



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

ADRIANA HORTA DE FARIA

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO**

**DOURADOS-MS
2022**



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

ADRIANA HORTA DE FARIA

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado da Faculdade de educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Dra. Magda Sarat.

**DOURADOS-MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F224h Faria, Adriana Horta De
HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO [recurso eletrônico] /
Adriana Horta De Faria. -- 2022.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Magda Sarat.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. História da Educação. 2. Gênero. 3. Norbert Elias. 4. Sociologia. 5. Homens Professores. I.
Sarat, Magda. II. 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

**HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO**

BANCA EXAMINADORA DA TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM
EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira (UFGD)
Presidente da Banca e Orientadora

Prof. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT)
Titular da Banca

Prof. Dra. Josiane Peres Gonçalves (UFMS)
Titular da banca

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado (UFGD)
Titular da Banca

Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (UFGD)
Titular da banca

Dedico essa tese aos meus filhos Samuel Horta de Faria e Thiago Horta de Faria.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Pública Brasileira, que em sua feição mais genuína é local de produção, preservação, compartilhamento e disseminação de conhecimento em prol de pessoas, deixo aqui o meu compromisso de lutar em sua defesa!

À professora Dra. Magda Sarat, pela confiança e dedicação com que conduziu o percurso desta pesquisa de doutorado. Tenho uma admiração profunda pela mulher e profissional que a senhora é!

Ao meu amado marido, Denilson Claudio de Faria, meu maior incentivador; seu companherismo, amizade e paciência foram os pilares desta conquista.

À minha irmã de coração, Larissa Wayhs Trein Montiel, pessoa com quem pude contar durante todos esses anos, não só em questões acadêmicas, mas também pessoais. O apoio recebido de você é fundamental! Tenho orgulho em tê-la como amiga!

A Míria Izabel Campos, minha amiga e conterrânea, obrigada pelo companherismo e cumplicidade no trabalho e na vida.

À professora Dra. Josiane Peres Gonçalves, que contribuiu, sobremaneira, para que pudesse expressar a experiência vivenciada, enquanto pesquisadora.

A Geiliane Sales, companheira de caminhada e de orientação, obrigada por me ouvir e por todas as palavras de incentivo durante esse percurso.

A Giseli Tavares, amizade que fiz no mestrado e que se eternizou!

Aos amigos e companheiros do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, pelas experiências vivenciadas como pesquisadora.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, obrigada pelas riquíssimas contribuições que muito acrescentaram a minha formação pessoal e acadêmica.

Às professoras membros da banca examinadora de qualificação e de defesa, pelo interesse e disponibilidade.

A todos do campus de Naviraí da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, espaço que me formou e ao qual voltei como formadora! Ter estado com vocês por mais um tempo foi essencial para o meu desenvolvimento na profissão.

A todos os meus alunos e alunas, crianças e adultos, é por vocês que o sentido da minha docência se concretiza.

A Naviraí-MS, município que me acolheu por 15 anos, lugar em que a minha vida foi transformada!

Aos professores Derci Bergamini, Vanderlei Bispo e Valdeci Couto, pela disponibilidade de contar suas histórias de vida. Os senhores contribuíram e contribuem para a construção da educação de Mato Grosso do Sul.

RESUMO

FARIA, A. H. de. **História de vida de professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão.** 2022. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

O objetivo desta pesquisa, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados na linha História da Educação, Memória e Sociedade, foi compreender os aspectos históricos e sociais das relações de gênero envolvendo a atuação masculina na organização escolar de Mato Grosso do Sul. A tese defendida é que homens cujas carreiras na educação foram iniciadas na condição de professores de crianças podem se interessar pelo trabalho na gestão escolar pela necessidade de atender a expectativas pré-estabelecidas de estarem em uma figuração que lhes oferece melhores retribuições financeiras, *status* e poder de decisão e que prerrogativas masculinas colaboram para o alcance de seus objetivos. Em busca de problematizar e analisar as relações envolvidas, foram utilizadas, como fonte de pesquisa, memórias de três professores autoidentificados como homens, que atuaram em início de carreira com crianças e seguiram para áreas de gestão escolar. Metodologicamente, tratou-se, então, de uma pesquisa de História de Vida, tendo como instrumento para a coleta de dados a História Oral Temática, pautada em entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, transcritas e textualizadas. Quanto ao referencial teórico recorreu-se a Norbert Elias, em especial aos seus conceitos de figuração, interdependência e poder. O estudo abrangeu os municípios sul-mato-grossenses de Iguatemi, Japorã, Mundo Novo e Naviraí, entre os anos de 1987 e 2018, período no qual os colaboradores da pesquisa estiveram em funções na gestão escolar. As lembranças compartilhadas pelos professores são, pois, inserções sociais, e mesmo que atribuídas a um indivíduo, constituem a memória de todo um grupo e suas redes de interdependência, demonstrando o transpassar das relações de gênero e as prerrogativas das masculinidades em suas experiências. Foi possível inferir que as relações de gênero influenciaram na história da educação de Mato Grosso do Sul, visto alguns dos homens da região pesquisada terem visto no trabalho docente com as crianças uma forma de entrada no mercado de trabalho, porém, criaram estratégias para deixarem essa figuração e irem para campos de atuação que lhes oferecessem maior visibilidade, *status*, salários e oportunidades para exercer o poder de mandar e controlar, atendendo a concepções historicamente construídas de um homem bem-sucedido. Entretanto, foi constatado também certo sofrimento entre eles, diante dos esforços, por vezes assombrosos, de alcançar a masculinidade para a qual foram educados e formados.

Palavras-chave: trajetórias docentes; crianças; Norbert Elias; História da Educação.

ABSTRACT

The objective of this research, linked to the Pos-Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados, in the History of Education, Memory and Society line, was to understand the historical and social aspects of gender relations involving male performance in the school organization of Mato Grosso do Sul. The thesis defended is that men whose careers in education began as teachers of children may be interested in working in school management due to the need to meet pre-established expectations of being in a figuration that offers them better financial rewards, status and power decision-making and that male prerogatives collaborate to achieve their goals. In order to problematize and analyze the relationships involved, memories of three teachers self-identified as men were used as a source of research, who worked at the beginning of their careers with children and moved on to areas of school management. Methodologically, it was a Life History research, using the Thematic Oral History as an instrument for data collection, based on semi-structured interviews, recorded in audio and video, transcribed and textualized. As for the theoretical framework, Norbert Elias was used, especially his concepts of figuration, interdependence and power. The study covered the municipalities of Iguatemi, Japorã, Mundo Novo and Naviraí, from 1987 to 2018, during which the research collaborators were in functions in school management. The memories shared by teachers are, therefore, social insertions, and even if attributed to an individual, they constitute the memory of an entire group and its networks of interdependence, demonstrating the crossing of gender relations and the prerogatives of masculinities in their experiences. It was possible to infer that gender relations influenced the history of education in Mato Grosso do Sul, since some of the men in the researched region saw in the teaching work with children a way of entering the job market, however, they created strategies to leave this figuration and go to fields of action that offer them greater visibility, status, wages and opportunities to exercise the power to command and control, meeting historically constructed conceptions of a successful man. However, there was also some suffering among them, in the face of the efforts, sometimes astonishing, to achieve the masculinity for which they were educated and trained.

Keywords: teaching trajectories; kids; Norbert Elias; History of Education.

LISTA DE SIGLAS

ACP – Associação Campo-Grandense de Professores
APA – Associação de Professores de Aquidauana
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APC – Associação de Professores de Corumbá
APM – Associação de Pais e Mestre
APP – Associação Pontaporanense de Professores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COVID – 19 - *Corona Virus Disease*
CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESA – Escola de Sargentos das Armas
FAED – Faculdade de Educação
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FINAV – Faculdades Integradas de Naviraí
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FREPOSUL – Federação dos professores de Mato Grosso do Sul
GEM – Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória
GEMED – Gerência de Educação do Município de Naviraí/MS
GEPDGE – Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Gênero
GPEPC – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Processo Civilizador
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBD – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI – Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil
PIC – Projetos Integrados de Colonização
PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Caminho da Escola

PR – Paraná

REDAI – Rede de Ensino do Distrito do Assentamento de Iguatemi

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMEJ – Secretaria Municipal de Educação de Japorã

SP – São Paulo

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNODC – Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crimes

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Classificação dos níveis de formação..... | 79 |
|--|----|

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Vanderlei Bispo e a bicicleta usada como meio de transporte quando ainda estudante..... | 64 |
| Imagem 2 – Professor Derci em uma cerimônia de entrega de diploma para alunos/as da 4ª série..... | 72 |
| Imagem 3 – Ofício nº 065/1981 | 91 |
| Imagem 4 – Pré-requisitos exigidos da clientela..... | 92 |
| Imagem 5 – Notícia a respeito da expansão do Projeto LOGOS no Mato Grosso do Sul | 93 |
| Imagem 6 – Ofício nº 21/1982..... | 94 |
| Imagem 7 – O professor Derci atuando como gestor escolar..... | 110 |
| Imagem 8 – Fotos atuais do professor Derci com sua esposa e uma de suas netas..... | 112 |
| Imagem 9 – Resultado das eleições municipais de Japorã/MS - 1992..... | 113 |
| Imagem 10 – Resultado da eleição para prefeito do município de Japorã-MS em 2012 | 120 |
| Imagem 11 – Valdeci Francisco Couto, Diretor da Escola Municipal Professor Milton Dias Porto ... | 134 |
| Imagem 12 – O diretor Valdeci acompanhando uma aula | 136 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | História da educação, memória, sociedade e gênero: produções do GPEPC | 18 |
| 1.2 | Metodologias, recortes e colaboradores | 30 |
| 2 | INTERDEPENDÊNCIA, MASCULINIDADES E DOCÊNCIA | 40 |
| 2.1 | A divisão sexual do trabalho docente | 44 |
| 2.2 | “Coisas de menino!” | 49 |
| 2.3 | “O homem do banco” | 56 |
| 2.4 | “Ser homem é ser responsável” | 64 |
| 3 | MASCULINIDADES NAS PRÁTICAS À ASCENSÃO NA CARREIRA | 70 |
| 3.1 | “Os professores que tinham faculdade ganhavam mais” | 71 |
| 3.2 | “Eu era formado, poderia ficar só na área...” | 81 |
| 3.3 | “Eu queria fazer uma mudança...” | 87 |
| 4 | VIVÊNCIAS MASCULINAS NA GESTÃO ESCOLAR | 98 |
| 4.1 | “O que você decidir, tá decidido!” | 103 |
| 4.2 | “Foi uma votação magnífica, uma campanha fantástica!” | 112 |
| 4.3 | “Não tem conversa, não; aqui, quem manda sou eu!” | 128 |
| 5 | POR FIM, MAS NÃO PARA TERMINAR | 140 |
| | REFERÊNCIAS | 150 |
| | ANEXO A – PESQUISAS PRODUZIDAS PELO GPEPC SELECIONADAS PARA A ANÁLISE | 166 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 167 |
| | APÊNDICE B – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL | 168 |
| | APÊNDICE C – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO | 169 |
| | APÊNDICE D – CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE ARQUIVO PESSOAL | 170 |
| | APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA | 171 |

1 INTRODUÇÃO

Esta tese trata de histórias de vida, descrevendo biograficamente momentos e pontos de inflexão das experiências de indivíduos, com a intenção de entender e interpretar um fenômeno: a participação masculina na docência e gestão escolar de Mato Grosso do Sul (MS)¹. Entende-se História de Vida como uma estratégia de pesquisa que integra a abordagem biográfica. Trata-se de um registro escrito, baseado em narrativas pessoais de partes significativas de uma vida ou de toda uma vida, coletadas por meio de conversas ou entrevistas, com contextualização pessoal, histórica, social, institucional e política das narrativas. Uma história de vida é o registro escrito da vida de uma pessoa; por estarmos todos interligados de alguma forma, essa história, portanto, também é coletiva (QUEIROZ, 1988; DENZIN, 1989; HATCH; WISNIEWSKI, 1995; JOSSO, 1999; ANTONELLO, 2004).

O escrito que ora apresento foi construído por uma seleção de lembranças que revelam a infância, a juventude, a idade adulta e o chegar da maturidade, além dos ciclos de vida em que emergem sonhos, desafios, expectativas, superações e decepções. Ainda estiveram presentes os pais, os/as amigos/as, as esposas, os/as filhos/as, os/as professores/as, os/as alunos/as, as crianças, os/as inimigos/as, os/as concorrentes, o governo, o exército, a escola, o emprego, a carreira, os lugares, os espaços ocupados e deixados, as escolhas conscientes ou não. São caminhos complexos que, apesar de não serem desvelados em sua totalidade, apresentam a relação que nos envolve e nos ligam. Esta tese é, em seu íntimo, uma escolha.

Meu objetivo, nesta pesquisa de doutorado, que é parte do caminho e não o fim dele, é o de compreender fragmentos históricos da relação de gênero envolvendo a atuação masculina na organização escolar. A tese que defendo é: *homens que iniciam suas carreiras na docência com crianças e migram para cargos de gestão escolar são motivados pelas oportunidades de melhores retribuições financeiras e a possibilidade de pertencerem a um grupo que possui poder de decisão. Nesse sentido, as relações históricas envolvendo gênero contribuem para que eles alcancem seus objetivos.*

São quatro indivíduos protagonistas desta história: eu, a pesquisadora, e mais três entrevistados, os senhores Derci, Vanderlei e Valdeci, a quem me reporto por toda a tese como professores, pois, além de terem se capacitado e cursado uma licenciatura, apresentaram

¹ O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi criado por meio da Lei Federal Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, a partir da separação entre as porções norte e sul do estado de Mato Grosso (BRASIL, 1977). Optei por usar a nomenclatura Mato Grosso (MT) quando tratar sobre o período anterior à divisão e Mato Grosso do Sul (MS) quando me referir a municípios situados neste estado. Entendo que, ao recuperar essas fontes e documentos, esta tese também contribuirá com a história da educação das duas unidades federativas brasileiras.

em suas narrativas uma posição de reflexão sobre suas atuações e estabeleceram relações dialógicas de ensino e aprendizagem por toda a sua história de vida.

Início apresentando alguns detalhes da minha história e o como cheguei até aqui, ou seja, historiando a mim mesma. Acredito estar redigindo este texto com certa maturidade, não pela idade (44 anos), mas pela concepção, pelo reconhecimento e gratidão, sem deixar de lado a criticidade. Escrever sobre a própria trajetória é um exercício intenso de rememoração e lembranças. Nesse esforço, busco atribuir novos significados ao que me levou a espaços de formação e de formadora. Escrevo focalizando minha subjetividade, pois todas as produções científicas decorrentes do processo de minha formação estão disponíveis na internet.

Nasci e fui criada na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. Tenho dois irmãos: o primeiro, 10 anos mais velho do que eu, e o segundo, apenas 11 meses mais novo. Meus pais se separaram quando eu era muito nova e por isso a minha convivência com o meu pai foi muito restrita. Minha mãe é muito religiosa, e na seita a qual pertence permaneci até os 14 anos. Neste lugar, durante a infância e o início da juventude, aprendi o que a sociedade esperava de uma mulher, esposa e mãe. Também aprendi o gosto pela leitura; lia tudo o que os meus olhos conseguiam ver, e quando eu não tinha algo para ler, ou reler, lia a lista telefônica. Disputava com meu irmão quem lia mais livros, os quais ele trazia para mim, e, muitas vezes, fazia isto escondido da minha mãe, pois não se tratava de literatura bíblica. O apreço pela leitura foi o que fez a diferença na minha vida.

Cursei o pré-primário² no Jardim da Dona Ara, lugar em que fui alfabetizada. Com sete anos fui estudar na Escola Municipal Padre Henrique Brandão, na periferia de Belo Horizonte, e lá completei o 4º ano sem nenhuma grande intercorrência no meu desenvolvimento, apesar de ser considerada a filha de uma “família desestruturada³” em decorrência do divórcio dos meus pais⁴. A partir do 5º ano tive que mudar de escola e comecei a ter problemas. Me lembro da professora de matemática se dirigindo a minha mãe da

² O pré-primário equivale hoje à última etapa da Educação Infantil. Em Belo Horizonte, naquele período (1983), a maioria das escolas que ofereciam o pré-primário eram particulares e chamadas de Jardins de Infância, não era uma etapa obrigatória da educação.

³ As representações acerca de família “estruturada”, em âmbito escolar, estão relacionadas com o modelo de família tradicional, composta por pai, mãe e filho/s, enquanto as outras figurações são vistas como “desestruturadas”. Existe, no senso comum, a ideia de família “desestruturada” associada às crianças que não convivam com ambos os genitores ou, principalmente, se ela passa a maior parte do tempo somente com a mãe. Historicamente, as famílias foram formadas de diversas maneiras, de acordo com as diferentes culturas. A perspectiva unilateral de entender a família “estruturada”, que se restringe apenas ao modelo tradicional, desconsidera a diversidade predominante na escola, como se todas as outras formas de figurações familiares fossem desajustadas, o que sociologicamente não confere com a realidade (GONÇALVES; EGGERT, 2019; SILVA, 2021).

⁴ Essa etapa da organização educacional brasileira era chamada de 1º grau, na época composta por 8 anos.

seguinte forma: “Essa menina é burra, não sabe nem a tabuada”. Deixei a escola pouco depois. Terminei o 1º grau com 18 anos, no “Supletivo Visão”⁵, um curso particular oferecido na capital mineira na década de 1990. Nesse período, eu trabalhava em uma empresa de plano de saúde, no atendimento ao público, e nesse local conheci meu marido.

Migrei para Naviraí-MS em 2007 para acompanhar o meu marido em seu trabalho. No mesmo ano passei em 3º lugar num concurso municipal e comecei a trabalhar na recepção de um posto de saúde. Nesta época, meu primeiro filho, Samuel, estava com 3 anos de idade e ainda não falava. Sentia-me culpada por deixá-lo aos cuidados de outra pessoa enquanto eu trabalhava, por isso abandonei o cargo e, conseqüentemente, o concurso. Não me arrependo da decisão, pois o momento demandava o que era melhor para nós. Após este episódio, me dediquei totalmente ao tratamento dele e tivemos sucesso com isso, de modo que hoje ele fala normalmente, sem nenhuma dificuldade.

Em 2011, tive meu segundo filho, Thiago. Tratou-se de ano que foi um divisor na minha vida: adquiri minha carteira de habilitação e realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o qual estudei com alguns livros usados que havia ganhado. Com a pontuação alcançada no ENEM concluí o Ensino Médio e obtive nota suficiente para escolher entre os cursos de Direito, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e o curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para mim, fazer um curso superior em uma Universidade Federal era viver um sonho; sonho que só foi possível graças às políticas públicas implementadas pelo governo petista de ampliação do ensino superior.

Iniciei meus estudos em 2012, no curso de Pedagogia oferecido pela UFMS, no campus de Naviraí-MS. Estar em um ambiente fora de casa e universitário era quase inacreditável, mesmo que, por inúmeras vezes, eu tinha o sentimento de que aquilo não era para mim. Depois de alguns dias, eu soube que eu poderia ter uma bolsa para estudar, então passei pelo processo do edital e consegui a bolsa por demanda social de permanência. Eu precisava, porém, de uma tutora, e por isso me aproximei da Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves. No corredor do curso conversei com ela, que no período respondia também como diretora do campus. Prontamente ela aceitou ser minha tutora, mas deixou claro que eu precisaria cumprir as 12 horas previstas no edital com estudos e auxílio de algumas necessidades da Universidade.

A professora Josiane me disse que iria iniciar atividades de um grupo de estudo e

⁵ O supletivo, agora conhecido como EJA (Ensino de Jovens e Adultos), foi uma modalidade de ensino voltado ao público que, por algum motivo, teve que interromper os estudos e não concluiu a educação básica.

pesquisa e eu ficaria responsável pelos aspectos burocráticos, como agendar reuniões e elaborar a ata. Ao informar que iríamos estudar sobre a atuação masculina na docência para crianças, pensei: “que bobagem, perda de tempo, isso nem existe”, mas, como eu queria ganhar a bolsa, não expressei meu pensamento. Assim, fui a primeira integrante discente do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Gênero (GEPDGE).

Logo na primeira reunião, a professora explicou o que era gênero e o porquê de se estudar o tema. Naquele momento eu comecei a me identificar, pois começava a entender como a construção de gênero tinha influenciado toda a minha vida, me permitido e me bloqueado em diversos sentidos. Estudamos as obras produzidas por Louro (1998; 1999) e a teoria das representações sociais propostas por Moscovici (2011)⁶. Posso afirmar que estudar e romper as barreiras e as minhas dificuldades era o que me fazia feliz. O projeto buscava investigar as atitudes das famílias em relação à presença de homens professores que trabalhavam com turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O objetivo da pesquisa pela qual fiquei responsável era analisar as representações sociais de pais e responsáveis de crianças matriculadas na educação infantil de Naviraí-MS. Foi possível inferir que, para pais e demais responsáveis por crianças, a presença de um homem atuando como professor no ambiente da educação infantil causa estranheza, sentimento este motivado pelo desconhecido, algo ou alguém diferente do que se conhece ou de que se espera, porquanto, naquele momento, no ano de 2012, não havia nenhum indivíduo do sexo masculino atuando na docência da educação infantil no município estudado.

Alguns dos entrevistados se posicionaram contra a ideia de homens executando atividades relacionadas aos cuidados físicos das crianças e o fizeram de forma explícita demonstrando o receio à pedofília. Os pais, em suas representações sociais, entendiam que sob os cuidados de uma mulher suas crianças estariam protegidas dessa ameaça (GONÇALVES; FARIA, 2015). Outra representação social que atravessou a pesquisa foi a de que os homens são brutos e sem paciência, portanto, inaptos para a atuação docente com as crianças. Os familiares participantes da pesquisa entendiam que as mulheres possuem a inata capacidade de cuidar das crianças, capacidade associada à maternidade (GONÇALVES; FARIA, 2015).

⁶ Na perspectiva elaborada por Moscovici (2011), as Representações Sociais podem ser entendidas como “[...] um sistema de valores, ideias e prática com dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientam-se em seu mundo material e social e dominaram-no; e em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fortalecimento de um código para o ‘intercambio’ social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo” (MOSCOVICI, 2011, p. 17).

Com a continuidade do projeto, agora como bolsista de iniciação científica, passei a investigar as representações sociais de pais e responsáveis por alunos/as do ensino fundamental, tendo sido possível perceber uma nova representação. Houve quem afirmasse preferir homens atuando na educação, atribuindo-lhes uma concepção de que seriam mais respeitáveis e teriam mais autoridade (OLIVEIRA; FARIA; GONÇALVES, 2016).

Ao final da minha participação nas pesquisas no GEPDGE, constatei, quanto à atuação de professores e professoras com crianças, que o gênero se mostra como uma categoria de análise essencial, tendo em vista que a profissão docente é representada de acordo com o gênero antes mesmo da própria formação profissional (OLIVEIRA; FARIA; GONÇALVES, 2016).

De minhas participações em eventos, a mais marcante foi no Seminário Internacional “Fazendo Gênero 10”, em 2018, em Santa Catarina. Quanta diversidade! O mundo era imenso e eu não sabia! O conhecimento não tem fim e nenhuma verdade é absoluta, isso é o mais importante! Meu entusiasmo e gosto por tudo era visível. Sempre busquei participar de tudo o que a universidade oferecia, mas, na pesquisa, me encontrei. A professora Josiane sempre falava do mestrado, o que, para mim, parecia, naquele momento, muito longe da minha possibilidade.

Em uma Jornada de Educação de Naviraí, promovida pela UFMS, vi e ouvi pela primeira vez a Professora Dra. Magda Sarat. Sua fala parecia estar sendo dirigida apenas para mim. Me recordo de sua frase: “Se você não quer ser professora, vá fazer outra coisa que te deixe feliz, mas não ocupe o lugar de quem quer estudar para ser uma!”. Eu respondia internamente: “Eu quero e serei professora!” Em seguida, a professora Doutora Míria Izabel Campos, uma mineira oriunda do mesmo lugar de onde eu havia saído há alguns anos, comentou sobre a sua pesquisa de mestrado, também sobre gênero. Minha conexão com ela foi imediata.

No último ano da minha graduação, tudo foi feito e pensado para o ingresso no mestrado em Educação da UFGD, com o desejo de ser orientada pela Professora Dra. Magda Sarat. A minha hoje amiga Larissa Montiel, naquele momento professora, e uma das mais gratas surpresas da minha vida, foi fundamental no processo. Quando saiu o edital, no ano de 2015, ela me ajudou a entender sobre a pesquisa no viés histórico e me ajudou com as leituras. Não me sentia preparada, mas realizei a prova. Segui para a segunda etapa, a entrevista, e lá fiquei frente a frente com a professora Dra. Magda Sarat. Meu coração ameaçava sair pela boca. De tanta emoção, posso descrever cada detalhe daquele momento tão marcante. Ao final

do processo, fui aprovada e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), passei a integrar o Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC). Durante as disciplinas do curso de mestrado e dos estudos realizados no GPEPC, fui desafiada por um novo referencial teórico, a pesquisa sociológica de Norbert Elias, e pela perspectiva historiográfica da linha.

Diante desses acontecimentos, meu cérebro parecia ter “bombado”. Eram muitas informações. Como fazer um turbilhão de coisas se transformar em conhecimento? Como realizar constantes viagens para Dourados? Com quem meus filhos ficariam? Com que dinheiro arcaria com despesas de viagens, de alimentação, de livros e outras necessidades? Sobre o que essas pessoas estão falando? Sou bem-vinda? Eu me sentia no lugar errado depois de tanto desejar estar ali? Estas eram questões que me perturbavam. Meu tempo no mestrado me ensinou muito mais do que pesquisar; me ensinou a enfrentar todas as adversidades possíveis, físicas, financeiras, emocionais, cognitivas e familiares. Disto tudo, uma coisa ficou muito evidente em minha vida: sem pessoas como a Larissa, a professora Magda, a Míria, o Denilson e os meus filhos, eu nunca teria alcançado o que alcancei. Pensando nessas pessoas, faço menção a Norbert Elias para sintetizar essa teia de relações: “não é o eu e sim nós”.

Com o tempo tudo foi se acertando, na medida do possível. Na pesquisa, espaço de produção no qual me sinto segura, cresci, consegui o que achava ser impossível: encontrar homens que atuaram na docência somente ensinando crianças. Se minha participação na Iniciação Científica foi uma poeirinha da pesquisa, o mestrado foi a pontinha da montanha. Hoje, depois de caminhar pelo doutorado, vejo que ele é apenas um pedregulho na montanha do conhecimento.

1.1 História da educação, memória, sociedade e gênero: produções do GPEPC

Durante o mestrado fui instigada a analisar, sobretudo, questões relacionadas à trajetória de vida de professores homens, com foco em seus aspectos profissionais. A pesquisa foi intitulada “Trajetórias Docentes: Memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962 – 2007)”. Objetivei investigar como e por quê esses indivíduos chegaram ao magistério; verificar como se constituíram professores de crianças; refletir sobre os modos como suas práticas cotidianas sociais se apresentavam nas relações estabelecidas com seus/uas alunos/as; e averiguar de que maneira as histórias de vida desses homens contribuíram para a construção da história da educação da região.

Utilizei como metodologia a História de Vida, e realizei entrevistas com três professores do sexo masculino, aposentados, que atuaram durante toda a sua carreira na educação de crianças. Os professores foram: os senhores Luiz Pereira dos Santos (1946), Lídio Moía Caraíba (1951) e João Batista Venâncio (1951 - 2019). A pesquisa teve como seu recorte geográfico os distritos Mundo Novo e Japorã, pertencente ao município de Iguatemi, e a cidade de Naviraí, no então estado de Mato Grosso, portanto, a pesquisa tratou-se da história de uma região, que apesar de não se desvincular da história do país, possui suas particularidades. O recorte temporal abrangeu os anos de 1962 a 2007, sendo desde o início da atuação dos professores em sala de aula até a data de suas aposentadorias.

Na pesquisa, apresentei como estes indivíduos migraram para o então estado do Mato Grosso, juntamente com suas numerosas famílias, em busca de melhores condições de vida. Nos guardados de infâncias dos professores Luiz, Lídio e Venâncio, está a lembrança de quem enfrentou a distância, a fome e a falta de condições adequadas ao estudo. Seu ingresso na docência com crianças não ocorreu de forma planejada, e este evento foi creditado às oportunidades e às necessidades sociais emergentes em suas trajetórias. Entretanto, os entrevistados buscaram aprimoramento para a atuação profissional e se formaram em cursos superiores. A atuação dos professores Luiz, Lídio e Venâncio ocorreu, a princípio, como unidocentes, ou seja, eram os únicos responsáveis pela ministração das aulas, administração, manutenção do prédio e preparo da merenda, em escolas rurais primárias, em salas multiseriadas, nas quais ao mesmo tempo a aula era dirigida a alunos/as de 1ª a 4ª séries.

No que tange à relação entre os professores e a comunidade, eles afirmaram não ter enfrentado discriminação por atuar na profissão, embora tenham citado que o fato de haver homens trabalhando com crianças causou estranheza entre os pais e por isso precisavam constantemente comprovar que não ofereciam perigo à integridade física dos escolares.

Pude inferir que Luiz, Lídio e Venâncio passaram por conflitos ao longo do exercício de sua atuação docente, conflitos provenientes de variadas concepções estabelecidas socialmente, como a desconfiança, o preconceito e a discriminação. Por outro lado, os professores destacaram como favoráveis alguns atributos impostos ao gênero masculino, especificamente a autoridade relacionada ao poder.

Durante as entrevistas, os depoentes relataram que, no início de suas carreiras, a maioria dos docentes na região do extremo sul de Mato Grosso era composta por homens. Segundo eles, visto nos municípios nos quais residiam não haver, naquele período, início da década de 1970, a oferta de formação para a atuação docente, imperava a necessidade de

viajar para se capacitar. Os homens já atuantes como professores leigos foram os primeiros a buscar a capacitação, pois, para as mulheres da região, deixar seus lares seria uma situação inusitada, posto que a elas, histórica e socialmente, cabia os cuidados de toda a família.

Ainda de acordo com os professores Luiz, Lídio e Venâncio, os familiares dos/as alunos/as preferiam homens atuando nas escolas rurais, porquanto haviam muitos animais selvagens na região que representavam ameaça às crianças, e um homem, segundo acreditavam, poderia, pela sua força e coragem, defendê-las. Em contrapartida, o número de meninas estudando era menor em comparação ao quantitativo de meninos.

Tais dados, levantados a partir da história oral e discutidos na dissertação, nos levou a inferir que o processo de feminilização do magistério nessa localidade, devido às particularidades citadas, não ocorreu ao mesmo tempo que na maior parte do país. Ao final da pesquisa, analisei trechos das entrevistas em que os professores Luiz, Lídio e Venâncio, ao tratarem do seu período de aposentadoria, disseram não ter tido interesse em atuar para além da sala de aula e que a profissão foi uma possibilidade de realização pessoal e profissional.

Além da pesquisa que compôs a minha dissertação, outras pesquisas produzidas no Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) têm contribuído para a ciência nacional com estudos relacionados à história da educação e gênero. O GPEPC foi formado em 2008 e tem como líder a Professora Doutora Magda Sarat e vice-líder a Professora Doutora Míria Izabel Campos. Pertencente à UFGD, o grupo conta com pesquisadores e docentes da Faculdade de Educação (FAED) e mantém parcerias com grupos de pesquisa no Brasil, na América Latina e na Europa. O objetivo dos integrantes é promover espaços de estudo e pesquisa envolvendo Processos Civilizadores e Processos Educativos, tendo como suporte teórico-metodológico as contribuições do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990).

Todas as pesquisas do GPEPC, desde a iniciação científica, passando pelos trabalhos de conclusão de cursos de graduação e de formação continuada de professores/as, dissertações e teses, fazem parte de uma rede de inter-relações e se conectam em torno de um tema, espaço, concepção teórica e metodologia sob orientação da Professora Doutora Magda Sarat.

Nesses 14 anos da existência do grupo foram formados, na Pós-graduação em Educação, 23 mestres e 8 doutores. As pesquisas têm se voltado para temas como história da educação, infância, história da infância, educação infantil, memória de professores/as, formação docente e gênero. Todos os trabalhos produzidos, em alguma medida, utilizam o referencial teórico-metodológico eliasiano.

A abordagem sociológica de Elias é fundamentada na proposição de que a sociedade é

formada por *nós* e pelos *outros*. Em suas palavras, “[...] aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros. [...] A sociedade, que é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros” (ELIAS, 2005, p. 13). Nesse sentido, o sociólogo demonstra que todos os processos sociais envolvendo pessoas são passíveis de estudo, e estão, de certa forma, inter-relacionados em uma metáfora denominada pelo autor de “rede”. Assim,

[...] além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele [...]. É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar. (ELIAS, 2001, p. 35).

À vista disso, algumas pesquisas realizadas na rede de interdependência do GPEPC foram selecionadas por estarem conectadas, direta ou indiretamente, com as relações de gênero existentes na história da educação e do *lócus* estudado. Elegi para análise as dissertações de Campos, M. (2010), Teixeira (2011), Cruz, G. (2014), Kochi (2017), Rodrigues (2019) e Oliveira, T. (2020), e as teses elaboradas de Xavier (2017), Campos (2018), Montiel (2019) e Silva, L. (2020)⁷.

A primeira defesa de dissertação no Grupo ocorreu em 2010, pela professora Míria Isabel Campos, cuja participação ocorre no grupo de pesquisa desde a sua formação, tendo tema “Memórias de Infâncias de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade”. Foram analisadas as narrativas das infâncias de cinco professoras douradenses, formadas em Pedagogia e atuantes com crianças de zero a cinco anos em escolas públicas de educação infantil. A pesquisadora inferiu que a educação familiar pela qual essas mulheres perpassaram para além de suas infâncias, apresentava preconceitos em relação a gênero e à sexualidade.

As entrevistadas por Campos (2010) foram preparadas para viver uma feminidade padronizada, foram vigiadas e controladas em suas infâncias. Elas deveriam primeiro cumprir as “tarefas de meninas”, como cuidar das atividades domésticas, para somente depois terem a possibilidade de brincar. Nessas atividades, o que se esperava delas era a reprodução das posturas admitidas pelos adultos, sendo, inclusive, um grande tabu tratar sobre qualquer assunto a respeito da sexualidade. A pesquisadora, ao trazer os relatos de suas colaboradoras, demonstrou a necessidade da separação da brincadeira entre os gêneros, conforme observado no excerto de uma das entrevistas: “Você é menina, menina não vai brincar de carrinho, você é

⁷ Nos anexos é possível encontrar um quadro com a sistematização dos trabalhos produzidos pelo GPEPC aqui citados.

menino, menino não pode brincar de boneca” (CAMPOS, 2010, p. 79).

Fica explícito nas considerações de Campos (2010) que a educação das professoras de sua pesquisa buscava atender a “padrões sociais históricos e dominantes e impostos” para o gênero feminino, nos quais comportamentos, principalmente em relação à sexualidade, eram vigiados para que não houvesse a possibilidade de desvios, correspondesse à heteronormatividade (CAMPOS, M., 2010, p. 89). Ao findar sua dissertação, a autora deixou pistas da continuidade de seu trabalho⁸, destacando que precisamos continuar “[...] na luta do espaço para pensar, de expressar e conviver com as diferenças” (CAMPOS, M., 2010, p. 92).

Com essa premissa e por ter na ciência um lugar de exposição e diálogo, em 2018, Campos (2018) defendeu sua tese: “Tempos de escrita: Memoriais de infância, docência e gênero”. A autora investigou, em um arquivo pessoal, memoriais de infâncias escritos por mulheres estudantes do curso de Pedagogia, utilizando a abordagem autobiográfica, e as analisou à luz dos conceitos de figuração, interdependência e poder elaborados por Elias (1994; 2001; 2006; 2008). Na pesquisa, Campos (2018) inventariou 344 trabalhos, dos quais apenas 11 escritos eram de indivíduos do sexo masculino. Para o estudo, foram selecionados 20 documentos escritos por mulheres nascidas entre 1980 e 1990, no estado de Mato Grosso do Sul. Muitas das histórias encontradas por Campos, M. foram consideradas “[...] marcantes, impactantes, desconcertantes, perturbadoras [...]” (CAMPOS, M., 2018, p. 154).

Ao estabelecer relações entre as narrativas das estudantes e a “balança de poder”, teorizada por Elias (2008), a autora explicitou que equilíbrio de poder é diferente de igualdade de poder, porque quanto o pêndulo dessa balança, ora está de um lado, ora de outro. Desse modo, podemos dizer que estamos todos envolvidos em uma relação de interdependência entre nós mesmos e os demais, isso em uma compreensão da sociedade em que (re)produzimos o funcionamento das figurações sociais (CAMPOS, M., 2018, p. 156).

As mulheres que tiveram suas memórias relatadas na tese, buscavam, geralmente, uma justificativa para a escrita de suas infâncias. Para muitas, nessa etapa da vida, seus “lugares do feminino”, em meio a uma teia de relações, foram marcados por abandonos, agressões, violências e negligências. A possibilidade de docência, ao terminarem o curso de Pedagogia, foi considerada uma maneira de resignificar o lugar do feminino, uma chance de educar para futuras gerações de forma mais igualitária (CAMPOS, M., 2018).

⁸ Os desdobramentos da pesquisa de mestrado, as orientações de TCCs e TGs, as palestras e oficinas ministradas por Campos, podem ser encontradas devidamente listadas em sua tese de doutoramento “Tempos de escrita: Memoriais de infância, docência e gênero”, disponível em [chrome-extension://oemmnndcbldboiebnladdacbfmadadm/http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/TESE%20-%20FINAL%20M%C3%8DRIA%20\(2\).pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/TESE%20-%20FINAL%20M%C3%8DRIA%20(2).pdf)

Teixeira (2011) dissertou sobre “A mulher como leitora: memórias de professoras/Dourados-MS (1963-1973)”. Utilizando a História Oral como metodologia, a pesquisadora entrevistou cinco professoras com idade entre 58 e 82 anos. Seu objetivo foi estudar a literatura disponível para mulheres em um determinado tempo e espaço e compreender as relações impostas pela sociedade, a fim de perceber a ocupação da mulher em figuras docentes. A autora retomou aspectos das primeiras literaturas oferecidas às mulheres, por volta do início do século XIX, inscritas em livros de oração e de romance, fontes de literatura sempre vigiadas e gradualmente ganhou leitoras. Entretanto, tudo o que poderia ser lido invariavelmente voltava a atenção para as obrigações sociais de esposa e mãe.

As entrevistadas por Teixeira (2011) não tinham acesso fácil à literatura, mas liam livros e revistas direcionadas ao público feminino. Uma de suas entrevistadas, por exemplo, explicitou que lia habitualmente o Anuário das Senhoras, um manual de bom comportamento para mulheres. Nesse sentido, Teixeira (2011), apoiada em Elias (1994), afirmou que os livros indicados para leitura feminina eram instrumentos de regulação de comportamentos.

Também trabalhando com histórias de mulheres professoras, Cruz, G. (2014) teve como título de sua dissertação “De criança a aluna: Memórias da infância e da escolarização de professoras (1930 -1970)”. A autora afirmou que, no processo de civilização escolar para as meninas, são ensinados padrões de comportamentos relacionados ao gênero, e como a cada uma delas lhe cabe “ser uma boa menina, boa filha e boa aluna” (CRUZ, G., 2014, p. 16).

Na pesquisa, Cruz, G. (2014) evidenciou a escola como propagadora dos ideais comportamentos sociais de homens e mulheres civilizadas. Em meados do século XX, a proposta de transformar a criança em aluno/a demonstrava as relações entre as gerações, entre os adultos e as crianças. Nesse contingenciamento, as meninas precisavam aprender a ser contidas, comportadas e obedientes. Para elas, não era permitido o olhar para os lados e conversar com qualquer pessoa, como lembrou uma das entrevistadas. Nesse processo, a violência física e moral era um instrumento legitimado para alcançar alto grau de civilidade.

Já as mulheres entrevistadas por Kochi (2017) em sua dissertação, “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres”, mencionaram não haver diferenciação na educação recebida em relação aos meninos, entretanto, as sutilezas em suas palavras e tons de voz demonstraram as diferenciações de gênero na educação e na cultura japonesa sob a qual elas foram criadas.

As participantes da pesquisa também passavam por vigilância de comportamentos em seus próprios grupos sociais, ou redes de figuração, como famílias, amigos e parentela.

Porém, em uma demonstração de que o pêndulo da balança de poder se moveu em relação às mulheres, elas conseguiram contornar a “veladura imposta” e aprederam a conviver em um “lavadouro”, que era um espaço no qual as mulheres interagiam e trocavam “[...] as novidades do bairro, os bons endereços, receitas e remédios, dicas de todo tipo” (KOCHI, 2017, p. 35).

Nesse movimento, essas mulheres construíram o projeto da “Escola Modelo de Língua Japonesa em Dourados” como forma de afirmação da memória e transmissão de costumes da sociedade nipônica. Kochi (2017) infere que, mantendo o autocontrole, a regulação das emoções e dos sentimentos, as mulheres imigrantes japonesas repassam para as gerações mais novas a sua “normalidade”, com isso, as desigualdades de gênero continuam vigorando.

Ainda sobre figurações femininasm há o estudo de Rodrigues (2019), intitulado “História do Clube de mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974-1990)”, cujo foco foi a assistência promovida às mulheres e, conseqüentemente, aos seus filhos, pela entidade de origem católica atuante no município de Naviraí-MS por 41 anos. Nessa figuração, as mulheres recebiam orientações sobre cuidados de higiene e saúde, além da alimentação e formação para o trabalho informal, como: cursos de corte e costura, crochê, cabelereira, culinária, entre outros. Este espaço lhes permitiu um convívio para além do ambiente doméstico, mas ainda assim foram conduzidas a um comportamento social adequado. Nas aulas de um dos cursos oferecidos que tinha uma procura expressiva, o curso de “enxoval de bebê” para as mulheres grávidas, elas precisavam levar seus filhos, que, por sua vez, atrapalhavam o andamento da atividade, demonstrando, assim, a explícita atribuição do gênero feminino ao cuidado infantil.

Ora, com a oferta de “profissionalização” feminina e a ocupação dessas mulheres em afazeres para além dos domésticos, passou-se a ter a necessidade de alguém que cuidasse das crianças, surgindo, assim, o “Projeto casulo”, que deu origem ao atendimento infantil educacional formal em Naviraí, no então Mato Grosso (RODRIGUES, 2019). Rodrigues (2019) se reportou a Elias (1993) para apontar que todo ser humano passa pelo processo de civilização ao se relacionar com o outro, afinal, estamos vinculados a figurações que se ligam a outras figurações, “como os jogos humanos”, ou seja, fazemos parte de uma grande teia de relacionamentos que conduz nossos comportamentos para uma função social.

Na pesquisa que recebeu o título “Professores de Educação Física na Educação Infantil: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018)”, Oliveira, T. (2020), primeiro homem do grupo a tratar a temática de gênero no âmbito do grupo, teve como foco de seu estudo a formação de professores homens em Educação Física, concursados, atuantes em

centros de educação infantil no município de Dourados-MS.

O autor inferiu que o curso de Educação Física não prepara o professor para atuar com as crianças da educação infantil e evidenciou a necessidade de formação continuada para os profissionais nessa área. Além disso, apontou que os professores, por estarem em um ambiente de predominância feminina e lidando com crianças, muitas vezes se sentiam sob vigilância e sofriam certa discriminação, entretanto, as crianças não demonstravam estranhamento na presença do professor do sexo masculino (OLIVEIRA, T., 2020).

Para o autor, professores da educação infantil devem ter a responsabilidade de cuidar e educar, porém, há iniciativas, inclusive legais, para restringir o exercício das funções, o que reforça preconceitos e ferem princípios caros ao nível de ensino em questão. A atuação com crianças, para os entrevistados no estudo, é a porta de entrada no magistério, no entanto, eles buscam uma oportunidade para deixar a etapa, aspecto justificado pela maneira em que a rede distribui as aulas, a vigilância constante e o baixo status que a atuação profissional na Educação Infantil proporciona aos homens (OLIVEIRA, T., 2020).

Outro trabalho que abarca as relações de gênero na educação e suas marcas na atuação feminina foi desenvolvido por Xavier (2017), em sua tese intitulada “Cecília Meireles: as meninas e sua educação (1930 a 1940)”. A autora apropriou-se da literatura e das relações de figurações vividas por Cecília Meireles na primeira metade do século XX. Ao permear a vida pessoal e profissional da menina, mulher, professora, escritora, jornalista e poetiza, Xavier (2017) demonstrou que preceitos e regras sociais estão presentes em formação de comportamentos femininos ensinados para as meninas e reforçam as relações hierárquicas entre os gêneros. Cecília Meireles, entretanto, subverteu a ordem nas figurações em que participou e equilibrou a balança de poder.

Xavier (2017), ao pontuar a infância de Cecília Meireles, inferiu impressões acerca do lugar social atribuído ao feminino. As meninas ficavam reservadas aos espaços privados em companhias de mulheres, passavam por processos de condicionamentos e autocontrole para se adequarem às normas sociais. Aos homens destinavam-se os espaços públicos, o comércio, a política, o trabalho braçal e intelectual. Nessa figuração social, os homens circulam em espaços públicos e podem ser considerados estabelecidos, enquanto as mulheres atuam nos mesmos espaços e são consideradas *outsiders*. Xavier (2017) apropriou-se, para tanto, dos conceitos de Estabelecidos e Outsiders elaborados por Elias (1994)⁹.

⁹ A obra publicada pela primeira vez em 1965 apresenta um estudo realizado em uma pequena comunidade denominada ficticiamente de Winston Parva. Os moradores dessa parte pobre da cidade, em comparação com os que já habitavam no mesmo bairro há mais tempo, eram considerados de “moral duvidosa”. A intenção do autor

A autora apontou que a poeta e escritora carioca superou os limites impostos ao gênero feminino e destacou-se em espaços prioritariamente masculinos, transitou entre pensadores burocratas e políticos, representou a “resistência, força e sagacidade feminina” (XAVIER, 2017, p. 117). Dentro dessas configurações ela não se colocou em menor gradiente de poder. Para Elias (2003), essa posição tomada por um indivíduo é possível, uma vez que a balança de poder é relacional. Cecília Meireles ocupou-se com “[...] posições que a equiparasse e equilibrasse as relações na mesma proporção, burlou a hierarquia a partir de sua escrita e deixou uma lição ao universo feminino [...]” (XAVIER, 2017, p. 151; 155).

A tese de Montiel (2019) teve como tema mulheres professoras e suas interferências em espaços públicos, sob o título “Da Assistência à Educação Infantil: A transição do atendimento à infância no município de Naviraí-MS (1995-2005)”, na qual analisou o processo de transição do atendimento assistencial para o educacional à criança pequena e a profissionalização docente de mulheres que atuavam com crianças. Seu foco foram as monitoras de creche que, apesar de concursadas, não tinham a formação estipulada pela lei¹⁰ para desenvolver as atribuições exigidas pelo trabalho. Tal função propagava uma representação de que a mulher seria naturalmente capaz de educar/cuidar de crianças. Assim, a atividade profissional logo foi extinta e a atuação na creche não foi mais uma opção de trabalho para tais mulheres. Após muito conflito, o cargo extinto ficou para as professoras que assumiram o enquadramento profissional após a formação e o concurso público.

Ao analisar documentos públicos e privados e entrevistar as gestoras e as primeiras profissionais concursadas, Montiel (2019) se apoiou em Elias para afirmar que a sociedade se constitui em relações individuais, que buscam seus próprios interesses e necessidades. A autora identificou a rede de interdependências inscrita na figuração docente e observou o movimento da balança de poder. Nesta disputa, entre a “[...] tradição e a técnica nas relações profissionais, entre o conhecimento e a prática realizada de forma empírica e instintiva [...] prevalece a técnica credenciada legalmente por um diploma de magistério” (MONTIEL, 2019, p. 161).

Muitas monitoras, por vezes, eram as responsáveis pela manutenção financeira do lar, depois de terem sido transferidas para funções administrativas perderam o *status* de professora e seus salários foram reduzidos. Para outras mulheres, esse momento foi uma

foi descobrir porque um grupo parecia ter mais poder que o outro estando ambos em mesma situação econômica e social, observando naquele espaço limitado quais questões de abrangência macrossociológicas os caracterizava (ELIAS, 1994).

¹⁰ A partir da Lei nº 9.394/1996, a formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a modalidade Normal em nível médio (BRASIL, 1996).

oportunidade de valorização e formação profissional. Com a gênese da história de profissionalização da Educação Infantil no município de Naviraí-MS, Montiel (2019) demonstrou as trajetórias de mulheres que representaram suas angústias, aflições, expectativa e desejos, permeadas por perdas e ganhos, avanços e retrocessos.

Outra pesquisa relacionada à história das mulheres foi defendida por Silva, L. (2020), cuja tese recebeu o título de “Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY”. A investigação teve como *lócus* a fronteira seca entre Brasil e Paraguai, espaço no qual é possível encontrar algumas particularidades, com histórias de vidas que se complementam e compõem uma figuração específica. Silva, L. (2020), respaldada na Sociologia Figuracional de Elias, teceu suas problematizações a partir dos conceitos de “rede de interdependências” e “configuração”, que apresento a seguir, por considerar pertinente a citação de Elias (2011) usada por ela:

[...] A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo porquê [...] não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. (ELIAS, 2011, p. 249).

Nas memórias das professoras, Silva, L., (2020) buscou as relações familiares, experiências escolares das suas infâncias, suas trajetórias de formação e o ingresso na profissão. Diante desse processo, foi possível perceber “[...] interdependências para além da materialidade do lugar físico, chegando às relações sociais, culturais, educativas, políticas e históricas [...]” (SILVA, L., 2020, p. 83). Nas histórias das professoras, nota-se que o Brasil e o Paraguai apresentaram aproximações, a exemplo de suas legislações quanto à educação das crianças e a educação em geral, ainda que promulgadas em períodos distintos.

As professoras dos dois países romperam padrões estabelecidos para o gênero e passaram a ocupar espaços públicos, mesmo que para isso tenham precisado acumular o trabalho doméstico. Elas passaram, como muitas mulheres latinas, por contextos patriarcais¹¹

¹¹ O patriarcado é um sistema social baseado em uma cultura, estruturas e relações que favorecem os homens, em especial o homem branco, cisgênero e heterossexual.

e luta por igualdade entre homens e mulheres, assumiram a liberdade por suas escolhas, por salários dignos e outras situações, e, assim, conseguiram representatividade e visibilidade enquanto profissionais da educação (SILVA, L., 2020).

Em busca de contribuir com as discussões sobre a história da educação, memória, sociedade e as relações de gênero, produzidas pelo GPEPC, e consequentemente com as pesquisas brasileiras na área das Ciências Humanas, dei continuidade à discussão iniciada em meu mestrado, agora investigando as histórias de vida de professores homens atuantes com crianças no interior de Mato Grosso do Sul e que deixaram a sala de aula em busca de outros espaços de trabalho, em especial, que se dedicaram à gestão escolar¹².

Algumas questões permeiam a discussão desta tese: O que levou esses homens a deixarem as salas de aula para ingressarem na gestão escolar? Como foi o acesso à função de gestores e de que forma as relações de gênero transpassaram suas trajetórias e experiências na gestão? É possível perceber vantagens vivenciadas por homens na carreira na educação?

Esta pesquisa de doutorado avança em relação ao que fora iniciado na graduação e no mestrado, ao considerar o sentido atribuído à própria trajetória por homens que iniciaram a carreira em uma profissão sexotipificada como feminina, como professores de crianças, e seguiram para cargos de gestão escolar. Em outros termos, qual relação há entre a análise desses indivíduos sobre a própria atuação profissional e as relações de gênero, a divisão do trabalho e a história da educação.

Na sociedade brasileira, historicamente, aos homens foram atribuídos papéis nos espaços públicos e políticos, conferido-lhes, assim, poder. Nessa percepção, fica evidente que o gênero de uma pessoa não é apenas um dos aspectos do que ela é, mas algo mais profundo relacionado ao que ela faz em suas relações com os outros. Considero o conceito de gênero elaborado por Joan Scott e publicado em 1995, em seu texto “Gênero: Uma categoria útil de análise histórica”, como uma variável para investigação de aspectos em grupos sociais:

[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...] 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

¹² Entendo por gestor escolar aquele indivíduo que participa dos processos de organização e funcionamento de uma escola em uma posição “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324; PARO, 2008; BARROSO, 2006; DOURADO, 2006).

estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1995, p. 86).

Em sua argumentação, Scott (1995) esclarece que o conceito de gênero foi elaborado para se opor ao determinismo biológico nas relações entre os sexos. Ao conceituar gênero como um predicado útil para os estudos da história, a autora lança luz não apenas sobre a história das mulheres, mas, também, sobre a história dos homens.

Na concepção teórica que utilizo, sexo é percebido pela diferenciação biológica entre homem e mulher, enquanto gênero é compreendido como uma construção social e histórica que normatiza a relação entre o feminino e o masculino. Conceber gênero de maneira estrutural nos permite perceber a permanência na representação binária e hierarquizada entre o masculino e o feminino. Nesse sentido, utilizo o conceito de gênero não como um fragmento das relações humanas, mas como base de análise, voltada para o caráter relacional, considerando as relações entre mulheres e homens e também o entrecruzamento com outros temas pertinentes, como classe social, territorialidade e geração.

Tenho ainda como base conceitual o que é proposto por Norbert Elias (1993) quanto ao conceito de interdependência, segundo o qual as relações sociais são um conjunto em que todos estão envolvidos; trata-se de um todo relacional. Deste modo, entendo que as relações de e entre os indivíduos são recíprocas, seja entre as pessoas, espaços e tempo. O referido conceito foi elaborado por Elias (1993) nos seguintes termos:

[...] 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).

Por esse ângulo, o que constrói a sociedade é o conjunto de relações que se estabelecem, entre todos que a constitui. Tais relações estão em contínuo devir, isto é, se fazem e se desfazem, se constroem, se destroem, e podem ou não ser reconstruídas ou rearticuladas. O indivíduo não se constitui sem a sociedade e a sociedade não se estabelece sem indivíduos. Para ambos, os que realiza a sociedade são as relações estabelecidas entre os singulares, infindáveis e em eterno processo (ELIAS, 1993). Estamos todos envolvidos dependência recíproca.

Apondo também como base teórica para as análises desta pesquisa o que o autor denomina de “relações de poder” em seu livro “Introdução à sociologia”, no capítulo 3, intitulado “Modelos de Jogos”, constando na terceira edição, de 2017 (ELIAS, 2017, p. 77). Para o autor, regras, padrões e normas constituem os indivíduos enquanto grupo e determinam a distribuição do poder entre eles (ELIAS, 2017).

Nesse contexto, todos os 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. Com base nas concepções descritas a respeito do conceito de gênero (SCOTT, 1995), interdependência (ELIAS, 1993) e poder (ELIAS, 2017), analiso o processo relacional entre a atuação masculina na docência com crianças e o interesse desses indivíduos em espaços de gestão, ou seja, o estudo está atrelado a todo o contexto geográfico, social, político, cultural e histórico.

1.2 Metodologias, recortes e colaboradores

Para a abordagem teórica esclareço que o encaminhamento metodológico relativo à pesquisa de campo apresentará a caracterização da investigação e os participantes, acrescentando o recorte geográfico e temporal. Destaco minha escolha por operar nesta pesquisa com a metodologia da História de vida, sistematizada por Denzin em 1920 na escola de Chicago, com o interesse de descrever as culturas americanas nativas. Somente na década de 1980 o método foi reconhecido, despertando o interesse da análise de dados sobre a vida de um indivíduo em um contexto das relações sociais (HATCH; WISNIEWSKI, 1995).

A história de vida permite não apenas analisar a visão do indivíduo com suas especificidades, como também a perspectiva social, ou seja, captar “[...] o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p. 36). Há um papel importante do pesquisador em desvendar as histórias de vida considerando e estabelecendo relações com os acontecimentos sociais, para ir além do relato individual que lhe é transmitido.

Por meio dos relatos de vida é possível investigar, com mais profundidade, o que ocorre e como ocorrem as relações estabelecidas dentro do campo pesquisado, ponderando, pois, que as experiências de cada indivíduo não são produções exclusivas de si, mas resultantes de suas relações. Nesse sentido, a aplicação da metodologia permite entender que:

Embora cada história de vida contenha uma ótica individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em

que esta pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos. Desta forma, a abordagem de história de vida permite levar o escopo de estudo de processos de aprendizagem do âmbito individual para o social, possibilitando uma compreensão destes processos contextualizando-os não apenas no campo organizacional, mas no macro contexto em que ocorrem. (ANTONELLO, 2004, p. 108).

A pesquisa buscou compreender e analisar como os indivíduos se perceberam enquanto estiveram em posições de gestão do ambiente escolar, atribuindo importância à sua própria atuação profissional e às relações sociais envolvidas nesse movimento. Para tanto, utilizei, para a coleta de dados, os procedimentos estipulados pela História Oral, pois entendo que História de Vida e a História Oral, mesmo com suas diferenças, podem ser articuladas. O formato das análises e constituição da pesquisa baseada em Histórias de Vida e a metodologia instrumental da História Oral permitiu fazer, escrever e contar a história, transformando as vivências individuais em testemunhos de memórias sociais e documento histórico.

No recorte necessário para composição do *corpus* documental da pesquisa, delimito a história oral temática, pois esta “[...] se dispõe à discussão em torno de um assunto central definido – mesmo que outros decorram ou concorram para o seu esclarecimento – os aspectos subjetivos ficam limitados ainda que não anulados” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 39).

Utilizei com instrumento para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada, com base em um questionário previamente elaborado, porém, não o segui à risca, pois, em muitas vezes, os próprios entrevistados se adiantavam trazendo informações condizentes com a proposta central, ao narrar suas lembranças na atuação docente e na gestão escolar concomitantemente. Minhas indagações foram gatilhos de memórias do período de escolarização, atuação docente, profissionalização, profissão e atuação para além da sala de aula, sempre pensando nas relações de gênero que envolveram suas trajetórias de vida e suas experiências profissionais.

Além das narrativas dos professores, resultantes das entrevistas, utilizei alguns documentos e imagens, não com o objetivo de análise desse material, mas como ilustrações que colaboram para compor a escrita da percepção do passado a partir do vivido até a reelaboração do presente. Esses materiais foram cedidos pelos professores, extraídos da internet e fornecidos pela Gerência de Educação do Município de Naviraí/MS (GEMED). A composição de história de vida, por meio da oralidade e documentos ilustrativos, permitiu novas formulações sobre quem fala sobre si mesmo e o contexto em que viveu.

Apoiada em Halbwachs (1993), assim como em Bosi (1994, p. 17), posso prevenir

que, no trabalho histórico, mesmo científico, não há conservação do passado “tal como foi”, porque o fato de recordar coisas que não pertencem mais ao seu presente possibilita negar a fatos entre o que está sendo lembrado e o objeto da lembrança. Assim, a memória do indivíduo “[...] depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p.17).

Convém salientar que Halbwachs (1993, p. 52) trata de memórias sociais, “[...] onde estão todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória”. Assim, busquei reconstruir as passagens do passado, mas ciente de que esse processo age de acordo com linhas já demarcadas e delineadas por nossas outras lembranças ou pelas lembranças dos outros.

É imprescindível mencionar que as entrevistas ocorreram entre fevereiro e agosto de 2020, período em que o mundo passava (e ainda passa) pela pandemia de *Corona Virus Disease*¹³, conhecida popularmente por COVID-19. Trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. Seguindo recomendações da OMS (Organização Mundial de Saúde), foi necessário limitar o contato próximo entre pessoas infectadas e outras pessoas para reduzir as chances de transmissão do SARS-CoV-2. Diante dessa situação, foram necessários procedimentos que resguardassem a minha saúde e a saúde dos entrevistados, aspecto esclarecido à medida que apresento cada entrevistado e como ocorreram as suas entrevistas.

A partir deste momento, passo a chamar de “colaborador” cada um dos indivíduos que concederam as entrevistas, pois me baseio em José Carlos Sebe B. Meihy, que desde 1996, em seu livro “Manual da História Oral”, vem esclarecendo que o entrevistado deve ser tratado como tal (MEIHY, 1996). A pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem se estabelece uma relação de cooperação, criando, desta maneira, a possibilidade de uma relação dialogada. Assim, o termo “colaborador” (MEIHY; HOLANDA, 2017) para se referir aos entrevistados é empregado justamente por se reconhecer o trabalho interdependente, na história oral, entre pesquisador e indivíduos. Esta ligação vai além da relação entrevistador/entrevistado, pois exige do pesquisador uma devolutiva de seus estudos frente às

¹³ Os impactos da pandemia no Brasil podem ser considerados como resultado da necropolítica adotada pelo governo federal atual, tendo em vista que até o dia 7 de abril de 2022, data em que estou escrevendo parte dessa tese, registrou-se 660.723 pessoas mortas, o que poderia ter sido evitado com políticas públicas que visassem o bem da população.

vidas relatadas.

Busquei construir uma relação de colaboração e, por isso, adotei o termo “colaborador” em substituição a “entrevistado” ou “participante”, a partir do qual o indivíduo deixa de ser considerado um objeto de conhecimento inerte para conduzir em um processo de colaboração do registro da história. Os critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa foram os seguintes: ser autodeclarado do sexo masculino, ter iniciado a atuação na docência com criança e ter trabalhado por algum período na gestão escolar em cargo de direção ou mesmo em outras frentes gerenciais. Os colaboradores autorizaram o uso de seus nomes, os quais apresento por completo e, posteriormente, sigo utilizando apenas o primeiro nome.

O primeiro colaborador foi o professor Derci Wanderlei Bergamini, nascido no estado de São Paulo, em 1954. Ao ingressar na docência, em 1976, atuou um ano exclusivamente com crianças do segundo ano do 1º grau¹⁴, no município de Iguatemi-MS. O professor tinha formação em técnico em magistério e depois cursou licenciatura plena em Estudos Sociais. Nos dois anos seguintes, atuou com o quarto ano e também com o ensino médio. A partir do quarto ano de atuação docente, já com aquele curso superior concluído, deixou a etapa do ensino primário e passou a se dedicar somente ao ensino médio. Foi diretor escolar por 10 anos e vice-diretor por 2 anos, sempre em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Esta, entretanto, não foi a primeira vez que o professor colaborou comigo em uma pesquisa. Em 2017, ele me concedeu uma entrevista piloto para o então projeto de mestrado “Trajetórias Docentes: Memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)”, porém, sua entrevista não foi analisada na dissertação, pois foram selecionados apenas indivíduos que haviam atuado com crianças por toda a sua trajetória profissional. Entretanto, os dados coletados por meio da colaboração com o professor Derci resultaram em um artigo intitulado “Docência masculina e memórias de gênero na educação da infância” (FARIA; SARAT; MONTIEL, 2019). Vale mencionar que, durante a entrevista para a composição da tese, o professor estava mais à vontade para falar, pois já conhecia os procedimentos e tinha muita compreensão do que se tratava.

A entrevista com o professor Derci ocorreu em fevereiro de 2020. Estávamos cientes da circulação do coronavírus SARS-CoV-2, entretanto, não havia ainda a orientação de distanciamento social da OMS. Por isso, conversamos em sua residência, mas, na área externa, por mais de 3 horas. A entrevista foi gravada em aparelhos de *smartphone* e em

¹⁴ A Lei nº 5.6921, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial. Os alunos/as ingressavam no 1º grau com 7 anos de idade e o cursavam até os 14 anos, quando iam para o 2º grau.

seguida foi feito o *upload* para o armazenamento virtual.

O segundo colaborador foi Valdeci Francisco Couto, nascido em 1961, no Paraná. O professor iniciou sua atuação docente em 1980, como professor leigo, pois havia concluído apenas o oitavo ano, com crianças em salas multiseriadas de escolas rurais no município de Naviraí-MS. Posteriormente, participou do Curso de Magistério LOGOS e cursou o ensino superior em Pedagogia. Atuou como diretor de uma escola municipal por 15 anos e atualmente presta serviços administrativos de supervisão na Gerência de Educação municipal de Naviraí-MS. O primeiro contato estabelecido com Valdeci foi por telefone, e ele prontamente resolveu colaborar com a pesquisa. Conversamos sobre as possibilidades de se realizar a entrevista em ambiente virtual ou físico, desde que tomadas as devidas providências de proteção de distanciamento social. A escolha do professor foi pela última opção.

Assim, no dia 23 de julho, conforme combinado, nos encontramos na recepção da Gerência de Educação e Cultura de Naviraí (GEMED), com o respeito e os cuidados recomendados pela OMS. Expliquei todos os detalhes do tema da pesquisa e dos procedimentos para a realização da entrevista, que foi agendada para o dia 29 de julho de 2020. A entrevista ocorreu em uma sala na qual todas as janelas permaneceram abertas, portanto, o espaço estava bem arejado. Fizemos a higienização do equipamento de gravação, dois aparelhos celulares, e da caneta usada para fazer as anotações necessárias. A entrevista ocorreu com narrativas e declarações relevantes para a pesquisa. Ao término da entrevista, os dados foram enviados para diferentes meios de armazenamento de arquivos de voz *on drive*.

O terceiro colaborador da pesquisa foi Vanderlei Bispo de Oliveira, também nascido no Paraná, em 1966. Ele iniciou sua atuação docente em 1983, após terminar o curso de técnico em magistério, e atuou por três anos como docente em salas multiseriadas em Japorã-MS. Nesse período, cursou Estudos Sociais e logo iniciou a atuação em outras áreas da educação, primeiro ministrando aulas para o 2º grau, e depois assumindo a direção da Escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) naquele mesmo município. Cursou a segunda licenciatura em História e os bacharelados em Ciências Contábeis e Direito, passando a atuar como Fiscal de Tributos Estadual, primeiro no Paraná e depois em Mato Grosso do Sul, profissão exercida até hoje. Atuou também na carreira política, foi candidato a deputado estadual e vereador, e eleito prefeito do município de Japorã-MS em 2012.

O primeiro contato com Vanderlei aconteceu em janeiro de 2020, porém, com a necessidade de isolamento social, devido à pandemia da COVID-19, decidimos, Vanderlei e eu, aguardar o tempo propício. Novamente entrei em contato com ele em julho do mesmo ano

e concordamos que faríamos a entrevista por meio da plataforma virtual Google Meet. No dia 31 de julho, na ocasião da entrevista, Vanderlei estava na cidade de Alto Paraíso, Paraná. O colaborador nunca havia usado essa tecnologia, mas aceitou de bom grado. Sua entrevista ficou registrada no drive oferecido pela plataforma e, posteriormente, lançada em sistema virtual de nuvem particular.

Durante a entrevista, a internet manteve um bom sinal, não houve nenhuma interferência de sons ou pessoas, e apenas em um momento, com duração de 2 segundos, a gravação foi congelada. Vanderlei utilizou seu aparelho celular e se sentiu confortável com a tecnologia apresentada. Ressalto que os aparatos tecnológicos, em especial os que utilizei, são pertinentes para a pesquisa que utiliza a metodologia da História Oral como ferramenta para a coleta de dados. Nada substituí o contato pessoal entre pesquisador e colaborador, entretanto, diante desse momento pandêmico e da utilização cada vez mais rotineira de ambientes virtuais em reuniões, compreendi que a alternativa foi viável e confiável.

Tive o cuidado de deixar o colaborador tranquilo com a tecnologia, apresentando com antecedência o funcionamento da plataforma. Além disso, um dos pontos diferenciais para o bom andamento da entrevista foi o fato de Vanderlei ter uma história política e estar acostumado a falar em canais de tecnologia como rádio, tv e canais de internet. Mesmo em ambiente virtual, pude perceber, por estar visualizando e ouvindo atentamente, as emoções, vacilações, olhares, titubeios e firmeza nas respostas. Destaco um ponto positivo deste processo: a possibilidade, ao transcrever o material, de rever as diferentes expressões de Vanderlei, aspecto muito significativo, uma vez que a entrevista foi gravada em áudio e vídeo.

Seguindo os procedimentos da pesquisa, todos os colaboradores assinaram e receberam uma via do termo de consentimento livre e esclarecido, contendo os detalhes dos objetivos da pesquisa, e com disponibilidade de todas as informações prestadas para análises científicas e suas devidas publicações.

Derci e Valdeci assinaram a documentação logo ao final das entrevistas, enquanto Vanderlei assinou o documento no dia 28 de agosto, na cidade de Mundo Novo-MS, onde reside. Também para a assinatura da documentação dos entrevistados, durante a pandemia de COVID-19, as devidas providências de proteção foram todas tomadas.

Prosseguindo, transcrevi as entrevistas dos três professores em sua totalidade e na íntegra das palavras. Uma etapa demorada, pois todas as entrevistas duraram mais de duas horas, e na passagem do oral para o escrito é necessário, por muitas vezes, voltar o mesmo trecho. Entretanto, realizar esse trabalho pessoalmente me possibilitou reviver as entrevistas e

iniciar mentalmente o processo de análise das falas dos colaboradores.

Os excertos das memórias apresentados nesse trabalho passaram por transcrição, transformando uma malha de perguntas e respostas em um texto, suprimindo eventuais equívocos de pronúncia, coesão e coerência textual. Desta forma, articulei, na passagem da oralidade para a escrita, produções de sentido ao narrado em condições específicas, pautadas no encontro das subjetividades colocadas pelos colaboradores, os teóricos utilizados para as análises e eu.

Durante as entrevistas, os colaboradores iniciaram suas narrativas, desde os seus nascimentos, passando por toda a trajetória profissional até o presente. Mesmo com todo o material transcrito, na busca de atender às respostas deste trabalho, determinei um recorte temporal. Compreendo que uma pesquisa baseada em História de Vida abrange um período mais extenso, porém, o foco aqui é a trajetória profissional desses indivíduos, em especial a sua atuação na gestão educacional. Considerei como base a trajetória dos colaboradores no período em que estiveram em cargos de gestão, sendo, portanto, o ano de 1987, quando o professor de Derci assumiu pela primeira vez a direção de uma escola, e, para finalizar, 2018, o último ano em que o professor Valdeci esteve à frente da direção escolar.

O recorte temporal pode parecer amplo, entretanto, nele há também um recorte temático – nesse caso, as relações de gênero na trajetória profissional dos três colaboradores. Entendo que pela temporalidade e devido ao problema investigado, essa delimitação ofereceu condições para o desenvolvimento do trabalho. Ainda, ressalto que não tenho como objetivo exaurir todas as possibilidades de análise histórica, do tempo, tema e lugar, mas problematizar, responder a questões pontuais, permeadas por um determinado período, conforme indiquei anteriormente.

Também é necessário considerar que a pesquisa possui um recorte geográfico que abrange, principalmente, os municípios de Iguatemi, Japorã, Mundo Novo e Naviraí, pertencentes ao atual estado de Mato Grosso do Sul, pois foram os lugares eleitos pelos professores como sendo os principais de suas trajetórias. Em determinado momento, a tese oferece visibilidade ao município de Laguna Carapã-MS, local em que o professor Derci teve uma atuação marcante, porém, passageira. A pesquisa, no entanto, abarca outras cidades e estados brasileiros, com relevância para a compreensão da trajetória de vida dos professores, a exemplo do Paraná e de São Paulo, locais de nascimento e vivência de infância de nossos colaboradores.

Os referidos municípios do recorte geográfico são margeados pelo rio Paraguai e,

segundo Cavalcanti (2013), durante séculos foram ocupados pelos nativos brasileiros Guaranis e Kaiowás. Entretanto, muito recentemente, em termos históricos, iniciou-se a colonização política, econômica e social, da qual as famílias dos professores fizeram parte. Os lugares aonde eles chegaram foram considerados, por uma concepção lusitana, como formativos do “sertão brasileiro”, tendo aí uma conotação negativa de civilização, porquanto acreditava-se ser uma terra longe, sem lei ou religião, habitada por nativos sem qualquer educação, espaços prontos para serem ocupados e consolidados (AMADO, 1995).

Para que a colonização desses lugares acontecesse, houve intervenção do Estado. No contexto da emancipação do município de Iguatemi¹⁵ e seus então distritos, Japorã, Eldorado e Mundo Novo, pairava a questão sobre os limites territoriais entre o Brasil e o Paraguai, envolvendo o quinto salto das Sete Quedas no rio Paraná, na divisa entre o Paraná, o atual Mato Grosso do Sul e o Paraguai. Os paraguaios entendiam que a demarcação de terras passava no cume norte e, assim, todas as Sete Quedas e *Salto del Guairá* seriam do Paraguai, porém, os brasileiros defendiam que esse território os pertencia. Tal conflito foi deflagrado após a descoberta do potencial energético das Sete Quedas e das propostas brasileiras em explorá-lo (SANTOS, A., 2006).

Entre as décadas de 1960 e 1970, o governo militar implementou dois Projetos Integrados de Colonização (PICs), um deles em Iguatemi e o outro em Sete Quedas. No PIC, o Estado era responsável por todas as instalações do projeto, tendo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apoiado pelo Estatuto da Terra, a incumbência de selecionar as famílias assentadas, demarcar a terra, abrir estradas, construir postos de saúde e escolas. Seu maior objetivo era, diante do conflito internacional, ocupar e demarcar a área como terra brasileira (CAVALCANTI, 2013).

Foi nesse contexto geográfico que Derci, que há pouco houvera obtido formação em técnico em magistério e contabilidade no estado de São Paulo, iniciou seu trabalho na educação em Iguatemi-MS. Na mesma trama histórica e geográfica chegou ao estado de Mato Grosso do Sul a família de Vanderlei – que ainda era criança –, migrando do Paraná para Japorã-MS a fim de trabalhar em um comércio de bebida nessa região. Entre os municípios de Japorã e Mundo Novo, Vanderlei cursou o ensino primário e o curso técnico em magistério.

A família de Valdeci também migrou do Paraná para o município de Naviraí-MS

¹⁵ O povoamento da região, para além dos nativos, teve início com a Colônia Militar de Iguatemi, destruída pelos espanhóis comandados por D. Agostinho Fernandes de Pinedo, governador do Paraguai em 1909, para iniciativa de Francisco Fernandes Filho, Miguel Severo do Nascimento Gonçalves, Policarpo Nogueira e Bonifácio Fernandes, foram lançados os alicerces de uma nova povoação.

quando ele ainda era jovem. A princípio, este local foi distrito de Caarapó e teve a colonização por meio de empreendimentos privados, que intensificaram a compra de grandes áreas para realizar loteamentos e vendas (GONÇALVES, D., 2015). As primeiras movimentações econômicas foram as plantações de café e a exploração da madeira, ocorridas desde a década de 1950 até a década de 1980. No período da colonização havia, na cidade, grande quantidade de serrarias, empresas ligadas à extração da madeira, e o recém-criado município passou ser conhecido como a “capital da fumaça”. O pai de Valdeci foi, assim, um dos pioneiros no trabalho em serrarias no município (GONÇALVES, D., 2015, p. 76).

A pesquisa perpassa por uma multiplicidade de sentidos, diante da lente interpretativa da história. Portanto, o que está acontecendo ou aconteceu em outros lugares não necessariamente é reproduzido do mesmo modo e ao mesmo tempo. Em outras palavras, os acontecimentos não são lineares e não podem ser considerados apenas pelo o que se há de registro em demais partes do país, a exemplo do Sudeste. A história que busco narrar, marcada por um tempo e espaço, está fincada principalmente nas vivências de pessoas e, portanto, repleta de particularidades e características que em um processo indissociável entre indivíduo e sociedade compõe a trajetória da educação em Mato Grosso do Sul.

A investigação desta tese se insere na linha de pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Faz parte do projeto intitulado “Vida de Professor/a: trajetórias docentes e memórias de práticas pedagógicas na Educação Infantil e na Infância em instituições de Mato Grosso do Sul”, cujo propósito é, diante das relações de gênero, ouvir as Histórias de Vida por meio da instrumentação colocada pela história oral, bem como as trajetórias de formação e práticas educativas de homens e mulheres que nos séculos XX e XXI atuaram na educação de crianças em Mato Grosso do Sul.

A tese está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta Introdução, na qual apresento alguns fragmentos da minha história de vida, seguidos dos aspectos gerais da pesquisa, como o problema, os objetivos, a metodologia e os colaboradores.

No segundo capítulo, apresento a revisão bibliográfica de conceitos utilizados, com o objetivo de situar a base de análise teórica utilizada. Em seguida, problematizo a divisão sexual do trabalho e a mudança da figuração masculina na profissão docente ao longo da história da educação. Parto, então, a historiar, por meio das narrativas dos professores colaboradores, as relações estabelecidas por eles a partir de suas famílias de origem, a infância, a escolarização, a formação de Derci e Vanderlei no curso de magistério e seu

ingresso na profissão docente.

No terceiro capítulo, sigo com a investigação considerando as experiências vivenciadas pelos então jovens adultos professores do sexo masculino na atuação com crianças. Revelo as motivações que os levaram a buscar a formação necessária para o trabalho docente: primeiro em nível médio para o professor Valdeci, e em nível superior para os três professores. Continuo tecendo análises sobre os seus encantos e desencantos com a profissão, inferindo a respeito do afastamento desses indivíduos da sala de aula com crianças e seus interesses em ministrar aulas para outras etapas da educação e atuar na gestão escolar.

Dedico o quarto capítulo às interpretações das vivências masculinas na gestão escolar. Após uma síntese sobre a história da gestão escolar no Brasil, desenvolvo análises sobre a etapa da vida em que Derci, Vanderlei e Valdeci se tornaram gestores, testemunhando sobre como a prerrogativa masculina contribuiu para a sua entrada, permanência e ações nesse espaço de poder que ocupou lugar e tempo significativo em suas vidas. Ainda, discorro sobre as análises que esses homens fazem de suas histórias de vida e o que esperam no período de maturidade.

Por fim, mas não para terminar, no quinto capítulo, faço algumas reflexões sobre as experiências citadas pelos professores observando de quais formas as relações de gênero influenciaram na história da educação de Mato Grosso do Sul, e indico perspectivas de continuidade à pesquisa e à temática.

2 INTERDEPENDÊNCIA, MASCULINIDADES E DOCÊNCIA

Eu fui fazer o concurso da polícia em São Paulo e passei em Pérola [PR] para pegar meu diploma do curso do magistério, que já estava pronto. O pessoal falou: “Derci, lá no Mato Grosso tem aula para você. Se quiser dar aula, pode ir para o Mato Grosso que tem”. Eu falei: “Estou indo pra Iguatemi porque o meu pai está morando lá, mas eu não vou ficar, vou voltar! Eu não quero exercer a profissão de professor!”. Eu trabalhava em uma gráfica, trabalhei vários anos lá, e fui lá [em Iguatemi] só visitar ele [o pai], mas, chegando lá, como a diretora da escola era muito conhecida do afilhado do meu pai, quando ela ficou sabendo que eu estava na cidade e tinha o magistério, me convidou para ficar. Acabei ficando quase a vida inteira. (DERCI, 2020, p. 2, informação verbal).

Não passava na minha mente ser professor, não passava mesmo. Dos 8 irmãos que tenho, achava o mais velho mais inteligente. Ele tinha a caligrafia bonita, eu acreditava que ele poderia ir para frente e tudo. Eu não esperava fazer o Ensino Superior, eu não pensava em ser professor, nunca pensei isso, foi consequência, e tive ajuda sim. Incentivo de amigos, da família, do meu sogro, da minha sogra, da minha esposa, porque na época era difícil de entrar. Eles foram até a prefeitura falar da minha pessoa. Meu sogro foi com outros vizinhos para falar da minha pessoa, porque dependia da política, dependia de alguma coisa e eu não queria uma escola longe também. Até ali eu não pensava nada, quando eu vi eu estava dentro de uma sala de aula, e eu tomei gosto, tomei gosto! São mais de 30 anos na educação, e a maioria desse tempo foi em zona rural. (VALDECI, 2020, p. 11, informação verbal).

Eu me considero um vencedor, eu não saí do zero, sabe quando a gente estuda e o professor de matemática fala para gente do conjunto de números negativos -0 , -1 ? Eu fazia parte daquele grupo, se eu já chegasse no zero já era uma vitória, eu passei muito para a frente. Eu procuro falar que Deus me deu muito mais do que eu sonhei, muito mais. Eu queria apenas sobreviver, eu estudei para sobreviver. Eu pedalava para sobreviver e acho que as portas se abriram. Abriu-se um mundo de possibilidades. Eu procuro manter a humildade que eu sempre tive, minha família e os amigos de infância que me ajudaram muito! (VANDERLEI, 2020, p. 22, informação verbal).

Nos relatos acima percebemos a (re)significação feita pelos professores Derci, Valdeci e Vanderlei a respeito de suas trajetórias profissionais. Os professores citam divindades, famílias, amigos/as, vizinhos/as, políticos e políticas, situações financeiras e espaços inscritos em suas experiências, demonstrando as relações humanas e suas interdependências nos processos das relações sociais articuladas entre si e estabelecidas em diferentes instâncias.

Desta forma, a trajetória de cada um desses professores vai para além de uma história de vida singular, linear e casual; pelo contrário, abrange contradições inseridas nas relações sociais e históricas que determinam os desejos, caminhos e mudanças. As figurações citadas pelos professores podem ser analisadas, nesse sentido, diante da pertinente concepção de Elias

(2017) de que a sociedade não é formada por substâncias singulares e isoladas, mas por uma rede de interdependência, inúmeras cadeias de relacionamentos formando uma teia humana.

Essa “teia humana” da qual Elias fez parte tem um lugar geográfico específico, a Alemanha, seu país de nascimento, e ele pode ser apresentado como professor, sociólogo, filho de judeus. Teve formação paralela: em medicina, por desejo de seu pai, e em filosofia, em Breslau. Foi aluno de Karl Mannheim em Frankfurt. Sua proposta sociológica girava em torno de dois aspectos: a) a sociologia como ciência a serviço da desmistificação de estereótipos e mitologias, deslocada de partidarismos e ideologias, e b) a teoria sobre as redes de interdependência, que se constituiria numa das bases das suas pesquisas.

Sua principal obra foi “O processo civilizador” (ELIAS, 1990), na qual analisou os efeitos da formação do Estado Moderno sobre os costumes e a moral dos indivíduos pertencentes à época média e feudal. Questões relativas à violência e às repressões do inconsciente causadas pelas regras e padrões sociais, apoiadas na teoria psicanalítica de Freud, ocuparam lugar central em suas reflexões. Elias elaborou reflexões sobre a sociedade dos indivíduos, que nos permitem analisar as trajetórias dos colaboradores desta investigação.

Em tal perspectiva sociológica, o conceito de figuração (ELIAS, 2017) possibilita superar a visão antagonista entre indivíduos e sociedade, pois a interdependência entre os/as atores/as sociais forma um entrelaçamento flexível e marcado por tensões. Esse conceito pode ser aplicado tanto em contextos sociológicos micros como macros, porquanto todos os indivíduos estão, de algum modo, inscritos em cadeias de interdependência. As relações entre os pares geram as figurações, a saber, grupos de pessoas com vínculos específicos e móveis. Tais padrões podem ser aplicados a pequenos ou a grandes grupos, como os/as professores/as de uma escola ou os indivíduos que compõem um país, por exemplo:

Professores e alunos numa escola, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais em um bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis. Mas os habitantes da aldeia, da cidade ou da nação também formam configurações embora, nesse caso, as configurações não se possam perceber diretamente, porque as cadeias de interdependência que os ligam são maiores e mais diferenciadas. (ELIAS, 2017, p. 143).

Isto nos leva a afirmar a nossa inscrição em uma rede de ações que nos ligam uns aos outros, pelas próprias relações de dependência existentes entre nós. Tal rede forma uma complexa trama cujo efeito é um processo de interdependência entre os indivíduos e vai além da nossa simples vontade ou desejo de mudança, ou manutenção dos processos vivenciados.

Somos obrigados a conviver mutuamente e dependemos uns dos outros socialmente. O conceito de sociedade, diante dessa concepção, é visto a partir do “eu” e rodeado das demais estruturas sociais, separadas em redomas entendidas como objetos em cima e acima do “eu”. Para Elias (2017), essa frágil concepção dificulta a compreensão da nossa própria vida em sociedade, pois leva a acreditar que a sociedade é uma estrutura exterior ao indivíduo e que somos separados por barreiras invisíveis.

Para Elias (2017), todos os seres humanos estão em alguma medida dependentes uns dos outros e ligados dos mais diversos modos. Essa rede que se desenvolve pelo constante entrelaçamento dos planos, das ações, dos impulsos emocionais e racionais dos indivíduos surge de uma determinada ordem e pode ser entendida como “[...] mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem” (ELIAS, 1993, p. 194), pois, para Elias, é sempre em uma determinada figuração que se organizam os relacionamentos humanos, moldando, por sua vez, certas características comportamentais das pessoas envolvidas. Sobre isso afirma:

De modo geral, a direção em que o comportamento e a constituição afetiva das pessoas mudam, quando a estrutura dos relacionamentos humanos é transformada da maneira acima descrita, é a seguinte: as sociedades sem um monopólio estável de força são sempre aquelas em que a divisão de funções é relativamente pequena, e relativamente curtas as cadeias de ações que ligam os indivíduos entre si. Reciprocamente, as sociedades com monopólios mais estáveis da força [...] são aquelas em que a divisão de funções está mais ou menos avançada, nas quais as cadeias de ações que ligam os indivíduos são mais longas e maior a dependência funcional entre as pessoas. (ELIAS, 1993, p. 198).

Ao observarmos os padrões de comportamento adotados por homens e mulheres em no cotidiano, torna-se possível afirmar que os costumes ocorrem em função da relação social, pois o homem e a mulher, desde a era primitiva, vêm adotando maneiras de ser nominados como masculinos e femininos e, ao longo do tempo, suas ações foram definidas socialmente.

Em nosso grupo social, a associação entre sexo biológico e gênero é tida como natural: uma pessoa é homem ou mulher, masculino ou feminino, desde o nascimento. É na direção contrária a essa noção que o conceito de gênero emerge, indicando que a produção das masculinidades e das feminilidades não está, necessariamente, vinculada ao corpo biológico dos indivíduos, podendo ser pluralizada e diversificada ao longo da vida (FÉLIX, J., 2015).

Tal concepção sugere que a diferenciação entre o masculino e o feminino não depende das características biológicas distintivas de homem e mulher. O que é considerado masculino

e feminino depende, portanto, de cada contexto, de cada cultura, e pode variar de uma sociedade para outra (IZUMINO, 1998). Segundo Izumino (1998), a definição sobre o que é uma mulher ou o que é um homem e quais são os seus papéis na sociedade, encontram-se fora de seu corpo físico, situando-se na esfera do simbólico, na cultura de cada sociedade.

Ao conceber as relações entre os sexos como socialmente definidas, a categoria gênero permite estabelecer a interdependência entre homens e mulheres. Nessa relação há disputas de poder, pois este é um “[...] um elemento normal de todas as relações humanas” (ELIAS, 2017, p. 80). Considerando a perspectiva relacional segundo a qual homens e mulheres são interdependentes e as relações de poder entre os gêneros se estabelecem nos entrelaçamentos históricos e sociais e se diferem nos espaços em que estão incluídos, entendo que o poder não é linear e seu equilíbrio depende das maneiras de agir dos indivíduos (ELIAS, 2021)¹⁶.

Elias (2017, p. 80) afirma que, “[...] sejam grandes ou pequenas as diferenças do poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas”. Os equilíbrios de poder são instáveis e constituem-se propriedade básica das relações humanas, sejam estas com um número pequeno de pessoas, como em um casamento, ou em configurações com muitos indivíduos, a exemplo de cidades ou países.

No âmbito do grupo humano que se entende como sendo do gênero masculino, não existe uma concepção linear de comportamentos semelhante em todos os lugares, pois há uma variedade etnográfica, cultural e histórica provocativa de distintos tipos de figurações masculinas. Neste contexto, enfatizo que os estudos sobre a condição masculina (CONNELL, 1987, 1993, 1995, 1998, 2000, 2002, 2005; KIMELL, 2004) tratam não da masculinidade no singular, mas de “masculinidades”, no plural. Isto é o que indicam os trabalhos de Connell (1995), precursor dos estudos sobre as masculinidades, que, tendo posições pró-feministas, defende o investimento na produção de conhecimento sobre masculinidade, também como ferramenta que permite compreender melhor as questões inscritas nas relações de gênero.

Para Connell (1995) e Connell e Messerschmidt (2013), as masculinidades estão atreladas a várias disposições, em diferentes trajetórias históricas. Não têm um padrão fixo, e podem ser alteradas de acordo com o tempo, espaço e costumes entre si e dentro de padrões variáveis. O mesmo grupo social, comunidade, instituição, pode possuir distintos padrões de masculinidades e formas de conceber o masculino. Connell (1998) propõe tipologias de

¹⁶ O texto original foi publicado em 1987 em inglês com o título: “The Changing Balance of Power Between the Sexes- A process sociological study: The example of the Ancient Roman State” (ELIAS, 1987). A tradução para a língua portuguesa ocorreu em 2021 e pode ser encontrada no *ebook* “Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil”.

masculinidades:

Hegemônica: Ocupa a posição superior entre outros homens e as mulheres. Detém autoridade na vida social. É a referência para a vivência do masculino. **Subordinada:** A masculinidade subordinada diz respeito à dominação e subordinação entre grupos de homens, como é o caso da dominação dos homens heterossexuais e subordinação dos homossexuais. Os heterossexuais também são excluídos do círculo de legitimidade, dependendo da posição que ocupam na estrutura social e econômica. **Cúmplice:** Se aproxima da masculinidade hegemônica, sem, no entanto, se apropriar das vantagens sociais da mesma. **Marginalizada:** se refere a relações entre as masculinidades e classes ou grupos étnicos dominantes e subordinados. É uma masculinidade que está marginalizada devido à condição subordinada de classe ou raça. (CONNELL, 1998, p. 242-243, grifos nossos).

Desta forma, no interior de um grande grupo, ou mesmo de uma comunidade ou instituição particular, há diferentes tipos de masculinidade, diferentes modos de ser e se tornar homem (CONNELL, 1998). Quando me refiro a gênero e suas relações, sejam elas de ordem histórica, cultural, social, econômica ou política, nas questões do âmbito privado e na história da educação, como farei a seguir, entendo que sua inscrição nas relações de poder delimita hierarquias e privilégios.

Diante da figuração na organização escolar estabelecida a partir da segunda metade do século XX, na qual as mulheres atuaram predominantemente no ensino primário, e os homens o fizeram no ensino secundário e em cargos de diretor, é pertinente observar a divisão sexual do trabalho problematizada por Kergoat (2009), articulada a uma posição teórica que considera todos os indivíduos ligados por suas relações de interdependência (ELIAS, 2017).

2.1 A divisão sexual do trabalho docente

Segundo Kergoat (2009), homens e mulheres vivem em condições que não são produtos de um destino biológico, mas, sim, de construções históricas e sociais, e, nesse sentido, configuram uma relação social específica chamada pela referida de “relações sociais de sexo”. Como todas as relações socialmente construídas, elas possuem uma base material – neste caso, o trabalho – denominada de “divisão sexual do trabalho” (KERGOAT, 2009, p. 67), que “[...] foi primeiro utilizada pelos etnólogos para designar uma repartição ‘complementar’ das tarefas entre os homens e as mulheres nas sociedades que eles estudavam”, se tornado base de pesquisa como conceito analítico (KERGOAT, 2009, p. 67).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 599).

Por essa ótica, a divisão sexual do trabalho não é imutável ou estática; ela passa por transformações que envolvem o tempo e o espaço, em um processo histórico, em conjunturas específicas. Kergoat (2009, p. 67) afirma que a divisão sexual trabalho “[...] é adaptada a cada sociedade”, por isso, determinada tarefa pode ser considerada especificamente feminina em uma sociedade e, em outras, pode ser entendida como masculina¹⁷.

São dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o da separação e o da hierarquia. No aspecto da separação, entende-se que há distintos trabalhos a serem executados por homens e por mulheres. Quanto à hierarquia, aos homens, historicamente, as funções têm agregado forte valor social, “[...] um trabalho de homem vale mais do que um trabalho de mulher [...]” (KERGOAT, 2009, p. 67-68). A laboração masculina tem uma característica produtiva, enquanto a das mulheres, reprodutiva. Considerando a divisão sexual do trabalho em perspectiva de longa duração, é possível afirmar que a separação se iniciou no âmbito das figurações familiares. Carlotto e Gomes (2011, p. 33) argumentam, nesse sentido, que

[...] desde a economia predominantemente rural ou pré-industrial, homens e mulheres desempenham em suas famílias papéis relevantes distintos, enquanto produtores de bens e serviços à comunidade. A mulher permanecia como a figura central da vida doméstica, responsável pela produção da força de trabalho, por meio das tarefas de cuidado e pela procriação. (CARLOTO; GOMES, 2011, p. 33).

As atividades relacionadas aos espaços privados do lar eram, assim, destinadas às mulheres, e, aos homens, os espaços públicos de trabalho, pois encarados como os responsáveis pelas provisões financeiras. As mulheres que participavam da vida pública de trabalho tinham sua renda como complemento das finanças do lar. Esse contexto também contribuiu para a inserção feminina no magistério, pois, além de ser uma atividade

¹⁷ Em relação à figuração docente, sugiro a leitura do trabalho de Stromquist *et al.* (2012), que apresenta dados da Libéria, país africano em que a docência é exercida quase exclusivamente por homens, e do texto “Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense”, de Gonçalves e Oliveira (2018).

considerada parecida com o que elas executavam em casa, havia a possibilidade de compatibilidade entre a atuação docente e o trabalho doméstico. Essas concepções fortaleceram a ideia de que homens e mulheres teriam papéis distintos e próprios, como se esses fossem naturais (HYPOLITO, 2020).

A produção acadêmica das últimas décadas que estuda as relações de gênero e a docência (YANNOULAS, 1992; ALMEIDA, 1996; CHAMON, 1996; CARVALHO, M., 1998; TAMBARA, 1998; DURÃES, 2002; FARIA FILHO, 2005; GONÇALVES, J., 2009; LOURO, 1998; MONTEIRO; ALTMANN, 2014; HYPOLITO, 2020) tem demonstrado que, no Brasil, o professorado tornou-se uma ocupação de predominância feminina a partir do final do século XIX e início do século XX. Os/as autores/as apresentam justificativas semelhantes para a explicação desse fenômeno chamado de “feminização do magistério”, quais sejam: as emergentes relações da ocupação do mercado de trabalho devido a urbanização e a industrialização que levaram os homens em busca de novas ocupações mais rentáveis; as alterações na organização escolar com o aumento das escolas e da quantidade de meninas estudando; as mulheres que passaram a ser consideradas, por características tidas como femininas como paciência, delicadeza e dedicação, aptas para a formação de novos cidadãos em uma relação da proposta higienista e da educação moral; a relação que se estabeleceu de continuidade do trabalho que já era executado no âmbito doméstico, ou seja, uma extensão da maternidade; e a possibilidade de conciliação do trabalho em casa e o magistério, embora fosse para as mulheres pobres uma questão de sobrevivência financeira.

Sobre o movimento histórico na figuração da profissão docente, Louro (2012) expõe que a educação escolarizada brasileira foi inicialmente conduzida por homens religiosos e dirigida a meninos. Nas palavras da referida autora, os homens eram considerados:

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. (LOURO, 2012, p. 92-93).

Louro (2012) demonstra que a possibilidade de meninas estudarem e o aumento do número de escolas resultou na necessidade de mais pessoas lecionando, porém, a continuidade de apenas homens atuando como professor foi defendida por muitos. Para a manutenção do professorado masculino e a não inserção de mulheres na profissão, tiveram alegações de que as mulheres, pelo desuso de suas capacidades intelectuais, não estariam aptas a atuarem como

professoras. Os homens que se posicionavam a favor da docência feminina atribuíam a elas a habilidade nata de lidar com as crianças. O magistério, em sua origem religiosa, ministrado por homens, era encarado como uma atividade de devoção e amor, características consideradas “naturalmente” femininas (LOURO, 2012).

Discussão próxima à de Louro (2012) refere-se à “desmasculinização do magistério”, cujo termo não se deve exclusivamente à saída dos homens e à sua imediata substituição pelas mulheres, pois tal simplificação minimiza “[...] a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos [...]”, agravando erroneamente “[...] um complexo de ‘vitimização’ feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 67).

Como demonstrou Almeida (1998, p. 67), a saída masculina do magistério, ou a desmasculinização, nos Estados Unidos e na Inglaterra, e também no Brasil, intensificou-se quando “[...] as exigências para lecionar tornaram-se maiores, com o requisito de licenciaturas, certificados, diplomas e, também, quando os períodos letivos alongaram-se”. Warde e Rocha (2018) explicitam que a desmasculinização e a feminização do magistério não são processos equivalentes com sinais invertidos. Segundo as autoras,

[...] não havia mulheres no comando educacional que tenham sido substituídas por homens; porém, esse é um bom termo para salientar o contraste entre a entrada massiva das mulheres em sala de aula e a sua ausência, ou pequena presença, no comando do campo. (WARDE; ROCHA, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, chamam atenção as assertivas de Faria Filho e Macedo (2004), que examinam a feminização e a desmasculinização do magistério em Minas Gerais, no período de 1860 a 1910. Os autores sugerem que

[...] é preciso considerar também que, ao que tudo indica, a maioria dos homens que entraram para o magistério nas décadas finais do século XIX não deixou o magistério. O fato de os homens terem deixado de entrar não é a mesma coisa que dizer que eles saíram. Afirmar isto significa que, talvez, devemos pesquisar as causas da desmasculinização do magistério tanto em razões externas à escola e ao aparelho escolar quanto no próprio incremento do processo de escolarização e nas transformações pelas quais passava a própria instituição escolar. (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 2).

Considerando as instituições escolares como inerentes ao todo, e não parte independente das relações, entendo que, na organização escolar, os homens, assim como as mulheres, são subalternizados a um sistema que privilegia o masculino. Em tal figuração, eles

perderam a sua condição de virilidade; condição que não é, conforme Lima e Pavam (2021, p. 7), “[...] garantida aos homens apenas por sua anatomia. Eles precisam merecê-lo, reafirmá-lo e ostentá-lo. Em outras palavras, precisam validá-lo socialmente”.

Gonçalves, J. (2009) afirma que a atuação laboral de homens ou mulheres em profissões identificadas socialmente como mais apropriadas ao gênero oposto é mais difícil por precisarem provar constantemente a sua competência para desempenhar tarefas próprias da profissão. Cabe, então, questionar: que elementos motivam, dificultam ou facilitam a opção e o ingresso de homens, na docência com crianças, uma profissão que se tornou sexotipificada como feminina? Para responder a tal questão norteadora, analiso, nas narrativas dos colaboradores desse estudo, os professores Derci, Valdeci e Vanderlei, o contexto social e histórico do qual eles fizeram e fazem parte.

Ouvir atentamente as memórias de professores me permitiu perceber as seguintes conexões entre eles: as origens, a formação familiar, os valores, crenças e princípios, as condições econômicas, aspectos e referências significativas no processo constitutivo da profissionalidade docente. O primeiro elemento a apontar é a relação da figuração familiar de origem e o processo de escolarização entre os três professores, pois lembrar-se das vivências do tempo de infância e juventude é um exercício que, segundo Arroyo (2004), possibilita compreender melhor a centralidade da nossa formação.

As lembranças selecionadas pelos colaboradores, ao serem contadas, foram ressignificadas, pois os fatos narrados são impregnados de condicionantes sociais, valores e emoções. No desenrolar das narrativas da infância e juventude desses indivíduos, notei, em situações do cotidiano, o conformismo e, por vezes, o antagonismo entre os grupos geracionais e intergeracionais.

Os comportamentos das crianças remetem à capacidade humana de aprender em sociedade, individual e coletivamente, diante da apreensão dos códigos da organização das relações que os indivíduos têm com a geração mais antiga, seja nos grupos aos quais pertencem, família, escola, ou na representação de pessoas como os pais, familiares, professores/as e preceptores (ELIAS, 1993). Em termos geracionais, Elias (1993) apresenta uma divisão entre adultos e crianças marcada pelo tempo de aprendizagem e de conhecimentos adquiridos na ótica da educação intergeracional que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Na perspectiva de compreender a educação de crianças como um fenômeno social, Sarat (2012), apoiada nas teorias eliasianas, indica que o processo de civilização individual se

inicia na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida. A autora, ao analisar a infância de Norbert Elias, infere que as experiências são forjadas ao longo da trajetória individual e coletiva e estão submetidas à formação dos padrões de civilidade representados pelo controle dos instintos e das emoções, “[...] assim, a vergonha social, o controle das emoções, pulsões, a repugnância, o nojo, os comportamentos esperados e impostos para as crianças se constituem no período da infância” (SARAT, 2012, p. 10).

Diante de uma rede complexa de dependência e interdependência entre adultos e crianças, que cotidianamente direcionam suas ações na manutenção ou rupturas de modelos de comportamento e padrões sociais, as experiências vividas na infância e na juventude podem ser consideradas como base das formas de agir em suas escolhas individuais (SARAT, 2012). Na relação entre as gerações ocorre, diante de acordos ou conflitos, o combate a preconceitos e estereótipos.

2.2 “Coisas de menino!”¹⁸

Derci nasceu e morou em Nhandeara, São Paulo, até completar seus 24 anos. Ele iniciou o seu relato sobre a infância falando a respeito da morte da mãe biológica: “Ah! Como eu vou contar... Eu nasci, minha mãe morreu, não conheci a minha mãe” (DERCI, 2020, p. 5, informação verbal). Apesar de ser emocionante ouvir que sua mãe faleceu no parto, a morte é uma situação inevitável, e, como afirma Elias (2001), trata-se de um problema exclusivamente dos vivos, em que estão envolvidos sentimentos e sofrimento, e também o aspecto social, ainda mais no caso do pai de Derci, que ficou com um bebê recém-nascido e sem a esposa.

A paternidade, como parte da masculinidade, foi e é, para muitos homens, mais uma etapa da vida, na qual deve ser reafirmada a virilidade e a orientação sexual heteronormativa, pois, ao ser pai, coloca-se em questão um universo subjetivo e social em que o sentido afetivo perde a força e se opõe à relação amorosa da maternidade. Nessa relação, a imagem da mãe é superestimada, possibilitando o esvaziamento da participação paterna (NOLASCO, 1993).

Tradicionalmente, as mulheres são consideradas responsáveis pela manutenção dos relacionamentos familiares e os cuidados domésticos da vida privada: o marido, os filhos, os pais, os pais dos maridos e qualquer membro doente ou dependente, cabe a elas o zelo da casa e a estabilidade emocional da família. Nessa perspectiva, a morte da mulher/mãe na figuração familiar pode desequilibrar o papel funcional que lhes é imposto.

¹⁸ Os subtítulos, a partir daqui, são referências às falas dos professores.

No caso de Derci, ele reagiu de acordo com o esperado socialmente para a época, e para aderir aos valores e comportamentos determinados levou o bebê aos cuidados de outra mulher: “Minha outra mãe me pegou para criar” (DERCI, 2020, p. 5, informação verbal). Assim, o bebê, por viver com essas pessoas, passou a considerá-las sua família. A família ou a figuração familiar pode ser entendida como uma construção sociocultural e não apenas um grupo biológico ou natural. Ao se remeter à figuração familiar a que pertencia, Derci lembrou:

Considero mais os meus irmãos de criação do que os irmãos legítimos, eu conheço todos, a gente vivia perto. Conheci meu pai [biológico], depois ele casou de novo e teve mais uns quatro filhos, mas a minha convivência até hoje é com meus irmãos de criação. Eu tenho um [irmão] falecido, tenho minha irmã que mora em Maringá, aposentada. Tem o meu irmão em Três Lagoas, também aposentado, e tem um irmão no estado de São Paulo, onde nós nascemos. E foi assim... me pegaram para criar, a minha raiz está na família de criação! (DERCI, 2020, p. 5, informação verbal).

Ora, os filhos não têm escolha quanto a nascer dentro de um sistema, nem os pais, depois de seus filhos nascerem, podem optar quanto à existência da responsabilidade da paternidade/maternidade, mesmo que a negligenciem. No entanto, a reprodução não é o fator preponderante para a criação de uma família.

Derci e sua família viveram em um sítio na área rural¹⁹, conforme relatou: “Vivi no sítio muitos anos. Meu pai sempre trabalhou com lavoura e eu tinha um tio que tinha fazenda, plantava algodão” (DERCI, 2020, p. 5, informação verbal). Quando menino, aos 7 anos de idade, foi para escola e estudou por dois anos na insituição localizada nas proximidades de sua casa. Da seguinte forma Derci narrou as suas lembranças a respeito da primeira escola:

A escola ficava bem perto do sítio, tinha muita criança, funcionava nos dois horários e íamos andando. O primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ano

¹⁹ Para aprofundamento na temática de educação em áreas rurais destaco Grupo História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, que realiza pesquisas em História e Historiografia e tem produzido e gerado fontes a respeito da educação em áreas rurais nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, resultando em uma relevante produção científica. Os membros, projetos, publicações, teses e dissertações defendidas, além de informações sobre o Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória (LADHEME), podem ser encontradas no endereço virtual: <https://gephemes.wixsite.com/ufgd>. Sugiro, em especial, a consulta às produções da professora Doutora Alessandra Cristina Furtado, que tem se empenhado em investigar a História da Educação em áreas rurais, em parceria com grupos de pesquisadores em todo o país. Ainda nessa perspectiva da pesquisa histórica sobre a educação em áreas rurais, destaco as investigações do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, vinculadas a Universidade Federal de Mato Grosso (GEM-IE-UFMT), que em “articulação dos dirigentes do GEM com historiadores da educação em âmbito nacional tem proporcionado um crescimento na interlocução e estabelecido vínculos permeados pela troca permanente de conhecimento” (SIQUEIRA, 2015, p. 35). As publicações das teses e dissertações do GEM estão disponíveis em: <https://gem.ufmt.br/gem/FrmTesesDissertacoes.aspx>.

eram em uma sala só. O professor dividia o quadro no meio e passava umas coisas para a turma da primeira série, para a segunda, para a terceira série, para a quarta e ia fazendo. Carteira sentava em par, era de madeira. O material também tinha que comprar tudo. O pai comprava tudo e não reclamava. Era exigido uniforme. Água... tinha um poço na escolinha do sítio. Você puxava com o balde ou levava uma moringuinha cheia d'água para a escola. Levava na mão um pão com um ovo ou alguma coisa para comer. (DERCI, 2020, p. 7, informação verbal).

A expansão das escolas rurais no estado de São Paulo ocorreu a partir da década de 1930, impulsionada pelo movimento escolanovista. Tal movimento ocorreu por meio da criação de escolas e, conseqüentemente, da ampliação do número de matrículas em meados do século XX. No Código de Educação de 1933, no artigo 253, foi inscrita a seguinte determinação: “[...] para instalação de escolas isoladas indispensáveis à existência de pelo menos quarenta crianças em condições de matrícula, dentro de uma área de dois quilômetros de raio” (SÃO PAULO, 1933, p. 71). Civera (2011), tratando da educação da área rural na América Latina, apontou:

Podemos situar a escola em seu ambiente local, nacional e global numa relação de cumplicidade, competição ou conflito com outras instituições culturais, sociais ou econômicas, ou pensar a escola como um processo: como resultado da ação de vários sujeitos e ao mesmo tempo como estrutura que marca os limites de sua ação, em uma organização específica de tempo e espaço que se constrói em suas rotinas e ritos diários. (CIVERA, 2011, p. 9, tradução nossa).²⁰

Sá, Carvalho e Assis e Silva (2018) destacam que, no Brasil, no período de 1937 a 1945, sob a administração ditatorial de Getúlio Vargas, o denominado “Estado Novo” impulsionou as migrações de pessoas das áreas rurais para as urbanizadas, a fim de proporcionar-lhes outras condições de trabalho. O resultado foi uma disparidade regional, pois as indústrias se encontravam principalmente nos grandes centros da região sudeste do país. Desta forma, medidas para a fixação das pessoas no campo foram necessárias, entre elas as escolas rurais para o atendimento das crianças. Nas palavras dos/as autores/as:

Os problemas gerados pela crescente industrialização, responsável pela migração de parte da população que morava no campo para as cidades com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida, impulsionaram a

²⁰ No original: “Podemos ubicar la escuela en su entorno tanto local como nacional y global en una relación de complicidad, competencia o conflictividad con otras instituciones culturales, sociales o económicas, o pensar la escuela como proceso: como resultado de la acción de diversos sujetos y a la vez como estructura que marca los límites de su acción, en una organización específica del tiempo y del espacio que se construye en sus rutinas y ritos diarios” (CIVERA, 2011, p. 9).

ação e a propagação do pensamento ruralista de saneamento do interior, de educação e instrumentalização da população rural a fim de que fossem produtivos ao país e permanecessem no campo. (SÁ; CARVALHO; ASSIS E SILVA, 2018, p. 954).

Nessa ótica, a organização das escolas rurais teve um papel importante na civilização do país: capacitar os moradores do campo, instruindo-os com noções de técnicas agrícolas, educação sanitária, bem como com noções de higiene e o combate a doenças. Entretanto, segundo os/as autores/as, as escolas em áreas rurais foram “[...] marcadas pelas características modestas e pelas ausências de materiais e de professores habilitados” (SÁ; CARVALHO; ASSIS E SILVA, 2018, p. 970).

Ao disposto por Schelbauer e Souza (2020) pode-se acrescentar a caracterização do papel docente. Nessas escolas, os autores demonstraram que era função do professor, além do trabalho educativo, a equidade social para que o trabalhador não deixasse o campo e, para tanto, muitas vezes ele também precisava se fixar nesse espaço.

O modelo de educação rural enfrentava dificuldades de infraestrutura, seus professores/as recebiam salários ínfimos e, na maioria das vezes, multiplicavam-se para atender a demandas do dia a dia escolar, pois deveriam ser também merendeiros/as, faxineiros/as e diretores/as. Apesar das políticas públicas ruralistas presentes na segunda metade do século XX, o contexto das práticas traduzia “[...] adversidades e dificuldades na execução e manutenção da efetivação dessas políticas públicas na prática” (SCHELBAUER; SOUZA, 2020, p. 367).

Ademais, as organizações dos serviços públicos muitas vezes eram feitas à revelia dos residentes da zona rural, aspecto que, entre outros motivos, levava ao êxodo rural – a família de Derci é um exemplo disto, pois se mudara para a área urbana do município de São Paulo. As escolas rurais localizadas próximas ao sítio em que moravam tiveram suas atividades encerradas, assim, “as escolas de sítios fecharam todas, em alguns anos não tinha mais nenhuma” (DERCI, 2020, informação verbal).

No ensino primário, Derci foi reprovado na segunda série por dois anos seguidos, fato este lembrado em meio a risos:

Eu era muito bagunceiro! A professora mandava para fora da sala e nós [Derci e os seus colegas] ficávamos na janela perturbando ela (risos)! **Coisas de menino!** No primeiro ano porque era no sítio a minha mãe aceitou. No segundo eu cheguei em casa e ela falou: “-Passou?” “-Não, eu não sei ainda”. Ela disse: “Eu sei! Você reprovou” (Derci, 2020, p. 7, informação verbal, grifos nossos).

A fala do professor nos remete aos estudos publicados por Silva, Halpern e Silva (1999), cujas análises explicitam a estreita relação entre a reprovação e as relações de gênero. Na pesquisa longitudinal realizada em Pelotas-RS entre as décadas de 1980 e 1990, 36% das crianças tiveram alguma reprovação. Destas, 41% eram meninos e 30% meninas²¹. Na concepção da comunidade escolar analisada, a causa do fenômeno é que as meninas são estudiosas e boas alunas, enquanto os meninos são inteligentes, porém, indisciplinados.

Entretanto, os pesquisadores evidenciam que se trata 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).

Em publicação recente do Censo Escolar, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresenta dados sobre as relações de gênero e o insucesso escolar. Nos últimos anos, 2.620.339 estudantes foram reprovados em escolas públicas no Brasil. As taxas quase dobram nos anos finais do ensino fundamental e aumentam ainda mais no ensino médio. Quando separados, temos 965.866 pessoas identificadas pelo sexo feminino e 1.654.474 pelo sexo masculino, ou seja, os resultados apresentados por Silva, Halpern e Silva (1999) continuam fazendo sentido, mesmo mais de 20 anos depois de sua publicação.

A escola é permeada pelas subjetividades culturais, institucionais, sociais e históricas. O fracasso escolar majoritariamente sofrido por meninos reflete a diferença atribuída aos gêneros, que dentro da figuração educacional é responsabilidade das mulheres, que em um processo de reprodução condicionam as meninas desde muito pequenas a serem comportadas e dedicadas. Esse processo de submissão e regulação, na busca de serem boas alunas, faz com que elas se adaptem mais facilmente às regras.

É comum, no ambiente escolar, os meninos serem vistos como desatentos, desinteressados, distraídos, briguentos, sempre valorizando outros interesses para além do proposto pela escola, como os esportes e atividades que apresentem demonstração de força, em que nada se assemelha ao/à bom/oa aluno/a. Ao menor desvio dessas características pesam sobre eles algumas simbologias: “Menino não chora!”, “Vira homem, moleque!”, “Isso é coisa de menina!”, “Engole o choro!”, “Você já é homem, não pode fazer isso!”, “Parece

²¹ Sabemos que outros fatores também são condicionantes para a reprovação escolar, entre eles podemos citar, a classe social, raça, localidade, deficiências. Entretanto, nesse trabalho explicitaremos somente as relações de gênero que levam ao fenômeno, por estarem relacionados ao tema da tese defendida.

mulherzinha!”, “Se você fizer isso, pinto seu quarto de rosa!”. Tais tipos de frases dirigidas a um menino causam a necessidade de modelação, normas de comportamento impostas historicamente em nossa sociedade, e demonstram a conexão indissolúvel da linguagem e o pensamento, carregadas de aspectos culturais e sociais. Segundo Elias (2002):

A constituição dos seres humanos exige que seus produtos culturais sejam específicos de sua própria sociedade. A sua maturação biológica tem de ser complementada por um processo de aprendizagem social. Se eles não tiverem qualquer oportunidade de aprender uma língua, a sua disponibilidade biológica para aprender permanece inutilizada. No caso humano, longe de serem opostos polarizados, os processos biológicos e sociais só podem ser efetivos se estiverem interligados. (ELIAS, 2002, p. 7).

Para Elias (2002), os elementos simbólicos representados pela fala e pelo comportamento estão presentes na constituição da singularidade do indivíduo em seu processo social. É recorrente, por isso, ao tratarmos sobre as relações de gênero nas infâncias, os adultos afirmarem a masculinidade dos meninos como explicação para o mau desempenho escolar e a para a indisciplina, como se neles tais características fossem mais aceitas. Ainda, é possível acrescentar um contexto social que valoriza a heteronormatividade e a expectativa que o filho não seja *gay*. Quanto às masculinidades e suas práticas, Connel (1997) afirma:

Em vez de tentar definir a masculinidade como um objeto (um personagem de tipo natural, um comportamento médio, uma norma), precisamos nos concentrar nos processos e relacionamentos através dos quais que homens e mulheres levam vidas imbuídas de posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais homens e mulheres se envolvem com essa posição de gênero e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, personalidade e cultura. (CONNEL, 1997, p. 35, tradução nossa)²².

A prática de comportamentos sociais, pela atribuição do gênero, se inicia na infância. É na família e no espaço escolar que se incorporam os gestos, movimentos e sentidos; aprender a andar, parar, olhar, desviar, falar e calar são lições atravessadas por diferenças, que são levadas para a vida escolar, vida pessoal e vida profissional. Assim, a educação de meninos leva à reprodução da expectativa de gênero, e tal processo pedagógico é histórico e socialmente constituído, ensinado e reproduzido. Esses aspectos podem também ser notados na

²² No original: “En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (CONNEL, 1997, p. 35).

juventude de Derci quando ele narrou suas lembranças:

Eu comecei o segundo grau ainda no Estado de São Paulo, meu pai havia mudado para o norte do Mato Grosso e eu fiquei com a minha irmã. Eu doído para ir embora, matava aula, não ia! Reprovei, não tinha mais como recuperar o ano. Acabei indo para a capital [para] trabalhar. Não dava para estudar, porque eu saía [às] 6 horas da manhã e chegava [às] 9 horas da noite. Meu pai tinha ido para o Paraná e ficou sabendo que eu não estava estudando, então falou para que eu voltasse para casa, foi quando vim para o Paraná. Naquele ano não consegui fazer nada, já tinha 4, 5 meses que já havia começado as aulas, perdi mais aquele ano. Depois, quando eu comecei a estudar, fazendo primeiro o magistério e depois contabilidade, falei: “-Vou fazer os dois cursos, recuperando tudo que eu perdi”. Eu tenho os dois cursos. Terminei com um ano de diferença. (DERCI, 2020, p. 12, informação verbal).

Entre o final da adolescência e o início da idade adulta, Derci buscava realização individual ao deixar a figuração familiar e ir para a maior cidade do país tentar se estabelecer no mundo do trabalho. O rapaz viu-se diante de algumas experiências e de responsabilidades que o levaram ao afastamento físico da família, entretanto, ele precisava reconhecer a necessidade dessas relações que, posteriormente, resultaram na reaproximação com os seus.

Tal movimento vivenciado por Derci com sua família, em especial com seu pai, demonstra a função que os filhos têm para seus pais, cujas mudanças são perceptíveis durante o processo civilizatório. Gebara (2012, p. 16), ao tratar das figurações de jovens fazem parte, baseado nas teorias eliasianas, afirma que, nas interdependências entre as gerações, “[...] a balança de poder [...] tem se modificado na direção das gerações mais novas” de uma clara relação de autoritarismo para uma tendência de maior autonomia e apoio às decisões do filho.

A atitude do então jovem adulto Derci de novamente se juntar à família, pode ser entendida como a modificação de regulação e autorregulação de seus comportamentos, necessária para que indivíduos vivam em sociedade. Nesse sentido, Derci comenta suas reações no cotidiano do curso técnico em magistério:

Eu falava para meus professores: “Eu não quero dar aula!”. Muitas vezes tinha que simular a aula e eu sempre era sorteado, parecia que eu era um azarado [risos]. Eu falava: “Tudo bem, mas eu nunca vou ser professor na vida!” (DERCI, 2020, p. 9, informação verbal).

Durante o período em que estava no curso, que visava à atuação docente, Derci não desejava exercer a profissão, mas, por vezes, os caminhos seguidos profissionalmente são influenciados pelas condições históricas, sociais e materiais. Em seu caso, o que o levou à

docência foi o pressuposto econômico. Ao visitar seu pai em Iguatemi, ele recebeu um convite de uma diretora para atuar em uma escola estadual: “Eu falei: “Quanto é o salário do professor aqui?” Ela respondeu: “Cr\$ 2.500,00”. Eu ganhava Cr\$ 500,00 na gráfica, era cinco vezes mais o que eu ganhava. Então fiquei e não parei mais” (DERCI, 2020, p. 18, informação verbal). Os rendimentos atraíram Derci, pois era solteiro e sem filhos. O nível de satisfação salarial pode ser atribuído ao seu contexto socioeconômico no período.

2.3 “O homem do banco”

O castigo físico historicamente fez parte da educação de crianças, tendo, pois, duas funções no contexto escolar: a primeira, reprimir o mau comportamento, e a segunda, combater a falta de aprendizagem; era considerado um procedimento pedagógico legítimo. Como o excesso de castigo era comum, foi estabelecido o Regulamento da Instrução Pública, datado de 1872, o qual determinava a extinção das agressões físicas e recomendava os castigos morais. A lei, porém, não foi suficiente para mudar esta prática, realizada, inclusive, com anuência dos pais. Apesar de sua menor incidência no decorrer do tempo, ela não cessou.

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 era entendida como instrumento de coação para que os indivíduos chegassem aos resultados esperados pelo professor e às formas de comportamentos aceitas socialmente.

Até a segunda metade do século XX eram comuns os relatos de agressões como puxões de orelha, palmatórias e outros recursos. Isto porque se tratava de uma forma de controle socialmente aceita e se espelhava nas brutalidades do domínio político da época.

Vanderlei afirmou que o mais constrangedor não era apanhar com a palmatória usada pela professora, mas, sim, quando a dona Dagmar, sua professora, enviava um recado ao seu pai, pois “aí o castigo era de verdade”. Sua justificativa foi a de ser oriundo “[...] de uma família que, para o pai, era uma desonra a professora enviar um recado que o filho se comportou mal na escola. O corretivo viria com certeza” (VANDERLEI, 2020, p. 2, informação verbal).

A experiência de Vanderlei demonstra como as regras de comportamento estavam diretamente relacionadas a aspectos de um processo de civilização, como a moral, a ética e os valores internos expressos nas relações. Segundo Elias (1993), o sentimento de

constrangimento, vergonha e desaprovação foi aprendido para fins de controlar os instintos como forma de coação social. O intuito era o de tornar um indivíduo educado, com comportamentos aceitos e, deste modo, facilitar a convivência social:

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. (ELIAS, 1993, p. 193).

Ainda hoje, adultos e crianças participam de um complexo processo de civilização no qual os primeiros devem ensinar formas de agir que, ao longo do tempo, se tornaram aceitáveis. Para tanto, o uso de violência física e as pressões internas e externas se unem para forçar o controle e autocontrole. A infância é um período da vida em que a vergonha social, a repugnância, o controle das emoções, pulsões, o nojo, os comportamentos esperados e impostos fazem parte do processo educativo, a fim de encaixar as crianças em padrões sociais de comportamentos (SARAT, 2012).

A escola, em meados do século XX, precisava ensinar de maneira ágil e econômica ao maior número de crianças. A coação tanto física quanto emocional, à base de vergonha e humilhação, era, portanto, instrumento de controle, ordem e normatização das práticas cotidianas. No tempo da infância de Vanderlei, a criança era vista como um projeto, alguém que *viria a ser*, por isso os castigos aplicados pela escola ou pela família eram a forma de estipular suas condutas, ou seja, civilizá-la.

Na tentativa de civilizar os indivíduos, a partir da década de 1950, o Estado do Paraná expandiu as escolas rurais. A escola onde Vanderlei frequentava ficava a 200m de sua casa, segundo ele, com salas multisseriadas “muito cheias” (VANDERLEI, 2020, p. 3, informação verbal). Essa escola foi resultado de uma política de desenvolvimento rural com um discurso que almejava 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 (FURTADO; SÁ; SCHELBAUER, 2015, p. 110).

Oferecer escola para as crianças era uma maneira de fixar o trabalhador rural, visto que desde a década de 1930 o estado do Paraná havia recebido um grande número de migrantes. Salientando-se que a zona rural do estado era representada como “[...] um espaço a ser desbravado, colonizado, modernizado pela construção das vias de acesso, comunicação e infraestrutura, sobretudo vinculada à produção agrícola que teve como cultura central no

período: o café” (FURTADO; SÁ; SCHELBAUER, 2015, p. 110).

É possível aqui fazer uma correlação entre um episódio marcante na infância de Vanderlei e os resultados das pesquisas sobre a educação em áreas rurais de Furtado, Sá e Schelbauer (2015), em especial ao que se diz sobre o estado do Paraná, segundo Vanderlei:

Eu estava ajudando meu pai cortando os pés de café queimados pela geada e eu me assustei com um sapo quando eu estava limpando a cova de café, eu me assustei com o sapo! E criança não tem medo de sapo quando mora em área rural. Meu pai me chamou e eu pensei que ele ia me dar um corretivo, mas ele perguntou para mim se eu gostaria de continuar trabalhando na roça ou estudar? Se eu garantisse para ele que seria o melhor aluno da sala, nunca mais eu precisaria voltar na roça. Isso deve ter sido final de [19] 75. A partir daí, as vezes que eu voltei na roça foram porque eu quis! Eu sempre procurei ser o melhor da sala para ter não voltar na roça. (VANDERLEI, 2020, p. 3, informação verbal).

Buscando ser o melhor aluno da sala de aula para não ser preciso voltar ao trabalho na roça, Vanderlei precisou internalizar regras e condutas para além do estipulado pelos pais, ampliando seus conhecimentos para agir nesta nova figuração que era muito distinta dos espaços domésticos e privados e a qual ele precisava aprender um outro comportamento esperado como aluno. Segundo Elias (1994):

As crianças têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão a nossa sociedade seu caráter que se formou com a lentidão dos séculos. Nisto os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, todo o conjunto de seres humanos que exercem pressão sobre a nova geração, levando mais perfeitamente, ou menos, para seus fins. (ELIAS, 1994, p. 145).

O modelo de masculinidade da geração em que Vanderlei foi educado tem como foco o trabalho e a competitividade, e a necessidade de ser melhor faz com que meninos tenham suas infâncias mais reprimidas ou até mesmo negadas em alguns aspectos, pois acabam sendo silenciados em suas necessidades afetivas. Quando adultos, eles crescem acreditando que serão amados em razão de suas conquistas e não pelo que são como pessoas.

Com Vanderlei não foi diferente e por ter tido a oportunidade de estudar, se considerava privilegiado. Observo em seu relato certa tensão e tentativa de alinhar-se a um possível desempenho profissional futuro, quando diz: “Sempre tive o que era uma exceção na época. Os pais colocavam os filhos na escola para aprender ler, escrever e fazer contas,

quando aprendia tinha que ir trabalhar” (VANDERLEI, 2020, p. 4, informação verbal).

A situação da família de Vanderlei parecia estabelecida: a mãe, dona de casa, o pai, pequeno produtor rural, e os filhos do casal, todos na escola. Porém, em 1975, após uma forte geadada que arruinou a lavoura de café, sua família decidiu migrar para o Mato Grosso e passou a integrar uma nova figuração de pessoas. Em sua fala, o calaborador apresenta o motivo da migração e a nova ocupação familiar:

Chegamos ao ainda Mato Grosso, a minha família havia sido tangida pela geadada de 1975. Meu pai era dono de uma pequena propriedade rural, a gente cultivava café totalmente financiado pelo Banco, e com o advento da geadada nós tivemos que vender a pequena propriedade que tínhamos para quitar o Banco, ficamos praticamente sem nada. O meu pai então se mudou para Eldorado. Na verdade, um lugarejo entre Eldorado e Iguatemi e de pequenos produtores passamos a ser donos de um boteco em área rural. (VANDERLEI, 2020, p. 1, informação verbal).

A “Geadada Negra²³”, conforme noticiou o jornal A Folha de Londrina, havia sido ainda pior do que a ocorrida em 1957²⁴, e o então menino presenciou este acontecimento em 18 de julho de 1975, o fenômeno atingiu principalmente o norte do Paraná. No dia 19 de julho, a manchete era “O velório da cafeicultura” e os governantes da época começaram a pensar em políticas públicas para o auxílio aos prejudicados, entretanto, o financiamento para o cultivo demorou a ser aprovado. As dificuldades e o desemprego, principalmente dos pequenos produtores, levaram muitas famílias a deixar o cultivo de café em busca de outras fontes de sobrevivência. A família de Vanderlei decidiu ir para o então Estado de Mato Grosso e se estabelecer na área rural do município de Eldorado: “A gente morava em área rural de Eldorado. Nós mudamos para onde hoje é o município de Japorã, na divisa com Paraguai uma localidade chamada rua Z” (VANDERLEI, 2020, p. 1, informação verbal).

Neste novo contexto, as relações entre os indivíduos passam a se estabelecer por diferentes interesses e se cruzam entre si. No caso da família de Vanderlei, a família abriu um pequeno comércio, “um boteco”, que servia tanto para o provimento de sobrevivência como para seus frequentadores que procuravam lazer e interação social. Segundo Elias (1994), os

²³ O termo “Geadada Negra” utilizado na publicação da notícia jornalística é considerado pejorativo e preconceituoso, porém, aceito para aquela época. Atualmente, no âmbito da estrutura linguística usada cotidianamente, é necessário evitar termilogias que agridem a alguns grupos e a incorporação de igualdade e justiça. Sugiro a apreciação do filme “Palavras Importam”, que mostra como o preconceito pode ter origem também na fala e traz um olhar sensível para uma série de situações de discriminação que são originadas ou agravadas por frases, expressões, palavras ou adjetivos preconceituosos usados diariamente sem, muitas vezes, o indivíduo se dar conta.

²⁴ As reportagens podem ser encontradas nos arquivos digitais do jornal A Folha de Londrina. É possível localizar fragmentos das reportagens e algumas narrativas na dissertação de Oliveira, C. (2017).

processos de migrações são muito mais do que a mudança geográfica:

Às vezes, são concebidos simplesmente como aspectos geográficos: tudo o que parece acontecer é as pessoas se deslocarem fisicamente de um lugar para o outro. Na realidade, elas sempre se deslocam de um lugar para outro. Sempre tem que estabelecer novos relacionamentos com grupos já existentes. Têm que se acostumar com o papel de recém-chegados que tentam fazer parte de grupos com tradições já estabelecidas ou são forçados a uma interdependência com eles. (ELIAS, 1994, p. 174).

Nessa figuração, a ordenação estabelecida não partiu de uma escolha exclusiva, mas por dependência do processo de uma ação realizada por outro, a qual subsidia uma ação futura. A importância dessa relação é expressa nos dizeres, na época, do futuro professor: “Compramos um boteco, nos tornamos pequenos comerciantes, vendedor de pinga! De cachaça! Por isso eu respeito muito quem bebe, foram eles que me deram a possibilidade de estudar” (VANDERLEI, 2020, p. 2, informação verbal).

Vanderlei usava uma bicicleta como meio de transporte, “para concluir a 8ª série eram 13 km todos os dias indo e vindo de bicicleta” (VANDERLEI, 2020, p. 1, informação verbal). A escola que ele frequentava era a Escola Estadual Japorã, construída em 1968 pela Comissão de faixa de fronteira e o INCRA. A instituição de ensino fazia parte das escolas rurais da REDAI (Rede de Ensino do Distrito do Assentamento de Iguatemi).

Entre 1970 e 1974 a escola oferecia de 1ª a 4ª série. Em 1975, passou a oferecer a 5ª série, as séries subsequentes foram implantadas gradativamente, até a formação completa do 1º grau. O segundo grau era ofertado na cidade de Mundo Novo, na modalidade técnica em contabilidade e magistério. Vanderlei afirma que nunca havia pensado em ser professor, em especial por ser sonho de seu pai que ele fosse bancário. Assim ele conta:

Era tudo que ele [o pai] desejava para mim, porque naquele mesmo dia que ele teve a conversa comigo perguntando se eu queria trabalhar na roça ou estudar, o cidadão do Banco que veio provavelmente fazer a cobrança da dívida veio todo limpinho, camisa de manga comprida e de carro. Meu pai perguntou se eu queria ficar igual ao meu avô trabalhando na roça a vida toda ou igual aquele **homem do Banco**. A gente era tão pobre que eu não sabia o que queria ser, não tinha muitos sonhos, então a primeira coisa que me vinha era estudar para trabalhar num Banco. (VANDERLEI, 2020, p. 5, informação verbal, grifos nossos).

Aparentemente, a escolha para a continuidade dos seus estudos e a atuação em uma instituição financeira seria o curso de contabilidade, que 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 somaram 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, M., 2012).

Para a habilitação no magistério, a Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) previa que o mínimo de formação para o professor, das quatro primeiras séries do 1º grau, deveria ter a habilitação específica de 2º grau, que equivaleria ao curso magistério ou o normal:

Art. 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).

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/as professores/as. Vanderlei, em uma compreensível inquietação do arranjo econômico, pois, socialmente o trabalho para o homem permitiria sua independência financeira, optou pelo curso de magistério e justifica a sua escolha a um curso para o qual ele não havia sonhado afinal ele deveria ser um “homem do banco”:

Eu pensei o que eu poderia fazer para terminar meus estudos e ganhar algum dinheiro para sobreviver imediatamente, eu não podia esperar, eu tinha que terminar e ir trabalhar, o magistério estava mais ao meu alcance naquele momento. (VANDERLEI, 2020, p. 5, informação verbal).

A inserção no magistério, profissão sexotipificada como feminina, ocorreu aleatoriamente ou por necessidade financeira, pois na condição de homem, jovem, saudável, mas sem trabalhar, Vanderlei precisava optar por um curso que lhe oferecesse a possibilidade de conseguir um emprego rapidamente. Portanto, ele opta por renunciar uma imagem que servia como modelo de masculinidade hegemônica e o desejo do pai foi deixado de lado para dar lugar ao inusitado e ao progmatismo da vida concreta. Ao se adaptar ao curso de 2º grau técnico em magistério Vanderlei pedalava 66 km por dia:

Dos três anos de ensino médio nós tivemos ônibus para fazer o transporte de Japorã a Mundo Novo apenas no último ano, mesmo assim o ônibus quebrava, atolava mais do que transitava. De modo que, na maioria das vezes, eu e outro companheiro de estudo – morávamos na área rural – continuamos de bicicleta, da rua Z [em Japorã] a Mundo Novo. Eu tenho a bicicleta até hoje! (VANDERLEI, 2020, p. 5, informação verbal).

O transporte surge como um forte aliado da integração social e espacial no meio rural, caracterizando-se como elemento importante para viabilizar os deslocamentos entre as cidades e o acesso aos mais diversos serviços, tais como: saúde, trabalho, lazer e, especificamente, a educação. No entanto, nem sempre esse serviço é ofertado de forma correta e adequada às necessidades dos estudantes da área rural. Dessa forma, as más condições do transporte escolar rural oferecido acabam se transformando em barreiras para garantir o acesso e a permanência dos/as alunos/as nas escolas.

As condições precárias desse serviço, como a utilização de veículos velhos e muitas vezes inadequados para o transporte de crianças, com manutenção deficitária e sem uma frequência adequada, acabam promovendo desconforto e gerando risco de acidentes. Também, nesse caso, o gênero pode interferir pois, quando se cresce na área rural as oportunidades de pertença social são distintas e Vanderlei fala sobre o como ser homem favoreceu a sua formação e cita o meio de transporte que utilizava para ilustrar:

Se eu fosse uma mulher eu não teria a oportunidade de estudar que tive enquanto homem. Meus pais deixavam eu sair numa bicicleta 33Km de distância de casa sozinho. Com uma mulher isso jamais aconteceria, então fui favorecido, sim! Os pais têm mais confiança de deixar o filho sozinho ir para algum lugar, principalmente se ia com um amigo e se fossem duas amigas para sair de onde eu morava para chegar em casa 1h, 2h da manhã?! Nunca iria acontecer isso naquela época (VANDERLEI, 2020, p. 21, informação verbal).

Embora na Constituição Federal de 1934 a educação apareça como um direito de todos, bem como na Lei e Reforma Educacional de 1971 (Lei Federal nº 5.692/1971), a educação passa a ser obrigatória para crianças de 7 a 14 anos no país, se percebe que, no início da década de 1980, na região em que Vanderlei morava, os meninos tinham melhores condições para estudar.

O posicionamento individual/social, citado pelo colaborador da pesquisa, reflete aspectos construídos historicamente e pautados na ideia de regular a função e o lugar das mulheres, comumente relegadas aos deveres domésticos, privados e conjugais, bem como a dependência sexual e à maternidade. Essa percepção sobre as mulheres acabou se

naturalizando e foi se fortalecendo socialmente.

As relações familiares, em especial a dos pais com as filhas, apresentadas pelo professor Vanderlei, representa um período e um espaço em que as mulheres eram tratadas com restrições. Sob a égide familiar, as mulheres ficavam muitas vezes restritas a seus espaços de filhas, esposas e mães, ou seja, a ambientes domésticos. Considerando a base de Norbert Elias que o poder é relacional, entendo que essas mulheres poderiam ter o pêndulo da balança de poder voltado para elas em determinadas figurações, porém, as vivências e fala do professor demonstra que homens, em determinados grupos sociais, se não em todos, gozam de benefícios ligados ao poder e ao espaço público apenas pela prerrogativa de serem homens.

Na figuração em que Vanderlei estava inserido transpareciam as desigualdades e as diferenças de gênero, discrepâncias que repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e o masculino ao espaço público. Não podemos desconsiderar o poder que exercia a submissão ao pai ou ao marido, o contexto limitava as mulheres ao desempenho das atividades que executavam nas lidas domésticas. As noções do “ser mulher” (BEAUVOIR, 1967), assim como do “ser homem”, mudaram ao longo da história conforme as transformações sociais, mas não da mesma forma ou ao mesmo tempo e em todos os lugares.

Tal percepção é possível porque as relações de gênero e de poder não são naturais e, portanto, podem ser transformadas. As dinâmicas das relações são construídas e modificadas nas e pelas experiências vivenciadas nas figurações em que convivemos, por meio de confronto de valores pré-estabelecidos e enfrentando as normas que naturalizam as práticas sociais. As diferentes possibilidades de legitimar ou questionar variam de acordo com o grau de consciência destes indivíduos envolvidos, e podem agir no sentido da reprodução arbitrária ou como elemento transformador, dependendo de como homens e mulheres se percebem.

Assim, consciente de sua prerrogativa masculina, Vanderlei mostra com orgulho a sua bicicleta, na foto abaixo, tirada no mesmo dia em que o professor assinou os documentos autorizando a utilização dos dados coletados para esta pesquisa, e que ele conserva até hoje, talvez como um troféu em memória a seu esforço.

Imagem 1 – Vanderlei Bispo e a bicicleta usada como meio de transporte quando ainda estudante



Fonte: Adriana Horta (2020)

Em meio às lembranças de entrelaçamentos de planos de ação, impulsos emocionais e racionais, Vanderlei apresenta um vestígio material da importância atribuída aos estudos. Guardada há quase 40 anos, a bicicleta usada no trajeto Japorã-Mundo Novo é considerada por ele uma relíquia de família e de sua vida pessoal. Esse ciclo da vida de Vanderlei foi encerrado por ele, em sua narrativa, com a seguinte enunciação: “Terminei o magistério em Mundo Novo em 1983 e comecei a trabalhar” (VANDERLEI, 2020, p. 6, informação verbal).

2.4 “Ser homem é ser responsável”

O professor Valdeci nasceu em Guaritá, cidade hoje chamada São João de Guari, no Estado do Paraná, em 1961. Neste lugar viveu até completar 11 anos de idade. É o mais velho entre três filhos homens e cinco mulheres. Lá, cursou até o terceiro ano primário em uma escola próxima da pequena propriedade rural em que a família cultivava café. Segundo Schelbauer (2014), a história da educação do Paraná tem suas particularidades, tendo em vista o forte impulso migratório existente no estado devido à cultura do café na região norte.

A urgência com a educação primária para a infância se tornava primordial diante do alto número de analfabetos que vivia nas áreas rurais. Embora houvesse nas cidades um crescimento da oferta educacional, a elitização do ensino urbano, com a criação dos grupos escolares, dificultava o acesso das classes populares ao introduzir a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos. A frequência irregular da criança trabalhadora seria inconcebível e o espaço escolar estaria cada vez mais distante da

criança da zona rural que participava dos trabalhos, especialmente em tempos de colheita. Isso levou o governo estadual a intervir, de forma estratégica, na oferta do ensino primário no meio rural. (SCHELBAUER, 2014, p. 86).

Pórem, com a crise cafeeira, seu pai, que tinha “pouco estudo, estudou até a terceira série”, foi trabalhar na tesouraria da prefeitura, mas, por questões políticas perdeu o cargo, porém, manteve a relação com o ex-prefeito. Ele, então, foi a Naviraí cobrar uma dívida que um dono de serraria tinha com o antigo gestor público. Por ter “gostado da cidade”, buscou a família, a esposa e os oito filhos. Valdeci assim descreveu a cidade e a nova ocupação do pai:

Nós viemos naquela época para cá, foi uma época difícil [1972]. Naviraí não tinha nem energia. Tinha mais de 30, 40 madeiras aqui em Naviraí, a cidade era conhecida como a capital da peroba. Então começamos em serraria, meu pai era gerente de serraria, tinha uns dois caminhões e nós fomos crescendo ali. (VALDECI, 2020, p. 1, informação verbal).

A colonização da região do extremo sul do estado de Mato Grosso aconteceu, também, por empreendimentos privados, como em Naviraí, que era, até então, distrito de Caarapó. O empresário Ariosto da Riva enviou, em 1952, de Vera Cruz, estado de São Paulo, seu sobrinho Augusto dos Santos Virote, juntamente com um pequeno grupo de pessoas, que usurparam um lugar anteriormente habitado pelos nativos brasileiros e iniciaram o empreendimento, tendo a emancipação político-administrativa do município ocorrida em 1963 (GONÇALVES, D., 2015). A família de Valdeci, como muitas outras, migrou para o município de Naviraí-MT para participar das primeiras movimentações econômicas com a exploração da madeira.

O então menino Valdeci cursou o último ano primário no Grupo Escolar Marechal Rondon. A escola iniciou a suas atividades sob a denominação de Escola Rural Mista de Finoto, porém, devido ao grande número de crianças em idade escolar, foi elevada à categoria de Grupo Escolar (PARDIN, 2020; ARCANJO, 2021). A criação de grupos escolares como o Grupo Escolar Marechal Rondon possuía significados socialmente compartilhados: “[...] o lugar da escola no tempo da cidade indica um projeto de sociedade em que espaço e tempo estão entrelaçados em uma e outra, através de práticas sociais em que se definem e redefinem mutuamente” (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 116).

Os Grupos Escolares representaram a modernização para o sistema educacional brasileiro, podendo ser considerados as primeiras escolas públicas primárias a utilizar uma forma de organização administrativa, programática, metodológica e espacial baseadas em

modernas concepções educacionais. Entretanto, tais concepções esbarram em diferentes características quanto aos grupos da área rural, como o tempo de duração da escolaridade, os programas de ensino, figurações docentes e condições de trabalho dos/as professores/as. Em Naviraí, assim como em todo o estado de Mato Grosso, havia uma dificuldade de se encontrar professores/as com a habilitação para o magistério e, diante do cenário de aumento da demanda, professores/as vieram de outros estados para lecionar (IRALA; NASCIMENTO, FURTADO, 2014; MONTIEL, 2019; PARDIN, 2020; ARCANJO, 2021).

Pardin (2020), ao analisar documentos do Grupo Escolar Marechal Rondon, destaca que, em seu primeiro ano (1967) de funcionamento, a maioria dos professores era de homens. Em seguida foram iniciadas as aulas no Ginásio Estadual de Naviraí, e os professores Júlio Garcia Gagnin, Luiz Aparecido de Oliveira, Valdomiro Araújo de Souza, Gilberto Álvaro Pimpinatti, Sílvio Antônio Fernandes e Natalício Serpa foram convidados para compor o corpo docente desse primeiro ginásio (MONTIEL, 2018; PARDIN, 2020; ARCANJO 2021).

Na atuação nos grupos escolares, o máximo da ascensão feminina era a docência, porquanto os cargos superiores eram atribuições dos homens. Foi nesse período em que Valdeci terminou o ensino primário e seguiu os estudos no ginásio, conforme rememorou:

Era uma época difícil! Nós tivemos problemas financeiros aqui em Naviraí, mas meu pai nunca deixou de nos apoiar nos estudos. Ele sempre estava atento, na época tinha que comprar livros. Não era pelo MEC [Ministério da Educação e Cultura] e mesmo assim ele comprava os livros. Fazia esforço ele queria que a gente estudasse, inclusive ele comprou até uma coleção bíblica. Nós tivemos esse apoio, principalmente do meu pai, porque minha mãe é analfabeta, ele incentivou até onde pôde. Nós tínhamos que conciliar o serviço, o trabalho e o estudo. Para você ter uma ideia, quem conhece Naviraí, indo pela BR 163, o trevo na estrada da balsinha, nós moramos alguns anos ali. Tínhamos que vir de lá até a escola Médici, é um grande trecho, [cerca de 30 quilômetros] de bicicleta, em dois numa bicicleta. Era mata na época, e mesmo assim a gente vinha para terminar nosso ginásio. Vamos dizer... nossa 8ª série. Era terrível! A gente trabalhava das 6 [da manhã] às 6 da tarde. Era sair do serviço [trabalhavam com o pai na serraria], tomar um banho e vir para escola. Foi um grande sacrifício para a gente chegar até a 8ª série, mas meu pai sempre ensinou que **ser homem é ser responsável**. (VALDECI, 2020, p. 3, informação verbal, grifos nossos).

A dificuldade financeira da família, aliada à concepção de ser o homem responsável por provimentos, independente do matrimônio ou filhos, levou Valdeci à necessidade de trabalhar em idade de escolarização, restando-lhe a educação noturna. O cotidiano relatado é sofrido, pois, mesmo que precoce, o que caracteriza a vida é o trabalho, a labuta é determinante dos limites do estudo, do lazer e do descanso.

A história relatada por Valdeci representa a educação brasileira, na qual a escola serve apenas a uma parte da sociedade, pois, apesar de o governo ter construído o prédio e levado professores/as de outros locais para trabalhar naquela região, não fez investimentos políticos para que as crianças e jovens residentes em lugares afastados da cidade tivessem acesso e condições de permanência na escola.

Valdeci foi um trabalhador precoce em um período no qual a pobreza justificava socialmente e culturalmente o trabalho de crianças e adolescentes²⁵. As concepções atuais questionam o trabalho da criança, porém, a infância é mais do que um período biológico pelo qual todas as pessoas passam; trata-se de uma construção histórica e social determinada pela organização da civilização. Embora em muitos contextos sociais e econômicos o trabalho infantil se apresenta como alternativa para o sustento da família, a infância é o tempo do não trabalho e à criança deve ser garantido o direito a viver esse tempo (SARAT, 2009).

Nessa figuração há, também, uma separação social do trabalho em que os meninos acompanham seus pais nos espaços externos e executam os trabalhos mais pesados, incorporando, assim, as funções masculinas. Impera uma concepção de educação moral de que, ao estarem em companhia do pai, cujo lugar na composição geracional demanda-lhe a responsabilidade de socializar e moralizar, os filhos se mantêm ocupados, portanto, afastados de transgressões da juventude masculina, como o envolvimento com vícios e violência.

Kaplan (2012), em estudo desenvolvido na Argentina com jovens em idade escolar, demonstrou que o comportamento dos adolescentes em maior ou menor escala são regulados pelos significados atribuídos à vida, com base em seus sentimentos e experiências. Esse “significado da vida” é, pois, encontrado no mundo social. Para a referida autora:

Em coincidência com a visão de Norbert Elias, estamos em condição de afirmar que a existência individual e a existência social de cada indivíduo estão imbricadas mutuamente e, portanto, os sentimentos se constroem no tecido social e nas configurações particulares nas quais se participa em certo momento histórico e numa certa sociedade. (KAPLAN, 2012, p. 39).

No processo civilizador do jovem, os pais pretendiam inculcar senso de obediência, responsabilidade, reconhecimento de autoridade do adulto e o desenvolvimento físico necessário para execução de diferentes trabalhos, demonstrando disposição. Desta forma,

²⁵ A regulamentação sobre a exploração do trabalho infanto-juvenil no Brasil somente foi organizada a partir da década de 1980, a exemplo disso temos: a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Constituição Federal de 1988 (CRFB/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.

meninos construiriam significados para o sentimento de pertencimento à sociedade e assimilariam a ideia de que a partir do trabalho seriam reconhecidos como homens.

Valdeci mencionou a valorização que a família, em particular o seu pai, atribuía à educação escolar para a nova geração. Em geral, tal concepção ocorre pela possibilidade de superação socioeconômica, pois a escola é vista como qualificadora para o trabalho. Estudar exigia esforço físico e intelectual em uma relação de interdependência entre o rural e o urbano, constituída por decisões de indivíduos, aspecto bem marcado no depoimento de Valdeci ao se referir á dificuldade de deslocamento até a escola. Na figuração familiar, a intenção é, na vida presente, proporcionar oportunidades de melhores condições na vida adulta. Vale mencionar que Valdeci foi o único dos filhos homens a ter terminado o ginásio, tendo contado com orgulho que uma irmã conseguiu, em 2014, concluir o curso de psicologia, enquanto os outros irmãos e irmãs deixaram os estudos ao terminarem o ensino primário.

Ao completar 18 anos, Valdeci foi convocado para servir ao exército brasileiro, no município de Amambaí-MS, em razão de o alistamento militar ser obrigatório para jovens do sexo masculino desde 1916. Segundo Izeckesobn (2013), as profissões em que armas de fogo são utilizadas acabam sendo fascinantes para os meninos, pois fazem forte apelo à masculinidade e incitam as suas características, tais como a coragem, a luta, superação e o enfrentamento, inscritas nas raízes do patriotismo e do nacionalismo, cuja representação é a “virilidade nacional”. Por isso, as brincadeiras de soldados e jogo de guerra são mais comuns entre os meninos, apesar da recente abertura para entrada das mulheres nas Forças Armadas do Brasil (IZECKESOBN, 2013, p. 267).

Conforme relatado por Valdeci, no contexto militar, “[...] a disciplina era rígida e no primeiro mês não podia colocar nem o nariz para fora” (VALDECI, 2020, p. 26, informação verbal). Mesmo assim, as Forças Armadas do Brasil, desde o século XX, tornou-se uma atração para jovens dos segmentos mais humildes da sociedade, porquanto considerados “pobres honrados”, sua entrada nessa instituição lhes dava a sensação de mobilidade social.

Na instituição em que prestou serviço militar, Valdeci permaneceu por um ano. Ao sair do quartel, regressou a Naviraí e retomou o trabalho na serraria, casou-se e, por um convite feito pelo professor João Venâncio, que frequentava a mesma entidade religiosa, ingressou na docência em 1986. O professor Valdeci descreveu como foi o seu ingresso na docência nos seguintes termos:

Eu morava no bairro Sapezinho e tinha a escolinha Francisco Martins Cardoso. Iniciei em 1986, naquela escolinha, a convite do falecido professor

João Venâncio. Ele sempre me convidava :“Vai fazer o processo seletivo, faz a inscrição”. A maioria dos professores naquele tempo não tinha formação. Naquele ano eu fiz a inscrição e comecei com o 8º ano a dar aula no Sapezinho. (VALDECI, 2020, p. 8, informação verbal).

Percebo no relato de Valdeci uma relação de interdependência dentro da figuração religiosa da qual ele fazia parte, em especial a influência do professor Venâncio em sua vida, cuja figura foi determinante para o início de sua carreira docente. Sua narrativa demonstra que a escolha decorreu de condições materiais e de uma oportunidade de trabalho, pois, mesmo sem a formação para a atuação no magistério, demonstrava, na percepção no líder comunitário, ser capaz da tarefa de ensinar para crianças, perspectiva atrelada ao reconhecimento de ser um bom aluno, bom filho e bom marido, isto é, atributos que lhe foram imputados socialmente.

Para Valdeci, assim como Vanderlei e Derci, trabalhar na docência com crianças não foi parte de um planejamento inicial no percurso de suas vidas. Para esses indivíduos, estudar e se inserir no magistério foi uma possibilidade que pode ser atribuída às condições históricas, sociais e materiais. Assim, com base no exposto, continuo o diálogo e as discussões acerca da complexidade, do valor e do entusiasmo na trajetória pessoal e experiências profissionais dos colaboradores desta tese. Saliento que a realidade social é multifacetada, construída histórica, social e culturalmente, desta forma, abarca emoções, intuições e subjetividades ditadas com a intencionalidade de ressignificar as memórias das ações e dos acontecimentos vivenciados por estes homens, principalmente na escola, quando se assumem professores de crianças.

3 MASCULINIDADES NAS PRÁTICAS À ASCENSÃO NA CARREIRA

Nas narrativas de seus percursos de vida, os professores Derci, Vanderlei e Valdeci, verifiquei que eles não planejaram a atuação na docência. Esses homens se viram em uma situação real de condições de trabalho influenciadas por aspectos históricos, sociais e de interdependências, ou seja, o momento em que viviam, o contexto do lugar em que estavam e as pessoas que os cercavam, determinaram o rumo de suas atuações profissionais, independentemente de suas expectativas iniciais. O mesmo fenômeno acontece com muitas das mulheres que optam por serem professoras, entretanto, reforço o meu objetivo, nesta tese, de compreender como aspectos do gênero masculino favoreceram, ou não, a atuação de homens em uma profissão sexo tipificada como feminina.

Os três professores iniciaram suas carreiras com os empregos possíveis, e nos primeiros anos de suas atuações precisaram desenvolver uma identidade pessoal, experimentaram a intelectualidade e uma propensão a cargos de liderança. O professor Valdeci, ao iniciar sua trajetória docente, estava casado e com uma filha. Em Japorã-MS, logo após assumir a sua primeira sala de aula, casou-se. Já o professor Vanderlei contraiu seu primeiro casamento após se formar no curso superior em Estudos Sociais.

Para eles, a prática da ação docente deixou de ser apenas uma maneira de sustento e tornou-se uma maneira de compreender o significado da vida. Ora, homens e meninos sofrem constante pressão social para que seus modos de vidas sejam consonantes com as prescrições sociais de gênero e, conseqüentemente, ao padrão social de masculinidade. Comumente, os filhos, jovens adultos, do sexo masculino, de famílias trabalhadoras, entram na força de trabalho em período integral, pois precisam demonstrar que são homens, “conseguir emprego, ganhar a vida e sustentar sua família” (CARTER; MCGOLDRICK, 2011, p. 488).

Também é esperado socialmente dos jovens adultos o casamento e a formação de uma nova família, por isso, nas relações sociais e de gênero, para concluir o *status* de adulto, era preciso trabalhar, casar e ter filhos. No ideal imposto culturalmente à masculinidade hegemônica, “[...] o marido deve ser mais alto, mais esperto, mais instruído e ter um poder maior de ganhar dinheiro” (CARTER; MCGOLDRICK, 2011, p. 185). Destarte, nas trajetórias de vida de homens aparecem elementos da masculinidade hegemônica ou de identidades que se aproximam dela, pois eles são constantemente submetidos à confirmação dessas masculinidades, que está intrinsecamente ligada ao desempenho de cada indivíduo.

Em relação à prática profissional, homens atuantes em profissões sexotipificadas como feminina, por vezes, buscam artifício para demonstrar e comprovar suas masculinidades,

utilizando-se de meios que os desvincule dos padrões femininos. Segundo Mills, Martino e Lingard (2014), em análise sobre a prática de docente de ambos os sexos, quando os professores adotam a hegemonia das masculinidades tradicionais, eles, consequentemente, não criam um ambiente propício à aceitação de outras masculinidades.

3.1 “Os professores que tinham faculdade ganhavam mais”

No que tange ao trabalho profissional, considero que os primeiros anos de atuação de um/a professor/a passa pela experimentação e a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade, ter a sua sala de aula, os/as seus/uas alunos/as e a possibilidade de se integrar num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2007, p. 28). De acordo com Huberman (2007), o ciclo de vida do profissional docente passa por algumas fases, dentre elas, a fase da entrada na carreira, referente aos primeiros contatos com a realidade da sala de aula, especialmente durante os três primeiros anos, e é caracterizada como uma fase de exploração e de reconhecimento do ambiente profissional. Segundo o autor, tal fase ocorre em dois períodos: o de “sobrevivência” e o de “descoberta” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

A “sobrevivência” diz respeito ao “choque de realidade” vivido pelos novos professores ao se depararem com a complexidade escolar; já a “descoberta” remete ao entusiasmo dos docentes com sua nova responsabilidade e inserção no ambiente profissional. Considerando a figuração escolar na qual o professor Derci esteve envolvido no início da sua carreira, o destaque fica na perspectiva das relações com as crianças e nas práticas cotidianas, conforme ele mesmo enunciou em seu relato:

No primeiro ano trabalhei na segunda série. Na época, as crianças com oito anos, nove anos. Você pegava praticamente analfabeto, começando nas letras, tinha aluno que não sabia nada! Você sai de um negócio, eu trabalhava em gráfica e ir para uma sala de aula lidar com criança, foi difícil! A criança você tem que ter um jogo de cintura para tratar. (DERCI, 2020, p. 19, informação verbal).

Tal fragmento da narrativa do professor demonstra a dificuldade encontrada no início da sua carreira e a consciência de que seria uma tarefa árdua, pois, historicamente, e de modo privado, a educação das crianças pequenas esteve a cargo das mulheres. O professor Derci, ao tentar “sobreviver” junto às crianças e até adaptar-se e “descobrir a profissão” (HUBERMAN, 2007, p. 39), reconheceu suas dificuldades, porém, o trato com as crianças maiores tornava a tarefa mais fácil. Segundo o docente, nos anos seguintes, as professoras atuavam com

alunos/as da 1ª e 2ª séries, enquanto os professores homens atuavam com alunos/as da 3ª e 4ª séries, ou seja, crianças maiores que já não exigiam muito cuidados por parte dele. Desse modo, foi feita uma divisão para priorizar tal aspecto.

O professor Derci destaca a sua prática na experiência com as crianças: “Aqueles crianças... Eu falava: ‘– Não, não aguento essa molecada!’ No fim, você acostuma, vai indo e pega o ritmo” (DERCI, 2020, p. 6). A Imagem 2, situada abaixo, mostra o professor entregando o diploma para uma de suas alunas na cerimônia de conclusão da 4ª série.

Imagem 2 – Professor Derci em uma cerimônia de entrega de diploma para alunos/as da 4ª série



Fonte: Arquivo pessoal do professor Derci

Além das aulas ministradas para os alunos/as de 3ª e 4ª séries, ele trabalhava no contraturno ministrando aulas de matemática para turmas de 6ª a 8ª série. A propósito de sua relação com os/as alunos/as ele rememorou:

Às vezes, as professoras tinham problemas com os alunos e eu falava “Deixa ele comigo para você ver!”. Tinha sala que a professora [...] falava “Não aguento dar aula para o aluno tal”, mas comigo ele não fazia nada. É o jeito que você dá aula e o meu jeito. Porque eu sou meio turrão, sou meio linha dura. Até aqui em casa, entendeu!? Eu sempre falava para os meus alunos, desde o primeiro dia de aula, “Oh! Nós vamos trabalhar, assim e assim ... eu quero desse jeito... e se não for assim vocês vão arrumar encrenca comigo”. Então eu sempre fui desse jeito. Outra coisa é o tom de voz, eu sempre falei alto, muitas vezes falei com os alunos, não é com vocês. É o meu tom e não tem como mudar, mas parece que está brigando [risos]. (DERCI, 2020, p. 37, informação verbal).

Considerando que “[...] a vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa” (ELIAS, 1994, p. 21), nas figurações no contexto escolar há contradições, tensões e explosões, pois em parte da história da educação a autoridade foi atribuída ao professor e o seu poder foi legitimado pela sociedade. O silêncio absoluto e a completa obediência foram, assim, comportamentos induzidos no/a aluno/a. Nesse modelo de distribuição de poder, vigilância, ameaças, elogios, entre outros, eram mecanismos de coação e poderiam ser utilizados em caso de necessidade. O tom de voz, principal instrumento de trabalho de um/a professor/a, em determinadas situações, permite o ajustamento necessário do ser humano em sua “natureza social” (ELIAS, 2009).

A linguagem oral é muito mais do que um processo de articulação biológica ou a junção de fonemas em palavras e, por fim, em frases; o que se fala e como se fala sempre carrega sentidos. A aprendizagem humana de novos comportamentos, afirma Elias (2006), está relacionada ao controle das emoções humanas e nas imposições externas de autocontrole. Nos dizeres do autor:

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 auto-regulação 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).

Nesse sentido, a fala do professor Derci expressa sua autoimagem com a singularidade de sua conformação histórica diante das suas relações, pois apresenta uma concepção comum na sociedade, por ser do sexo masculino, como se de forma natural pressupôs-se autoridade. Em contrapartida, na figuração inicial, entre as professoras e os/as alunos/as, apresentada pelo professor Derci, explicita-se a atribuição da feminilidade, a qual estabelece uma vinculação da mulher com a escola. Trata-se da constituição histórica de “funções sociais” (ELIAS, 2009), segundo a qual as mulheres professoras do primário são modelo de virtude, empatia e sensibilidade, e os homens, em qualquer figuração, possuem o domínio, a força e o controle.

Quanto ao professor, que, por ser homem, impunha autoridade, sua intenção era, muitas vezes, demonstrar controle e, conseqüentemente, uma imagem de força. Ao fazê-lo, o professor deixaria as crianças com receio, resultando disto comportamentos considerados satisfatórios pelos adultos da escola.

Carvalho, M. (1998) afirma ser um evento recorrente nas falas de professores de

ambos os sexos a alegação de que seria mais fácil para o professor de sexo masculino impor tal autoridade e controle sobre os/as alunos/as. Ainda segundo a autora, “[...] frequentemente, tanto nas falas de professores quanto em estudos acadêmicos, a feminilidade e atitudes maternas e de cuidado têm sido tomadas como opostos de disciplina, controle e masculinidade” (CARVALHO, M., 1998, p. 12). Corroborando com essa perspectiva, Pincinato (2007) alega serem essas concepções de masculino e feminino construídas 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 se deve, 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).

Com base nos estudos de Carvalho, M. (1998) e de Pincinato (2007), compreendo que a autoridade, posta de maneira coerciva, é um tipo de manifestação docente que foi e ainda é relacionada à masculinidade, a aspectos como rigidez e firmeza. A constituição histórica relacionada à autoridade masculina contribui para as desigualdades na profissão docente, como destacam Pinski e Pedro (2005, p. 267): “[...] 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”.

O professor Derci relatou uma particularidade existente na relação de gênero presente na figuração discente e docente, em Iguatemi-MS, no final da década de 1970, quando ele estava na docência, ao declarar que a maioria dos professores, no início de sua carreira, era de homens (DERCI, 2020, p. 01). Assim ele continuou sua argumentação:

Tínhamos muitos alunos filhos de militares e também professores militares. Eles vinham do Rio de Janeiro formados tenentes, capitães, sargentos. Eles iam para as fronteiras, porque assim ganhavam mais para aposentar. Então, ficavam ali de três a quatro anos, eles davam aula à noite. (DERCI, 2020, p. 25, informação verbal).

Em Iguatemi-MS, havia um destacamento do 17º Regime de Cavalaria Mecanizado, e alguns dos militares que ali serviam compunham o corpo docente do período noturno. Algumas situações contribuíam para a sua participação na educação, entre elas o fato de possuírem alguma formação, mesmo que não relacionada ao magistério. Nesse tempo, era

comum o recrutamento entre os próprios moradores da localidade, que escolhiam pessoas consideradas “letradas” para que se tornassem os/as chamados/as “professores/as leigos/as”.

Em suas análises quanto a professores/as sem formação específica para lecionar, Amaral (1991, p. 43) explica que, “[...] numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino, ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas, sim, anuncia a ideia de que esse sujeito é “[...] menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado” (AMARAL, 1991, p. 43).

Entretanto, a motivação que atraía esses homens para a cidade e, conseqüentemente, para a atuação docente, era a retribuição financeira, não no sentido de provisão financeira primária ou mesmo profissão, mas no sentido de acumulação de salário em uma ocupação provisória disponível no espaço em que estavam. A figuração dos/as alunos/as também influenciava a participação masculina e militar na docência, pois, conforme Rocha (1978), o período noturno era destinado aos/as alunos/as adultos/as: “a sessão noturna será para adultos e sempre que houver adultos em número suficiente para preencher uma das sessões diurnas, deverá lhes ser dada preferência sobre as crianças” (ROCHA, 1978, p. 46).

É preciso considerar que tais indivíduos militares atuaram na docência interinamente. Essa transitoriedade não representou a profissionalização docente, pois, para ser constituída uma profissão, o que antes era uma atividade 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 a autoridade para a execução da profissão (GEBARA, 2012).

Elias (2006, p. 80) aponta a necessidade de se 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, visto que 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”.

A origem da profissão do magistério está nas chamadas “escolas normais” e na formação de professores/as. As escolas normais no Brasil foram criadas no período imperial, e cumpriram o papel de lugar específico de formação para qualificar os professores, cujo intuito foi de ampliar a escolaridade elementar. Nesse caso, as escolas normais eram fundamentais à formação do professor. Conforme Tanuri (2000, p. 65), as primeiras instituições foram “[...] destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres”. Embora houvesse a necessidade de escolas para a 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).

A escola normal, originalmente destinada aos homens, no início da República, passou a ter a presença quase exclusivamente feminina. Essas estudantes que se tornariam professoras, eram depositárias de valores morais exaltados pelo regime republicano, tais como a honestidade, a laboriosidade e o patriotismo. Por volta de 1930, o movimento Escola Nova questionou a estrutura do curso normal, propondo que as normalistas fossem preparadas para uma educação mais flexível, cuja a atenção deveria ser voltada para o/a aluno/a.

Nessa perspectiva de mudança educacional, a maioria das escolas normais passou a ter escolas-modelos, com a utilização do método desenvolvido por Pestalozzi, denominado Pedagogia Intuitiva. Seu aspecto característico era oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos/as alunos/as. Para esta implantação foram contratadas “professoras-diretoras de formação norte-americana” (TANURI, 2000, p. 69).

Depois da metade do século XX, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), em plena Ditadura Militar, ocorreram reformas no âmbito da educação e a educação técnica passou a ser prioridade. A escola normal passou a ser chamada de “habilitação para o magistério”. O artigo nº 77 da referida Lei instituía que:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971).

Em Iguatemi, ainda parte do estado de Mato Grosso, segundo o professor Derci, em 1977, teve início uma turma do curso de Magistério na Escola em que ele trabalhava, a fim de oferecer a formação específica para os/as professores/as. Assim ele narra esse evento:

Dei aula para o magistério, porque já tinha feito o curso no Paraná, aí em 1977, na Escola 8 de maio, abriram o curso. Muitos dos meus colegas eram meus alunos. Tinha a Meira, ela era minha vice-diretora e pela manhã minha aluna [...] a gente tinha uma boa relação, ela era bem de idade também. (DERCI, 2020, p. 35, informação verbal).

O Curso de Magistério Rural foi oferecido a fim de cumprir com a Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). A figuração dos/as alunos/as eram os/as professores/as leigos/as, que em sua grande parte tinha a admissão com base em critérios políticos que se manifestavam de diversas formas, geralmente por indicação (PIACENTINI, 2012).

O professor Derci citou que entre suas alunas havia esposas de militares, levando a inferir, mais uma vez, a influência dos militares na docência leiga no município. O professor ainda não possuía Curso Superior na área da Educação, aspecto considerado ideal para compor o corpo docente no Curso de Magistério, entretanto, tinha o diploma do Curso de habilitação específica para o Magistério, o que o colocava em posição de “professor formador” (PIACENTINI, 2012, p. 84).

Nessa composição de indivíduos de um dos grupos sociais do qual fazia parte, Derci mencionou, em especial, a participação da vice-diretora da instituição em que ele atuava, mostrando o padrão mutável de interdependência e distribuição de poder existente, que inclinava-se para um e outro lado, pois, no âmbito da hierarquia escolar, a vice-diretora possuía o fiel da balança de poder voltado para ela, mas que em sala de aula se voltava para ele. Nesse sentido, o fluxo estrutural da figuração tornava o poder desigual e em equilíbrio diante da dependência entre os dois indivíduos.

O professor Derci narrou um evento do mesmo ano que foi marcante na sua trajetória profissional: “Naquele ano, [1977], teve a divisão do estado, e quem era contratado no Mato Grosso foi efetivado no Mato Grosso do Sul” (DERCI, 2020, p. 26, informação verbal). Em 1977, por força da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro, assinada pelo então Presidente Geisel, Mato Grosso foi dividido territorialmente, formando o Mato Grosso do Sul. Sua estruturação político-administrativa e nomeação do seu primeiro governador, Harry Amorim Costa, ocorreram em 1979. A decisão divisionista atendia a interesses da elite política da parte sul, por isso foi uma ação arbitrária, pois a população não foi consultada (BITTAR, 2009).

No novo Estado, ficava explícita a instabilidade da governança, pois, entre 1º de janeiro de 1979 e 15 de março de 1983, foram instituídos três diferentes governadores oficiais (Harry Amorim Costa, Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian). A inconstância política deixou os/as professores/as fragilizados/as, faltava planejamento para a educação (BITTAR, 2009).

Frente a essa situação, os/as professores/as se organizaram reunindo as associações municipais já existentes²⁶ e formando a associação denominada FEPROSUL (Federação dos professores de Mato Grosso do Sul), atualmente a FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul), visando, entre outras coisas, a estabilidade de seus cargos (RODRIGUEZ, 2014). Tais associações foram fundamentais para a articulação dos/as professores/as, pois reivindicavam as melhorias nas condições de trabalho e de estruturação dos sistemas educacionais nos estados brasileiros (VICENTINI; LUGLI, 2009). Vale notar a concepção eliasiana sobre os modos como se constrói uma profissão, quando Elias (1964) inclui a necessidade de associações profissionais para o estabelecimento de regulamentações sobre seu funcionamento, modos de ingresso, regras de atuação, remuneração, entre outras.

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

O professor Derci narra que foi convidado, por ter o 2º grau, para atuar na Secretaria da Fazenda, mas se arrependeu por não ter aceitado o convite: “Foi a pior coisa que fiz na vida, porque hoje eu poderia estar aposentado com salário de trinta e cinco mil” (DERCI, 2020, p. 13, informação verbal). Nesse cenário, as lutas continuaram e os docentes do magistério intensificaram as mobilizações, articulando-se aos movimentos populares pelo reconhecimento político e social da categoria (RODRIGUEZ, 2014).

No ano de 1979, o professor Derci atuava em três turnos na escola: no matutino, com crianças da 5ª série; no vespertino, com adolescentes de 6ª a 8ª série, nas disciplinas de matemática, história, geografia e horticultura; e no período noturno, com o ensino médio. Aos sábados, ministrava aulas para o Curso de Magistério. No mesmo ano nasceu seu primeiro

²⁶ As associações de professores/as municipais eram: Associação Campo-Grandense de Professores – ACP (1952), Associação de Professores de Aquidauana – APA (1963), Associação de Professores de Corumbá – APC, Associação Pontaporanense de Professores – APP (1970) e Associação Douradense de Professores – ADP (1978) (BIASOTTO; TETILA, 1991).

filho, e “como o salário não aumentava”, decidiu cursar o ensino superior “porque **os professores que tinham faculdade ganhavam mais**” (DERCI, 2020, p. 14, informação verbal, grifos nossos).

Chamei uns amigos professores e um pessoal que trabalhava na Secretaria para fazer a faculdade, fomos e fizemos o vestibular, em Umuarama [PR]. Só que tinha um professor que tinha mania de reprovar todo mundo, acabei ficando de DP em História Geral, tentei duas vezes e não consegui, então peguei a transferência e fui para Presidente Prudente [SP]. Eu cursei Estudos Sociais. Como eu estava trabalhando e estudando ao mesmo tempo e tinha que viajar muito, a diretora falava para colocar os alunos do Magistério para substituir, assim, não precisava pagar e era bom para eles porque contava como regência (DERCI, 2020, p. 14, informação verbal).

O salário que atraía Derci para a atuação docente passou a ser para o homem, agora casado e com um filho, um elemento de vulnerabilidade. Assim, a possibilidade de aumento dos rendimentos pelo aperfeiçoamento profissional o levou ao curso superior. Sua ascensão funcional foi possibilitada pelo Decreto Lei nº 102, de 6 de junho de 1979, que em seu Art. 4 instituiu o primeiro plano de carreiras do magistério sul-mato-grossense e separou os trabalhadores da educação em dois grupos: categorias funcionais e especialistas em educação.

No primeiro grupo estavam professores/as e no segundo os/as planejadores/as, administradores/as, supervisores/as, orientadores/as e inspetores/as escolares (MATO GROSSO DO SUL, 1979). A ascensão funcional previu oito níveis, de acordo com a formação, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação dos níveis de formação

| | |
|----------------|---|
| Nível 1 | Habilitação específica de 2º grau, obtida em três séries; |
| Nível 2 | Habilitação específica de 2º grau, obtida em quatro séries ou em três seguidas de estudos adicionais, correspondentes a um ano letivo; |
| Nível 3 | Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; |
| Nível 4 | Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração, seguida de estudos adicionais correspondentes no mínimo, a um ano letivo; |
| Nível 5 | Habilitação específica obtida em curso superior, ao nível de graduação correspondente a licenciatura plena; |
| Nível 6 | Habilitação específica de pós-graduação obtida em curso de especialização, com duração mínima de 360 horas; |
| Nível 7 | Habilitação específica obtida em curso de mestrado; |
| Nível 8 | Habilitação específica obtida em curso de doutorado. |

Fonte: Adaptado do Decreto Lei nº 102/1979 (BRASIL, 1979, grifos nossos)

O professor Derci deixou o Nível 1 e passou para o Nível 5 ao concluir a licenciatura plena e conseguiu incentivo salarial para continuar na profissão. A instituição na qual ele fez seu curso era particular, e somente os custos com transporte eram financiados, sendo as demais despesas custeadas pelo aluno. Mas, para além das questões financeiras, o professor Derci citou a conclusão do Ensino Superior como uma nova forma de vivenciar a profissão: “Depois da faculdade eu só trabalhei com os grandes [alunos/as do segundo grau], eram poucos os/as alunos/as que davam algum problema, eles/as já sabiam como eu era” (DERCI, 2020, p. 20, informação verbal).

Ora, o Decreto Lei nº 102/1979 (MATO GROSSO DO SUL, 1979) oferecia 15% de adicional ao salário, chamado de Incentivo Financeiro, para os/as professores/as que atuassem com a regência de classe de alunos/as das primeiras quatro séries do primeiro grau e o dobro desse valor caso a classe fosse de alfabetização, o que leva a inferir que não foi somente a questão salarial que fez com que o professor Derci deixasse a sala de aula com as crianças.

Em sua narrativa, o professor indica, ao citar que era “linha dura” e agora ao falar “eles [os/as alunos/as] já sabiam como eu era” (DERCI, 2020, p. 20, informação verbal), que ele encontrou caminhos em sua identidade profissional mais relacionadas com o que era considerado masculino, pois, o que parece ser natural, trata-se de uma construção estabelecida nas relações nas quais o professor esteve presente em sua história de vida. O comportamento do indivíduo é formado por diversos elementos vivenciados em suas relações de interdependências que ocorre desde suas origens, atravessando a infância, a juventude e a idade adulta; é a história das suas relações com as outras pessoas, a síntese do que chamamos de sociedade (XAVIER, 2020).

Em meio às relações humanas em seus aspectos de gênero no interior das profissões, é comum, segundo Carvalho, M. (1998), a ênfase em aspectos considerados masculinos frente à necessidade de reafirmação da masculinidade em profissões de predominância feminina. Assim, o indivíduo incorpora as estruturas coletivas em suas relações próximas. Me remeto à concepção de psicogênese elaborada por Elias (1993), segundo a qual o psiquismo dos seres humanos se desenvolveu ao longo de um processo histórico em que foi necessário conter e/ou liberar as emoções de acordo com o conjunto de regras e condutas determinadas socialmente.

Desta forma, a relação estabelecida pelo professor Derci em sua rede de interdependência com os/as alunos/as estava carregada com algumas tensões e conflitos, por meio da imposição sobre a conduta do outro, e foi uma estratégia para demonstrar força, prestígio e legitimidade. Nessa relação de dependência mútua, porém, para que ele se

destacasse em relação aos demais, foi necessária sua permanência na mesma linha de conduta e pensamento para não sofrer desaprovações, mesmo que para ele soasse como um comportamento evidente e natural. O padrão de comportamento do professor Derci foi, nesse sentido, moldado e conformado por pressões e compulsões externas. Tal dinâmica relacional é o que Elias (1993) trata como sociogênese, isto é, quando as transformações sociais refletem nas estruturas psicológicas dos indivíduos, a ponto de influenciar e até modificar seus comportamentos.

Derci permaneceu trabalhando como professor durante mais de uma década, até que em 1987 foi convidado pela diretora da escola em que atuava para assumir a vice-direção: “Fiquei dois anos de vice, foi uma oportunidade na minha carreira” (DERCI, 2020). O professor buscou novamente uma forma de ressignificar a sua atuação na educação e o que ele chama de “oportunidade” pode ser, em parte, atribuída às suas características pessoais, formação e maturidade profissional, pois isto só foi possível diante de suas relações de interdependência. Apesar de originalmente o conceito de carreira ser equivalente às posições dentro de uma determinada hierarquia, também pode ser entendido como uma combinação dos papéis desempenhados pelos indivíduos no decorrer de sua história (GOUWS, 1995).

O conceito de figuração de Elias (2006) colabora para melhor se compreender o espaço ocupado por mulheres e por homens, ao pressupor que as inclinações pessoais levam os indivíduos a diferentes caminhos e, em longo prazo, transformam as estruturas sociais. No âmbito das relações de gênero na docência, o professor Derci deixou o espaço “feminino” de atuação em sala de aula, em especial com as crianças, e direcionou sua carreira para outros espaços em que os/as alunos/as são jovens e/ou adultos/as e para o cargo de gestão.

3.2 “Eu era formado, poderia ficar só na área...”

O professor Vanderlei atuou por um ano com crianças em área rural, em sala multisseriada e como unidocente. Ele narrou sua experiência em seu primeiro dia de trabalho, enriquecendo o relato com o contexto da região:

No primeiro dia eu cheguei e os alunos estavam todos em fila para entrar em aula. Tinham dois, três alunos que eram exatamente do meu tamanho. Tinha uma lousa, com um buraco no meio, um buraco grande! Eu todo entusiasmado querendo ganhar a confiança da turma tive a ousadia de perguntar o que aconteceu com aquele quadro. Um aluno apontou um menino moreno exatamente da minha cor, parecido comigo, chamado J. e falou: “Professor, foi o J., que foi jogar um tijolo na cabeça do professor e

acertou o quadro”. A escola ficava a 100 metros da divisa da estrada internacional com Paraguai. Nós tínhamos alunos ali do Brasil e do Paraguai, alunos brasileiros moravam no Paraguai. Os alunos de 10, 12 anos, vinham armados para escola dado a periculosidade da região. (VANDERLEI, 2020, p. 8, informação verbal).

A violência observada pelo novato professor Vanderlei possibilita a conexão com alguns aspectos da masculinidade. O professor Derci já havia mencionado que, nas escolas da fronteira, no extremo sul de Mato Grosso do Sul, a maioria dos docentes era de homens. O cenário relatado pelo professor Vanderlei colabora para entender o motivo dessa composição. Conforme argumentei anteriormente, o atributo de autoridade como característica masculina e a representação de que professores homens lidam mais facilmente com alunos/as indisciplinados/as podem ser relacionados com a figuração docente e discente do local. Elias (1994) afirma que os indivíduos apresentam, de acordo com a figuração, um padrão de hábitos e comportamentos aceitáveis para a época em que vivem, daí porque estar armado naquele local, apesar de não sob o respaldo da lei, principalmente em se tratando de crianças, era forma de afirmação de poder (FERREIRA, 2019).

Os meninos e os homens são recompensados por serem fisicamente fortes e dominantes e se/quando demonstram fragilidades e submissão são ridicularizados²⁷. Tais relações são construídas por meio de práticas que excluem e incluem, intimidam, exploram, e assim por diante (CONNELL, 2005). A violência não é percebida apenas como uso da força física; ela está situada, inclusive, nos planos emocionais, psicológicos, e envolve as condições e oportunidades de inserção social, aspecto evidente na fala do professor Vanderlei:

A maioria dos alunos era de meninos. Muitos vinham de longe e se morasse no Paraguai e não tivesse um irmão na família para vir para escola as meninas não vinham sozinhas. Era um perigo colocar uma menina sozinha para andar distâncias longas a pé. E não era só a violência de pessoas, era uma área de sertão e tinha muitos animais. A adversidade era muito grande naquela época. Também favoreceu na docência, a maioria dos professores de escolas rurais naquela época era de homens. O sistema era bruto, não é que uma mulher não consiga dominar uma sala de aula, mas não é fácil chegar numa sala de aula de fronteira e o aluno tirar um revólver e pedir para guardar no armário e devolver no final da aula. Isso me assustou com 18 anos, imagina se fosse uma menina. (VANDERLEI, 2020, p. 21, informação verbal, grifos nossos).

²⁷ De acordo com o Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crimes (UNODC), a violência contra homens é histórica e predominantemente cometida por outros homens jovens. Uma das tentativas de explicar a causa do fenômeno foi publicada na revista Espanhola de análises sociológicas e atribuiu à testosterona a responsabilidade, entretanto, o mesmo artigo é enfático em dizer que o hormônio pode ter certa influência, mas não de maneira predominante (PUEYO, 2009).

Na figuração em que o professor Vanderlei estava inserido, no início de sua carreira, transparecia o desequilíbrio de poder em favor dos homens, o que enfatiza as desigualdades e as diferenças de gênero que repousam sobre uma norma que associa o feminino à domesticidade e o masculino ao espaço público.

Além da violência, que dificultava a participação das meninas na educação escolar, a fronteira, no extremo sul de Mato Grosso do Sul, era considerada região de sertão, estava longe dos núcleos urbanos e possuía terras sem cultivo sistematizado, nas quais se podiam encontrar animais selvagens²⁸. O contexto masculino presente julgava que as mulheres eram frágeis e em decorrência do pressuposto de proteção muitas meninas eram impedidas de estudar, fazendo com que algumas destas, mesmo quando mulheres, ficassem restritas aos espaços domésticos. Segundo Ceccarelli (2013), a concepção de controle e superioridade do homem sobre a mulher, considerando o imaginário ao longo da história, está ligada principalmente a relações amorosas e práticas sexuais, nas quais o papel feminino é se tornar mãe e cuidar das crianças. Cria-se, assim, o pensamento errôneo de que o amor materno é inato e que somente as mulheres podem maternar (BANDINTER, 1985).

Ainda em relação à figuração escolar relatada pelo professor, infiro que o baixo número de meninas nas escolas pode também estar relacionado com a presença dos homens como professores. A relação homem/criança esbarra no medo vinculado às questões de ordem sexual, como assédio, abuso ou pedofilia. Cruz, E. (1998) sustenta que há, tanto no âmbito da educação escolar, quanto no âmbito familiar, um medo relacionado à concepção da sexualidade masculina como algo incontrolável. Nesse sentido, 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 o abuso ou violação é dado como algo improvável. A propósito disto Ramos (2011) 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).

Conforme pesquisa de Ramos (2011), todos os anos os professores do sexo masculino enfrentam um período de provação de sua capacidade para executar as tarefas comuns ao

²⁸ 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.

exercício da profissão, momento que o autor denomina “período comprobatório”. Ele 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” (RAMOS, 2011, p. 128). A partir da reflexão sobre as palavras de Ramos (2011), me reporto à narrativa do professor Vanderlei ao falar da sua prática nos espaços externos da sala de aula:

Eu saía com as crianças, cada um carregando a sua cadeira em qualquer lugar na praça, campo de futebol, frente um mercado. A gente parava para ter uma aula e depois terminava a aula na sala de aula. Foi uma experiência inovadora. Acredita que em 1987 eu fiz isso num lugar chamado Japorã?! Eu não sei como não me internaram! (VANDERLEI, 2020, p. 15, informação verbal).

Vanderlei não associou o uso do espaço externo à vigilância por ser professor homem, mas a uma compreensão da importância de seu trabalho na mediação do conhecimento, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus/suas alunos/as. Essa compreensão ocorrera, talvez, porque ele se identificava com as crianças, meninos e meninas pobres de áreas rurais. Entretanto, é necessário considerar o contexto da figuração da turma do professor Vanderlei. A vigilância muitas vezes ocorre de forma velada diante de professores homens, e mesmo não planejando, eles buscam soluções para evitarem situações que de alguma forma podem ser consideradas como assédio.

Quanto à prática pedagógica, o professor Vanderlei atuava em condições adversas e precisava desenvolver estratégias para trabalhar com todos/as os/as alunos/as. Nas relações interdependentes na escola, ele buscava atender às características do conteúdo, das séries, das disciplinas e dos/as alunos/as envolvidos. Esse processo consiste numa prática social complexa, socialmente determinada e, ao mesmo tempo, única, diferenciada pelas interpretações individuais e emoções suscitadas.

Ambientado, Vanderlei passou a ser estabelecido na figuração escolar ao mesmo tempo em que cursava o ensino superior. Ele relembra a escolha pelo curso e as dificuldades enfrentadas no percurso nos seguintes termos:

Eu sempre fui meio político, meio crítico, e o curso de Estudo Sociais estava mais ao meu alcance, habilitava, naquela época, em licenciatura plena. Outro motivo foi pela oferta de vagas, e na região de Mundo Novo praticamente não tinha ninguém formado nessa área. A faculdade era nos fins de semana. Era uma tragédia para chegar à faculdade em Umuarama [PR]. Os estudantes faziam vaquinha para locar um ônibus que parecia aqueles carros dos

Flintstones, nem assoalho tinha. Então era muito triste, uma vida muito sofrida. Eu [...] dormia dentro do ônibus, não tinha como pagar hospedagem, durante muito tempo o meu hotel foi o ônibus. A faculdade, graças a Deus, tinha um banheiro, então eu podia sair, tomar um banho e voltar para o ônibus, não tinha o privilégio de ir à lanchonete porque não tinha dinheiro, era uma situação muito difícil. (VANDERLEI, 2020, p. 10-11, informação verbal).

Respaldada no depoimento do professor, entendo que a perspectiva de formação compõe a carreira, entretanto, a relação com a remuneração é elemento necessário para a valorização profissional. A formação em nível superior possibilitou também o seu aperfeiçoamento profissional e a continuidade de sua atuação. Vanderlei, à época com 18 anos, deixou o trabalho docente para servir ao exército brasileiro:

No ano seguinte [1985] eu fui para o exército. O exército me sequestrou, eu fui à força, não queria servir em Amambai [MS] e continuei estudando. Me deixaram continuar estudando em Umuarama e eu não parei de estudar. Nos primeiros quarenta dias não podia sair, lá era quarentena de verdade, não podia colocar a cabeça para fora do muro. Eu fui, em [19]85, o único aprovado no curso de sargento temporário da ESA [Escola de Sargentos das Armas] e eu desisti de ser sargento porque não aguentava aquela vida de militar. Eu nem fui fazer o curso que dava estabilidade permanente. Fiquei por um ano e saí de lá desempregado, tinha feito um concurso para professor em [19]84 e tive que brigar na justiça para assumir. (VANDERLEI, 2020, p. 11, informação verbal).

Para alguns jovens homens, não há encantamento no trabalho militar, porquanto a permanência nesse ambiente é comumente transpassada pelo medo da morte violenta em uma possibilidade de guerra, além de anos de serviços forçados. Vanderlei possuía características físicas, psicológicas e sociais que o tornaram apto ao serviço militar, mas esta não era a sua vontade. Ele serviu ao exército, mas as implicações legais decorrentes e a obrigação da prestação do serviço militar significaram uma interrupção na sua carreira docente.

Na figuração militar, o mais difícil para Vanderlei foi a sua adaptação ao sistema autoritário do cotidiano. Com isso, infiro que os aspectos do conceito sobre a sociedade e o fato de estar cursando Estudos Sociais contribuíram para a contrariedade de estar naquele ambiente autoritário, que no imaginário civil está ligado à preparação para a guerra, quando não está voltado para os serviços braçais como a faxina, a roçagem e o passar cal nos muros.

Os jovens, nesse processo de civilização, são submetidos a severas penas, particularmente em casos de infrações às normas, e à docilidade dos corpos, aspectos evidenciados nas sincronizações dos movimentos em atividades como a marcha, o

hasteamento da bandeira ou os desfiles militares em comemoração da Independência do Brasil em 7 de setembro (CASTRO; CHINELLI, 2006). Após o término do serviço militar, em 1986, Vanderlei retornou à sala de aula para trabalhar com as crianças. Sobre isso o professor comentou:

No final de [19]86, bem no finalzinho do ano, eu fui readmitido, o estado teve que me readmitir, me contratar, pois realmente eu estava no quartel. Em [19]87 eu volto a trabalhar com crianças em Jacaré [distrito de Japorã/MS] com os dois períodos. Fui lotado no 3º ano, fiquei por um ano. Em [19]88 fiz outro concurso, fui transferido com dois períodos para a cidade de Mundo Novo, onde fui morar. Meu concurso, que era de 1ª a 4ª série, mas, acharam uma brecha jurídica que como **eu era formado, poderia ficar só na área**, então deixei a atuação com as crianças! (VANDERLEI, 2020, p. 13, informação verbal, grifos nossos).

Nessa movimentação de indivíduos, dentro do “modelo de jogo” da figuração docente, o professor Vanderlei alterou seu lugar, e já possuindo no Ensino Superior foi possível definir outro gradiente de poder, pois, após dois anos ministrando aulas de história para alunos/as do 2º grau, assumiu, “por indicação, a direção de uma escola da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)” (VANDERLEI, 2020, p. 14, informação verbal).

Na narrativa do professor, noto que, para além da formação, fazer parte de uma rede de pessoas que naquele momento e espaço tinham poder, colaborou para que ele chegasse ao cargo de direção de uma instituição educacional. Conforme Pincinato (2007, p. 166), a gestão oferecia aos homens uma sensação de *status* e poder, pois eles muitas vezes consideravam que poderiam trabalhar de acordo com seus princípios e exercer o comando, entretanto, ao ser indicado ao cargo, “[...] ironicamente, perdia cada vez mais o seu poder [...] ficando cada vez mais a disposição e ao controle de poderes alheios”.

Os indivíduos do sexo masculino que se sujeitam a essa estrutura podem ser considerados cúmplices da masculinidade hegemônica. De acordo com Robert Connell (1997), a masculinidade hegemônica sumariamente está ligada à autoridade e a posições de destaque, enquanto a cumplicidade se relaciona com a hegemônica sem ter que encarná-la totalmente; há uma participação nos privilégios relacionados ao gênero masculino sem necessariamente sofrer as tensões e os traços do protagonismo. Entretanto, o professor Vanderlei, em sua trajetória profissional, participou de figurações que o permitiram estar envolvido no modelo normativo ao qual lhe fosse atribuído mais *status* e poder e também o envolveria em situações políticas.

3.3 “Eu queria fazer uma mudança...”

As lembranças narradas pelo professor Valdeci estão enraizadas na sua experiência e são resultados de encontros com outros indivíduos. Sua narrativa demonstra, primeiro, que não se trata do “eu”, mas do “nós”, porquanto o indivíduo se reconhece a partir de suas relações sociais. Por vezes, o professor citou o espaço por ele ocupado, porém, não se tratou apenas de construções físicas, mas de um lugar em meio às relações, em razão de forças sociais, explicado ao modo de Elias (2005, p. 17) como “[...] forças exercidas pelas pessoas, sobre outras pessoas e sobre outras pessoas e sobre elas mesmas”.

Na seleção da memória do professor Valdeci, ele relatou que atuava como unidocente, sendo, pois era responsável por diferentes trabalhos, dentre eles “[...] ministrar aulas em sala multisseriada, cuidar da administração, cozinhar a merenda e limpar o estabelecimento [...]” (VALDECI, 2020, p. 8, informação verbal). Outras tarefas ainda eram incluídas na lista, tais como “[...] construir a horta e a fossa do banheiro, caso fosse necessário [...]” (VALDECI, 2020, p. 8, informação verbal). Segundo ele, era comum, em áreas rurais, as turmas serem constituídas por alunos/as de várias séries sob a responsabilidade de um/a único/a professor/a. Ao relacionar as atividades executadas no interior de uma escola e as construções de gênero, Louro (1998) desenvolve o seguinte argumento:

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, 1998, p. 91).

O professor Valdeci deveria atender todas as necessidades da instituição, precisava mais do que didática e conhecimento para atuar. Entre as tarefas constavam limpar e cozinhar, demandas socialmente prescritas ao cotidiano das mulheres. O professor acrescentou que sua esposa o ajudava na função, fato que reflete a divisão sexual do trabalho.

Na escola em que atuou, os/as alunos/as eram filhos/as de sítiantes e de moradores/as de fazendas próximas ao bairro Sapezinho. A comunidade, conforme Valdeci, não estranhou um homem lecionando, pois ele já morava naquele lugar havia quase 10 anos: “No início,

todos me conheciam. Eles queriam uma pessoa conhecida porque havia passado por lá uma professora que entrou de gaiato e tinha deixado uma marca ruim” (VALDECI, 2020, p. 19, informação verbal).

A narrativa do professor me remete a Norbert Elias (1994), que ao escrever “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” e estudar as relações existentes em uma pequena comunidade na Inglaterra, analisando as práticas e preceitos de socialização, ofereceu um modelo explicativo que me leva a compreender aquele acontecimento na comunidade de Sapezinho.

A comunidade estudada por Elias (1994) era dividida em três setores, e apesar de não haver distinção em seus aspectos econômicos, apresentava uma pluralidade nos quesitos de interação social. Em duas dessas zonas, as dos estabelecidos, moradores que já ocupavam o local, valores e práticas de convívio eram muito próximos, e a terceira zona, de moradores recém-chegados, os *outsiders*, era discriminada sob o argumento de que seus integrantes perturbavam a ordem ali estabelecida.

Já a comunidade a que Valdeci pertencia preferia que, mesmo leigo/a, o/a professor/a participasse de sua figuração, tornando possível manter sob controle os costumes que vivenciavam e o que era ensinado. Os indivíduos considerados estabelecidos no estudo de Norbert Elias (1994), assim como os da comunidade de Sapezinho, entendiam que “[...] a estrutura de uma comunidade/bairro pode influenciar no desenvolvimento da personalidade dos jovens que ali cresçam” (ELIAS, 1994, p. 185). Nesse sentido, ter alguém que compartilhava dos mesmos preceitos à frente da educação escolarizada das crianças foi uma estratégia para da geração adulta para influenciar a nova geração, que ainda desenvolvia seu papel ativo na vida social, era mais favorável do que um recém-chegado.

O envolvimento de Valdeci com as pessoas do corpo social local, em especial da congregação religiosa, da qual se autointitulou devoto e praticante do catolicismo, foi fundamental para facilitar a sua atuação docente, sendo este estabelecido na comunidade. Ou seja, ao mesmo tempo quando se influencia pode-se influenciar sobre os acontecimentos aos quais se toma parte, sendo repositório e transmissor de normas e regras de condutas aceitáveis em determinados tempos e espaços, o que contribuiu para a sua manutenção.

As relações de poder estavam pautadas na interdependência entre os indivíduos, em suas possibilidades de alternativas de manutenção ou rompimento do modelo social existente, no caso, da comunidade de Sapezinho. A retirada da professora *outsider*, que pela fala do professor rompia com os valores dos pais de seus alunos, e a sua consequente substituição por

um indivíduo homem, promoveria a manutenção do modelo social religioso e disciplinador considerado apropriado pela comunidade. No conjunto da trama humana da qual os indivíduos fazem parte, o professor Valdeci associou suas aprendizagens ao servir à estrutura militar brasileira, espaço de grande representação masculina, o seu modelo de trabalho como docente:

O exército também dá uma vivacidade muito grande para gente, foi um fator que contribuiu muito para que eu pudesse lidar na educação [...] tinha a questão da cobrança talvez de um professor com um aluno, o homem cobra ou se impõe, por isso, sempre preferi o ensino tradicional. (VALDECI, 2020).

No contexto dos paradigmas educacionais citados pelo professor, ele se identificou como um modelo tradicional, no qual o comportamento esperado dos/as alunos/as é a submissão em relação à autoridade imposta pelo docente (SAVIANI, 2007). Valdeci relacionou o modelo tradicional de ensino ao militarismo, que é um elemento social pautado em valores, cultura e identidade própria; para muitos possui um caráter dogmático, e como a religião, não deve ser questionado. A hierarquia e a disciplina promovem a obediência, a submissão, o belicismo, a dominação e a força, e geralmente são associadas à masculinidade hegemônica e têm como perfil alvo os homens-máquinas, heróis que não tem medo da morte, são ferozes com seus inimigos e submissos aos seus senhores, tal como a masculinidade cúmplice (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2003; CONNEL, 1998; SILVA, N., 2015).

A compreensão dos comportamentos socialmente atribuídos ao gênero masculino indica que os homens temem demonstrar fragilidade diante de novos processos e por isso buscam práticas e mecanismos que contribuem para legitimar o poder de um indivíduo sobre o outro, e interferem em suas formas de relacionamentos (NOLASCO, 1997). As características ditas masculinas, aprendidas ao longo da vida, se entrelaçam na atuação profissional. Sobre tal questão, Nolasco (1997) afirma:

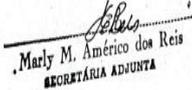
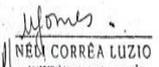
Os níveis de tensão experimentados por um homem são convertidos, em seu cotidiano, em exigências múltiplas, e em controles que o farão cada vez mais buscar no trabalho uma maneira de escoá-los. Pede-se aos meninos que desempenhem como líderes; que demonstrem força física e que estejam preparados para provar que sabem viver sozinhos. Quando adultos, eles acabam acreditando que a tensão é inerente ao estilo de vida de um homem, e que a agressividade e a violência são a melhor maneira de expressá-la. A vida adulta de um homem se desenvolve por entre contínuos desdobramentos de tensões. Sob a forma de exigência social, a tensão agora incorporada pelo homem adulto, faz com que entre homens, principalmente no trabalho, seja criando um “olhar institucionalizado”, segundo o qual eles se perfilarão e

procurarão, cada vez mais, seguir o que a norma social define. Corpos, projetos, sentimentos, pensamentos e atitudes vão sendo modelados desde a infância, de modo que para alcançar o reconhecimento no trabalho um homem deverá assumir comportamentos e valores definidos a priori para ele. (NOLASCO, 1997, p. 59).

Ora, nas relações de interdependências entres os indivíduos inscritos na figuração escolar, os pensamentos não se constituem sozinhos; ao contrário, estão incorporados pelo ideário coletivo e por todas as implicações sociais do cotidiano. Portanto, os indivíduos que compõem a sociedade precisam agregar processos de pacificação e de solidariedade aos novos padrões de conduta. Percebe-se, então, que as redes de interdependências contribuem na construção das identidades masculinas e femininas, e os modos como tais modelos influenciam nos aspectos profissionais dos indivíduos. Tendo em vista a complexidade da constituição docente, não se pode deixar de lado a formação acadêmica do professor, assim como narrou Valdeci: “Fiz o curso do LOGOS, que foi oferecido e exigido para os/as professores/as que não tinham formação” (VALDECI, 2020, p. 7, informação verbal).

O foco do atendimento do Projeto LOGOS II era, principalmente, os locais em que o contingente de professores/as leigos/as era representativo o que ocorria em diversos municípios do estado de Mato Grosso do Sul, conforme o ofício nº 065/81 enviado pela Coordenadoria Geral de Educação ao então prefeito de Naviraí, o senhor Ronald de Almeida Cançado, solicitando o apoio da prefeitura para que o projeto tivesse êxito A Imagem 3 apresenta o documento com a referida solicitação.

Imagem 3 – Ofício nº 065/1981

| | |
|---|--|
|  ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL |  SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL |
| <p>OF. N.º <u>0184</u>/065/81 - Circular Em 19.03.81.</p> <p>DO: Coordenadoria Geral de Educação</p> <p>ENDEREÇO: Rua Pe. João Crippa, 2113</p> <p>AO: Excmº Sr. Prefeito Municipal de Naviraí - MS</p> <p>ASSUNTO: Comunicação (faz)</p> | |
| <p>Senhor Prefeito</p> | <p>Este órgão está empenhado em unir esforços com essa Prefeitura, visando implantar melhores condições para o desenvolvimento da Educação em Mato Grosso do Sul.</p> |
| <p>Através de diagnóstico realizado em 1.980, foi constatado, em diversos municípios do Estado, grande número de professores leigos ainda não atendidos por algum programa que visasse a qualificação profissional dessa clientela.</p> <p>Nesse sentido a SE/MS, pretende expandir em 1.981, o "Projeto LOGOS II - Habilitação de professores leigos atuantes nas quatro primeiras séries do 1º Grau", com o objetivo de elevar o nível qualitativo e quantitativo do ensino em nosso Estado.</p> <p>Para viabilização de tal medida, a Coordenadoria Geral de Educação desloca a esse município a Gerência Regional do Projeto LOGOS II, a fim de constatar necessidades e verificar as condições fundamentais exigidas para a implantação do referido projeto.</p> <p>Ressaltando, que para alcançar êxito nesse projeto é primordial o apoio e a colaboração da Prefeitura Municipal local.</p> | <p>Cordialmente</p> |
| | <p> Marly M. Américo dos Reis SECRETÁRIA ADJUNTA</p> <p> NÊM CORRÊA LUZIO COORDENADORA GERAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p> |

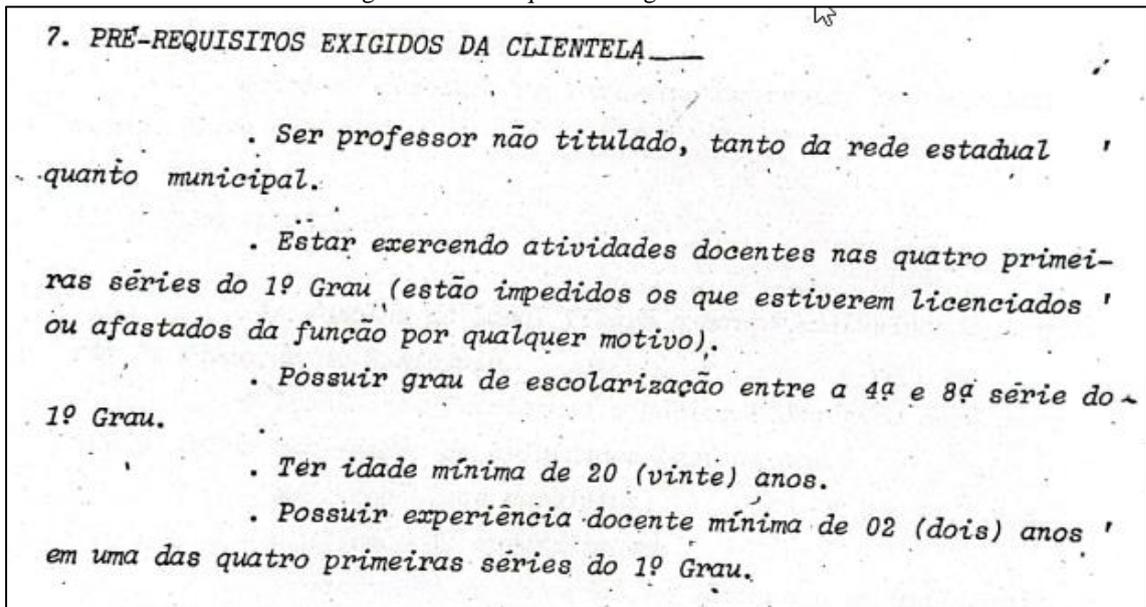
Fonte: Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (1981)

Para Arruda (2011), o Projeto LOGOS teve características próprias da educação tecnicista:

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. (ARRUDA, 2011, p. 118).

O prazo previsto para a conclusão do curso era de 28 a 30 meses, e acontecia presencialmente em finais de semanas alternados. Alguns pré-requisitos eram exigidos da clientela participante, conforme se lê no documento síntese do Projeto:

Imagem 4 – Pré-requisitos exigidos da clientela



Fonte: Projeto LOGOS II (MATO GROSSO DO SUL, 1981)

Os/as professores/as selecionados/as para fazer parte do projeto, além de ter os requisitos acima, precisavam passar por uma prova de seleção com um teste de leitura. No ano de 1981, 29 professores/as foram selecionados/as para participar, porém, 7 testes chegaram atrasados à Gerência Regional do Projeto LOGOS II, de Mato Grosso do Sul, e esses/as professores/as foram instruídos/as a cursar o Projeto nos municípios de Nova Andradina ou em Amambaí. Portanto, em Naviraí, naquele mesmo ano, compuseram a turma 22 professores/as, sendo 10 homens (MATO GROSSO DO SUL, 1981). No ano de 1982 houve uma expansão do atendimento do projeto, como fora anunciado no Jornal *Correio do Estado*, em 5 de novembro de 1981, conforme matéria disposta na Imagem 5.

Imagem 5 – Notícia a respeito da expansão do Projeto LOGOS no Mato Grosso do Sul

Em: 05/11/84. CORREIO DO ESTADO - 5

Professores leigos serão habilitados em 82 no Estado

Mais 800 professores não titulados serão habilitados no próximo ano pelo Núcleo de Ensino Supletivo e Coordenadoria Geral de Educação do Mato Grosso do Sul, segundo as informações divulgadas ontem por fontes da Secretaria de Educação do Estado, acrescentando que essa medida vai beneficiar os professores que atuam nas quatro primeiras séries do primeiro grau das redes estadual e municipal de ensino, através do Projeto Logos II. A medida foi muito bem aceita pela classe, principalmente por aqueles que estão incluídos nessa faixa que será atendida.

De acordo com as informações liberadas ontem por fontes da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, essa medida foi adotada como resultado do IX Encontro Nacional de Dirigentes de Órgãos de Ensino Supletivo, realizado no final do mês passado em Brasília, numa promoção do MEC - Ministério da Educação e Cultura, do qual representantes deste Estado se fizeram presentes. De volta

a esta Capital, decidiu-se pela expansão do atendimento de mais 800 professores de vários municípios do Estado, que não são titulados.

Esse evento, segundo a Secretaria de Educação do Estado, promovido pela Sub-Secretaria de Educação Supletiva, do Ministério da Educação e Cultura, ensejou reflexos profundos entre os problemas educacionais e, sobretudo, objetivou definir, em conjunto com as bases, as diretrizes norteadoras da ação supletiva, em consonância com a nova política de descentralização adotada por aquele órgão. Além disso, outros assuntos de suma importância para o setor educacional foram tratados pelos dirigentes de órgãos de ensino supletivo, em Brasília.

AS METAS PARA O PRÓXIMO ANO

Para o próximo ano, foram definidas como metas prioritárias pela Secretaria de Educação do Estado, a habilitação de professores leigos - Projeto Logos II - e a transformação no Mato Grosso do Sul dos Centros de Estudos Supletivos em pólos irradiadores das ações supletivas, segundo as informações divulgadas ontem. Na oportunidade ainda foi ressaltada a importância da articulação de esforços e meios entre os diversos órgãos e instituições com vistas ao desenvolvimento racionalizado de ações comuns que beneficiem maior contingente de adolescentes e adultos, através da educação não formal.

A adoção desta medida pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul beneficiará um total aproximado de 1.660 professores, através do Projeto Logos II, elevando o nível qualitativo do produto educacional, além de corrigir distorções detectadas no sistema de ensino do Estado. No próximo ano, o Núcleo de Ensino Supletivo/Coordenadoria Geral de Educação do Estado, de acordo com as diretrizes ministeriais, fará cumprir essas metas consideradas prioritárias.

Fonte: Jornal Correio do Estado

Entretanto, somente em 19 de janeiro o Ofício nº 0021/82 foi enviado ao secretário municipal de educação de Naviraí, no qual solicitava-se o encaminhamento de uma ficha a fim da participação do município na expansão, conforme pode ser observado abaixo, na Figura 6.

Imagem 6 – Ofício nº 21/1982


ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

OF. N.º 034, 0021/B2 - Circular Em 19.01.82

DO: Gerência Regional do Projeto LOGOS II

ENDEREÇO: Rua Pe. João Crippa, 2113

AO: *Secretário Municipal de Educação de Navinaí*

ASSUNTO: Solicitação (faz)

Prezada(o) Senhor(a)

Tendo em vista a expansão do Projeto LOGOS II objetivando habilitar mais 800 (oitocentos) professores leigos do Estado de Mato Grosso do Sul, vimos solicitar de V.Sª o preenchimento da ficha em anexo.

A ficha acima mencionada deverá ser devolvida até o dia 05.02.82 para que esta Gerência efetue a seleção dos municípios a serem beneficiados no corrente ano.

Contando com a imprescindível colaboração de V.Sª em prol da educação em nosso Estado, reiteramos protestos de real apreço.

Atenciosamente

Milce Aparecida da Silva Freitas
Milce Aparecida da Silva Freitas
COB/Projeto LOGOS II-MS.

Neli Corrêa Duzio
NELI CORRÊA DUZIO
COMISSARIA GERAL DE INSCRIÇÕES
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Fonte: Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (1982)

O professor Valdeci fez parte do projeto de expansão do LOGOS II no ano de 1982, que funcionava segundo o mesmo modelo do curso supletivo, e era organizado em módulos por disciplinas. As aulas aconteciam em fins de semana alternados, exigindo dos profissionais sacrifícios das horas de descanso e das atividades pessoais e familiares.

O projeto LOGOS foi significativo na formação de docentes não titulados, assim como

o foi para o professor Valdeci. Na perspectiva de Pereira (2015, p. 133), 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”.

Durante o tempo de formação no curso de Magistério oferecido pelo projeto LOGOS, Valdeci, a mando da Gerência de Educação, deixou a escola da Comunidade do Sapezinho e foi atuar em uma fazenda localizada a 50 km da cidade, acompanhado de suas duas filhas e esposa. Segundo o professor, a fazenda possuía mais de 20.000 alqueires de terra e uma grande plantação de algodão, estruturada em sede e mais dois arrendamentos, e ele tinha que ministrar aulas nos três espaços. Valdeci narrou da seguinte maneira um dos motivos pelos quais o professor da localidade deveria ser homem: “Tinha que trabalhar na sede e no retiro. Como uma pessoa, uma mulher, ia de bicicleta ou a cavalo? Ela teria dificuldade, fazia seis quilômetros de uma escola para outra” (VALDECI, 2020, p. 20, informação verbal).

Mais uma vez, nas narrativas dos professores que colaboraram com este estudo, a mobilidade masculina foi mencionada como elemento de suas respectivas figurações, visto dentro de suas singularidades envolvidas com raça/etnia, relações afetivas e de classe, como um favorecimento às questões profissionais, colocando o homem como um sujeito móvel e a mulher em uma posição estática e doméstica, mas não necessariamente passiva. A mobilidade dos homens foi e continua sendo distinta da feminina e está relacionada com os papéis sociais e relações de poder entre os gêneros. Alguns estudos, como os de Oliveira, T. (2020) e Elvir (2017), comprovam que quase todas as mulheres brasileiras já vivenciaram, em algum momento de suas vidas, o cuidado com as escolhas de deslocamento, que incluem o motivo, os horários, a distância, o meio de transporte, o trajeto, entre outros aspectos.

Considerada a ótica das relações de gênero nas quais Valdeci estava incluído, é possível afirmar que, por ser do sexo masculino, o professor pôde se locomover tanto para trabalhar e se ausentar da fazenda nos finais de semana, como para estudar e se profissionalizar. O docente entrevistado morou e atuou na fazenda por oito anos e meio. Nesse período, concluiu o curso de magistério e, posteriormente, ao se mudar para a área urbana, cursou o Ensino Superior.

Terminado o curso do magistério eu já comecei o superior. Nessa época, Naviraí só tinha faculdade particular. Eu ainda estava trabalhando na fazenda e ganhei uma casa na cidade. Trabalhava durante o dia e à noite ia para FINAV [Faculdades Integradas de Naviraí]. Formei em Pedagogia. [...] Eu tinha que investir na minha carreira também, eu enfrentei a faculdade porque

sabia que, uma hora ou outra, alguém iria me cobrar esse certificado, o diploma deste curso, e [eu] precisava ganhar mais. Nós, na época, fizemos por obrigação, e também eu já tinha concurso, então foi muito bom. A coisa melhor que aconteceu na minha vida foi eu ser professor antes de me formar, porque eu tinha, vamos assim dizer, a prática, e juntei com a teoria. (VALDECI, 2020, p. 15, informação verbal).

A cobrança do ensino superior a que o professor se refere se deu pelo reconhecimento de necessidade de formação adequada para a atuação docente e está na LDB/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, s.p.).

Entretanto, para além da imposição da lei, o relato de Valdeci demonstra que a perspectiva de formação que compõe a carreira e a jornada de trabalho deve estar relacionada à remuneração como elemento necessário para a valorização profissional. Além disso, trata-se de um compromisso pessoal que move os indivíduos, o qual implica em uma prática pedagógica na qual são articulados novos saberes, novas exigências, isso sob aspectos legais e novas propostas de formação. Quanto a esse assunto, Nóvoa (2000) pondera:

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, 2000, p. 13).

Para este autor, os referidos casos demonstram a 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, 2000, p. 13).

A formação adequada ocorre quando um/a professor/a experiente tem a oportunidade de reconstruir os seus saberes em confronto com as suas vivências cotidianas. Trata-se de empreendimento que faz parte da formação e das inclinações pessoais dos indivíduos, relacionando a sua formação com o seu desenvolvimento pessoal. Assim, o/a professor/a, como um indivíduo social, tem na realização pessoal o resultado de seu desenvolvimento profissional e coletivo.

Na área urbana de Naviraí-MS, o professor Valdeci atuou em turmas de alfabetização e com adultos no supletivo, na Escola Municipal Professor Milton Dias Porto. O professor narrou sua percepção ao chegar à escola e a sua motivação para ser diretor:

Nos dois primeiros anos em que trabalhei com os adultos [eu] via a dificuldade que a diretora tinha. Na época, o vandalismo era tão grande que a gente não sabia quem era vândalo e quem era aluno, e eu pensei “Na próxima eleição eu vou concorrer à direção”, **com a vontade de fazer uma mudança na escola.** (VALDECI, 2020, p. 28, informação verbal, grifos nossos).

A alegação do interesse do professor Valdeci em cargo de gestão explicita uma luta simbólica em que estão presentes tensões e contradições atravessadas por equilíbrios de poder variáveis, por meio de forças de conservação e de subversão. Está intrínseco em sua fala como as desigualdades entre homens e mulheres não se resumem a diferenças físicas, pois, no contexto da estrutura escolar da qual ele fazia parte, era evidente a manutenção da ideia de que o homem é detentor da autoridade e autonomia e devem se sobressair no espaço público. Na eleição ocorrida em 2003, o professor Valdeci, com o apoio da comunidade escolar, venceu a disputa, tendo permanecido no cargo por 15 anos.

Os traçados das trajetórias, selecionados pelos professores Derci, Vanderlei e Valdeci, para descrever suas experiências em salas de aula e de que forma esses passam a estar presentes em cargos de gestão, colabora para apontar que a constituição hierárquica das profissões, sob a ótica de gênero, são partes de um todo relacional que incluem condicionante do sistema social, cultural, educacional e econômico.

As relações em que os professores estiveram envolvidos os afetaram nos contextos e nas vivências pessoais e profissionais bem como nas redes de relações sociais implicadas, levando à busca de entender o sentido, as condições, as tensões e os desejos implícitos da atuação de cada indivíduo. Percebo, nesse sentido, que o poder é relacional e está presente nas interdependências vividas em distintas figurações.

As narrativas dos professores demonstraram que os aspectos atribuídos às masculinidades influenciaram a sua prática e colaboraram para que buscassem melhores condições de trabalhos e maiores remunerações, bem como o reconhecimento em outros espaços sociais, fossem eles na figuração escolar ou fora dela. Foi possível inferir que, nas trajetórias dos colaboradores da pesquisa, os professores Derci, Vanderlei e Valdeci, as relações de gênero lhes oportunizaram sair da atuação docente com crianças e ascenderem em suas carreiras para a atuação na gestão.

4 VIVÊNCIAS MASCULINAS NA GESTÃO ESCOLAR

Entre a vice-direção e a direção fiquei por 12 anos, [...] e terminei a carreira em sala de aula. (DERCI, 2020, p. 31, informação verbal).

Saí da sala de aula porque fui convidado a ser diretor da Escola da APAE. (VANDERLEI, 2020, p. 16, informação verbal).

Fiquei 15 anos na direção da escola, desde o início, por meio das eleições, e poderia ter ficado mais dois, mas tive um convite para vir trabalhar na Gerência de Educação, onde estou até hoje. (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal).

Os professores Derci, Vanderlei e Valdeci, em suas trajetórias profissionais, assumiram uma função cuja historicidade indica a figura do responsável pelas atividades desenvolvidas nas escolas: o gestor escolar. Essa ocupação, seja promovida por indicação, concurso ou eleição, consitui-se por elementos de poder e autoridade. Tal poder exercido é, entretanto, relacional, pois atrela-se ao que é considerado um desempenho adequado e altera-se diante das figurações nas quais o/a gestor/a está envolvido/a. O/A ocupante desse cargo, por exemplo, situa-se à margem das decisões da política educacional que o/a coloca em uma posição de executor/a de decisões vindas de instâncias superiores de deliberação (PARO, 1988).

As dimensões da atuação do/a gestor/a escolar passaram por alterações ao longo da história da educação brasileira, e na construção da identidade desse profissional estão envolvidos elementos da organização do sistema educacional. O marco legal de criação do cargo de diretor escolar, nas escolas primárias particulares, o Decreto Federal nº 1.331-A, data de 17 de janeiro de 1854. O diretor escolar era subordinado ao Delegado de Distrito, que respondia ao Conselho Diretor, e deveria prestar contas ao Inspetor Geral, sendo dependente das decisões do Ministro e Secretário de Estado dos negócios do Império (BRASIL, 1854).

O texto do Decreto Federal nº 1.331-A citava que entre as responsabilidades do diretor estava encaminhar os relatórios trimestrais quanto ao total de alunos atendidos, das medidas disciplinadoras adotadas e das questões de organização do espaço, da limpeza e da higiene. A direção das “casas de educação de meninas” deveria ser assumida por uma mulher e a única presença masculina com mais de 10 anos era a do marido da diretora (BRASIL, 1854).

Em pesquisa sobre a construção da imagem de poder e autoridade do gestor escolar no Brasil, Fraiz (2013) afirma que, na segunda metade do século XIX, fora das áreas urbanas existiam as escolas isoladas, muitas vezes hospedadas nas casas dos/as professores/as, e organizadas independentemente da idade ou fase de estudo dos/as alunos/as. Nelas não havia

diretor/a escolar, e um único/a professor/a era responsável pela manutenção, relatórios e ministração das aulas.

Em Mato Grosso, para administrar uma Escola Reunida, conforme o Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927 (REGULAMENTO, 1927), seria escolhido, pelo governo, um professor da própria escola que obrigatoriamente deveria estar à frente de uma sala de aula, e receberia um acréscimo aos seus vencimentos por turno trabalhado. Para Santos e Santos (2018), a gratificação ofertada ao diretor escolar gerava economia para os cofres públicos, pois era um valor fixo e obrigava o professor-diretor, além de ministrar as suas aulas, a seguir os procedimentos burocráticos, administrar os docentes e pensar em estratégias que garantissem o acesso e a permanência dos/as alunos/as. O professor-diretor enfrentava algumas dificuldades em sua administração, entre elas a falta de professoras habilitadas para assumir as regências de turmas, aspecto mencionado no relatório de 1930 do professor-diretor Américo Pinto Brasil, que, ao ver o alcance do número máximo de 45 alunos em uma turma de meninas, declarou:

Deixei de solicitar o desdobramento da primeira classe da seção feminina que atingiu ao número de 59 alunos matriculados em faces da dificuldade de provê-la por professora normalista, pois essas diplomadas não querem absolutamente aceitar cadeiras fora do perímetro de Cuiabá, como se a Instituição Pública só ali se circunscrevesse. E quando as aceitam é bem a contragosto. Não negar a exigência, hoje tolerada do estágio por dois anos nas escolas rurais, que dava o direito de transferência para as cidades e vilas aos professores primários era uma medida que importava não só a assegurar o aproveitamento daquelas em tais escolas, como facultar o desenvolvimento da Instrução nas povoações do Estado. (BRASIL, 1930, p. 17).

A dificuldade do professor-diretor de conseguir professoras em áreas distantes dos centros urbanos, conforme a situação citada, ocorrida no município de Santo Antônio do Rio Abaixo, explicita os diferentes ritmos em que ocorria a institucionalização da escola e da feminização do magistério no país. Santos e Santos (2018) afirmam que o professor-diretor, ao analisar a situação, reuniu o excedente de alunos/as e formou uma turma mista sob a sua regência. Outras situações também exigiam o manejo dos/as professores/as, como a precariedade das propriedades construídas ou alugadas para abrigar as escolas e a falta de mobiliário e materiais para o desenvolvimento das atividades (SANTOS; SANTOS, 2018).

O pioneiro em estudos sobre administração escolar no Brasil, José Quirino Ribeiro, apresentou em 1938 a ideia de que o/a diretor/a escolar deveria ter uma formação específica para a atuação no cargo, e as escolas deveriam corresponder ao funcionamento e lógica de

empresas. A denominação de “empresa escolar” foi feita, portanto, não no sentido de geração de lucros, mas, por oferecer resultados de um serviço social (RIBEIRO, 1938, p. 85). Assim, o administrador escolar deveria agir sobre previsão, organização, comando, coordenação e controle, considerando as qualidades de seus subordinados. Ribeiro (1938) demonstra uma preocupação sobre a autoridade e o controle a ser exercida pelo administrador sobre os demais, pois a natureza do trabalho docente dificultaria a vigilância. Para alcançar os resultados esperados, o/a diretor/a deveria se utilizar de “qualidades inatas e bom senso” (RIBEIRO, 1938, P. 97). A relação de autoridade exercida pelo administrador/a escolar deveria funcionar nos seguintes termos:

O caráter da autoridade é, na empresa escolar, também diverso do da indústria. Funda-se isso na diferença dos processos de admissão para preenchimento dos quadros de pessoal de uma e outra espécie de empresa. [...] Desta situação decorre ainda que a ação da autoridade escolar junto dos seus subordinados é mais de orientação e colaboração do que de mando, propriamente dito. (RIBEIRO, 1938, p. 97).

Em 1939, Carneiro Leão complementou a ideia do papel administrador atribuído ao/a diretor/a escolar, indicando este/a como o/a defensor/a da política educacional da época e representante oficial do Estado e sugerindo que suas ações deveriam estar pautadas na identificação dos problemas, planejamento, tomadas de decisão, acompanhamento, controle e avaliação (LEÃO, 1953). Nesse período, apesar da crescente presença feminina na docência, a predominância nos cargos de diretor era masculina. Conforme Stephanou e Bastos (2005, p. 72), o fenômeno apresentava o “[...] receio de perder para as mulheres o espaço de poder da autoridade máxima”.

O processo de seleção para docentes e também diretores/as passou por mudanças a partir da década de 1940. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), após reivindicações de professores/as de grandes centros urbanos, como os/as da cidade de São Paulo, adotou-se concursos públicos como forma de seleção. A aprovação nos concursos era fundamental para a profissionalização dos/as professores/as, pois ofereciam estabilidade e permanência no cargo, além de diminuir a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação para as vagas existentes. Os aprovados nos concursos e nomeados eram efetivados após um período probatório, chamado de estágio, no qual deveriam preencher alguns requisitos, dentre eles alcançar um número mínimo de classes e de crianças alfabetizadas (FRAIZ, 2013).

Apesar da afetação no aspecto pedagógico da alfabetização das crianças, a função do/a diretor/a continuava voltada principalmente para aspectos da administração, conforme se

evidencia na publicação intitulada “Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar”, na qual Ribeiro (1952) destacou que os estudos sobre administração deveriam ser atrelados às especificidades da escola para fins de resultados esperados. Em 1961, Anísio Teixeira ampliou as discussões do autor antes referido ao afirmar que a administração escolar deveria vir do desdobramento da experiência como professor.

No mesmo ano, 1961, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) definiu que o/a diretor/a deveria ser um/a educador/a qualificado/a, alguém capaz de reunir atributos pessoais e profissionais que o/a tornasse capaz de “infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores/as, alunos/as e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural” (FRAIZ, 2013, p. 57).

Recorrendo a teorias da administração elaboradas por Taylor e Fayol, Lourenço Filho (1963) abordou a importância da formação adequada para o/a diretor/a escolar, e destacou como sendo função do administrador planejar, programar, coordenar, dirigir, comunicar, inspecionar, verificar e controlar. Ele acrescentou a necessidade de promover boas relações humanas, entretanto, essas deveriam estar ligadas às motivações dos comportamentos e às influências que os ambientes organizacionais teriam nos indivíduos (LOURENÇO FILHO, 1963). No final da década de 1960 e início de 1970, houve iniciativas governamentais para a formação específica do administrador escolar, entre elas a Lei Federal nº 5.540/1968 e a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 2/1969 (BRASIL, 1968; 1969), regulamentando e exigindo a licenciatura em Pedagogia com habilitação em administração escolar. Em 1971, a Lei nº 5692/1971 substituiu a nomenclatura de “diretor/a de grupo” escolar para “diretor/a de escola”, a qual utilizamos ainda hoje para designar a função problematizada (BRASIL, 1971).

Ainda na década de 1970, autores como Dias (1973) e Alonso (1976) continuaram associando a administração de empresas às escolas. A caracterização da função de controle e autoridade permanecia, além da atuação fortemente tecnicista voltada para aspectos burocráticos e para o cumprimento dos programas regulamentados e decididos por instâncias superiores (FRAIZ, 2013). Somente na década de 1980 os cientistas da organização educacional (SANDER, 1984; FÉLIX, M., 1986; PARO 1988; SILVA JÚNIOR, 1990) começaram a questionar os procedimentos da administração de empresas na escola e a propor a participação de pais e trabalhadores da educação nas decisões de gestão.

A administração escolar ganhou uma nova perspectiva, na qual a figura do/a diretor/a se tornou o “[...] personagem central e de responsabilidade última pela escola” (PARO, 1988,

p. 164). Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), determinou-se o formato da gestão escolar no país. Em seu art. 1º, tornou o Estado Democrático assegurando o exercício dos direitos sociais de igualdade e justiça, valores absolutos na legislação da nossa sociedade. Em seus capítulos destinados à educação (art. 205 a 214), estabeleceu, no art. 206, que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, dentre os quais está a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

Conflitos e tensões permearam a concepção de gestão democrática, e sua introdução na CRFB/1988 (BRASIL, 1988) pressupôs debates a respeito do sentido atribuído à gestão da educação. Dois grupos principais encabeçaram as discussões, que ocorriam principalmente em torno da destinação dos recursos públicos da educação: um grupo em defesa da participação da comunidade local nas decisões escolares, e outro grupo ligado a empresários da área educacional e às escolas confessionais, que se opunham à ideia de compartilhamento das decisões (OLIVEIRA, T., 2020). Na década de 1990, a discussão se ampliou e, apesar da defesa de muitos/as educadores/as, a gestão democrática ficou restrita a decisões fora da abrangência de todos os sistemas escolares, conforme no disposto do texto da LDB/1996:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O texto aprovado delegou aos sistemas de ensino a operacionalização da gestão democrática, permitindo ao/à diretor/a escolar vivenciar uma contradição: o fortalecimento do seu papel diante dos demais atores do ambiente escolar, porém, em uma figuração externa à escola, o pêndulo da balança de poder se movimentava muitas vezes deslocado do interesse da comunidade. A LDB/1996 (BRASIL, 1996) permitiu, ainda, diversas formas de experiências de seleção para o cargo de diretor/a escolar, que vão desde a realização de eleições para diretores/as e colegiados àquelas que continuam nomeando seus representantes como ato exclusivo do Poder Executivo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Foi no contexto histórico acima deflagrado que os professores colaboradores desta pesquisa tiveram suas primeiras experiências na gestão escolar. O professor Derci ingressou

no cargo de gestão em 1987; o professor Vanderlei, no início da década de 1990; e o professor Valdeci, pela primeira vez, em 2003. Os três apresentaram entrecortes de histórias decorrentes da experiência vivida e sedimentada na memória. Em seus relatos, sequenciaram suas experiências articulando suas vidas em termos políticos, sociais, educacionais e familiares, e ressignificando o espaço, tempo e lugar vivido, bem como as marcas de seus sentimentos, cuja presença fora explicitada ao se referirem às suas condutas na gestão educacional.

4.1 “O que você decidir, tá decidido!”

A diretora da escola onde o professor Derci trabalhava havia assumido o cargo por indicação política e o convidou para ocupar a vice-direção. No excerto abaixo, demonstro sua narrativa acerca do diálogo entre eles e como ele se responsabilizou pela posição ocupada:

Ela [a diretora] me chamou e disse: “oh Derci, quero que você venha trabalhar comigo, você vai ser vice, só que é o seguinte, não precisa nem vir durante o dia, você vindo a noite é o suficiente, porque eu não venho trabalhar a noite”. Eu concordei, acabou que uma hora eu tinha que ir à tarde. Outra hora ía de manhã e toda noite eu estava lá. Com o tempo eu comecei a comandar a escola, então a diretora disse “o que você resolver tá resolvido, eu não vou me meter na sua administração. Se alguma coisa der errado, é você que vai resolver, se fizer coisa errada você que vai assumir”. Depois ela [a diretora] saiu e nós [os funcionários da escola] resolvemos fazer uma eleição interna para diretor. Os candidatos foram: eu, meu amigo e outra professora e eu ganhei. Aqueles que votaram contra foram reclamar lá [na secretaria de educação] e eles [os dirigentes do setor administrativo da secretaria de educação] seguraram a nomeação, acho que foi para acalmar os ânimos. (DERCI, 2020, p. 31).

A memória apresentada pelo professor Derci evidencia como suas relações o conduziram aos espaços de gestão, a princípio, apenas para colaborar com a direção, com a atribuição de co-responsável apenas pelo controle noturno da escola. A solicitação da diretora a um professor do sexo masculino para assumir o trabalho em período noturno permite algumas reflexões sobre a divisão de gênero no trabalho.

Santos e Santos (2018), ao entrevistarem gestores/as de escolas, chegaram à conclusão que, no período noturno, os/as educadores/as enfrentam situações como estudantes envolvidos com drogas e violência. Segundo o professor Derci, na figuração escolar em que ele fazia parte “tinha alguns alunos difíceis”, aspecto que leva a inferir que a escolha da diretora pode ter ocorrido em parte pelo seu perfil de comportamento voltado para a disciplina, ou por ter, de acordo com sua autoanálise, “pulso firme” (DERCI, 2020, p. 37, informação verbal).

O professor Derci tentava imprimir, no grupo, seus interesses, ocupando espaços e paulatinamente assumindo a liderança da instituição. Desta forma, ele foi se estabelecendo na gestão da escola, porém, as falas da diretora e a contestação de seus colegas quanto à escolha da maioria para que ele assumisse a direção não pareceram amistosas.

As formas de resolução dos conflitos mudaram ao longo do tempo, deixando prioritariamente a violência física e passando ao controle e autocontrole dos comportamentos nas relações de interdependências. O professor, em 1992, articulou partes dos fundamentos da gestão democrática em uma eleição somente os funcionários da escola, sem a participação dos responsáveis, pais e alunos/as, em prol de sua legitimidade na direção escolar.

Em Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), para atender o disposto pela CRFB/88 no art. 206, que estabelecia a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988), apresentou, em 1991, o Decreto nº 5.868/1991, com a proposta da gestão democrática e da autonomia financeira das instituições escolares (MATO GROSSO DO SUL, 1991). Posteriormente, a Lei foi regulamentada e reformulada pelo Decreto nº 7, de 1993, que postulava em seu artigo 13: “O diretor será eleito, de forma a ser regulamentada por ato da Secretaria de Estado de Educação, para um mandato de 2 (dois) anos. § 1º – Nessa eleição será garantida a participação de pais, professores, funcionários e alunos” (MATO GROSSO DO SUL, 1993). Bigarella e Alves (2015) reiteram que, entre os anos de 1991 e 1994, o governo de Pedro Pedrossian, com a justificativa de descentralizar e reorganizar as unidades escolares, efetivou algumas medidas político-administrativas na educação. A organização da gestão escolar continuou centralizadora, ocorrendo “de cima para baixo”, porquanto sem a participação dos sindicatos, universidades, associação de pais e mestres e grêmios estudantis.

É possível afirmar que administração da educação estadual, por demorar três meses para homologar o resultado da eleição na escola na qual o professor Derci foi candidato, desconsiderou tanto a contestação da eleição quanto o candidato a diretor escolhido pela maioria, preferindo aguardar para “acalmar os ânimos” (DERCI, 2020, p. 37, informação verbal). Os três mandatos seguintes, entretanto, foram conquistados por meio de eleição com participação de toda a comunidade escolar, conforme o professor Derci relatou: “Todo mundo participava da votação e também existia o colegiado em que eram eleitos os representantes de alunos, pais, professores e administrativo. Então, eu era o diretor, mas não administrava sozinho” (DERCI, 2020, p. 32, informação verbal).

A participação dos indivíduos que representam as instituições quanto à escolha do/a diretor/a escolar é uma importante forma de contribuir para a consolidação da gestão

democrática. Nesse sentido, Dourado (2006) expressa a dinâmica de organização e de gestão escolar, baseadas em processos que favorecem a participação coletiva na tomada de decisões, pois é fundamental que a escola exerça seu papel social. Segundo o autor, “[...] a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar é a base para a democratização da escola e de sua gestão” (DOURADO, 2006, p. 53).

Entretanto, mesmo com a participação dos envolvidos na figuração educacional, cabe ao/à diretor/a da escola a organização e gestão dos meios para a realização do trabalho local, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo do pessoal atuante na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações do/a educador/a, as relações interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar, tudo em função de atingir os objetivos (LIBÂNEO, 2001).

Segundo Derci, depois de 11 anos em cargos de gestão, ele “[...] pediu demissão da direção” (DERCI, 2020, p. 28, informação verbal), e, em uma tentativa de mantê-lo no cargo, representantes da Secretaria de Educação o convidaram para assumir a direção de uma escola na cidade de Laguna Carapã-MS, distante a aproximadamente 200 quilômetros de Iguatemi-MS. Derci narrou como o convite foi feito por esses indivíduos, sua motivação para aceitar a função e o acordo feito com a esposa mudarem-se de município:

Me chamaram na agência e falaram: - “estamos precisando do senhor! Eu falei: - pra que? – para assumir a direção lá em Laguna Carapã, eu falei: - eu não vou, eu já pedi demissão da direção”. Eles [os funcionários da secretaria de educação] explicaram que os pais não queriam ninguém de lá na direção e ninguém queria ir. Fiquei de pensar, vim para casa conversei com minha esposa e falei: - oh, eles falaram que se eu ficar mais um ano na direção eles irão me incorporar como diretor e minha esposa respondeu: – então vamos! Eu fui na frente e fiquei morando em um quatinho até eles [sua família] chegarem. (DERCI, 2020, p. 28, informação verbal).

A adaptação a um novo local não depende somente da capacidade do profissional de se ajustar ao ambiente, sua personalidade, maturidade emocional ou competências técnicas para atender às demandas da nova figuração. Segundo o professor Derci, fatores envolvendo a remuneração do professor e a valorização de seu trabalho influenciaram na decisão familiar de mudar de cidade (DERCI, 2020). O consentimento de sua esposa, por exemplo, considerou, principalmente, a oportunidade de estabilização prometida na carreira. Mais uma vez, resalto que a mobilidade entre os gêneros é desigual, pois, diferentemente dos homens, a possibilidade de satisfação das mulheres é influenciada não só pelo mundo do trabalho, mas

também pelas condições internas à família, significando que as duas esferas da vida, privada e pública, devem estar em consonância. O art. 206 da CRFB/1988 reafirma, pois, que a valorização docente passa pela profissionalização e por melhores condições de carreira e vida financeira (BRASIL, 1988).

Ainda em 1994, foi realizada a “Conferência Nacional de Educação para Todos”, que resultou em um “Acordo Nacional” assinado, entre outras entidades, pelo Ministério da Educação (MEC), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Entre as definições no “Acordo Nacional”, resultado do Plano Decenal (1993-2003), estava o compromisso de valorização aos docentes, como proposta para melhoria da situação educacional: “Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários com piso salarial profissional nacional, negociados com entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 13).

A efetivação do acordo viria por meio do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ainda no ano de 1994, assinado pelo Ministro da Educação e Cultura e diversas entidades representativas dos professores/as, dentre elas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O Pacto tinha como uma de suas premissas, políticas de valorização do magistério e promoção da carreira docente, pois compreendia haver uma estreita relação entre a qualidade da educação básica e a profissionalização do magistério.

A profissionalização do magistério, processo do reconhecimento pela sociedade, da importância política, social, cultural e econômica do professor, corresponde à elevação ao nível de formação, à organização de planos de carreira, com acesso via concurso público e remuneração compatível, e à melhoria das condições de trabalho dos educadores. (BRASIL, 1994, p. 2).

Afirmou-se que a qualidade da instrução oferecida pela educação básica e seu êxito na formação do indivíduo estaria diretamente ligada à formação, à atualização, às condições de trabalho e à remuneração dos trabalhadores da educação formal escolar. Entretanto, diante da narrativa do agora, indicado e nomeado diretor Derci, não foi isso o que aconteceu, nem com ele e nem com os/as professores/as que estavam sob a sua liderança. Da seguinte maneira ele descreveu a situação que encontrou logo chegar a Laguna Carapã-MS:

A única cidade que realmente a comunidade participava foi Laguna Carapã, se tivesse 200 pais você fazia reunião com 200 pais e não eram as mulheres, eram os homens, os pais, que iam. Na primeira reunião que eu fiz, foi em um ano que o governo estava atrasando o pagamento [1997]. Os professores iam fazer greve, e os pais falaram – “não queremos! ”. Não foi só uma questão de estado, porque lá não teve greve, os pais não deixaram. Os pais mandaram reunir os professores e falou – “porque vocês vão fazer greve? - Nós não estamos recebendo [responderam os professores]. - Quanto que vocês precisam pra aguentar sem fazer greve? Nós [os pais] vamos dar o dinheiro e vocês vão dar aula normal, quando vocês receberem do governo é só devolver o dinheiro para APM [Associação de Pais e Mestres]”. E assim, foi feito. (DERCI, 2020, p. 27, informação verbal).

A gestão do professor Derci nesse período estava permeada por políticas públicas nacionais ainda em edição ou criação, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais políticas educacionais priorizavam processos descentralizadores, parcerias e as avaliações do resultado, no entanto, em âmbito estadual acabaram por reduzir os recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, justificado por dificuldades financeiras, inclusive descumprindo a determinação da CRFB/88. Nesse sentido, Fernandes (2003) expõe o Mato Grosso do Sul:

O artigo 212 da Constituição Federal estabelece que os Estados não podem dispor menos de vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Porém, o Poder Constituinte Estadual quando da elaboração da Constituição vigente, preocupado em conceder à população sul-mato-grossense um ensino de boa qualidade, estipulou no artigo 198 percentual mais elevado do que o previsto na Carta Magna Federal, ou seja, o Estado não pode aplicar menos do que trinta por cento da receita resultante de impostos, inclusive a proveniente de transferência. Isto foi possível à época, considerando a ‘boa saúde’ do erário público. Todavia, a atual realidade não permite que seja dispendido esse percentual com o ensino, tendo em vista as sérias dificuldades financeiras e econômicas enfrentadas pelo Estado. Assim, é mister reduzir o citado índice de acordo com os parâmetros fixados pela Constituição Federal (FERNANDES, 2003, p. 237).

Em julho de 1997 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 6, que reduziu para 25% a destinação da receita dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Os trabalhadores da educação, organizados pela FETEMS, resistiram e deflagraram greve. Fernandes (2003) destaca a responsabilidade do governador Wilson Martins (1995-1998):

O Poder Legislativo não pode se omitir diante da greve dos professores e dos

funcionários das escolas. É preciso tomar posição. O movimento grevista é de inteira responsabilidade do governo Wilson Martins que, desviando a metade dos recursos obrigatórios à Educação, lesa os profissionais e a população. (FERNANDES, 2003, p. 235).

Entretanto, na figuração em que Derci situava-se, a participação da APM alterou o engajamento inicial dos/as educadores/as na paralisação. As APMs surgiram no Estado de São Paulo, a partir da iniciativa de Lourenço Filho, em 1931, com a intenção de promover a participação dos pais na escola, a ampliação das relações família-escola e o debate de questões educacionais. Para Oliveira (1999, p. 20), as APMs permitiam valorizar as “condições do meio” e davam autonomia à instituição escolar. As APMs passaram por três estatutos com as diretrizes para seu funcionamento: o primeiro deles (1934) se aproximava das intenções de Lourenço Filho, enquanto os demais (1968 e 1971) deram à APM, gradativamente, o caráter administrativo e de captador de recursos (OLIVEIRA, 1999).

Para Antônio (2008, p. 148), somente em alguns poucos lugares as APMs funcionam com uma significativa participação da comunidade escolar e, por vezes, o acúmulo de funções induzia a elas a responsabilidade desde “[...] a compra de materiais didáticos e a realização de pequenas reformas até a contratação de funcionários”.

Ao observar para as relações entre a Associação de Pais e Mestres, o diretor e o Estado, noto os elementos de força e coerção presentes em suas teias de interdependências, nas quais processos sociais estão concebidos e mediados pelos equilíbrios de poder entre eles. A memória apresentada por Derci sobre a primeira reunião que fez com a APM da escola dirigida por ele foi para comunicar o adiamento do início das aulas e o apoio dos funcionários ao movimento grevista legítimo, entretanto, apesar de, talvez, os responsáveis pelos/as alunos/as entenderem que estavam fortalecendo o processo educativo, houve uma tentativa de substituição do papel do Estado, suprimindo as necessidades materiais que ele não atendeu.

Ora, por uma compreensão histórica, a greve é um espaço de questionamento acerca da situação do trabalho na escola e da busca de uma educação pública de qualidade. No entanto, sua utilidade reside também na obtenção de dinheiro necessário para a gestão da escola. Nesse caso, conforme relatou o professor Derci, uma das estratégias para arrecadar recursos financeiros era a realização de festas na escola:

Eu chamava uns pais e falava: “-Oh nós estamos trabalhando direito, então a APM tem que se virar!”. Fazíamos festas para arrecadar dinheiro e eles [APM] mexiam com tudo, matavam a vaca e faziam o churrasco. (DERCI, 2020, p. 30, informação verbal).

A figuração dos participantes ativos da comunidade de pais e responsáveis também chamava a atenção, pois, segundo o professor Derci, parte expressiva era de homens, e comumente se notava um comparecimento maior de mulheres nos encontros. Sua afirmação remete a uma configuração familiar heteronormativa, ou seja, composta por um homem e uma mulher, na qual os papéis na educação da criança são determinados prioritariamente pelo elo biológico. Algumas masculinidades, como a hegemônica e a cúmplice, colocam em destaque a autoridade do homem em sua família, tanto sobre os filhos quanto sobre a esposa.

Nesse acordo social implícito e imposto, os homens estiveram por séculos na condição de dirigente familiar, e sua posição vinculava-se à dependência financeira da mulher que acabava por se submeter às regras estabelecidas. A figuração de predominância masculina, presumivelmente, influenciou nas decisões da APM da escola. O professor Derci, em outro relato de sua prática na gestão, apontou aspectos de sua atuação naquele contexto:

Chamei a APM de novo e falei: “Os professores estão reclamando que esses livros estão velhos, eles querem livros novos”. E eles [APM] responderam: - **“O que você decidir tá decidido, você fala, nós cumprimos”**. Na época, era proibido exigir uniforme, mas eu falei: “Nessa escola não entra sem uniforme!”. O pessoal [APM] falava: “Filho nosso tem que vir uniformizado”. Eu tinha entrado em contato com uma empresa de Cascavel [PR] e já tinha visto tudo. Falei: “Assina embaixo quem vai querer”. A maioria pagou na hora e quando o aluno vinha sem uniforme eu mandava embora. (DERCI, 2020, p. 29, informação verbal, grifos nossos).

O/a gestor/a escolar tem entre suas atribuições o dever de resolver os problemas do cotidiano e desempenhar suas funções a contento. Suas práticas precisam se voltar para as atividades administrativas, pedagógicas e políticas, a fim de garantir o pleno funcionamento da escola na mediação das questões educacionais. Para o professor Derci, ter o apoio da APM lhe ofereceu condições de trabalho e ações interativas e integradoras.

A partir de seu relato, verifico a atribuição de poder que ele faz a si mesmo. Para ele, as experiências acumuladas ao longo das suas relações em diversos grupos e sua personalidade contribuíram para o desvelamento do seu perfil de liderança, em um modelo de ajustamento mútuo e dependente, ou seja, a postura do gestor remetia aos processos de socialização produzidos no decorrer de sua história. Na figuração da escola gestada por Derci, o pêndulo da balança de poder esteve em constante flutuação, pois os indivíduos pertencentes à APM se movimentavam de acordo com as necessidades e interesses do gestor.

Os indivíduos de determinadas figurações reconhecem, muitas vezes, o diretor de escola por meio de um viés hierárquico que os conduz a uma relação de submissão ao *status*

da figura do/a gestor/a; relação legitimada pelo Estado por mecanismos burocráticos pelos quais tudo o que acontece na instituição – as decisões a respeito dos demais funcionários e também a respeito do que é feito com os/as alunos/as – torna-se objeto de atenção do/a diretor/a escolar, que concentra poder em suas mãos e o materializa por meio de sua assinatura, seu aval.

A abrangência de significados e de posições inerentes à concepção do/a diretor/a escolar faz dele/a um indivíduo multifacetado na construção da escola, sendo os demais participantes dessa figuração vistos de forma passiva nos processos da organização institucional. Estes não sabem exatamente até onde vão as prerrogativas e atribuições do/a diretor/a, mas reconhecem que a extensão de seu poder de decisão e de controle dos integrantes da escola é grande.

Considero que a atuação do professor Derci na gestão escolar foi permeada pelo atributo do gênero masculino da autoridade no sentido incisivo da palavra, apresentado pelo autoritarismo. Esta é uma maneira de agir no mundo que permeia a sociedade e envolve as práticas cotidianas e as relações, deixando de lado, no caso da escola, o aspecto humanista e acolhedor para com os/as alunos/as. A normalização de uma figura que representa uma autoridade incontestável, justificada pelo gênero, e a posição de poder, deve ser problematizada e questionada, a fim de se obter, para todos, condições de equidade e justiça nas figurações.

Imagem 7 – O professor Derci atuando como gestor escolar



Fonte: Arquivo pessoal do professor Derci (2020)

O professor Derci atuou por um ano na diretoria da escola em Laguna Carapã-MS, pois nesse período seu pai faleceu, motivo pelo qual ele e sua família consideraram melhor voltar para Iguatemi-MS, município onde permaneceu por mais um tempo atuando como professor de adolescentes. Sua carreira docente fora finalizada no ano 2000, na cidade de Naviraí-MS, lecionando as disciplinas história e geografia em duas escolas estaduais e uma particular. O professor, com sua peculiaridade, contou como foi o período de aposentadoria:

Em Naviraí eu fiquei seis meses. Dei entrada na papelada para aposentar, veio o papel e eles disseram: “Se você esperar até outubro para depois mandar de novo, vai subir 5% do seu salário”. Eu falei: “Não! Eu desisto dos 5%, quero me aposentar logo!”. Eu tive que fazer uma declaração de próprio punho. Quando saiu [a aposentadoria], eu parei na hora [risos]. Depois eu fiz um concurso lá em Santa Catarina e voltei para escola, mas, foi para trabalhar de vigia [risos], entrava seis da noite e saía seis da manhã, era gostoso e tranquilo. (DERCI, 2020, p. 40-41, informação verbal).

A trajetória profissional de Derci na educação vai se findando, as experiências construídas ao longo de sua carreira são possibilidades para repensar o vivido. Seu “desinvestimento” é o encerramento de um ciclo em um determinado tempo e espaço, e também a possibilidade de recomeço de outros projetos de vida e profissionais. Huberman (2007) expõe o conceito de “desinvestimento” diante do fim da carreira da seguinte maneira:

O desinvestimento [...] é, até certo ponto positivo; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem lamentar, do investimento no trabalho, para conseguir consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. (HUBERMAN, 2007 p. 46).

O final da carreira profissional envolve múltiplas interfaces construídas, transformadas e regeneradas ao longo do percurso. No entanto, os caminhos percorridos pelos docentes são decorrentes do próprio ciclo profissional que os produz. O desinvestimento, para alguns/mas professores/as, representa o fim da carreira dedicada à docência com muitas obrigações, dentre elas cumprir horários e prazos regulamentados pela instituição. Neste sentido, há necessidade de vislumbrar novas ocupações que permitam fugir das rotinas programadas, pois o final da carreira também é tempo de experimentar espaços e tempos desvinculados dos institucionais.

Imagem 8 – Fotos atuais do professor Derci com sua esposa e uma de suas netas



Fonte: Arquivo pessoal do professor Derci (2022)

Edgar Morin (2016) apresenta uma reflexão interessante sobre o encerramento de ciclos profissionais, a qual considero exemplar do “circuito” concluído pelo professor Derci:

[...] a ideia de circuito não significa apenas reforço retroativo do processo de si mesmo. Significa que o fim do processo alimenta o início: o estado final que, de alguma forma, torna-se o estado inicial, mesmo permanecendo final, o estado inicial que se torna final, mesmo permanecendo inicial. (MORIN, 2016, p. 229).

Depois de um ano trabalhando como vigia de escola, Derci retornou a Naviraí-MS, tornou-se gerente de uma revendedora de motos e comandou uma loja de equipamentos telefônicos. Atualmente, tem seu próprio comércio. A entrevista com Derci foi concluída por ele com uma frase marcante, que sintetiza a sua perspectiva sobre a docência: “posso fazer qualquer coisa, mas, vou ser sempre ‘o professor’” (DERCI, 2020, p. 42, informação verbal).

4.2 “Foi uma votação magnífica, uma campanha fantástica!”

O conjunto de experiências que compõem a narrativa do professor Vanderlei vem carregado de suas interposições na política local. Ele, ao escolher o que dizer, utiliza-se de um bordado de si, em suas ações individuais e coletivas. Nesse entremeio, suas palavras seguem para uma figuração mais ampla que a direção escolar. O professor decidiu falar de aspectos da gestão escolar, porém, a partir do lugar de prefeito de Japorã-MS. Em sua descrição da história, o professor Vanderlei, diante das demandas da vida cotidiana, se fez valer de jogos institucionais e pessoais como determinantes de suas ações com significados sociais intensos.

Vanderlei, em 1992, deixou a direção da escola da APAE e se candidatou a vereador em Japorã-MS. Assim ele relatou os acontecimentos em torno da questão: “Em [19]92, eu fui candidato a vereador em Japorã e perdi a eleição pela idade consegui empatar com um cidadão mais velho do que eu e descobri que em caso de empate quem entra é o mais velho” (VANDERLEI, 2020, p. 14, informação verbal). O documento emitido pelo Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso do Sul apresenta os números exatos dessa vivência:

Imagem 9 – Resultado das eleições municipais de Japorã/MS - 1992

|  Poder Judiciário Federal Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso do Sul Eleições Municipais 1992 Município: Japorã | | | |
|--|---------------------------------|-------------------|-------|
| Comarcamento 1.941 | | Eleitorado 2.639 | |
| Abstenção 698 | | | |
| Cargo: Prefeito | | | |
| Nº | CANDIDATO | PARTIDO/COLOCAÇÃO | VOTOS |
| 15.610 | LUIZ BEZERRA DOS SANTOS - Eléio | PMDB | 1.088 |
| 52 | OZILIO PEDRO PERIN | PST | 606 |
| Votos Brancos | | | 218 |
| Votos Nulos | | | 29 |
| Cargo: Vereador | | | |
| <i>Eleitos</i> | | | |
| Nº | CANDIDATO | PARTIDO/COLOCAÇÃO | VOTOS |
| 15.613 | BENEDITO AUGUSTO | PT/PMDB | 98 |
| 15.612 | JAIR DE SOUZA LIMA | PT/PMDB | 87 |
| 15.678 | ELISEU BORTOLI | PT/PMDB | 86 |
| 14.630 | PAULO MACHADO | PDT/PTB/PST | 80 |
| 52.680 | SEBASTIAO APARECIDO DE SOUZA | PDT/PTB/PST | 80 |
| 15.615 | JOSE PEDROTO SANTOS | PT/PMDB | 79 |
| 52.690 | JOSE MARTINS | PDT/PTB/PST | 77 |
| 15.604 | NILTON DIAS LIMA | PT/PMDB | 62 |
| 12.601 | ARLINDO PERIN | PDT/PTB/PST | 60 |
| <i>Não-Eleitos</i> | | | |
| Nº | CANDIDATO | PARTIDO/COLOCAÇÃO | VOTOS |
| 13.614 | VANDERLEI BISPO DE OLIVEIRA | PT/PMDB | 62 |
| 15.682 | APARECIDO ALVES TEIXEIRA | PT/PMDB | 61 |
| 15.684 | SEBASTIAO GUEDES DE OLIVEIRA | PT/PMDB | 56 |
| 52.613 | RAFAEL PISCOR | PDT/PTB/PST | 55 |
| 52.692 | ISMAEL SUTIL DE OLIVEIRA | PDT/PTB/PST | 55 |
| 15.608 | JOSE SEBASTIAO FRANJOTTI | PT/PMDB | 49 |
| 15.638 | JAIR ROMAN | PT/PMDB | 46 |
| 15.617 | JOSE ALVES DE MELO | PT/PMDB | 44 |
| 15.648 | JOSE ALCINDO MORTENE | PT/PMDB | 41 |
| 15.694 | JOSE AULTON DE MELO | PT/PMDB | 36 |
| 52.697 | HORACY ANTONIO BRIZOLA | PDT/PTB/PST | 35 |
| 14.620 | ADENY MATIAS DE SOUZA | PDT/PTB/PST | 30 |
| 15.641 | JOSE LUCIANO ROIO | PT/PMDB | 30 |
| 15.621 | JOSE CARLOS JOAO JOBÍ | PT/PMDB | 29 |
| 52.680 | ANTENOR LOPES DE MEDEIROS | PDT/PTB/PST | 29 |
| 52.610 | ANTONIO MATHIUS | PDT/PTB/PST | 28 |
| 15.681 | EVERALDO AMERICO DA SILVA | PT/PMDB | 26 |
| 14.680 | ANTONIO JOSE GUERREIRO | PDT/PTB/PST | 25 |
| 52.611 | JOSE VIEIRA DE SOUZA | PDT/PTB/PST | 25 |
| 14.625 | DANIEL TRONBETTA | PDT/PTB/PST | 23 |
| 12.602 | ARLINDO GUARNIERI | PDT/PTB/PST | 21 |
| 15.689 | VALDECIR RIBEIRO | PT/PMDB | 21 |
| 15.607 | JOSE DOS SANTOS | PT/PMDB | 19 |
| 15.683 | JOAO ROMUALDO CAVICCHIOLLI | PT/PMDB | 19 |
| 13.611 | MARIA ISMENIA DA CRUZ | PT/PMDB | 17 |
| 15.682 | CLAUDIO AFONSO BACH | PT/PMDB | 16 |
| 52.606 | SEVERINO DE SOUZA ROSENDO | PDT/PTB/PST | 16 |
| 13.604 | NORVAIR APARECIDO DE OLIVEIRA | PT/PMDB | 15 |
| 12.603 | JOSE NERES DE SOUZA | PDT/PTB/PST | 9 |
| 52.615 | LUIZ BARBOSA DA SILVA | PDT/PTB/PST | 9 |
| 52.661 | CIRSO DONIZETE PEREIRA | PDT/PTB/PST | 8 |
| 15.683 | CELSO MENEGAZZO BRISOLA | PT/PMDB | 0 |
| 12 | Legenda | PDT | 5 |
| 13 | Legenda | PT | 6 |
| 14 | Legenda | PTB | 3 |
| 15 | Legenda | PMDB | 25 |
| 52 | Legenda | PST | 12 |
| Votos Brancos | | | 115 |
| Votos Nulos | | | 117 |

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso do Sul (2022)

O professor Vanderlei destacou que a sua formação acadêmica em Estudos Sociais e História colaborou para seu interesse em ingressar na carreira política. Tal relação se estabelece porque desde a primeira metade do século XX, com o movimento da Escola dos Annales, iniciado por Marc Bloch e Lucien Febvre, houve a abertura temática para a área da História, entendendo-se que a Sociologia teria uma relação interdisciplinar que favorecia os historiadores a compreenderem os mais diversos processos, além das relações de poder existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, a consciência histórica é mais que um saber sobre o passado; é atribuir os sentidos do passado no presente e sobre as suas possibilidades de ação a partir desse saber.

A eleição para vereador é uma disputa de cargo de poder na figuração municipal. No caso do professor Vanderlei, por causa da idade não lhe foi possível assumir a posição em sua primeira candidatura, apesar de ter tido o mesmo número de votos de outra pessoa. Em um sistema social forjado por diversas figurações, as quais discriminam e hierarquizam pessoas por tonalidades de peles e características físicas diferentes de um “padrão”, a figuração de gênero considera os homens como superiores às mulheres, tipifica a figuração sexual. Entre outras há ainda as figurações de idade, que promovem uma diferenciação entre mais jovens e mais velhos (idosos), sendo ambos discriminados (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011).

Na verificação dos nomes da lista dos candidatos para a eleição municipal de Japorã-MS, nota-se uma discrepância na relação de gênero. Ambos os candidatos a prefeito são homens, e entre os 40 candidatos a vereador/a, há somente uma mulher candidata. Brandão e Silva (2021), ao refletirem sobre a desigualdade de gênero na representação política brasileira, afirmam que, historicamente, a atuação governamental esteve reservada à figuração masculina, tendo em vista que esses ocupavam os espaços públicos, em que se tomavam decisões e o poder lhes era atribuído. A figuração das mulheres se destinava aos locais privados e domésticos. Soma-se a isto a construção social e cultural de que homens são mais racionais e calculistas, portanto, mais capazes de tomarem decisões de maneira mais assertiva.

Algumas ações públicas foram implantadas em prol da participação feminina na política, a exemplo da Lei nº 9.100/1995 (BRASIL, 1995), que estabeleceu uma cota mínima de 20% de candidatas; da Lei nº 9.504/1997 (BRASIL, 1997), uma ação compensatória pela desigualdade histórica entre os gêneros em posições de poder; e a Reforma Eleitoral de 2009 (BRASIL, 2009), prevendo que cada partido ou coligação deve preencher o mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidaturas para cada sexo. Interessante ressaltar que, na área da gestão escolar, desde a década de 1990 as mulheres ocuparam a maioria das vagas, ou seja,

houve uma mudança efetiva em relação à composição anterior, pois o quantitativo de professoras era superior em relação ao número de 75 docentes do sexo masculino e, mesmo assim, os cargos de gestão, salvo exceções, eram ocupados por homens.

Em contrapartida, embora a figura da mulher tenha alcançado essa valorização, as ocorrem sucessivas diminuições desse quantitativo conforme se eleva o nível de ensino (SOUZA, 2007). De acordo com Souza (2007), no Brasil, em 2007, vigorava o seguinte quadro geral: 78,2% das direções escolares eram ocupadas por mulheres, enquanto em 21,8% das escolas tinham homens como seus diretores. A maior presença de mulheres como docentes se verifica em todas as séries/níveis que atendem até a quarta série e, conseqüentemente, se mantém a predominância de gestoras em relação a diretores.

Nas séries mais elevadas, sobretudo no ensino médio, nota-se o crescimento quantitativo de docentes do sexo masculino e, proporcionalmente, aumenta-se o percentual de diretores, porém, ainda assim, as mulheres lideram o ranking, ocupando mais de 60% dos postos de gestão escolar. No nível superior, considerando o recorte temporal de 2012 a 2017, nas universidades brasileiras (públicas e privadas), as mulheres representavam a maioria entre os estudantes, 57%. Porém, em se tratando dos profissionais atuantes nesse mesmo nível de ensino, havia predominância masculina, 55%. Nos cargos de alta gestão nas universidades, segundo Ambrosini (2017), as funções de pró-reitoria e de chefe de gabinete eram ocupadas por quase três vezes mais docentes homens (69,8%) do que por docentes mulheres (30,02%).

Dessa forma, na figuração da gestão universitária, os homens representam a maior parcela nas altas posições. De acordo com Pincinato (2007), é comum que, em busca da afirmação da masculinidade, homens cujas carreiras foram iniciadas no magistério busquem cargos com maior *status* e também é usual abandonarem a área educacional, sendo o ingresso na docência considerado, nesses casos, um suporte. Foi o que aconteceu com o professor Vanderlei, pois após o impedimento de assumir a cadeira de vereador, decidiu tentar concurso em outra área. A propósito dessa situação de mudança ele afirmou:

Naquele mesmo ano [1992] eu fiz um concurso de fiscal de renda do Mato Grosso do Sul, hoje sou fiscal de rendas do Mato Grosso do Sul, mas não por causa daquele concurso. Naquele concurso eu descobri uma coisa, que eu tive uma das maiores notas do estado, uma das maiores médias, e fui eliminado porque não alcancei a nota mínima em contabilidade, eu não alcancei os 50% exigidos em contabilidade. Eu descobri, naquele dia, que se eu tivesse colocado 2 x corretos em contabilidade eu ganharia em 01 mês tudo o que um professor ganhava em 01 ano. Eu quase fiquei louco quando descobri que eu bati na trave. Então eu me dediquei a estudar para ser auditor. No ano seguinte, em [19]93, eu fui aprovado no concurso para

auditor fiscal no Paraná. (VANDERLEI, 2020, p. 14, informação verbal).

Vanderlei apresentou, nesse relato, mais um motivo para a opção de mudança do seu papel profissional: os rendimentos financeiros. A desvalorização salarial integra um dos principais motivos para permanecer ou não na profissão docente. O abandono da carreira docente reflete nas estatísticas sociais que evidenciam a falta de profissionais em várias partes do Brasil (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010). Em busca de conhecimento para aprovação no concurso, Vanderlei, pela terceira vez no ensino superior, cursou Ciências Contábeis, com a intenção unicamente de melhorar sua posição no mercado de trabalho e não atender a uma especificidade da área.

Entretanto, historicamente, tem se visto a divisão de gênero nas áreas específicas da produção de conhecimento, gerando as divisões entre áreas mais “femininas”, concentradas nas ciências humanas e alguns cursos da área da saúde, e áreas “masculinas”, representadas nas Ciências Exatas e Tecnológicas. Para Ristoff (2007, p. 12), homens e mulheres têm uma inclinação a procurar uma área de atuação que “[...] ‘confirme’ sua ‘vocação’, por determinação do que se estabelece como o esperado de cada um dos sexos”.

Tal processo remonta ao período da infância, quando, sob intervenção familiar e escolar, os meninos e as meninas são “[...] orientados para objetos de interesse distintos, reforçando o processo de preparação para os papéis que deverão assumir na sua vida adulta” (RISTOFF, 2007, p. 12). Essa diferenciação ocorrida tão prematuramente gera efeitos na fase adulta, contribuindo para as distinções de carreiras, o acesso diferenciado ao mercado de trabalho e opções desproporcionais de ascensão profissional, geradas pelas desigualdades de gênero. Vanderlei, já atuando como fiscal de tributos, no estado do Paraná, passou a cursar graduação em Direito e, ao mesmo tempo, lecionar em uma escola particular em curso pré-vestibular. Ele narrou assim sua experiência:

L  [na cidade de Umuarama/PR] comecei a estudar Direito e a lecionar para cursinhos pré-vestibulares. Eu fiquei 3 anos, era uma realidade totalmente diferente, turma de 400 alunos e toda estrutura necessária para um professor. Os alunos eram adolescentes de uma classe social diferenciada. (VANDERLEI, 2020, p. 14, informação verbal).

Pincinato (2007, p. 91), ao estudar professores cuja formação também se deu em Direito, afirma que a realização de um curso de formação de “doutores” foi a maneira encontrada por muitos para afirmarem a sua masculinidade e, além disso, ou junto disso, obter maior reconhecimento social. Cursar Direito contribuiu para o aprimoramento profissional de

Vanderlei, tanto na área educacional quanto como fiscal de tributos, função que ele decidiu priorizar, por meio de um maior conhecimento sobre legislação. Sobre a atuação docente em curso pré-vestibular, Silva, K. (2009) que entrevistou professores/as atuantes nesse modelo educacional, afirma que a maioria dos docentes considera o vestibular excludente e injusto.

Para o autor citado, cursos pré-vestibulares particulares têm a finalidade comercial, e, nesses espaços, os/as alunos/as são clientes e os professores/as, empregados/as, conseqüentemente, é necessária uma “estratégia de sobrevivência” para o docente manter o vínculo empregatício. Um dos entrevistados na referida pesquisa explicou o seu método de permanência: “você tem de manter um nível, um ibope alto, os alunos falando bem de você” (SILVA, K., 2009, p. 130-131), ou seja, o *status* é necessário para a manutenção do cargo.

A experiência, entretanto, pareceu interessante para o professor Vanderlei, talvez pela oportunidade de atuar em uma figuração na qual não estava habituado, somando a elaboração de novas formas de ensino para esse público acrescido da utilização dos recursos tecnológicos, ou ainda, a possibilidade de retornar ao espaço público, com determinada autoridade, falando para um grupo considerável de pessoas, prerrogativa historicamente masculina de ocupação dos espaços. O professor, depois de três anos trabalhando nesse curso, voltou para o estado Mato Grosso do Sul a fim de assumir o concurso estadual de fiscal de rendas. Além dessa situação, ele também narrou o retorno ao meio político, aspecto que, na sua percepção, lhe pareceu mais significativo:

Pensei que eu nunca mais retornaria à carreira política, mas no ano 2000 eu fui aprovado no concurso de fiscal de rendas no Mato Grosso do Sul e voltei para o estado. No primeiro momento fui lotado em Dourados, depois, [no mesmo ano], surgiu uma vaga em Mundo Novo, e aí do nada me candidatei a deputado estadual [em 2002]. **Foi uma votação magnífica**, eu fiz quase 16.000 votos, e **foi uma campanha fantástica** no sul do Estado. A gente vendeu, pregou o sonho que a gente precisava de um deputado na região e o povo acreditou. Lamentavelmente faltaram 151 votos para que eu me elegeisse. Eu fiquei na primeira suplência e os deputados não tiveram nem uma dor de dente no período que fui suplente [risos]. Eu me candidatei novamente [2006] a deputado, a votação foi menor, mas fiquei na primeira suplência de novo. Em 2008 eu me candidatei a Prefeito de Mundo Novo, mas Mundo Novo vive uma relação até hoje de amor e ódio entre dois grupos. Eu tentei formar um terceiro grupo e não tive sucesso. Pensei em desistir da política, mas, em 2012, eu me candidatei a Prefeito de Japorã e venci as eleições. (VANDERLEI, 2020, p. 17, informação verbal, grifos nossos).

O processo eleitoral brasileiro não ocorre apenas no momento da eleição, é resultado de um recrutamento e baseado em estratégias busca de um resultado. Nessa teia de relações há

uma atribuição entre as dimensões socioeconômicas, culturais e do próprio sistema político-eleitoral. Trata-se do modelo que Norris (1993) chamou de “processo do recrutamento político”. Para a autora, estão presentes alguns elementos no decurso de uma eleição. Os dois primeiros são a demanda e a oferta: o primeiro, a demanda, refere-se aos partidos políticos, que são figurações de indivíduos organizados a fim de controlar as decisões em um grande grupo; o segundo, por sua vez, a oferta, são os indivíduos com potencial para se eleger (NORRIS, 1993). Nesse sentido, instrumentos são utilizados para que o pêndulo da balança de poder se volte para um determinado grupo – como a força, a tradição, o carisma, a persuasão, a associação, a informação e o poder econômico. Para atender aos requisitos da candidatura, os indivíduos precisam integrar alguns aspectos, quais sejam os elencados por Araújo e Borges (2013):

Do lado da oferta, tal processo está relacionado com os indivíduos (candidaturas), e é atinente ou envolve os seguintes aspectos: (i) a "**origem social**" (nesse caso, a origem refere-se aos tipos de públicos-eleitores para os quais o partido pretende dirigir-se ou dos quais o partido pretende obter apoio e votos); (ii) as "**motivações**" (envolvem as razões, estímulos e contextos que levam os indivíduos a desejarem ou estarem dispostos a candidatar-se); (iii) os "**recursos**" (compreendidos como um conjunto que transcende a dimensão financeira e envolve tudo o que pode constituir-se em "capital político"); (iv) por último, o que define como o "**pool**" de elegíveis, ou seja, um conjunto de competidores que reúne mais condições e mais chances de ser eleito dentro desse vasto conjunto. (ARAÚJO; BORGES, 2013, p. 70, grifos nossos).

Os partidos políticos situam-se ao lado da demanda, na qual são definidas as regras da seleção, geralmente presididas por uma cultura interna e propostas pelos dirigentes que estabelecem as estratégias e necessidades do contexto eleitoral (ARAÚJO; BORGES, 2013). É possível afirmar, diante dessa figuração, que a participação do professor Vanderlei nas eleições não ocorreu “do nada”, mas devido a seus interesses pessoais e interesses coletivos do grupo do qual ele participava.

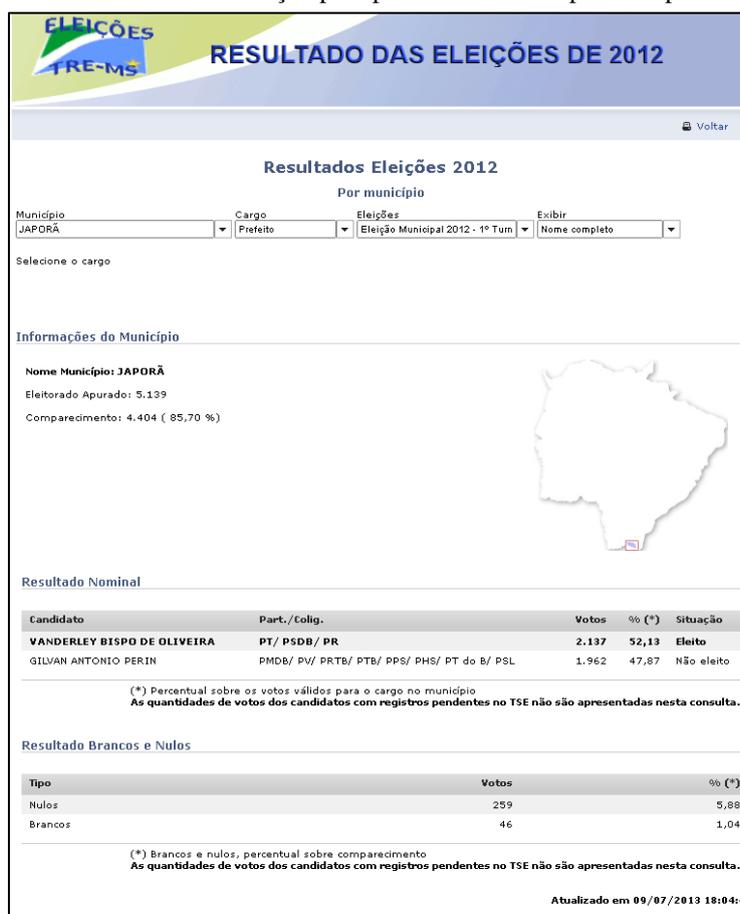
Segundo Araújo e Borges (2013), a participação de um indivíduo para a oferta da candidatura eleitoral passa por uma diferenciação entre os sexos. Para o seu ingresso, os pontos mais relevantes são a capacidade de liderança, associativismo, vida pública e o envolvimento com grupos de seu interesse. Os homens estão relacionados a instituições impessoais, enquanto as mulheres contam com redes de relacionamentos pessoais. Ademais, segundo as autoras referidas, a ocupação prévia em espaços de poder também beneficia os indivíduos do sexo masculino, porquanto eles ocupam a maioria desses lugares, além de,

geralmente, captarem mais financiamentos para as suas campanhas. Outra diferenciação promotora da desigualdade de gênero nas campanhas políticas é o histórico familiar nesse espaço; muitos homens, por exemplo, sucedem outros homens da família (ARAÚJO; BORGES, 2013).

Elemento de gênero também destacado por Araújo e Borges (2013) é a expectativa de sucesso na eleição, pois muitos partidos têm convidado mulheres para se candidatarem somente com a intenção de cumprirem a meta proposta pelas cotas de participação feminina nas candidaturas, entretanto, efetivamente, há mais trabalho e investimentos nas campanhas masculinas. Nesse contexto, em casos de uma nova tentativa, 90% dos homens estariam dispostos a se candidatar, e entre elas, apenas 70% passariam novamente pelo processo.

A aceitação e o incentivo familiar para a participação política possui lugar nos destaques de Araújo e Borges (2013) quanto à diferenciação dos sexos nesse contexto. Segundo indicam, homens costumam receber apoio incondicional de suas famílias, em contrapartida, mulheres são contidas sob a justificativa de que a vida política e a dedicação à família colidem (ARAÚJO; BORGES, 2013). Assim, as campanhas eleitorais de sucesso nas quais o candidato se elege estão ligadas às redes de relacionamentos dos indivíduos, e a balança de poder acaba se movimentando em benefício do gênero masculino, que tem sido historicamente dominante. A Imagem 10 explicita dados da eleição para a prefeitura de Japorã-MS em 2012, na qual o professor Vanderlei obteve a maioria dos votos da população, vencendo o pleito.

Imagem 10 – Resultado da eleição para prefeito do município de Japorã-MS em 2012



Fonte: Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul (2022)

Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), na organização política brasileira, o prefeito é a autoridade máxima na estrutura administrativa do Poder Executivo do Município, tendo o dever de cumprir as atribuições previstas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). É seu papel, durante os quatro anos de mandato, administrar os recursos financeiros provenientes de impostos e outros aportes advindos dos governos estadual e federal. Entretanto, é possível afirmar que o poder está na relação entre as pessoas, desde que se considere também o âmbito no qual é exercido.

Nesse sentido, aportados em Norbert Elias, Gebara e Lucena (2005) apresentam a noção de “gradiente de poder”, que pode ser utilizada para entender a relação entre um governante e a população, mesmo que esta última seja quem facultou o poder a indivíduos que “[...] podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam, como por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento, etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detêm os primeiros” (GEBARA; LUCENA, 2005, p. 1). No que tange à educação básica, a responsabilidade comum ao Estado, entes federados e municípios, é reforçada no “caput” do art. 208 da Constituição, estendendo-se a todas as

peessoas de direito público os princípios a seguir elencados:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Nos § 2º, 3º e 4º, do art. 211, se faz a discriminação das competências materiais, por esfera de governo, enfatizando no 4º a colaboração entre os sistemas de ensino:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (BRASIL, 1988).

Ao comentar sobre a sua administração em relação à gestão escolar municipal, o professor Vanderlei, que naquele momento havia concluído quatro graduações, associou o valor atribuído por ele aos estudos às suas ações. É possível afirmar que ele colocara em ação as leis elaboradas por outros indivíduos, mas esteve atento a uma teia de situações já existentes geradoras de consequências ilimitadas de suas ações. Ou seja, o professor Vanderlei, ao assumir um papel de poder, trouxe consigo suas histórias de vida e as expressou em novos acontecimentos, de maneira consciente ou não.

Nas interdependências a que estamos sujeitos, nenhum indivíduo se movimenta em direção ao outro sem que haja reação. Além da resposta do outro, sempre ocorre uma nova ação capaz de fazer com que seu próprio poder atinja e afete os outros. Nesse trâmite, os indivíduos aprendem a ser civilizados e seus gestos e vozes repercutem em espaços públicos, instituindo práticas políticas e sociais que duram no tempo e provocam recordações para se ensinar às novas gerações (FREIRE, 2006). Analisando por esse ângulo, considero que Vanderlei apresentou em suas lembranças ações políticas educacionais implantadas por ele,

utilizando-se da prerrogativa de ser prefeito e acreditando ter beneficiado a população:

Boa parte da composição da população é de indígenas. A população indígena corresponde a quase 60% da população do município, então mudamos muito o sistema educacional, em que os professores são indígenas com formação acadêmica. Nós temos poucos professores leigos, mas poucos assim contados a dedo. Todos os nossos alunos indígenas são alfabetizados em Guarani e a partir do 3º ano fazem a transição para língua portuguesa, é uma coisa bonita! Também, nós praticamente ficamos bem próximos do zero no quesito evasão escolar, para isso fizemos melhorias drásticas. O transporte escolar, por exemplo, quando a gente assumiu a Prefeitura em 2013, tinha dois ônibus que faziam o transporte escolar. No final, tinha cerca de 12 ônibus dentro da comunidade, então todo mundo vem para escola. E o que eu entendo com uma das coisas mais importantes, vários alunos nossos não tinham desempenho satisfatório porque vinham para a escola com fome, então a primeira coisa que a gente fez foi mudar o conceito de merenda escolar. Nós destituímos a merenda escolar e inventamos a refeição escolar. Nós não servíamos bolachinhas de água e sal, a gente serve refeição de verdade: arroz, feijão, verdura e carne, todos os dias é uma refeição! Nós fomos o primeiro município do Estado que teve o café da manhã para os alunos do período matutino. As aulas se iniciam às 7h, mas tem aluno que sai de casa às 5h da manhã. A gente capacitou todos os professores da rede, fornecemos meios para que os nossos professores indígenas estudassem, buscassem a formação acadêmica. A gente levou um polo da Universidade Aberta do Brasil para dentro de Japorã. A UEMS também está em Japorã, tinha Gestão Pública, pós-graduação que acabou, e temos Administração Pública em Ciências Sociais. Então, com isso, nós capacitamos muitos professores, filhos de agricultores, de pequenos agricultores de reforma agrária, ofertamos oportunidade para todo mundo fazer um curso superior. (VANDERLEI, 2020, p. 20, informação verbal).

As discussões sobre diversidade e inclusão emergem da necessidade de superação de desigualdades historicamente vividas em figurações como as indígenas, tornando indispensáveis políticas públicas que garantam com qualidade o acesso e a permanência de todos os indivíduos na escola e uma vida mais digna nos espaços em que estão inseridos.

A Educação Escolar Indígena historicamente se aportou em dois vieses. No primeiro deles, predominante até a década de 1970, chamado de “Paradigma Assimilacionista”, a criança era educada por professores/as não indígenas para deixar de ser indígena, e tinha como objetivo do trabalho pedagógico fazer que o/a aprendiz se desvinculasse de sua língua original, crenças, valores e comportamentos. Porém, a partir da década de 1980, diante da dificuldade do/da professor/a de alfabetizar em uma língua desconhecida, surgiu o “Modelo Assimilacionista de Transição”, no qual o/a aluno/a, nos primeiros anos escolares, aprende a ler e escrever na língua materna e, paulatinamente, apreende o português. Mais recentemente é possível notar um novo cenário na área, dada a promoção de um bilinguismo ativo, com a

inclusão da língua portuguesa, mas o/a aluno/a também continua fluente na língua de seus ancestrais (MAHER, 2006).

A modificação ocorrida na organização da educação indígena não decorreu por acaso, mas de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Para Maher (2006, p. 23), “[...] o primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade”.

O território hoje ocupado por Japorã-MS anteriormente era terra dos nativos muito antes da sua colonização, em 1992 (LANDA, 2005), porém, o primeiro registro da educação escolar, segundo Couto (2016), foi feito em uma pequena escola situada na estrada próxima à Reserva Indígena Porto Lindo, cuja criação ocorreu entre os anos de 1963 e 1964, ainda no distrito de Iguatemi-MT, e posteriormente passou para Mundo Novo-MT. Tratava-se de uma escola Rural sob a administração da Missão Caiuá ligada a Igreja Presbiteriana Americana.

A Missão utilizava recursos próprios para o financiamento da educação, mas, em 1982, firmou um convênio com a prefeitura de Mundo Novo-MS e passou a oferecer 120 vagas em salas multisseriadas, com professores/as leigos/as, tendo a escola recebido o nome de Dr. Nelson de Araújo (COUTO, 2016). De acordo com Couto (2016), a instituição funcionou por um longo tempo sem a autorização do Conselho Estadual de Educação, motivado pela irregularidade da documentação dos seus discentes, em sua maioria indígenas, que dependiam da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a expedição. Somente em 1986 foi realizada a Inspeção Escolar pelos técnicos do Núcleo de Serviço Vida Escolar da Rede Física/Agência Regional de Educação de Naviraí (14 de maio de 1987) e emitido o parecer favorável para funcionar a Escola Municipal de 1º Grau Dr. Nelson de Araújo.

Outra escola criada em Japorã-MS, na reserva Porto Lindo, foi a Escola Estadual Rural Reunida de 1º Grau Padre Anchieta. Em 1982, ela contava com 42 extensões, visando o atendimento a alunos/as indígenas e não indígenas, e em decorrência da emancipação do distrito, parte dessas tornou-se responsabilidade de Mundo Novo-MS (COUTO, 2016). Já a Escola Municipal Rural José de Alencar, foi criada em 1977, em Jacareí, distrito do município de Mundo Novo-MT e iniciou suas atividades atendendo 130 alunos/as, indígenas e não indígenas, em turmas de 1ª a 4ª séries. Os/As professores/as leigos/as, em 1981, pelo Processo nº 08053/81, foram autorizados a trabalhar nessas condições desde que, até outubro de 1984, tivessem concluído totalmente a formação estipulada na lei da época (COUTO, 2016).

No ano de 1982, conforme Couto (2016), essa escola foi autorizada a funcionar atendendo gradativamente a alunos/as de 6ª a 8ª séries. Os docentes eram, em sua maioria, além de leigos, contratados temporariamente. Em 1987, as extensões escolares da Escola Estadual Rural Reunida de 1º Grau Padre Anchieta, situadas no território de Japorã-MS, foram incorporadas à Escola José de Alencar, que foi denominada de Escola Pólo Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau José de Alencar, sendo, assim, transferida a jurisdição da FUNAI. Em 2002, a Escola Pólo, por meio da Deliberação CEE/MS nº 6.747/2002, converteu-se em responsabilidade do município de Japorã-MS, tendo sido anuladas as extensões e sido denominada de Escola Pólo Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tornando-se, assim, a primeira escola de atendimento exclusivo à figuração indígena local.

Em 2003, o CEE/MS devolveu o processo do reconhecimento da instituição solicitando a adequação do regimento escolar, a elaboração de um projeto político pedagógico e providências quanto às habilitações e credenciamento de alguns/mas professores/as cuja qualificação para lecionar estava irregular/insuficiente. A Escola enviou uma carta contendo a sua justificativa, informando que por estar localizada em área de fronteira, com difícil acesso, atendendo a uma aldeia indígena com mais de 3.000 pessoas, correspondente a quase 50% da população total do município, tinha dificuldades em conseguir pessoas interessadas em compor o quadro docente, e ainda destacou que o fato se dava principalmente por não haver estabilidade para os poucos interessados (COUTO, 2016). Diante desse cenário, foi solicitado um concurso para a legitimação do quadro existente e a criação de novos cargos, firmando, assim, um compromisso de providenciar as demandas necessárias.

No ano de 2005, os aprovados no concurso público foram efetivados, e em 2006, quando Couto (2016) esteve na instituição analisando os documentos, ainda não havia menção à língua Guarani como aquela a ser usada na alfabetização das crianças. Em 2008, uma importante política pública contribuiu para a mudança desse cenário: O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCENEI). Este documento apresentou de forma ampla o perfil das escolas indígenas: “Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-las. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, a pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada” (BRASIL, 2008, p. 24).

Quanto à formação inicial dos professores/as, no período da governança do professor Vanderlei, boa parte era realizada no projeto Ára Vera e nos cursos Normal Médio, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação. Já em relação à formação superior, os professores/as

têm buscado acesso vagas da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em parceria com Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e autorização do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O polo foi o primeiro do país implantado em uma aldeia indígena, tendo sido montado na Escola Indígena localizada na aldeia Porto Lindo. A primeira turma recebeu 40 acadêmicos, dos quais 20 eram indígenas.

Professores/as do município buscam ainda diferentes formas de se profissionalizar nos cursos regulares da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e há os que pleiteiam vagas nas instituições privadas, especialmente no curso de Pedagogia.

Na gestão de Vanderlei, em 2014, foi implantado em Japorã-MS, na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental MOBO'EHAO TEKOHÁ GUARANI Polo, o Programa Saberes Indígenas na Escola, gestado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com os municípios e instituições de ensino superior, sob coordenação da UFMS e apoio da UFGD, UCDB e UEMS. O objetivo era promover a formação continuada de professores/as da Educação Escolar Indígena, em especial aqueles/as atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, com o intuito de apoiá-los/las na elaboração de materiais que favorecessem o aprendizado baseado no multilinguismo e na interculturalidade.

No ano de 2015, os/as professores/as alfabetizadores/as participantes do projeto Saberes Indígenas na Escola, fizeram uma discussão a respeito das metodologias de orientação curricular e o planejamento das aulas. O conflito ocorria principalmente com a Secretaria Municipal de Educação de Japorã (SEMEJ), que previa uma estrutura padronizada, com a formatação de planos, avaliação e demais registros, para toda a rede municipal de ensino. Os/as professores/as entendiam que a Educação Escolar Indígena deveria ser pautada na concepção Freireana, partindo de temas geradores de interesses das crianças e utilizando os conhecimentos tradicionais indígenas na sala de aula (CANDADO, 2018).

Na “Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental MOBO'EHAO TEKOHÁ GUARANI Pólo”, a gestão, a coordenação pedagógica, os funcionários administrativos e a maioria dos/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, que são indígenas pertencentes à comunidade, apoiados na legislação brasileira, têm conduzido com as instituições parceiras o diálogo a fim de implantar a escola de Língua

Guarani, onde o ensino, nos anos de alfabetização, orienta-se com base em pesquisa, partindo de temas geradores na história e na memória da comunidade (CANDADO, 2018).

A ação política de Vanderlei na área educacional visou atender à maioria da população do município: os indígenas. Entretanto, o professor menciona, como homem público, outros de seus feitos na educação, a exemplo do transporte dos/das alunos/as e a mudança na merenda. As intervenções do então prefeito são direitos suplementares ao direito à educação, requisito para igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A articulação do prefeito Valdeci para o atendimento aos/às alunos/as teve como base algumas leis e projetos sociais, como o artigo nº 208, do parágrafo VII da Constituição Federal da República Brasileira, que assegura aos/às alunos/as de escolas públicas o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação básica (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 4º, parágrafo VIII, regulamenta o direito do/a aluno/a ao material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996). Para fins de garantir o transporte, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) executa atualmente dois programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, que visam atender alunos/as da rede pública de educação básica, preferencialmente os residentes em zonas rurais.

A ação de Vanderlei indica o seu conhecimento quanto à importância do transporte para o acesso e a permanência de crianças, pois, como já mencionado nesta tese, ele vivenciou a experiência de morar em área rural, distante da escola.

Quanto à alimentação, o principal programa para atender aos/às alunos/as, no período em que Vanderlei atuou como prefeito, foi o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), cujos princípios fundamentais são: universalidade do atendimento, o qual consiste na oferta para todos os/as alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental da rede pública, com a garantia de recursos financeiros para a aquisição da alimentação escolar; respeito aos hábitos alimentares, isto é, respeito aos costumes alimentares tradicionais locais, especialmente à cultura indígena; e equidade no atendimento (BRASIL, 2009).

É significativo perceber na escolha da narrativa do professor Vanderlei como o conteúdo de suas lembranças esboçam condições de vida, limites econômicos e uma hierarquia étnico-racial. Sua fala evidencia um conjunto de tramas em que tempos, espaços e relações se misturam. Contudo, o entrevistado escolheu e analisou o que quis dizer, cabendo, pois, ao pesquisador, buscar o que não está sendo dito.

Ecléa Bosi (2003) ressalta a importância da análise sobre as diferentes construções da

memória, pontuando a importância de interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento: “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época” (BOSI, 2003, p. 18).

O professor Vanderlei tratou de seu mandato como prefeito com tanto esmero, mas não mencionou na entrevista que se candidatou novamente em 2016. Apesar de eleito, teve o mandato cassado sob suspeita de captação ilícita de votos, e apesar de ter recorrido e ainda caber mais uma apelação, ele decidiu acatar a decisão do TSE. Em entrevista concedida ao jornal Midiamax, em 24 de dezembro de 2019, Vanderlei declarou que continuaria trabalhando para provar a sua inocência e criticando o rito do direito eleitoral afirmou: “Estou perdendo um mandato conferido pelo povo” (TSE AFASTA PREFEITO..., 2019). Quem assumiu o cargo interinamente foi o presidente da Câmara, pertencente ao mesmo grupo político de Vanderlei, e a cidade passou por novas eleições.

Ao ser questionado, por mim, sobre a continuidade da vida política, Vanderlei afirmou: “Política, mesmo a gente não querendo, de vez em quando, vem alguém cutucar a gente. É uma coisa... a gente não pode falar que está totalmente fora, mas, disputar um mandato eletivo eu não tenho vontade, prefiro estar nos bastidores” (VANDERLEI, 2020, p. 28, informação verbal).

Entendo que a escolha de Vanderlei de não mencionar o evento da cassação de 2019, pode ser interpretada como uma estratégia para a manutenção de sua masculinidade próxima à hegemônica em suas relações de poder. Isto porque, a obrigatoriedade de deixar o posto de prefeito permitiu que o pêndulo da balança de poder se virasse para outra pessoa, ainda que os conflitos não tenham ficado explícitos. Vale ressaltar, os grupos de pressão política na figuração de Vanderlei foram e ainda são constituídos por homens que, em geral, representam interesses coincidentes com a manutenção do *status* político, econômico e social.

Em 2020, o governador de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja, assinou o decreto que cedeu Vanderlei para atuar como Diretor Técnico do Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento da Região Sul de Mato Grosso do Sul. Vanderlei tem trabalhado em 14 municípios da região²⁹ coordenando a readequação de estradas rurais e recuperação de asfalto. O professor caminhou para a conclusão de sua entrevista comentando sobre seus filhos e referenciando a satisfação de ter comprado a terra deixada no Paraná por sua família de origem, local onde ele construiu uma casa. Por fim, ainda agradeceu a Deus, sua família e aos

²⁹ Os municípios atendidos pelo consórcio são: Amambai, Aral Moreira, Caarapó, Coronel Sapucaia, Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Mundo Novo, Naviraí, Paranhos, Sete Quedas e Tacuru.

bons amigos que passaram por seu caminho, afirmando que ainda está forte e tem muito para fazer.

4.3 “Não tem conversa, não; aqui, quem manda sou eu!”

Ao examinar as narrativas das vivências, trocas e interações de um/a diretor/a escolar, é possível perceber os papéis desenvolvidos para além da sala de aula, sem deixar a matriz de sua identidade docente. Tal percurso de reflexão precisa ser percebido pela lógica profissional docente, “[...] pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p. 56). As decisões quanto à ação democrática na gestão escolar devem se basear em elementos de competência pedagógica, ética e profissional no sentido de assegurar que as decisões tomadas de forma participativa sejam respaldadas de maneira técnica e pedagógica, a fim de serem efetivamente cumpridas (PARO, 2003).

É necessário, entretanto, superar conceitos românticos e pré-estabelecidos de que ser professor/a é uma missão e o diretor/a é um/a líder nato/a. O professor Valdeci mencionara o interesse em assumir a direção da escola, antes dirigida por uma mulher, a fim de promover mudanças, pois havia muito vandalismo e marginalidade. Em 2003, ele ganhou as eleições e passou a comandar a instituição, assim, atribui um novo significado à sua experiência:

Quando assumi, umas das minhas propostas era que ninguém mais pularia o muro da escola, e eu fui o primeiro a pular no dia do resultado da eleição! Eu tive que sair para não dar confusão, porque quem estava deixando a direção não tinha noção de perder. Chorou e daí o pessoal dela depredou a escola. (VALDECI, 2020, p. 28, informação verbal).

A escola é alvo de um jogo de poder no qual a relação entre seus indivíduos se contrasta na busca da dominação do espaço. Os diferentes interesses, desencadeados pelos conceitos dos indivíduos, provocam ações que, às vezes, ocorrem de forma harmônica. Até as atividades mais sutis ocorridas na escola estão repletas de significados que exprimem os interesses de determinada face do poder. A idealização da eleição para diretores/as escolares, como um processo democrático, é uma relação de disputa de poder e, portanto, permeada por conflitos e dificuldades de convivência.

O relato do professor Valdeci deixou implícitas as características relacionadas ao compromisso com a amizade e pertencimento ao mesmo grupo, promessas de favorecimento e certo clientelismo eleitoral, cenário este que demonstra uma postura e relações voltadas à

manutenção de projetos individuais. Segundo ele, diante da pressão social advinda da competição do *status* de diretor/a, a figuração da “escola foi acompanhada por uma psicóloga por mais de seis meses” a fim de que as emoções fossem controladas (VALDECI, 2020, p. 28, informação verbal).

O préjulgamento quanto ao termo “conflito”, que o classifica como fator negativo nos relacionamentos, advém das investidas históricas para manutenção do domínio do poder em determinadas figurações. Em contrapartida, o conflito pode ser entendido como iniciativa pela busca da melhoria coletiva, que pode ser aproveitada em função do crescimento de uma sociedade ou, pelo contrário, ser o motivador do caos. O processo civilizador no qual estamos imersos determina a necessidade do controle das pulsões em busca de uma convivência pacífica e, portanto, civilizada.

Se a problemática dos conflitos está relacionada ao modo como eles são resolvidos ou mesmo se estas resoluções ocorrem, os atos de violência, agravantes de conflitos sem a devida dissolução, acabam por se tornar corriqueiros, imediatos e ineficientes, como no evento da depredação da escola mencionado por Valdeci. Isso garante que, por muitas vezes e em curto tempo, haja aceitação, mesmo forçada, das ideias. Ou seja, a coerção também influencia formas de contestação, que podem se apresentar com atitudes expressivas de violência.

Para Norbert Elias (1997), os surtos de violência são o inverso dos processos de civilização, o qual nunca está completo. Em termos do próprio autor:

A civilização a que me refiro nunca está completada, e está sempre ameaçada. Corre perigo porque a salvaguarda dos padrões mais civilizados de comportamento e sentimento em sociedade depende de condições específicas. Uma destas é o exercício de autodisciplina, relativamente estável, por cada pessoa. Isto, por sua vez, está vinculado a estruturas sociais específicas. Estas incluem também, sobretudo, a resolução pacífica de conflitos intra-estatais isto é, a pacificação social. Mas a pacificação interna de uma sociedade está sempre correndo perigo. Ela é ameaçada por conflitos tanto sociais quanto pessoais, que são atributos normais da vida humana em comunidade- os próprios conflitos que as instituições pacificadas estão interessadas em dominar. (ELIAS, 1997, p. 161).

A deflagração do conflito entre os dois grupos na eleição para diretor/a na escola foi a disputa pelo espaço de poder, e como em um jogo de competição, foi possível perceber a “força relativa dos jogadores” (ELIAS, 2017, p. 81) na figuração a qual Valdeci pertencia, bem como a construção social das relações de gênero. À vista da mulher, em sua fragilidade, o professor contou que esta “chorou”, e ele, com seu vigor, “pulou o muro”. Apesar da aparência de naturalidade, esses comportamentos são resultantes de uma produção histórica,

que só existem sob a condição de uma longa convivência na qual concepções foram assimiladas e incorporadas.

Ao ser eleito como forma de provimento do cargo de gestor, ele pôde reforçar a concepção de poder e autoridade ligada ao desempenho adequado da função, entretanto, devido ao seu caráter relacional, é possível a substituição no caso de o trabalho não atender às necessidades elencadas pela comunidade escolar, pois não se trata de uma autonomia isolada, mas de um equilíbrio de forças. Ainda assim, é comum, na gestão escolar, identificar a representação da figura do/da diretor/a como autoridade máxima no ambiente escolar. Por vezes se observa a expectativa de que esse profissional solucione problemas cujas raízes estão ligadas a questões sociais mais amplas que escapam à sua atuação (FRAIZ, 2013). Nesse sentido, o professor Valdeci recordou aspectos sobre a função desempenhada:

Eu peguei uma comunidade difícil, muito difícil! Aquele bairro ali era discriminado, era terrível mesmo”. Hoje eu não seria candidato [a diretor] de uma escola com tantos problemas, a marginalidade ali era grande e nós tivemos que fazer muitas mudanças e cobranças, tanto com o corpo docente, com os alunos e com as famílias. Hoje fala “vou dar transferência”, na época nós expulsamos alunos, porque não tinha condições, eles viraram marginais mesmo. (VALDECI, 2020, p. 27, informação verbal).

Os modos aceitáveis de comportamento na escola, ou seja, a disciplina escolar, apresentam o duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, meio e fim educativo. Se, por um lado, a escola busca cumprir a função de disciplinar os/as alunos/as, ensinando-os/as a viver em um mundo social pautado por normas e regras, por outro, para desenvolver a função de instrução, ela parece contar com um mínimo de interiorização prévia de certas regras, pois o trabalho pedagógico as pressupõe.

Entretanto, os/as alunos/as, vistos/as como aqueles/as que devem adaptar-se, também possuem seus interesses e exteriorizam seu poder, de forma consciente ou não, vão contra as regras e normas impostas pela instituição e ao não agirem de forma passiva, acabam sendo considerados indisciplinados ou não civilizados o suficiente para estarem naquela figuração.

O processo de civilizar um indivíduo, ou um grupo, liga-se às instâncias de autocontrole e às de coação externas. Diante das pulsões e instintos frente às regulações externas, a estabilidade gera a integração entre os indivíduos. A hostilidade não é uma característica inata humana, mas um comportamento aprendido. Norbert Elias (1990, p. 192-193), ao problematizar as sociedades guerreiras, afirma que “o prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus

membros nessa direção, fazendo com que parecesse necessário e praticamente vantajoso comportar-se dessa maneira”. Para que a figuração da escola interiorizasse as normas de comportamento, o elemento de controle social utilizado era a expulsão do/a aluno/a, como forma de gerar o sentimento de vergonha. Oliveira (2009) afirma, ao tratar sobre a constituição histórica das emoções:

Em meio à pressão exercida sobre o indivíduo pela rede de relações no sentido de *exclusão das esferas de vida da interação social* e do conflito que origina em seu interior, desenvolve-se também uma forma de controle social sobre o indivíduo, exercido sob a forma de *vergonha e embaraço*. (OLIVEIRA, 2009, p. 126, grifos do autor.)

Na história da educação brasileira, punições foram consideradas instrumentos pedagógicos, a princípio com castigos físicos, como palmatória, ajoelhar sobre grãos de milho ou tampinhas de garrafas e até mesmo receber surras de vara (ROSA, 2008). Entretanto, na década de 1970, o castigo corporal foi condenado e abolido em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu texto estipula:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990).

As formas de controle social no ambiente escolar assumiram novas formas. Em levantamento de Abramovay (2002) a propósito das causas e das punições mais comuns ocorridas em escolas públicas e particulares no Brasil, a autora indica excesso de conversa, brincadeiras, deveres incompletos, bagunça, falta de uniforme, brigas, agressões físicas, namoro, consumo de cigarro e drogas, ameaças aos/às professores/as e aos/às demais funcionários/as da escola. As punições dependem do tipo de falta cometida, idade do/a aluno/a, e quantidade de reincidências, indo desde a advertência oral, cancelamento do recreio, tirar ponto, expulsão da sala de aula, mudança de turma, advertência por escrito, suspensão até a transferência e a expulsão (ABRAMOVAY, 2002).

O controle do comportamento dos/as alunos/as na escola deixa de ser baseado na dor física e passa ao sentimento de vergonha. Elias (1993, p. 242) considera a vergonha “[...] como uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz nas pessoas em certas ocasiões por força do hábito”. O sentimento surge por medo da degradação moral, nas relações escolares, muitas vezes os/as professores/as e gestores/as

utilizam-se de seu poder para impor a ordem considerada necessária. Valdeci pautou-se no que chamou de “uma disciplina rígida”, que funcionava, segundo ele, da seguinte maneira: “[...] tinha certas coisas que eu ficava chateado, mas eu tinha que fazer, ou eu mandava ou deixava os outros mandar, isso era com aluno/a, com pai, com professor” (VALDECI, 2020, p. 29, informação verbal).

De forma geral, os/as gestores/as orientam os/as educadores/as para o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, os quais nem sempre estão dispostos a colaborar com as suas intenções. Para superar os conflitos, divergências e animosidades no ambiente que gestava, Valdeci optou por uma abordagem mais autoritária, muitas vezes com rudezas, porém, segundo ele, com “respeito”, muitas cobranças de responsabilidades por parte do grupo de pais e de professores/as da instituição. Entretanto, em sua função de diretor escolar, ele também estava constantemente passando pela avaliação de sua atuação. O professor Valdeci elaborou a seguinte narrativa quanto à maneira de conduzir a instituição e à sua relação com os indivíduos:

Depois de um tempo alguns professores me chamaram e disseram: - ‘Oh, nós conversamos com os pais, com alunos, funcionários... os seus funcionários adoram, os alunos gostam dessa cobrança’, e eu achava que os pais iriam me detonar, porque houve vez em que eu tive que berrar com pai, **‘não tem conversa não, aqui quem manda sou eu’**, e eu pensava ‘hora que for para gerência... eles vão acabar comigo’. Com os anos nasceu outra escola, foi criando aquele respeito, tinha um diálogo com essas famílias, depois que houve todas essas mudanças em grande maioria eu era um **paizão**. (VALDECI, 2020, p. 29, informação verbal, grifos nossos).

Em seu depoimento há elementos da masculinidade de um modelo patriarcal, no entanto, o comportamento descortês vindo de um homem pode ser entendido como ousado, mas ligado à autoridade, a uma necessidade de se impor e demonstrar competência.

A narrativa ratifica certa insegurança em relação a possíveis reclamações, tendo em vista que o poder é relacional, e a probabilidade de punição termina com a autopromoção masculina de ser “um paizão”. A relação estabelecida por Valdeci entre sua posição com a imagem paterna refere-se à tentativa de manutenção da família por meio do trabalho, a responsabilidade da disciplina, ao castigo e ao mesmo tempo a proteção que perdurou em nossa sociedade por muito tempo, pois na figuração familiar há um mecanismo de poder.

Em uma família de controle patriarcal, como a família na qual Valdeci foi criado e a que ele mesmo constituiu mais tarde, ideais de respeito e obediência aos desejos do pai são o eixo central para a reprodução de códigos e condutas. A família define comportamentos

desejáveis e indesejáveis em um processo de controle e ajustamento social, representando um elo entre o indivíduo e a sociedade, utilizando aspectos afetivos e emocionais na configuração de um padrão moral e socialmente aceito. Para integrantes dessas configurações que acabam submissos as tais condições, romper com o costume social é um grande desafio.

Ao comparar as relações familiares com as escolares, Sayão (2005) alude que professores homens poderiam compensar a ausência de modelos masculinos para algumas crianças, principalmente para as meninas cuja figura paterna lhes é privada; já para os meninos, poderia auxiliar na autoconfiança, tornando saudável o seu desenvolvimento emocional.

Ao refletir sobre o assunto, considero que, assim como a maternidade é um mito, a paternidade sob um modelo de autoritarismo e chefia deve ser problematizada, reestruturando o que se espera da figura masculina dentro da relação com o/a filho/a, e no caso particular desta pesquisa, quanto às relações entre professor/diretor e aluno/a (BANDINTER, 1985).

Connell (1995) indica haver uma narrativa convencional que pressiona os homens a agirem em conformidade com a norma social considerada apropriada a algumas condutas e sentimentos masculinos. Em uma perspectiva relacional, o conjunto de concepções, expectativas, práticas e valores do professor Valdeci reflete o sentido que ele atribui a si mesmo. Os sentidos construídos pelas práticas de significação resultam de relações de poder que classificam, descrevem, diferenciam, explicam, hierarquizam vivências dos indivíduos.

Na medida em que o gênero atribui significados sociais às pessoas, as práticas de significação se desenvolvem de acordo com os contextos culturais, econômicos, sociais e temporais. A construção do gênero é, pois, tanto produto da representação que o sujeito faz de si mesmo, quanto da representação do outro. Se a atuação feminina na docência é relacionada com paciência, minuciosidade, afetividade, doação e maternidade, a atuação masculina acaba por se relacionar com objetividade, autoridade, rudeza, disciplina e paternidade.

O professor Valdeci apontou que seu primeiro ano como diretor foi o mais desafiador, mas sua forma de atuação atendeu bem aos anseios da escola, porquanto todas as eleições seguintes das quais ele participou o envolvimento da comunidade foi expressivo ao seu favor.

A Imagem 11 é do professor Valdeci na sala da direção da escola em 2010.

Imagem 11 – Valdeci Francisco Couto, Diretor da Escola Municipal Professor Milton Dias Porto



Fonte: Redes sociais da EMPMDP

O professor Valdeci afirmou ter sempre priorizado o caráter pedagógico da gestão escolar: “Sempre me preocupei muito com a aprendizagem das crianças, e um ambiente disciplinado e ordeiro contribui muito para isso” (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal). Ele atribuiu ao seu valor de ordem e disciplina, uma perspectiva autoritária referenciada no período de inserção no exército, que, segundo ele, “não foi fácil, mas [...] [l]he fez bem” (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal).

O papel masculino, como o vivenciado pelo professor Valdeci, muitas vezes aprisiona os homens em uma determinada representação, que os impossibilita de viver e demonstrar seus próprios sentimentos, devido ao prejulgamento da sociedade que estabelece o que é próprio para o sexo masculino. Ora, quando não diferenciamos o indivíduo da sociedade, não separamos também a profissão de professor/a da pessoa do/a professor/a, ou, nesse caso, do/da diretor/a. Sobre tal aspecto, Nóvoa (2000) apresenta a dicotomia existente entre professor/a e 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).

Na perspectiva de Nóvoa (2000), a profissão docente carrega o ser, estar e o fazer, ou seja, agrega em sua ação os valores, ideias e sentimentos presentes ao longo do processo histórico das vivências pessoais. Conforme Louro (2000, p. 17), “[...] na constituição de

mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero”.

Louro (2000) também aponta duas fortes instituições responsáveis pela construção do modelo de masculinidade: a primeira delas é a igreja, para a qual o homem deve ser honrado, obediente, íntegro e sério, e caso não cumpra a suas obrigações morais, sofrem punições divinas; a segunda instituição é o exército, local que exige uma produção da masculinidade, disciplina, virilidade, determinação, as quais, em caso de seu descumprimento, geram severas punições físicas e sociais. É preciso considerar que as inúmeras e possíveis variações da masculinidade não são consideradas nesses contextos.

Diante desse cenário, a invisibilidade da construção do gênero masculino contribui para a manutenção de privilégios que histórica, social e culturalmente foram e são atribuídos aos homens e ao mesmo tempo os podou de viverem, por exemplo, a forma explícita de seus sentimentos, levando em conta que a ambiguidade também faz parte da masculinidade.

Tendo em vista os relatos do Professor Valdeci e como os atributos da masculinidade foram por ele apreendidos, é possível notar a sua sensibilidade, o que ele considera que mesmo não sendo agradável foi útil em sua vida e replica em suas atitudes, na tentativa de acerto diante de suas responsabilidades. Isto também ficou explícito no seguinte momento da sua narrativa:

Tinha vez que [eu] ia na casa dos alunos para cobrar o pai, eu voltava com vontade de chorar. Ao ver a dificuldade de uma família em manter uma água de dentro de casa, manter uma luz. Então, eu vinha, juntava os professores para fazer alguma coisa para aquela família! (VALDECI, 2020, p. 43, informação verbal).

Ao “cobrar do pai” uma possível situação de negligência, o diretor dá a entender a dificuldade econômica como a raiz do problema dos alunos atendidos em situações do tipo declarado. Trata-se, pois, da perspectiva masculina de quem foi educado desde criança sob a concepção de que o homem é o responsável pela provisão financeira.

Outro ponto interessante nessa citação ao referir-se ao pai é o de que ele entende a figura masculina como a autoridade moral na educação das crianças. A relação de autoridade entre pai e filho esperada pelo professor estava fundada de maneira simplista e com repartição de poder desigual na qual o pai manda e o filho obedece, no entanto, no curso de um processo civilizador no qual todos estamos sujeitos, as relações se tornaram mais complexas.

Os pais, aos quais me refiro, são os adultos que expressam cuidado contínuo e permanente a uma criança, que se desenvolveram em um processo de longa duração empatia pelos seus filhos fundados em grande investimento emocional. Nesse sentido, passou a haver maior equilíbrio na balança de poderes criando uma suavização na relação entre pais e filhos e um movimento de maior uniformidade, apesar de continuar sendo, talvez, a relação de interdependência em que é possível notar a maior diferença de poder (ELIAS, 2012).

Tal relação de interdependência entre pais e filhos pode ser estendida a adultos e crianças, principalmente no espaço escolar, onde os adultos buscam modelos para as crianças atuarem de acordo com um código específico e socialmente determinado e inculcar, em pouco tempo, na criança, um grau de autocontrole que os humanos levaram gerações para adquirir.

O diretor Valdeci ponderou que em seus 15 anos de gestão nunca se preocupou somente em ser um administrador interessado apenas com a manutenção do prédio, preenchimento de papéis e suprimentos de materiais. Segundo ele, “[...] sempre que um professor precisava, [...] chamava para conversar e ia na sala para acompanhar os alunos” (VALDECI, 2020). A imagem abaixo é de 2012, na qual se registra o diretor Valdeci acompanhando uma aula na Escola Municipal Professor Milton Dias Porto.

Imagem 12 – O diretor Valdeci acompanhando uma aula



Fonte: Arquivo pessoal do professor Valdeci

Na organização da educação brasileira, historicamente as crianças são submetidas a testes para a verificação de suas capacidades de internalização de códigos de conduta pré-

estabelecidos para a vivência coletiva. Ou seja, o/a gestor/a escolar precisa alcançar determinados resultados, pois, para comprovar que os/as alunos/as estão aprendendo, eles passam por provas externas que indicam índices e medem tanto a competência dos/as alunos/as, quanto dos/as professores/as e seus/as gestores/as.

O professor Valdeci, em alguns trechos da entrevista, demonstra preocupação em atingir os números esperados no desenvolvimento dos/as alunos/as. Em certo momento da narrativa, ele expôs: “Nossas avaliações seguiam o padrão do MEC e tivemos um avanço na Prova Brasil, começamos com 3,3 e fomos melhorando” (VALDECI, 2020). O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) foi um dos órgãos que orientou o trabalho do/a diretor/a escolar. Seus pressupostos foram assim discriminados:

Exige-se, atualmente, dos gestores sociais em geral e dos escolares, em particular, competências que são tanto técnicas quanto políticas no bom sentido. Por um lado, é cobrada deles a responsabilidade social pelos resultados da tarefa educativa, como também é cobrada de sua unidade, qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, estes gestores lidam fundamentalmente com o humano, sendo gestores de pessoas (professores, funcionários etc.) tendo a missão de coordenar os esforços delas para o alcance dos objetivos das unidades sob sua direção, e, conseqüentemente, do sistema educacional como um todo. (CONSED, 2004, p.14).

A avaliação externa no Brasil tem como objetivo principal mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral. Por meio dos resultados dessas avaliações são elaboradas políticas públicas educacionais (BRASIL, 2003). Em sua teoria, tal modelo de avaliação considera a influência do contexto cultural e socioeconômico. Soares e Xavier (2013), entretanto, destacam outros elementos que impactam a aprendizagem dos/as alunos/as, como os recursos escolares, a formação e o salário dos/as professores/as, a ênfase pedagógica e a gestão da escola.

Seguindo esses termos, o/a gestor/a escolar situa-se numa relação estabelecida entre expectativa, possibilidade e realidade, ao mesmo tempo que deve se preocupar com as metas, em números estipuladas pelos governantes; precisa, enfim, compreender os acontecimentos da figuração da escola na qual atua. Diante disso, é plausível afirmar que o professor Valdeci se ocupava em atender o escopo colocado pela Secretaria de Educação e, para tanto, fiscalizava de perto o trabalho de seus/suas professores/as, por vezes estando até em sala de aula, ao

mesmo tempo deveria considerar fatores econômico, psicológico, geográfico e social da comunidade escolar e executar as demais atividades inerentes ao cargo que ocupava.

Ao gestor escolar cabe a responsabilidade de reorientar o fazer pedagógico a fim de alcançar as metas propostas. Segundo Soares e Xavier (2013) e Rafacho (2019), diante de resultados insuficientes, os governantes costumam responsabilizar os/as professores/as e os/as gestores/as pela má qualidade da educação brasileira. Um recorte da fala do professor Valdeci ilustra tal aspecto: “No ano que entraram as crianças de 6 anos, nosso índice caiu, tivemos que trabalhar muito na escola para melhorar” (VALDECI, 2020, p. 30, informação verbal).

Particularmente, tive a oportunidade de fazer o estágio obrigatório do curso de graduação em Pedagogia na escola em que Valdeci foi diretor, tendo sido possível visualizar que a escola não possuía respaldo suficiente para receber novos/as alunos/as. A turma de primeiro ano, por exemplo, tinha 42 alunos/as, alguns/mas, por brecha na legislação, com 5 anos, outros com 6 ou 7, e ainda alunos/as com 8 e 9 anos. O ar condicionado da sala estava estragado, a maioria das crianças não possuía material para estudar, e delas o maior questionamento era quanto ao horário da merenda. Mesmo a professora sendo experiente e tendo o apoio de duas estagiárias, não conseguia atender a todos/as, e ao final do dia o cansaço e a frustração eram visíveis. Diante da circunstância apresentada, é compreensível que a responsabilidade pela aprendizagem das crianças não poderia ser atribuída apenas à professora e ao gestor escolar, tampouco ser medida por uma avaliação externa.

O professor Valdeci ganhou pela quarta vez a eleição para diretor, mas não concluiu seu mandato, pois, a convite, assumiu o cargo de Gerente do Núcleo de Educação Básica de Programas e Projetos. Segundo ele, a proposta foi aceita “[...] para deixar espaço para que coisas novas pudessem ser feitas na escola” (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal). A história da trajetória profissional e de vida do professor Valdeci mescla-se à história da Escola Municipal Milton Dias Porto e da gestão participativa no município de Naviraí-MS. Com orgulho ele expressa tudo o que fez e não deixa de agradecer a sua esposa e seus filhos, atribuindo-lhes fundamental importância em sua vida: “[...] sem eles eu não teria feito nada” (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal).

O reconhecimento feito à família deixa evidente a relação de interdependência entre eles, e indica, mais uma vez, aspectos de gênero. O professor Valdeci teve uma dedicação integral ao trabalho, pois, como diretor, atendia na escola, na comunidade e nas situações políticas que o requisitava, e não precisava se preocupar com os cuidados domésticos ou com os filhos, sabia que sua esposa desempenhando seu papel feminino estaria assistindo a todos.

Nesse sentido, estudos (SCHIRMER, 1997; OLIVEIRA, 1999; HIRATA; KERGOAT, 2007) apontam que mesmo ocupando cada vez mais o mercado de trabalho em diversas áreas, as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo equilíbrio entre o social e o doméstico.

Em parte significativa dos casos, o descanso das mulheres é prejudicado pelo excesso de afazeres, e mesmo quando elas têm apoio externo de outra pessoa para o trabalho doméstico, esta quase sempre é mulher. Quando se tornam mães a desigualdade aumenta, principalmente no que tange ao trabalho noturno, pois, para os cuidados com as crianças, dependem de uma rede de apoio, na maioria das vezes, familiar e feminina. Diferentemente, os homens, em sua maioria, não têm a carreira prejudicada pela paternidade.

Até o ano de 2021 o professor ainda acumulou o cargo de diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marco Polo e Extensões. Ele afirmou estar aguardando a aposentadoria, mas expressou a vontade profissional de que “[...] ainda queria ser Gerente Geral da Educação do Município e continuar fazendo mudanças” (VALDECI, 2020, p. 31, informação verbal).

As relações de gênero transpassaram as vivências dos professores Derci, Vanderlei e Valdeci na gestão escolar e as vantagens de prerrogativa masculina puderam ser percebidas em suas carreiras. Ainda que historicamente o gênero venha definindo as funções dos indivíduos em determinados contextos sociais, ele não pode ser entendido de modo independente, pois trata-se de um processo relacional, determinado por práticas e representações que o concretiza e delimita seu funcionamento.

As lembranças compartilhadas pelos professores referem-se a inserções sociais, e mesmo que atribuídas a um indivíduo é a memória de todo um grupo e suas redes de interdependência que demonstraram o transpassar das relações de gênero e as prerrogativas das masculinidades em suas experiências. O tempo que os professores Derci, Vanderlei e Valdeci estiveram na gestão da escolar esteve relacionado com seus valores, aprendidos em suas infâncias e juventude, com possibilidades de trabalho consideradas “oportunidades de crescimento” diante das condições sociais e econômicas de suas origens e também de seus posicionamentos frente à organização da educação brasileira.

5 POR FIM, MAS NÃO PARA TERMINAR...

Estudar sobre gênero implica entender que mesmo ocupando um lugar definido em determinados contextos sociais, este conceito não se produz de modo independente ou desarticulado, pois é um processo relacional, determinado por práticas e representações concretizadas e delimitadas por distintos modos de percepção e funcionamento social.

Durante a pesquisa, que teve como tese a hipótese confirmada de que homens que iniciam suas carreiras na docência com crianças e migram para cargos de gestão escolar são motivados pelas oportunidades de melhores retribuições financeiras e a possibilidade de pertencerem a um grupo que possui poder de decisão, e nesse sentido, as relações históricas envolvendo gênero contribuem para que eles alcancem seus objetivos, constatei as formas como as construções sociais se explicitam e estão propostas, fazendo com que os gêneros sofram as consequências das escolhas sociais dos grupos humanos e sua organização.

Em relação ao gênero masculino, tenho observado que muitos indivíduos foram educados a partir de modelos nos quais a manifestação de sentimentos não é permitida e as demonstrações sentimentais consideradas como não apropriadas para homens. Contribuem com esses pressupostos os brinquedos, as brincadeiras, as danças e mesmo os esportes negados aos meninos e às meninas, além das responsabilidades muitas vezes atribuídas e delegadas muito cedo a cada um desses grupos, podando a infância e a juventude e dirigindo os modos de expressão das crianças. Somam-se a isso, para os meninos, as cobranças quanto ao modelo do homem/macho bem-sucedido: é necessário ter o melhor emprego, o maior carro, um bom desempenho sexual, ser forte, corajoso, destemido, entre outros aspectos.

Posso afirmar que se é complexo para uma mulher atender às preconizações sociais dirigidas ao gênero feminino, para meninos não é diferente. Entretanto, a história tem mostrado que existem prerrogativas masculinas que favorecem as atuações de alguns indivíduos e criam viabilidades que as mulheres precisariam de maior esforço para obtê-las. Tais aspectos foram demonstrado nesta pesquisa, cujos colaboradores, os professores Derci, Vanderlei e Valdeci, expressaram sua história e trajetória por meio de relatos.

Derci, Vanderlei e Valdeci foram criados por famílias heteronormativas, ou seja, tiveram a presença do pai e da figura feminina da mãe, além de também terem irmãos e irmãs, no entanto, em suas narrativas da figuração familiar na infância, a relação com o pai é mais marcante, pois este, seguindo o que é historicamente imputado, representava o gênero masculino, chefiava a família, e, como meninos, estarem próximos ao pai era uma forma de aprender as responsabilidades do ser homem. Suas infâncias apontam comportamentos

intensificados pela educação familiar e reforçados ao longo da trajetória sociais, levam para produção e reprodução de gênero, demarcando os limites e possibilidades entre os indivíduos.

Na escola da infância, as lembranças rompem com a ordem estipulada pelos adultos. Derci, Vanderlei e Valdeci estudaram em escolas rurais e tiveram experiências semelhantes: as longas caminhadas para chegar à escola, levar o lanche simples ou, às vezes, não ter o que para levar para comer, frequentar salas multisseriadas, beber água tirada do poço, fazer as provas com a rigidez das sabatinas dos professores e assim por diante. Entretanto, relembrar tais momentos pareceu prazeroso aos três professores, em especial para Derci, que descontraído e sorridente contou as estripulias de menino na escola, talvez não diretamente consciente das relações de gênero envolvidas, mas argumentando que suas ações se justificavam por serem coisas de menino e que “menino é assim”, em uma evidente construção da masculinidade.

Acerca do período de juventude dos entrevistados, considero marcante a passagem do professor Vanderlei e Valdeci pelo exército, cujas narrativas sobre esse evento demonstraram algumas semelhanças e as diferentes formas de encarar a mesma situação. Vanderlei, que já havia cursado o magistério e naquele ano começara a trabalhar e a frequentar o Ensino Superior, não entendeu a situação com bom gosto, pois, para ele, foi uma interferência no curso de sua vida profissional, além de ir em direção contrária às suas posições políticas em construção. O jovem havia sido aprovado no concurso para sargento temporário, em uma área marcada pelas masculinidades, e mesmo tendo oportunidade de crescimento profissional, preferiu ficar na figuração civil em uma profissão sexotipificada como feminina e ser professor de crianças.

Valdeci, por sua vez, que trabalhava na serraria junto ao pai e não estudava, apesar de não lhe agradar a reclusão temporária no exército, entendeu que o período contribuiria de alguma forma com o progresso de sua vida. Viver na figuração militar parece ter influenciado toda a trajetória profissional de Valdeci, que várias vezes mencionou a disciplina como meio de controle social; disciplina talvez iniciada na família, mas que reforçada no quartel forjou seu modo de ser professor. O período de permanência obrigatória no quartel ocorreu quando ainda vigorava a Ditadura Militar, e em quase todas as leituras históricas sobre o tema³⁰ a

³⁰ Para aprofundamento sobre influências do período de ditadura militar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul sugiro as seguintes consultas: As produções do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM – IE – UFMT), sob a coordenação da professora doutora Elizabeth Figueiredo de Sá, que tem conduzido investigações no projeto intitulado “A educação da infância em tempos de ditadura (Brasil – Portugal – Espanha)”, com o objetivo de analisar a escolarização da infância entre o período de 1930 a 1980, respondendo a questões como: “Quais as representações de infância e de sua escolarização presentes na sociedade portuguesa, espanhola e brasileira no período ditatorial? Quais as modalidades escolares, suas culturas escolar e material e,

palavra “terror” é encontrada como forma de descrição do que acontecia no país.

No contexto das relações de gênero, ambos os professores apresentavam formas de masculinidade dentro daquele ambiente: Valdeci, uma masculinidade subordinada de aceitação e concordância ao que era colocado; Vanderlei, a masculinidade cúmplice, não na perspectiva de aliado da conjuntura política, mas na posição de aproximação da hegemonia com a sua dominância – aspectos estes percebidos diante da interferência quando o professor licenciou-se do quartel a fim de estudar.

O quartel e o exército brasileiro³¹ tiveram influência acentuada na figuração educacional na história contada pelos colaboradores, a exemplo do professor Derci, que embora não tenha prestado serviço militar, relatou a interferência do destacamento militar situado em Iguatemi (o mesmo em que ficou o professor Vanderlei) e a sua proximidade na docência do município.

Posso inferir, com fundamento nas narrativas dos professores, que a base militar interferiu direta e indiretamente na educação escolarizada da região, nas crenças e formas de agir, como no caso do professor Valdeci, ou na suspensão e adiamento da atuação de um professor formado, a exemplo do professor Vanderlei.

Derci e Vanderlei iniciaram suas atividades docentes com a habilitação exigida pela legislação à época. Derci, que entre os três colaboradores possuía situação socioeconômica mais favorável, pareceu, durante a juventude, não dar muita importância aos estudos, quando no início da idade adulta, em uma reaproximação com os pais, especificamente o pai, voltou a estudar e cursou magistério e contabilidade, e mesmo tendo concluído os cursos com um ano de diferença um do outro, retirou apenas o diploma do magistério. Ele, mesmo sempre tendo afirmado que não daria aula, ingressou na docência por uma oportunidade na região, na qual havia poucas pessoas com formação específica. Sua maior motivação foi a retribuição financeira, mas, naquela figuração, ter o curso de magistério proporcionava *status*, ou seja, dois aspectos – valorização financeira e reconhecimento social – das masculinidades atraíram o jovem adulto para uma profissão sexotipificada como feminina.

Já Vanderlei, para cumprir o compromisso feito com o seu pai na infância, qual seja o de trabalhar e estudar, cursou magistério por saber das oportunidades de trabalho existentes na

como elas foram organizadas para formar a infância nos dois países? Como eram recrutados os professores e qual a sua formação para atuar nessas escolas primárias?”. O GEM mantém suas produções disponíveis no site <https://gem.ufmt.br/gem/>. Sugiro também a leitura da tese de Arakaki (2015).

³¹ Sobre a participação do exército brasileiro na educação pública em regiões de fronteira, sugiro a leitura da dissertação “Educandário Coronel Felício: a participação militar na educação pública da fronteira Brasil – Paraguai (1951-1980)”, produzida por Fernando dos Anjos Souza, sob a orientação do professor Dr. Ademir Gebara, e defendida em 2012 (SOUZA, 2012).

região, principalmente para quem era formado. A prerrogativa masculina pode ser encontrada em alguns aspectos de sua vida. O professor tinha irmãs e a elas não foi oferecido o mesmo acordo. Ainda o fator da distância de sua casa à escola, trajeto que, segundo ele, os pais deixariam as mulheres percorrer, explicita que era uma construção social de gênero, pois a situação exigia pedalar por 66 quilômetros até a escola. Segundo ele, uma coisa fácil, mas não para os corpos biológicos das mulheres.

Valdeci foi o único professor da figuração dos colaboradores desta pesquisa que iniciou sua atuação como leigo, porém, ingressou na profissão e logo viu expressa a relação de poder na comunidade a qual pertencia. A comunidade acolheu um homem com princípios semelhantes aos demais indivíduos da figuração para educar as crianças. O jovem adulto que acabara de chegar da prestação de serviço militar e estava desempregado viu na situação uma oportunidade de trabalho. Diante da necessidade de se profissionalizar, Valdeci cursou o magistério. As aulas eram na cidade e nesse período ele estava responsável por escolas de uma fazenda. A maior dificuldade mencionada por Valdeci, e também por Vanderlei, era a distância, não somente para fazer o curso aos finais de semana, mas também no deslocamento diário na própria fazenda.

Os aspectos da mobilidade são marcantes nas trajetórias dos três professores. Derci saiu da maior cidade do país e foi para o Paraná a fim de estudar, regressou a São Paulo e só depois mudou-se para o Mato Grosso. Vanderlei percorria um grande percurso diariamente em sua bicicleta, mais tarde, assim como Derci, saiu de Mato Grosso do Sul para estudar no Paraná, percorrendo este trajeto por vários finais de semana. Valdeci atuava em duas escolas distantes uma da outra e se dirigia à cidade em finais de semanas intercalados. Esses caminhos, naquele momento e lugar, foram trilhados por esses professores e suas prerrogativas masculinas.

Ainda hoje a mobilidade entre os gêneros é diferente. Socialmente, a balança de poder nas figurações de gênero em questões de mobilidade tem seu pêndulo voltado para os homens. Baseada nas histórias dos professores, posso afirmar que por serem homens, esses indivíduos, apesar de alguma adversidade, tiveram maiores chances de crescimento profissional que as mulheres inscritas na mesma figuração.

Outro resultado relevante das narrativas dos professores é que, segundo eles, a maioria dos docentes, nos espaços ocupados por eles, era de homens. Concluo que um dos motivos a que isso pode ser atribuído é a violência estabelecida naquela localidade, associada à dificuldade de mobilidade e à quantidade de militares residentes nas redondezas. Destaco

ainda um resultado da minha dissertação, qual seja o de ter sido essa uma região que teve quantidade significativa de professores homens, pois alguns pais impediam suas filhas de estudar (FARIA, 2018).

Também a atuação com crianças foi vista somente como o acesso à profissão docente, e Derci, Vanderlei e Valdeci buscaram outros caminhos na própria área que oferecessem maior salários e *status*. A propósito da prática cotidiana, somente o professor Derci falou abertamente do seu desconforto em lidar com crianças, talvez porque ele foi o único atuante com turmas exclusivas de crianças muito pequenas e, portanto, ainda muito dependentes. As primeiras turmas dos professores Vanderlei e Valdeci foram multisseriadas, por isso compostas por crianças de diversas idades, o que de certa forma colaborava, pois, as crianças maiores ajudavam a cuidar das menores.

O desconforto de Derci pode ser atribuído às relações de gênero, pois a mulher é vista como a mais apropriada para educar as crianças, principalmente enquanto ainda são menores e requerem mais atenção. A formação do profissional que trabalha com a educação escolar de crianças é menosprezada nesse sentido, além da depreciação das próprias crianças. Atrelar a responsabilidade da educação escolar de uma criança a aspectos inatos às mulheres é desvalorizar a profissão, e passar por esse caminho contribuiu para que parte dos homens ingressantes na profissão acabasse buscando outros sentidos para sua atuação.

Foi o que aconteceu com Derci, que apesar de declarar ter cursado a graduação porque queria receber um salário melhor, preferiu receber provimentos menores. Segundo afirmou, atuar com adolescentes e adultos foi melhor do que fazê-lo com crianças. Sua escolha pelo curso refletiu a sua intenção de deixar a sala de aula com as crianças, daí porque elegeu Estudos Sociais em licenciatura plena, pois o habilitava para atuar no ensino de 2º grau.

É preciso mencionar que inúmeras mulheres não se sentem à vontade trabalhando diretamente como professoras de crianças. Me reporto a Bandinter (1985), em “Mito do amor materno”, e ousa a complementar com o mito do amor feminino às crianças. Nem todas as crianças de uma escola serão acolhidas e amadas pela professora pelo fato de esta ser uma mulher, pois uma pessoa somente por se identificar com um determinado gênero não possui ou demonstra afetividade por todas as crianças. A afetividade, o carinho, atenção, delicadeza e outros atributos considerados femininos fazem parte das relações humanas, mas o trabalho de um/a professor/a de criança é muito mais que sentimentos.

O professor Vanderlei lidou com crianças um pouco maiores, que apresentavam características um tanto peculiares e refletiam a realidade da comunidade a que pertenciam.

Nesse contexto, havia histórias de violência, em especial, histórias de crianças com porte de armas. O professor relatou histórias de alunos, meninos de “10 ou 12 anos” portando armas em decorrência do lugar aonde moravam. Considerando a figuração de crianças, é possível tratar de infâncias, no plural, como sendo correspondentes às diferentes formas de o indivíduo ser criança, influenciado por e influenciando a todos os elementos que o rodeia. Nesse sentido, as figurações de infâncias não são homogêneas.

O professor Vanderlei também saiu em busca de uma graduação em Estudos Sociais e em História, demonstrando um planejamento de deixar a atuação com os pequenos. Suas relações de interdependência colaboraram para a sua saída da sala de aula e o seu ingresso em uma posição de maior visibilidade no município de Mundo Novo, como diretor da Escola da APAE. Este processo, segundo ele, foi mais caminho do que fim, porquanto suas inspirações políticas giravam em torno de busca por espaços de maior poder e *status*. Vanderlei não teve o sucesso esperado em sua primeira candidatura, e ao mesmo tempo em que esteve sob a direção da APAE, estudava para um concurso em áreas fora da educação. A sua motivação para deixar o trabalho na educação, espaço no qual já era concursado, foi o salário.

Para alcançar seu objetivo voltou a estudar, tendo sido aprovado em um cargo no qual a retribuição financeira era maior. Além disso, ao mesmo tempo em que ministrava aulas para adolescentes, cursava a graduação em Direito. Ora, o cargo de Fiscal da Receita do Estado do Paraná ocupado por Vanderlei oferecia salário e *status* pretendidos por ele, entretanto, voltou a atuar como professor, perspectivando nisto uma possibilidade de visibilidade, pois tinha mais de 400 alunos/as sob sua assistência em uma única turma. É possível inferir, portanto, que a finalidade de Vanderlei não era somente a de ensinar aos jovens, mas também ser conhecido por um grupo de pessoas cujos pais poderiam influenciar sua exposição política. O curso de Direito poderia lhe oferecer subsídios para um melhor desempenho na profissão escolhida, mas, sobretudo, tratar-se-ia de um curso que, por razões históricas e culturais, acrescentaria *status* a sua posição. Antes residente em uma cidade paranaense de porte médio, Vanderlei voltou a viver em Mundo Novo-MS e empreendeu na política, demonstrando seu interesse em galgar uma posição de destaque na figuração da qual fazia parte.

Valdeci, por sua vez, teve na mudança do espaço físico ao sair da fazenda e mudar-se para a área urbana de Naviraí-MS a possibilidade de cursar o Ensino Superior, a Pedagogia, mas já esboçava o pensamento de deixar a sala de aula com as crianças. Ele, que sempre trabalhou sozinho na comunidade do Sapezinho e na Fazenda, e, portanto, possuía certa autonomia, ao adentrar na figuração conflitante e ter que submeter-se a uma mulher, traçou

estratégias para ocupar a direção. É possível inferir que o professor buscava o controle das situações vividas, mesmo que isso significasse o enfrentamento a quem se opusesse às suas diretrizes. Em sua narrativa, o professor Valdeci apresentou uma aparente convicção de que controlava ou detinha o poder, desde a sua primeira turma de alunos/as. Tal sensação emergiu, talvez, por ele ter sido escolhido pela própria comunidade para assumir o cargo de professor, entretanto, é importante refletir que o poder em todas as suas formas é relacional.

Os representantes da comunidade tinham interesses específicos de manutenção de ideais, crenças e hábitos. Entendiam que as crianças deveriam aprender e acabaram por exercê-lo em relação aos políticos da região, portanto, colocar Valdeci à frente da sala de aula era favorável ao grupo. O professor na sala poderia ensinar o que entendesse ser o mais apropriado, mas, na relação de dependência com os pais, e diante do poder das crianças de relatar o que acontecia na sala, acabavam se intercambiando muitos interesses e se reproduzindo outros.

Com o tempo, a situação política do município se alterou e, conseqüentemente, houve movimentação da balança de poder, de maneira que o professor Valdeci foi retirado da comunidade do Sapezinho em uma demonstração de força e levado para uma fazenda da região. Nas turmas da fazenda, o professor controlava os acontecimentos da sala de aula, mas prestava contas ao capataz e às autoridades políticas municipais. Nessas relações, e com a mudança das figurações, noto a movimentação do poder. A sensação de controle apresentada por Valdeci pode ser atribuída ao fato de que se tratavam de pequenos grupos. Ao chegar a um grande grupo – a população do bairro onde a escola em que foi trabalhar representava mais de 10% de todos os moradores da cidade –, conscientemente ou não, ele buscou aumentar seu gradiente de poder sob o pretexto de gerar melhorias.

Assim, o estudo aponta algumas motivações para esses homens terem deixado as salas de aula com as crianças e buscado espaços de gestão escolar, sendo eles: o atendimento a uma expectativa socialmente construída de que homens não são os mais apropriados para lidar com as crianças; a depreciação histórica do trabalho docente com as crianças; a busca por visibilidade, diante da ideia de que homens ocupam espaços públicos; a procura por *status* inscrito na concepção de que senhores bem sucedidos são os que mandam e controlam; assim, a possibilidade de demonstração de poder os levaram à busca por melhores salários. Todas as motivações estão ligadas às construções sociais em um processo de longa duração que expressa as masculinidades hegemônicas, cúmplices e subordinadas. Na função de gestores, os colaboradores apresentaram características ligadas às prerrogativas masculinas.

O professor Derci foi, de certa forma, pioneiro na gestão democrática em Iguatemi-MS. Para assumir a direção da escola – evento que não ocorreu de forma tranquila –, ele promoveu uma eleição somente com os funcionários da instituição. No princípio da gestão democrática deveriam participar também os outros componentes da comunidade escolar, mas, para ter o apoio da maioria dos que viriam a ser seus liderados, utilizou-se dessa estratégia de legitimação de poder.

Nas lembranças narradas, o professor Derci não mencionou as demais candidaturas em que teve sucesso naquele município, mas declarou o seu pedido de demissão do cargo, o que me leva a inferir que havia acontecimentos que não o agradava. Ele preferiu falar especialmente de um ano em que assumiu, por indicação, a direção de uma escola em Laguna Carapã-MS, o que ele considerou ter sido uma “boa época”. Repetidas vezes ele citou a participação dos pais em sua atuação como diretor e enfatizou que a maioria de suas solicitações eram atendidas.

Derci se considerava um líder e se sentia respeitado. Suas falas aludiram frequentemente ao poder possuído por ele naquela figuração, bem como ao prazer de estar naquele cargo, espaço e tempo. O diretor não mencionou sua relação direta com os/as alunos/as e muito pouco com os/as professores/as, explicitando, assim, que a movimentação do pêndulo da balança de poder acontecia principalmente entre ele e pais representantes da APM. Porém, quem realmente decidiu o rumo da gestão do professor Derci foi a APM, que chegou a se envolver em questões que não era de sua alçada, como a participação dos/as professores/as em um movimento grevista.

A boa atuação de Derci na articulação do cargo foi atribuída ao seu perfil, o que pode ser entendido, em parte, por seu comportamento aprendido durante a vida. A maneira autoritária de falar, com poucas palavras e em alto tom, o expressar da impaciência, o pouco envolvimento emocional e a racionalização dos resultados são qualidades que, quando direcionadas a um homem, soam, muitas vezes, como sendo positivas, como características de alguém de personalidade indicada para a liderança.

Depois de 12 anos em cargos de direção, Derci pareceu estar cansado e em tempo de sua aposentadoria. Ele afirmou se arrependeu de não ter deixado a educação quando teve oportunidade, pois quando aposentado ganharia mais, daí porque optou por ganhar menos e deixar a profissão mais rápido. Talvez o professor tenha tido que se esforçar demais durante a vida para se encaixar em um determinado perfil, devido às exigências sobrenaturais que os homens também enfrentam a fim de atender ao imposto nas figurações a que pertencem.

Por seu turno, o professor Vanderlei teve sua história de vida marcada por um trânsito constante entre as cidades vizinhas Japorã-MS e Mundo Novo-MS. Ele optou por narrar seus dias na gestão municipal na primeira dessas cidades, demonstrando satisfação e destacando suas iniciativas na área educacional e no atendimento à população indígena da região. Valdeci cursou quatro graduações, o que lhe possibilitou adquirir senso crítico nas formações em Estudos Sociais e História, a capacidade de análise dos números em Ciências Contábeis e o conhecimento das leis e a oratória no curso de Direito, o que fez diferença em sua atuação política, que não aconteceu sem conflitos e idas e vindas.

Na minha observação, Vanderlei teve um papel positivo nas relações de interdependências existentes na figuração educacional de Japorã-MS. Percebi sua preocupação quanto a formação dos/as professores/as, pois à medida que se impacta os professores, os/as alunos/as são beneficiados/as, além da interferência direta com os estudantes, o transporte e a alimentação. As características das masculinidades estiveram presentes na gestão do professor e podem ser observadas no fato de ele querer ser admirado e aceito, quem sabe para ser o “homem do banco”, um ideal de masculinidade hegemônica tensionado por seu pai.

É plausível afirmar que Vanderlei não mediu esforços para se tornar esse homem. Estudou e trabalhou por toda a sua vida, mas esse ideal é inacessível. Ao chegar à maturidade, o exaurir das forças lhe mostrou a realidade, causando-lhe uma conformação acerca do que se alcançou. Disciplina, controle e autoridade são as palavras que podem definir a gestão do professor Valdeci. Algumas de suas falas que remetem ao patriarcado estiveram presentes para explicar o seu ingresso na gestão escolar. Seu pensamento e forma de agir foram condizentes com uma educação patriarcal de uma infância em período de ditadura militar.

Nas suas narrativas, se encontra a preocupação com a vida prática, o controle rígido de tudo e todos a sua volta, a cobrança e as punições que exprimem a necessidade de dominar, característica da masculinidade hegemônica, inacessível. Entretanto, o professor e a comunidade acreditaram que as características da prerrogativa masculina apresentadas durante a gestão da Escola Municipal Professor Milton Dias Porto foram benéficas, posto o enquadramento dos estudantes a normas pré-estabelecidas de bom comportamento. O professor fez na escola o mesmo que se fez com ele por toda a sua infância e juventude, por meio de forças de controle social a manutenção das formas de se adequar à sociedade.

Diante do que expus, pude compreender, ao menos em parte, como aspectos das relações de gênero influenciaram a história da educação de Mato Grosso do Sul. Os homens

da região viam no trabalho docente com as crianças uma forma de entrada no mercado de trabalho, porém, criaram estratégias para deixarem essa figuração e irem para campos de atuação que lhes oferecessem maior visibilidade, *status*, salários e oportunidades para exercitarem o poder de mandar e controlar, atendendo a concepções historicamente construídas do homem bem-sucedido.

Durante toda a narrativa das histórias de vida percebi possibilidades, oportunidades e vantagens vivenciadas pelos professores colaboradores simplesmente por eles serem do gênero masculino. Entretanto, constatei também certo sofrimento entre eles diante dos esforços, por vezes assombrosos, de alcançar a masculinidade a qual foram submetidos. Nesse interim, convido todos a repensar as expectativas e cobranças que temos para com os nossos meninos, além de planejar novas formas de educação que busquem a equidade de gênero, principalmente para que se diminua o sofrimento de meninos e de meninas.

Muitas perguntas surgiram com esta pesquisa. Em alusão à montanha do conhecimento, muitas poeirinhas e pedregulhos ainda precisam ser exploradas e mesmo assim não conseguiremos entender e ou explicar toda a história da educação de Mato Grosso do Sul. Deixo algumas das questões que me intrigam neste momento: Qual o papel do 17º Regime de Cavalaria Mecanizado existente em Iguatemi na história da educação da região? Qual a história dos militares e suas esposas que trabalharam e estudaram nas escolas da cidade? Qual a história do curso de Magistério oferecido na década de 1980 em Iguatemi-MS? Qual a história da educação indígena da região? Como a violência do lugar impactou a educação? Se a maioria dos professores era de homens, havia professoras; qual a história delas? Qual a história das escolas rurais como a da comunidade do Sapezinho que deixaram de existir em Naviraí-MS? Qual é a história da Escola Municipal Professor Milton Dias Porto? E a história contada pelos/as diretores/as de Naviraí-MS sobre a gestão democrática no município? É a mesma que os documentos oficiais relatam?

A esta altura, acredito que os pesquisadores da região, assim como eu, continuarão resistindo em busca de respostas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANTÔNIO, V. E. **A.P.M. (Associação de Pais e Mestres). Uma compreensão à sua compreensão**. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino (Nordeste 1920/1940)**. Maceió: Edições Catavento, 2003.

ARAKAKI, S. **As implicações do golpe civil-militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964 – 1969)**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

AMBROSINI, A. B. A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA*, 17., 2017, Florianópolis, Santa Catarina; Mar Del Plata, Argentina, **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Mar Del Plata: Universidade Nacional de Mar Del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181013>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel/Educ, 1976.

ALMEIDA, M. V. Gênero, masculinidade e poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 1996. p. 161-189. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1995/anuario95_migueldealmeida.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

AMADO, J. Região, nação, sertão. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun., 1995, p. 145-151. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1990>. Acesso em: 25 abr. 2022.

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.

ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, 28., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-grt-1356.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ARAÚJO, C. M. O.; BORGES, D. Trajetórias políticas e chances eleitorais: analisando o "gênero" das candidaturas em 2010. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 46, jun. 2013, p. 69-92. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/gCsTkrpnNvqRJBWM7Mgyptt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ARCANJO, N. G. T. **História do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Juracy Alves Cardoso” de Naviraí-MS (1992-2000)**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

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. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

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

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 273-289.

BRANDÃO, L. R. S.; SILVA, M. C. S. S. Reflexão sobre a desigualdade de gênero na representação político partidária: contribuições de Norbert Elias. *In*: VIEIRA, A. F. B.; FREITAS JUNIOR, M. A. de. (org.). **Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021. p. 78-102.

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

BIASOTTO, W. V.; TETILA, J. L. C. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul: 1978 - 1988**. Campo Grande, MS: UFMS, 1991.

BIGARELLA, N.; ALVES, A. G. R. O papel do diretor gerente: gerencialismo, treinamento e certificação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 103-113, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6053>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

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

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, A. P. **Relatório das Escolas Reunidas de Santo Antônio do Rio Abaixo apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado**, 1930.

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 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. 25 abr. 2022.

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 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp31.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em: 12 de fev 2022.

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. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 – Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1179>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CAMPOS. M. I. **Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CAMPOS. M. I. **Tempos de escritas: memoriais de infância, docência e gênero**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

CANDADO, R. A. R. **A escola municipal indígena tekoha guarani – Japorã/MS/Brasil: diálogos e interpelações culturais com três escolas municipais indígenas Oaxqueñas-oax /México**. 2018. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2018.

CARLOTO, C. M.; GOMES, A. G. Geração de renda: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.105, p. 131-145, jan./mar., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/KfWB5wmLstzBpvWjkKQYQpQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CARTER, B; MCGOLDRICK M. **As mudanças no ciclo de vida familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12017>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CARVALHO, M. P.; RABAY, G. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o**

tema. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2013.

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, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

CASTRO, C.; CHINELLI, F. Serviço militar obrigatório: o ponto de vista dos recrutas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 30., 2006, Caxambu. [Anais]. Caxambu-MG. 1 CD-ROM.

CECCARELLI, P. R. **Transexualidades**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CHAMON, M. L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.

CIVERA, F. O. C. **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares em América Latina**. Rosario: Prohistoria Ediciones; El Colegio Mexiquense; El Colegio de Michoacán, 2011.

CONNELL, R. W. **Gender and power** – Society, the person and sexual politics. Stanford: Stanford University Press, 1987.

CONNELL, R. W. The big picture: masculinities in recent world history. **Theory and Society**. v. 22, n. 5, p. 597-623, oct. 1993. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/657986>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CONNELL, R. W. **Masculinities:** knowledge, power and social change. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1995.

CONNELL, R. La Organización Social de la Masculinidad. *In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (org.). Masculidad/es: Poder e Crisis*. Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres, 1997. p. 31-48.

CONNELL, R. W. Masculinities and globalization. **Men and Masculinities**, Londres, v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1097184X98001001001>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 2000.

CONNELL, R. W. **Gender**. Cambridge: Polity Press, 2002.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

COUTO, C. B. D. Registrando a História da Educação Escolar da Comunidade Indígena Nandeva-Guarani na Reserva Porto Lindo do Município de Japorã, MS. **Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 31, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/412>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. *In*: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998. p. 51-77.

CRUZ, G. A. **De criança a aluna**: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970). 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

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

DENZIN, N.K. *Interpretive biography*. **Newbury Park**: SAGE Publications, Inc., 1989.

DIAS, J. A. Direção de Unidade Escolar. *In*: BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 75-97.

DURÃES, S. J. **Escolarização das diferenças**: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905). 2022. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**, 2001

ELIAS, N. A Civilização dos Pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5679>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ELIAS, N. A mudança na relação de poder entre os sexos - um estudo sociológico processual: o exemplo do Antigo Estado Romano”. *In*: VIEIRA, A. F. B.; FREITAS JUNIOR, M. A. de (org.). **Norbert Elias em debate**: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 32-77.

ELIAS, N. **A peregrinação de Watteau à ilha do amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. 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.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2017.

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

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes** (vol. 1), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

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. **Teoria Simbólica**. 2. ed. Oeiras:, Celta Editora, 2002.

ELVIR, M. A. M. **Mulher e mobilidade urbana, uma perspectiva de classe: retratos da mobilidade de mulheres do Coque, Recife**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2017.

FARIA, A. H. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FARIA, A. H; SARAT, M ; MONTIEL, L. W. T.; Docência Masculina e Memórias de Gênero na Educação da Infância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, p. 229-245, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48958>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FARIA FILHO, L. M. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. *In*: PEIXOTO, A. M. C. (org.). **A escola e seus atores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 53-87.

FARIA FILHO, L. M.; MACEDO, E. F. P. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

FÉLIX, J. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 223-231, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FERNANDES, M. D. E. O estado de Mato Grosso do Sul e os recursos vinculados constitucionalmente para a educação. *In*: SENNA, E. (org.). **Trabalho, educação e política**

pública. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 48-62.

FERREIRA, A. S. **Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional.** 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FRAIZ, R. C. C. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar.** 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, A. C; SCHELBAUER, A. R; SÁ, E. F. de. Escola primária rural: caminhos percorridos pelos estados de Mato Grosso e Paraná (1930-1961). *In:* SOUZA, R. F. de; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A. P. C. (org.). **História da escola primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional.** Aracaju: Edise, 2015. p. 103-146.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (org.) **Professores do Brasil.** Brasília: UNESCO, 2009.

GEBARA, A. Figurações e educação: a escola, os jovens e os professores. *In:* SARAT, M.; SANTOS, R. **Sobre Processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias.** (org). Dourados: UFGD, 2012. p. 11-28.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR - TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 9., 2005, Ponta Grossa. **Anais [...].** Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simpósio/artigos.html. Acesso em: 25 abr. 2022.

GONÇALVES, D. L. **A Colonizadora Vera Cruz Mato Grosso Limitada e a Formação de Naviraí.** 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em História). – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GONCALVES, J. P.; EGGERT, E. Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, e18034., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18034>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **Educação**, Rio Claro, v. 25, p. 282-297, 2015.

Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8040/6855>.

Acesso em: 25 abr. 2022.

GOUWS, D. J. The role concept in career development. *In*: SUPER, D. E.; & SVERKO, B. **Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study**. San Francisco: JosseyBass, 1995. p. 22-53.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1993.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. *In*: **Life history and narrative**. HATCH, J.; WISNIEWSKI, R. (org.). London: RoutledgeFalmer, 1995, p. 113-135.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmndsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, São Leopoldo: Oikos, 2020.

IRALA, C.; NASCIMENTO, A.C.; FURTADO, A. C. Fontes para o estudo da escola primária rural no sul do antigo Mato Grosso (1940-1970). *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE ANPED, 12., 2014, Goiânia, v. 1. **Anais [...]**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014. p. 1-15. Disponível em:

https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Aline-do-Nascimento-Cavalcante_-Cl%c3%b3vis-Irala_-Alessandra-Cristina-Furtado.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

IZUMINO, W. P. **Justiça Criminal e violência contra a mulher**. O papel do Sistema Judiciário na solução dos conflitos de gênero. São Paulo: Anablume/FAPESP, 1998

JOSSO, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2. São Paulo, jul./dez. 1999.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

KAPLAN, C. V. A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 599-616, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4028>. Acesso em: 25 abr. 2022.

KERGOAT, D. Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (org.) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

KOCHI, J. C. S. **Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

LANDA, B. S. **Os Ñandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo/Jacarey, Município de Japorã/MS**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LIMA, E. F.; PAVAN, R. Buraco na parede: A docência masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4245>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK. B. C. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-448.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer como pensar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MILLS, M.; MARTINO, W.; LINGARD, B. Attracting, recruiting and retaining male

teachers: policy issues in the male teacher debate. **British Journal Of Sociology Of Education**, [S.l.], v. 25, n. 3, p.355-369, set. 2014.

MONTEIRO, M. K; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p.720-741, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MONTIEL, L. W. T. **Da assistência à educação infantil: A transição do atendimento à infância no Município de Naviraí-MS (1995-2005)**. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, A. B.; SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**, Belo Horizonte, v. 42, n. 4, p. 457-464, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MOSCOVICI, S. A. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOLASCO, S. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NOLASCO, S. Um “Homem de Verdade”. In: CALDAS, D. (org.). **Homens**. São Paulo: Editora SENAC, 1997, p. 13-29.

NORRIS, P. Comparing Legislative Recruitment. In: NORRIS, P.; LOVENDUSKI, P. (org.). **Gender and Party Politics**. London: Sage, 1993.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, C. S. A “Geada Negra” de 1975 em Londrina-PR: de evento climático a lugar de memória. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, E. B. F. **A Participação da Associação de Pais e Mestres e sua Relação com o Administrador Escolar: um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1999.

OLIVEIRA, E. G. **Associação de Pais e Mestres – Origem e Evolução na Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, I. M. A constituição social e histórica das emoções: contribuições de Elias e Vigotski. SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2009, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: CEFET-PR, 2009. p. 1-10. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo->

estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/mesa_redonda/art1.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, T. N. **Professores de Educação Física na Educação Infantil: trajetórias de formação** (Dourados/MS, 2005-2018). 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

OLIVEIRA, L. A.; FARIA, A. H.; GONÇALVES, J. P. Comunidade Escolar de Naviraí: Vivências e possibilidades de atuação profissional de docentes do gênero masculino. *In: Josiane Peres Gonçalves. (org.). Tempo, Gênero & Prática Docente: Refletindo o Trabalho de Professores Homens no Magistério*. 1. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2016, v. 1, p. 151-168.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita Filho, Araraquara, 2011.

PARDIN, D. P. **O Grupo Escolar Marechal Rondon (1967-1974): história da primeira instituição escolar no perímetro urbano de Naviraí - MS**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Administração escolar e transformação social. *In: PARO, V. H. (org.). Administração escolar: introdução crítica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

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) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. Igualdade e especificidade. *In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 265-309.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PESSANHA, E. C; SILVA, F. C. T. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 5, jan./dez., 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/405>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PIACENTINE, A. P. F. S. **História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

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) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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. Acesso em: 12 dez. 2021.

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. Acesso em: 12 dez. 2021.

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. Acesso em: 12 dez. 2021

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, T. D. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHLBAUER, A. R.; SOUZA, J. E. **Atuação docente no meio rural: cultura e práticas escolares**. In: CHALOPA, R. F.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 363-398.

SILVA, C. A. D.; HALPERN, F. B. S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QfxvSXHtPz3Pf6GT7DWsk6g/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SILVA, C. D. **As relações de poder entre professoras e crianças: registros da educação infantil**. 2021. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

SILVA, N. F. Historicizando as masculinidades: considerações e apontamentos à luz de Richard Miskolci e Albuquerque Júnior. **História, histórias**. Brasília, v. 3, n. 5, p. 7-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10826>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SILVA, K. C. **A Prática Docente nos Cursos pré-vestibulares**. 2009. Dissertação (Mestrado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SIQUEIRA, E. M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SANTOS, A. P. **Lago de memórias: a submersão de Sete Quedas**. Maringá. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SANTOS, V. P.; SANTOS, A. R. dos. Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna-BA. **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 1, n. 3, p. 382-0396, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3187>. Acesso em: 25 abr. 2022.

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

SARAT, M. A infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIZAÇÃO, FRONTEIRAS E DIVERSIDADE, 14.; SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA 'EDUCAÇÃO E PROCESSO CIVILIZADOR, 5., 2012, Dourados. **Anais [...]**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, Edufgd, 2012. v. 1.

SCHIRMER, J. Trabalho e maternidade: qual o custo para as mulheres? *In*: BRETAS, A.C.P. **Trabalho, saúde e gênero: na era da globalização**. Goiânia: AB, 1997. p. 101-13.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 35-58, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720>. Acesso em: 25 abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, M. P. **A mulher como leitora: memórias de professoras/Dourados/MS (1963-1973)**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

TSE AFASTA PREFEITO de Japorã e mais uma cidade de MS terá nova eleição. Midiamax, 29 out. 2019. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2019/tse-determina-afastamento-de-prefeito-e-japora-tera-nova-eleicao-em-1o-de-dezembro/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In*: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; PAULA, M. F. C. de (org.). **La democratización de la educación superior en América Latina: retos y posibilidades**. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011. p. 191-216.

RODRIGUES, G. T. S. **História do Clube de Mães e as Origens do Atendimento a Criança Pequena em Naviraí/MS (1974-1990)**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

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. 2014.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RAFACHO, S. O efeito gestor escolar: a relação entre a atuação e a formação do gestor escolar e os resultados educacionais em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 261-262, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/14728>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROCHA, A. B. da S. Educação nas áreas rurais – realidade e prospecção. **Documenta**, n. 216, p. 42-50, nov. 1978.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração das escolas públicas**. Linotechnica: São Paulo. 1938.

RIBEIRO, J. Q. Ensaio de uma teoria da administração escolar. **Revista Administração Escolar e Educação Comparada**, Boletim 158, São Paulo, 1952.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: FFCL-USP, Boletim 158, 1952.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SILVA, L. C. da. **Trajatórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: SIMSON, O. M. V. (org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988. P. xxx

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

YANNOULAS, S. C. Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, p. 497-521, 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1105>. Acesso em: 25 abr. 2022.

WARDE, M. J; ROCHA, A. C. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 35-50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tHm7qYwTNp3ZMDyxMRWKDKw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

XAVIER, C. F. Memórias do tornar-se professor – dinâmicas de individualização como chave de leitura dos processos envolvidos na escolha pelo magistério e na satisfação com a carreira docente. *In*: VIEIRA, A. F. B; FREITAS JUNIOR, M. A. de (org.). **Norbert Elias em debate**: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. p. 208-236.

XAVIER, N. R. **Cecília Meireles**: as meninas e sua educação (1930 a 1940). 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

ENTREVISTAS:

DERCI Wanderlei Bergamini. História de Vida de Professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Naviraí-MS, fev. de 2020.

VALDECI Francisco Couto. História de Vida de Professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Naviraí-MS, fev. de 2020.

VANDERLEI Bispo de Oliveira. História de Vida de Professores no Mato Grosso do Sul (1987-2018): masculinidades, interdependência, poder e gestão. Entrevista concedida a Adriana Horta de Faria. Naviraí-MS, fev. de 2020.

ANEXO A – PESQUISAS PRODUZIDAS PELO GPEPC SELECIONADAS PARA A ANÁLISE

| AUTORIA | TÍTULO | NATUREZA DE PUBLICAÇÃO | ANO |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|------------|
| CAMPOS, Míria Izabel | Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade | Dissertação de Mestrado em Educação | 2010 |
| TEIXEIRA, Marcia Prenda | A mulher como leitora: memórias de professoras/Dourados/MS (1963-1973) | Dissertação de Mestrado em Educação | 2011 |
| CRUZ, Gislaine Azevedo da | De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970) | Dissertação de Mestrado em Educação | 2014 |
| KOCHI, Joice Camila dos Santos | Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS": movimentos, histórias e memórias de mulheres | Dissertação de Mestrado em Educação | 2017 |
| FARIA, Adriana Horta | Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007) | Dissertação de Mestrado em Educação | 2018 |
| RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza | História do Clube de Mães e as origens do atendimento a criança pequena em Naviraí/MS (1974- 1990) | Dissertação de Mestrado em Educação | 2019 |
| OLIVEIRA, Timóteo Neres de | Professores de Educação Física na Educação Infantil: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018) | Dissertação de Mestrado em Educação | 2020 |
| XAVIER, Nubea Rodrigues | Cecília Meireles: as meninas e sua educação (1930 a 1940) | Tese de Doutorado em Educação | 2017 |
| CAMPOS, Míria Izabel | Tempos de escritas: memoriais de infância, docência e gênero | Tese de Doutorado em Educação | 2018 |
| MONTIEL, Larissa Wayhs Trein | Da Assistência à Educação Infantil: a transição do atendimento à Infância no município de Naviraí, MS (1995-2005) | Tese de Doutorado em Educação | 2019 |
| SILVA, Luciene Cléa da | Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY | Tese de Doutorado em Educação | 2020 |
| OLIVEIRA, Timotéo Neres de | Professores de Educação Física na Educação Infantil: trajetórias de formação (Dourados/MS, 2005-2018) | Dissertação de Mestrado | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Pesquisa: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO

Pesquisadora Orientadora: Magda Sarat.

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

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: profadrianahortadefaria@gmail.com - Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

O senhor está sendo convidado para da pesquisa intitulada HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018): MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO, desenvolvida no Doutorado 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 iniciaram suas carreiras profissionais 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 análises.

Desta forma, pretendemos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o campo da história da educação do Estado de Mato Grosso e 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 _____

_____, ____/____/____.

APÊNDICE B – 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**

Pesquisa: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018): MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO

Pesquisadora Orientadora: Dra. Magda Sarat.

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

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: profadrianahortadefaria@gmail.com - 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 à pesquisa HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018): MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO. A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos, o mencionado relato no todo ou em parte.

Assinatura: _____

APÊNDICE C – 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**

Pesquisa: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO

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 HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018): MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO, 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, a minha identificação, na referida pesquisa.

Assinatura: _____

**APÊNDICE D – 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**

Pesquisa: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018):
MASCULINIDADES, INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO

Pesquisadora Orientadora: Magda Sarat.

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

Pesquisadora Orientanda: Adriana Horta de Faria.

Contatos: E-mail: profadrianahortadefaria@gmail.com - Telefones: (67) 3461-6762 e (67) 981951434.

Pelo presente documento, eu _____, professor,
CPF _____ residente na cidade de _____
Estado _____, declaro ceder à Pesquisa, HISTÓRIA DE VIDA DE
PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL (1987-2018): MASCULINIDADES,
INTERDEPENDÊNCIA, PODER E GESTÃO, 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: _____

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Perfil do professor

Nome

Idade

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

O que o senhor lembra da região quando chegou e/ou quando era criança?

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?

Em que ano iniciou e terminou a carreira?

2. A formação - trajetória profissional – interdependências

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?

Houve pessoas que influenciaram de alguma forma sua inserção no magistério?

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

Em qual escola?

Por quanto tempo? -

Como era a escola? Aspectos físicos e organizacionais.

Qual foi a reação da sua família ao saber que vc iria trabalhar com crianças?

Como foram os primeiros anos da sua atuação?

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

Que tipo de classe o sr. atuava?

Quem era a clientela da escola?

Como era sua relação com as crianças?

Como era sua relação com as coordenadoras/diretoras ou outra autoridade?

Como era sua relação com os colegas?

O que um ajudava e ou atrapalhava o outro?

Como era sua relação com as famílias das crianças?

Existiam conflitos e ou cooperação?

3. Educação e Gênero

Como o senhor se sentia sendo professor de crianças?

O que o senhor acredita ser fundamental para ser professor de crianças?

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

Quais eram suas atribuições na escola?

Como eram executadas? Tinha alguma ajuda?

O senhor já tinha lidado com crianças antes da experiência da docência?

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

Houve algum estranhamento por parte da comunidade escolar?

Houve aspectos da masculinidade que foram considerados positivos?

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?

4. Relações de poder

Por que o sr. deixou a atuação com as crianças?

O que te levou a deixar a educação com as crianças?

Como foi deixar a atuação com crianças?

Em quais outros níveis da educação o sr. atuou?

Na educação o Sr. buscou qualificação?

De que tipo?

Onde?

Alguém influenciou suas decisões?

Como se sentiu na transição da educação com crianças para a outra etapa e/ou cargo/área?

O que era diferente do lidar com as crianças?

Processo de formação profissional, outros tipos de atuação...

Na gestão o sr. lidava com muitas professoras? Como era a relação?

E na comunidade era diferente de quando o sr. era professor de crianças?

E como se deu a evolução da sua carreira profissional?

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?