

Trajatórias e experiéncias de socialização docente na perspectiva de gênero

A. F. Dias^{1*}; F. S. Matos²; M. H. S. Cruz³

¹Programa de Pós-graduação em Educação/Univerisade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-SERGIPE, Brasil

²Programa de Pós-graduação em Odontologia/Universidade Federal de Sergipe, 49060-100, Aracaju-SERGIPE, Brasil

³Programa de Pós-graduação em Educação/Univerisade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-SERGIPE, Brasil

*diasalfrancio@hotmail.com

(Recebido em 24 de maio de 2014; aceito em 06 de junho de 2015)

O objetivo deste artigo é mostrar que as trajetórias e experiéncias de socialização dos/as docentes são importantes para uma reflexão relativa aos sentidos e significados atribuídos ao trabalho. A pesquisa foi desenvolvida no modelo de estudo qualitativo, por meio de estudo de caso para a coleta de dados, através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Concluiu-se que as trajetórias e a diversidade de experiéncias de socialização dos/as docentes são relevantes para a análise das relações sociais de gênero, no campo do trabalho docente, na medida em que é nas trajetórias de vida que se configuram os sentidos e significado do trabalho, privilegiando suas formas de produção/reprodução nos espaços de socialização e na relação entre formação/trabalho/contexto familiar.

Palavras-chave: Docéncia, Gênero, Trajetórias.

Trajectories and experiences of teaching socialization in the gender perspective

The aim of this article is to show that the trajectories and experiences of socialization of the teachers are important for the reflection relative to the senses and meanings attributed to work. The research was conducted in the qualitative study model, with a case study to the collection of data, through the application of questionnaires and semi-structured interviews. It was concluded that the trajectories and the diversity of experiences of socialization of the teachers are relevant to the analysis of the social gender relations, in the field of teaching, in that is in the life trajectories that are configured the senses and meanings of work, privileging its forms of production/reproduction in the spaces of socialization and in the relationship between formation/work/family context.

Keywords: Teaching, Gender, Trajectories.

1. INTRODUÇÃO

As trajetórias e a diversidade de experiéncias de socialização dos/as docentes são relevantes para a análise das relações sociais de gênero no campo do trabalho, pois os/as trabalhadores/as vivenciam diversos espaços de socialização, segundo as dimensões da produção/reprodução, trabalho remunerado/trabalho doméstico, trabalho/família, trabalho/sindicato. Tais dimensões lhes possibilitam novas formas de refletir acerca do saber e fazer docente, reconhecendo suas especificidades, identificações, individualidades, subjetividades e diferenças, no bojo do processo de construção de suas identidades e, principalmente, na tentativa de ampliar seus direitos e cidadania.

Nesse sentido, a socialização se configura como um “[...] processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” [1]. Assim, parte-se da premissa de que no espaço de socialização há uma relação dinâmica e indissociável entre identidades e subjetividades dos professores e das professoras, a qual contribui para pensar as condições objetivas e subjetivas à construção de

uma identidade docente. É importante pensar esse processo como um espaço em que as trajetórias de vidas de homens e mulheres que atuam como docentes são designadas pelas “[...] construções sociais compartilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas” [2]. Em outras palavras, nos espaços de socialização, as trajetórias escolares, familiares e de trabalho dos/as docentes influenciam nos processos de identificação, pois suas experiências e práticas sociais modificam e reconfiguram as próprias relações, haja vista que estas não são estáveis. Ao contrário, as identificações se transformam e se reestruturam a partir das interações [2].

O conceito de identidade depende da “[...] trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores àquela primeira socialização familiar.” [3] Como se percebe, os sentidos do saber e do fazer docente estão intrinsecamente ligados às suas subjetividades e identificações, e compreendidas numa relação singular com suas trajetórias de vidas e as diferentes formas de experiências e de socialização. No entender da autora, a diversidade de experiências e espaços de socialização que os professores e professoras vivenciam em suas trajetórias é considerada importante para justificar comportamentos e possíveis adaptações às situações de trabalho, bem como suas manifestações nas relações de trabalho [4, 5, 6].

Nessa linha de reflexão, as trajetórias e as experiências de socialização familiares, escolares, profissionais e de participação em grupos de movimentos sociais e em outros grupos sociais são pensadas aqui como espaços de vivências e experiências que ampliam a qualificação/formação e se configuram como determinantes para inserção/permanência dos/das docentes no trabalho. Tendo por base essa premissa, pretende-se, neste artigo, mostrar que as trajetórias de vida dos/as docentes influenciam os sentido e o significado dados ao trabalho, suas formas de produção nos espaços de socialização e a relação entre formação/trabalho/contexto familiar.

A adoção do conceito de gênero no âmbito dos estudos feministas e de mulheres tornou o gênero um campo científico, pois o conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo, e anunciadora, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades; ou seja, o conceito chama a atenção para a diversidade ou diferenças dentro da diferença [6].

Entende-se que a identidade é um processo de construção de significados e sentidos com base em um atributo cultural, ou um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [7]. Entretanto, no que diz respeito à identidade de gênero, esta é bem mais ambígua do que as teorias feministas têm explorado, pois está atravessada por valores, posições, formas e crenças. As discussões referentes à temática das relações de gênero visam a desenvolver um processo de crítica e reformulação nas abordagens teóricas, como também a produção do conhecimento através das práticas investigativas [8, 9, 10]. Nessa linha de reflexão, defende-se o gênero como uma categoria de análise histórico-cultural [11], estabelecida pela experiência [12]. A construção cultural do “[...] sexo em gênero e a assimetria que caracteriza todos os sistemas de gênero através das diferentes culturas (embora cada qual de seu modo) são entendidas como sendo sistematicamente ligadas à organização da desigualdade social” [7].

Joan Scott (1995) [11] também contribui para a fundamentação dessa perspectiva, visto que considera o gênero como “[...] um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”. Assim, o gênero é visto como uma categoria explicativa para a análise histórico-cultural, pelo fato de que sua elaboração situa-se no conjunto das relações sociais, nas construções dessas relações e nos processos culturais vivenciados pela sociedade. Desse modo, as identificações de homens e mulheres são um produto das relações sociais. Acredita-se que o gênero se estabelece pelas “experiências”, pois é nos momentos cotidianos que as pessoas têm a tendência de expressar sua cultura.

No contexto das pesquisas brasileiras, pode ser destacado o trabalho de Guacira Louro (2010) [13], obra pós-estruturalista sobre a perspectiva do gênero como uma categoria de análise constituída a partir dos estudos do movimento feminista. A autora propõe um “pensamento plural” que ligue a concepção de gênero às representações sociais e não mais às argumentações biológicas. Assim, as justificativas para as desigualdades precisariam ser “[...] buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de

sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” [14].

A discussão sobre o gênero, nesse caso, passa a ser pensada mediante a caracterização do que é masculino e do que é feminino na sociedade, das formas como os sujeitos compreendem e representam suas identificações nas práticas sociais, que assumem novos contornos no processo histórico. O conceito de gênero “[...] passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional - já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” [14]. Nessa perspectiva, ao rever as características masculinas e femininas no contexto social, como propõe a autora, é preciso refletir acerca das relações sociais construídas por homens e mulheres, e não somente priorizar as mulheres em suas análises. O entendimento de “apelo relacional” está centrado na contextualização (no que se afirma ou supõe) sobre o gênero.

Nessa linha de pensamento, Cruz e França (2011) [15] salientam que pensar a definição de gênero como uma construção social constitui um “princípio organizador” que influencia as experiências dos sujeitos, as formas de analisar e refletir quanto aos fenômenos sociais. Desse modo, os sujeitos constroem suas subjetividades através da participação ampla nas relações sociais, num processo de “internalização/externalização” de ações construídas e compreendidas pelo “eu” ou pelos “outros”, dentro do processo de socialização [15]. Se, na sociedade, o conceito de gênero como construção social foi entendido através de um processo lento, influenciado fortemente pelos debates feministas, no contexto educacional, o sexo, como um dos elementos para entender as novas conjunturas do trabalho docente, é questão incorporada mais recentemente. Algumas pesquisadoras têm-se dedicado a expor a fragilidade das pesquisas relativas à relação gênero-educação, conforme exposto no trabalho de Rosemberg e Pinto (1985) [16], e mais profundamente discutido por Teixeira (2009) [17, 14].

Algumas questões centrais das práticas educativas - como a produção das diferenças e das desigualdades sexuais de gênero, bem como as articulações com os outros marcadores sociais (raça, etnia, classe) - estão no bojo do debate acadêmico. A instituição escolar é um espaço privilegiado de socialização, com especial atenção ao modo como os sujeitos - em relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas - vão construindo suas identificações, (re)construindo seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo, repercutindo diretamente nas trajetórias de socialização dos/as docentes [14]. Isso acontece principalmente nas relações de trabalho, visto que no processo de interações e representações sociais dos trabalhadores, as relações de parcerias são construídas, testadas e reformuladas a partir das inter-relações humanas. As identidades profissionais e sociais da atualidade podem ser interpretadas com base em modos de articulação entre transações objetivas e subjetivas, como resultados de compromissos “internos” entre identidade herdada e visada, e também de negociações “externas” entre identidade atribuída pelos outros e identidade incorporada de si. As identidades dos/as docentes são construídas nos moldes da “continuidade” e “ruptura” das transações objetivas/subjetivas e externas/internas. A identidade docente se constrói entre “[...] o espaço ‘interno’ do trabalho, do emprego e da empresa e o espaço ‘externo’ de fora do trabalho, do desemprego ou da formação” [1].

Nas últimas décadas, vários pesquisadores têm olhado de forma mais atenciosa para o trabalho docente, mostrando um panorama crítico da produção acadêmica na América Latina. Particularmente no que concerne aos estudos acerca do trabalho docente nas instituições de ensino brasileiras, pode-se dizer que são numerosos e revelam como a reestruturação produtiva atingiu esse trabalho. A partir de uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre tópicos relacionados aos temas “trabalho docente”, “gênero e trabalho docente”, “condições do trabalho docente”, foi possível organizar as pesquisas e publicações brasileiras nos seguintes eixos: a) condições do trabalho docente e reformas educativas: precarização do trabalho, insuficiências de contratos trabalhistas, intensificação do trabalho, carga horária dos professores, nova organização escolar, saúde dos trabalhadores; b) formação docente: novas competências para o trabalho, qualificação docente, formação inicial e continuada; c) trabalho docente e novas tecnologias: profissionalização do ensino, mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos; d) identidade docente: novo papel de interação ao mundo contemporâneo, novas dimensões de cidadania, novo perfil docente; e) relações de gênero e trabalho docente: divisão sexual do trabalho, relações de gênero

no ensino fundamental, feminização do magistério, o masculino nas ciências exatas e o feminino nas ciências humanas [18, 19, 20]. O desenvolvimento das pesquisas e seus principais resultados são importantes para o objeto deste estudo, na medida em que mostram as opções teórico-metodológicas aplicadas nas pesquisas brasileiras sobre o trabalho docente. Apesar da diversidade de temática exposta neste levantamento exploratório, há uma necessidade de analisar as representações de gênero nas relações do trabalho docente, a fim de trazer para o debate acadêmico novas perspectivas teórico-práticas de análise. Vale ressaltar que este processo de pesquisa em revistas e teses nacionais e internacionais, aliado à busca realizada no banco de dados da Capes, foi relevante no sentido de ligar os aspectos macro/micro do objeto desta investigação. Mediante análise das pesquisas brasileiras, foi possível perceber um processo de construção de novas identificações dos profissionais da educação, bem como constatar um número expressivo de textos que abordam as relações de gênero no trabalho docente - conforme exposto no eixo (e) [21, 22, 23, 24], porém destacando a ausência de estudos que refletissem as trajetórias e experiências de socialização dos/as docentes, o que justifica o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo analisar como as trajetórias e experiências de socialização dos/as docentes é importante para refletir sobre os sentidos e significados atribuídos ao trabalho.

A fim de nortear o processo inicial da pesquisa, bem como as análises posteriores, elaboraram-se as seguintes questões: Como foram construídas as trajetórias familiares, formativas e profissionais dos/as docentes do Colégio Estadual Atheneu Sergipense? Como esses profissionais inseriram-se na carreira, e como vivenciam as mudanças no cotidiano, a partir dos novos paradigmas do trabalho e da formação? Em que medida os atributos de gênero constituem barreiras nos processos de socialização docente e nas trajetórias profissionais? Como eles/as redirecionam e reconstróem seus projetos de profissão/requalificação e estruturam representações de gênero nas experiências de socialização nos espaços da vida profissional e familiar?

Ao elaborar os questionamentos, considerou-se que os/as profissionais vivem num processo de interações humanas, num espaço privilegiado com temporalidades que estruturam ou desestruturam suas relações sociais. A relação tempo/espaço passa a ser construída através das configurações das identidades mais amplas, mais significativas [25]. Sua construção parte das relações internas e externas em que docentes participam ativamente quando edificam suas identidades profissionais num plano de qualificação/requalificação, o que implica um processo de reconhecimento profissional.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Nas Ciências Sociais, um objeto de pesquisa é construído segundo um modelo teórico de análise, que passa a ser amadurecido com a aproximação dos aspectos empíricos. Dessa maneira constrói-se a pesquisa através do processo de elaboração e aplicação de conceitos teóricos numa determina realidade. A construção das observações empíricas é apoiada também no campo teórico, ou seja, numa relação direta entre teoria e prática. Assim, define-se aqui uma investigação sociológica como um diálogo entre teoria e prática [26].

A opção metodológica recaiu na abordagem qualitativa, por considerar a necessidade de um conjunto de técnicas interpretativas para expressar o sentido dos fenômenos sociais e a compreensão dos significados das ações e relações humanas. A pesquisa qualitativa tornou-se notável na Sociologia a partir da Escola de Chicago, quando se verificou a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos, ou melhor, como um conjunto de atividades interpretativas [27].

Para analisar os significados das relações sociais dos/as docentes, deve-se considerá-los como agentes em determinada condição social, que pertencem a uma dada classe ou grupo social [28]. Deve-se considerar na análise que os/as trabalhadores/as estão inseridos num espaço de significados/significantes múltiplos, nos quais crenças e valores socioculturais são diretamente afetados a partir dos elementos de interações humanas do trabalho docente. Nessa perspectiva, o estudo de caso mostrou-se relevante para o conhecimento das situações concretas de trabalho

dos/as docentes, para que, em conformidade com a trama das relações sociais observadas, possam ser apontados elementos capazes de informar análises que contribuam para a melhor compreensão das transformações nas relações sociais de gênero. A aproximação do tipo “estudo de caso” foi considerada relevante para buscar, na relação representacional, mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações sociais de trabalhadores docentes mulheres e homens. Faz-se necessário refletir quanto à importância das questões de pesquisa para a análise de seu objeto, pois os argumentos do autor são importantes para entender as problemáticas do “como” e dos “por quês” das assimetrias de gênero no cotidiano do trabalho e no contexto familiar, bem como as colocações de homens e mulheres em determinadas funções [29].

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Estadual Atheneu Sergipense, situado no Largo Graccho Cardoso s/n, Bairro São José, Aracaju, Capital do Estado de Sergipe. A escolha deve-se ao fato de o Atheneu ter sido o primeiro estabelecimento de instrução pública com regulamentação de ensino secundário em Sergipe, e devido a apresentar quantitativo significativo de docentes mulheres e homens que trabalham em regime de atividade docente integral. As especificidades do referido Colégio - tais como dedicação exclusiva, seleção para inserção, alta qualificação dos/as docentes, tecnologias de ponta e novas competências para o trabalho docente - tornam a Instituição um bom campo de pesquisa para responder às questões aqui preestabelecidas. Dessa forma, a escolha desse campo teve como critérios determinantes tanto a heterogeneidade do grupo como a complexidade de informações e interações.

Foram consultadas diferentes fontes de informação, com vistas a produzir conhecimento relativo ao objeto a partir de coleta de dados, tais como: a) Questionários aplicados aos docentes do Colégio Estadual Atheneu Sergipense, para ampliar informações não constantes no Censo Escolar; dados, com o objetivo de ampliar a caracterização do perfil do grupo de acordo com seus traços gerais (sexo, idade, estado civil, número de filhos, atividades que exerce, escolaridade, etc.), forma de inserção dos docentes nesse mercado de trabalho, trajetórias de trabalho e formação [30]. Para a análise dessa fase foram aplicados 22 questionários fechados (13 mulheres e nove homens) e 16 questionários abertos (dez mulheres e oito homens) de um total de 32 docentes da Instituição, visto que não foi possível atingir a totalidade dos docentes. b) Entrevistas: Professores/as, coordenadoras pedagógicas, Secretário Adjunto e Diretor; entrevistaram-se, ainda, a Presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Sergipe (SINTESE) e o Diretor da Diretoria de Educação de Aracaju.

O acesso aos respondentes ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 16 docentes (oito mulheres e oito homens) para analisar a dialética do processo de trabalho, mediante suas representações. Durante as entrevistas, abordaram-se as trajetórias e as representações de homens e mulheres, os aspectos objetivos/ subjetivos, expressões do movimento individual e coletivo, sinais de uma organização social historicamente constituída em que as divisões de classe formam o pano de fundo de uma trama em que se geram as diferenças, numa cumplicidade dialética que favorece a construção de identidades de gênero.

O método de análise de conteúdo é necessário e útil, posto que proporciona elementos para a análise qualitativa (organização dos temas de análise das entrevistas) e também para a análise quantitativa [31]. O ponto fundamental é compreender as relações e representações sociais, integrando-se trabalho e formação do/a docente em uma visão de conjunto em que se entrecruzam questões estruturais da sociedade capitalista, como dimensão da cultura, da política, da vida cotidiana, da experiência, das histórias de homens e mulheres comuns - todas as dimensões inseparáveis. A análise de conteúdo tem a função de verificar hipóteses e/ou questões. Nessa perspectiva, para analisar a problemática da pesquisa foram adotados nas entrevistas: análise temática, características associadas ao tema central, análise sequencial, análise das oposições, análise da enunciação e roteiro das entrevistas.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, com protocolo nº 23113.014440/2012, atendendo aos trâmites legais que determinam os princípios da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, sobre a ética das pesquisas com seres humanos. Também todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A respeito das **trajetórias de escolarização**, afirma-se que a diversificação organizacional das relações de trabalho exige um profissional multifuncional e cada vez mais preparado, devido às mudanças no mundo do trabalho, já que as qualificações profissionais são fatores que ensejam a conquista e a mobilidade de carreira. Nesse processo, a função da escola também é relevante em relação às novas exigências para o trabalho, criando cada vez mais expectativas/pressões no processo formativo dos profissionais, a fim de alcançar a ampla garantia de inserção e permanência nos postos de trabalho. Especificamente para as mulheres, a escolarização formal configura-se como determinante no processo de inserção nos postos de trabalho e carreiras profissionais, uma vez que sua inclusão em diversos setores do mercado de trabalho aconteceu de forma tardia em relação à dos homens, mas também pode servir para ampliar a mobilidade e flexibilização desse mercado, de forma a garantir uma maior participação e realização profissional.

A escolarização é utilizada por homens e mulheres como ferramentas de inserções, permanências e estabilização dos direitos e diminuição das exclusões. O sentido atribuído à formação está ligado ao processo de socialização vivido com base em suas vivências, opção de cursos, tempo e espaços formativos. Com base nos depoimentos, é possível depreender que, para homens e mulheres, os caminhos percorridos no processo de escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação são muitos distintos, observando apenas que há coincidência nas escolhas femininas pelos cursos formativos e suas influências [32].

Mediante a utilização da entrevista semiestruturada no processo de coleta de dados, foi possível tornar a relação entre entrevistador e professores e professoras mais coloquial, permitindo que as narrativas de suas memórias relacionadas ao processo de escolarização, aos lugares vivenciados fossem expostas através de percepções que só as lembranças permitem expressar, ou seja, as próprias representações construídas no decorrer das trajetórias escolares de cada docente. Assim, a maioria das professoras entrevistadas recordam que vivenciaram processos de socialização variados, mas com pessoas muito próximas ao núcleo familiar, sendo influenciadas como modelos para a escola ou direcionamento para o exercício da carreira docente. Tal como expõe uma das entrevistadas quando questionada sobre suas vivências iniciais:

Eu fui me influenciando com minha avó, que tinha umas cartilhas, então eu aprendi a ler, sabia o alfabeto, respondia as cartilhas dos alunos da sala, e isso fez com que eu estudasse como assistente mesmo não tendo idade para frequentar a escola pública porque nessa época só poderia a partir de sete anos de idade. (Professora, solteira, 47 anos, dois filhos, Doutora, 15 anos na Rede Estadual).

O depoimento da professora retrata uma época em que as escolas públicas só realizavam matrículas no ensino fundamental a partir de sete anos de idade, de modo que as crianças com idade inferior eram obrigadas a esperar essa faixa etária; de outra forma, quando possuíam uma aprendizagem alfabética prévia eram acolhidas em algumas turmas como alunos assistentes. Também o depoimento demonstra como naquela fase a professora vivenciava experiências familiares que a despertaram para a sua formação ou até mesmo as formas de escolarização, visto que algumas delas argumentaram que suas famílias não tinham condições financeiras para ofertar-lhes um processo formativo com mais qualidade, deixando-as, em alguns casos, como protagonistas de sua própria escolarização: “[...] como eu vim de uma família humilde e meus pais trabalhavam muito, acabei sendo autodidata, aprendi a ler sozinha. Aos seis anos iniciei minha vida de estudante como assistente, porque eu já sabia ler e escrever” (Professora, 39 anos, Especialista, 12 anos na Rede Estadual). Esses depoimentos levam a pensar que a construção do conhecimento de cada professora está ligada ao processo de formação plural, temporal e espacial dos seus percursos vividos [15].

Algumas narrativas masculinas e femininas acerca do processo de escolarização apontaram várias representações relacionadas à inspiração familiar. Foram destacadas as influências exercidas pelos pais, dentre os fatores que pesaram na opção pela carreira de professora;

destacam-se, ainda: a influência dos pais, pois alguns eram professores; a ausência de outros cursos de formação na região em que residiam, dificultando a locomoção para outras cidades; as interferências familiares para o direcionamento de carreira profissional como possibilidade de empregabilidade local; e as influências em sala de aula das primeiras docentes, no processo de formação primária. Percebe-se que o processo de escolarização foi inicialmente marcado pela inspiração naqueles agentes que estavam mais próximos, especificamente familiares e as primeiras docentes que atuavam nos espaços de socialização primários dos/as professores/as [33]. Entretanto, entre os depoimentos destaca-se a única professora que teve experiências de socialização fora do núcleo familiar, no início de sua escolarização:

Como fui muito eclética acabava aparecendo muito na sala, lia na sala, escrevia no quadro e isso foi me estimulando. Nas séries finais do ensino fundamental, cursei como assistente num colégio interno no Rio de Janeiro. Era um colégio de freiras com muitas regras, no qual eu tive muita dificuldade em me adaptar porque eu era muito extrovertida, mas me deu uma base intelectual muito grande. A instituição era filantrópica, muito requisitada na época, e foi uma felicidade muito grande ter sido aprovada nos exames de admissão. Ai eu voltei para Sergipe e me transformei na professorinha. Foi por isso que eu entrei no magistério, que me deu todo o suporte para a definição da minha profissão porque quando eu estava fora eu fiz Química Industrial, Contabilidade, que foram cursos que me deram base, mas não referenciais profissionais e nem também informação intelectual (Professora, solteira, 47 anos, dois filhos, Doutora, 15 anos na Rede Estadual).

A professora retrata uma época em que havia um efervescente movimento de migração da zona rural para as grandes cidades brasileiras. Verifica-se a importância do processo migratório para a construção das identidades da professora, dos espaços de socialização vivenciados nesse contexto, principalmente, suas vivências escolares diferenciadas, haja vista que cursou dois cursos técnicos antes de sua volta para o interior sergipano. A diversificação de espaços de socialização vivenciados pela professora foi determinante para a sua inserção na carreira docente, como ela mesma aponta “me transformei em professorinha”. O “transformar-se” da narrativa da professora carrega um simbolismo e vislumbra a representação da docência como uma identificação feminina. Sobre esse aspecto, a professora entrevistada afirma que a imagem pública de “mãe colocava na época as mulheres num local valorizado do imaginário social” e isto influenciou a forma pela qual as professoras foram ligadas ao papel de mães-educadoras. Contudo, é preciso ir mais longe, não somente destacar a identidade de gênero tradicional como influenciadora para o ingresso das mulheres na docência, mas também para o processo formativo e as atividades desenvolvidas pelas mulheres, que ampliaram seus horizontes, com uma discussão mais ativa para a sua emancipação. Indica-se que os discursos caminham para o início da relação entre reconhecimento/valorização do trabalho desenvolvido, carregado de poder simbólico, visto que a valorização do trabalho realizado é um elemento importante para a construção das identidades profissionais e, conseqüentemente, determinantes para as representações das desigualdades de gênero [32,33].

Nos argumentos dos entrevistados, as representações dos papéis feminino e masculino se configuram a partir da relação entre o que se aponta como tradicional e o que se percebe como moderno; é possível serem destacados nas narrativas elementos ou termos tidos com tradicionais:

[...] o que me deu toda uma legitimidade foi eu ter entrado no magistério como **professorinha** (grifamos) e da possibilidade de ser **professorinha** (grifamos), eu fiz um ensino médio-magistério pelo Projeto Logus II, que foi na época um projeto de políticas públicas de formação docente. (Professora, 39 anos, especialista, 12 anos na Rede Estadual).

Outros depoimentos indicam mudanças: “[...] um projeto semipresencial, por módulos, fazia algumas disciplinas e voltava para a prática docente atribuindo novos **sentidos à aprendizagem**

(grifamos) e ao meu próprio **processo de formação** (grifamos)” (Professora, 39 anos, especialista, 12 anos na Rede Estadual). Assim, pode-se dizer que na relação entre tradicional/moderno processam-se as mudanças nas representações de gênero, ou seja, nesse processo, as identidades femininas e masculinas vão se construindo nas relações sociais vivenciadas [1, 34, 35]. No universo investigado, foi possível identificar que alguns docentes iniciaram suas práticas docentes como professores “leigos” e foram construindo sua escolarização ao mesmo tempo em que trabalhavam nas diferentes séries iniciais do ensino fundamental, dando destaque para as políticas públicas de incentivo à formação dos professores, em exercício.

Quando eu entrei na Rede Estadual, eu só tinha ensino médio técnico, ou seja, não era em magistério. Este último, só fui desenvolver quando estava atuando como professora de ensino médio através de curso ofertado pelo governo. Mesmo assim acredito que há uma defasagem nas políticas públicas de formação e capacitação, porque, além de formar tem que capacitar o professor para as novas demandas da educação pública. (Professora, 49 anos, três filhos, Especialista, 17 anos na Rede Estadual).

Quando eu ingressei na Rede Estadual, eu tinha apenas o ensino médio. Posteriormente, que ingressei fui pensando em me qualificar. Assim, houve uma oportunidade única para mim, que foi o Projeto PQD (Projeto de Qualificação Docente) do Governo do Estado com a Universidade Federal de Sergipe. Prestei vestibular para concorrer com os professores da Rede Estadual e municipais para uma vaga do curso de Letras Licenciatura, sendo aprovado em 5º lugar (Professor, casado, 50 anos, dois filhos, Especialista, 18 anos na Rede Estadual).

É possível identificar, na representação das narrativas masculinas e femininas, seus horizontes de escolarização de acordo com a introdução na carreira docente e o processo de qualificações/treinamentos para o trabalho desenvolvido, aproveitando as oportunidades de políticas públicas de formação em exercício para avançar, ou até mesmo de forma autônoma, através de inscrição e aprovação em vestibulares em universidades públicas e privadas. Depoimentos dos/as docentes revelam que a formação escolar alcançada são aproveitadas/valorizadas no desempenho do trabalho docente, tanto que nas relações de trabalho, aqueles/as que não possuem formação adequada são apontados/diminuídos, de forma simbólica, em relação aos colegas com nível de escolaridade mais alto, dificultando suas participações e experiências de socialização. Destacam que, no contexto de trabalho, as situações problemas serviram de motivação para o avanço e empenho na formação e exercício do magistério, visto que as narrativas demonstram como nas relações de trabalho a formação adquirida é valorizada tanto profissional quanto socialmente, bem como na ampliação das possibilidades de acesso/progressão na carreira.

Logo após o término de minha graduação cursei uma especialização em Literatura Portuguesa em uma universidade privada aqui na Capital. Dois anos mais tarde cursei minha segunda especialização em Linguística pela UFS, sendo que esta contribuiu muito para o meu trabalho de produção textual (Professor, casado, 28 anos, um filho, Especialista, quatro anos na Rede Estadual).

Iniciei com magistério, depois cursei graduação e especialização, em sequência. Sobre os tipos de capacitação e formação desenvolvidas de forma complementar, sempre participei de jornadas pedagógicas, treinamento na área do trabalho desenvolvido, treinamento relacionados aos aspectos gerais da escola, treinamento relacionados ao uso de tecnologias, de relações interpessoais, utilização do PDDE nas escolas, entre outros (Professora, solteira, 37 anos, Especialista, 12 na Rede Estadual).

Ao analisar as narrativas dos/as docentes, foi possível verificar a diversidade de experiências de socialização nas trajetórias de escolarização, apontando suas autoavaliações desse processo, as aquisições de saberes, capacidades e novas atitudes desempenhadas, reconhecimento/valorização profissional e avanços na equidade das relações de gênero. Pode-se dizer que as trajetórias escolares descrevem o percurso formativo, numa visão positiva das identificações dos agentes, na qual suas memórias escolares são fruto de suas vivências. Ademais, os diferentes tempos/espços vivenciados por homens e mulheres na profissionalização estão intimamente ligados à sociabilidade e às influências internas e externas do processo formativo e profissional. Em outras palavras, são as formas elementares das identificações profissionais e sociais, construídas a partir dos moldes da continuidade/ruptura [1, 36].

As **trajetórias profissionais** dos/as docentes são importantes para que seja possível resgatar as memórias e os significados do “ser professor/a”, num campo demarcado por relações de trabalho bem determinadas, na medida em que a escola se configura como um espaço de organização do trabalho docente. Os sentidos das memórias profissionais são importantes para que os/as trabalhadores/as construam a “identidade de si” no processo de trabalho, através da aprendizagem direta do trabalho, ou seja, na aquisição de saberes práticos pelas experiências diretas do “saber-fazer” [1, 37]. As narrativas dos/as docentes apontam caminhos, vivências e experiências profissionais diferentes entre homens e mulheres no trabalho docente. Por um lado, os homens sinalizam que suas experiências profissionais iniciaram-se através da admissão na carreira docente, construindo suas identificações profissionais na medida em que vivenciavam as relações de trabalho e suas escolarizações iniciais e durante o exercício do trabalho, como se pode identificar no argumento de um dos entrevistados: “[...] olhe eu entrei na Rede Estadual por concurso público direto, não tive outra experiência como em contrato”. Por outro lado, todas as mulheres entrevistadas afirmaram que vivenciaram variadas experiências como “professoras contratadas” na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, algumas muito novas por influência familiar e por necessidade econômica.

Quando comecei como professora, eu não sabia nem o que era ser professora; eu não sabia nem o que era trabalhar numa perspectiva ética, cultural e como se pisava numa sala de aula; se poderia ir ou não com roupa curta, porque eu sempre fui muito eclética, jovial; como me achava belíssima, eu andava com roupas muito curtas, chamando atenção dos alunos, sendo até chamada pela coordenação da Instituição sobre como deveria ser a postura para as professoras. Foi uma forma de chamar atenção meio descaracterizada, mas achei muito importante naquele momento para minha profissão. Depois disto iniciei meus estudos e aí, dentro do magistério, comecei a perceber o significado do professor para os alunos, fui tomando mais cuidados em muitos aspectos. Mas, nessa época, fui muito feliz quando comecei a trabalhar, eu era muito jovem, feliz, trabalhava dois turnos, era até merendeira dos alunos. Eu me sentia o centro de tudo naquela época porque eu era amada e querida por todos (Professora, solteira, 47 anos, dois filhos, Doutora, 15 anos na Rede Estadual).

As trajetórias profissionais dos/as docentes, embora com início diferenciado, têm o tempo de formação associado ao período de trabalho, ou seja, os saberes mobilizados, adquiridos e construídos no processo de escolarização e durante suas trajetórias profissionais foram fundamentais para o desempenho das práticas escolares e para a conquista de novos horizontes profissionais. Especificamente, as mulheres destacam a importância das primeiras experiências de contratação para sua inserção profissional e para o início da construção de uma identificação com a carreira docente, dando relevância à aproximação com as práticas escolares (contexto de sala de aula, alunos, planejamento, exercícios) para atribuir sentidos e significados ao ritmo do exercício da docência [37, 38]. Assim, as representações femininas relativas a essas experiências mostram as ressignificações de suas próprias práticas docentes, segundo uma relação de tempo/espço demarcado pela atuação/formação:

Realizei também outro curso de aperfeiçoamento no magistério (em nível médio), que na época era considerado uma especialização para o ensino primário, era muito status, na época, realizar este curso. Quando eu fui terminando esse curso, surgiu o concurso para professores do Estado e foi graças a este diploma, graças a essa formação, a essa base toda da vida que eu fui aprovada no concurso público e hoje eu já sei a dificuldade que é passar em um concurso público principalmente porque muitas pessoas que se formaram comigo não conseguiram ser aprovadas, ficando para trás, acabando o contato com estas pessoas (Professora, casada, 50 anos, dois filhos, Especialista, 18 anos na Rede Estadual).

Eu já tinha tido experiência em escola privada na 4ª série. Quando eu cheguei à Rede Estadual a partir do concurso público fui questionada sobre minhas experiências anteriores e com isso fiquei lotada também numa 4ª série, ou seja, acho que eles valorizaram minhas habilidades e experiências desta série (Professora, solteira, 37 anos, Especialista, 12 anos na Rede Estadual).

Quanto à relação entre a formação adquirida e as ocupações e experiências profissionais anteriores, as narrativas destacam a importância desses saberes para a admissão na Rede Estadual, identificando em suas trajetórias a aprendizagem de habilidades e competências, bem como o sentimento de reconhecimento/valorização. As experiências profissionais anteriores “[...] orientam e qualificam a mulher para a inserção no mercado de trabalho, onde ocorre à transferência de habilidades e saberes aprendidos juntamente com suas competências técnicas” [32]; mas, além disso, elas representam a ligação entre as interações e experiências no trabalho como determinantes para as escolhas e as identificações profissionais [32].

As mulheres revelam que as experiências iniciais na educação infantil e no ensino fundamental são relevantes para o amadurecimento prático e intelectual, bem como para a progressão em suas atuações no ensino médio, na medida em que se qualificam concomitantemente ao exercício da profissão, algumas professoras ocuparam cargos de coordenação pedagógica e de direção nas unidades escolares. As experiências masculinas, no que se refere à atuação/escolarização, foram também verificadas, em menor quantidade, haja vista que a trajetória profissional deles começou através de concursos públicos, alguns com o nível de escolaridade mínima para atuação. A trajetória feminina revela um início de profissionalização com maiores dificuldades, tais como o acúmulo de carga horária, número excessivo de alunos nas turmas, baixos salários, falta de autonomia, ausência de materiais pedagógicos, grande número de disciplinas, falta de habilitação técnica, relação com outros professores e funcionários, dificuldades de harmonização entre trabalho/família.

As características da trajetória inicial das professoras descrevem um processo marcado pela precarização do trabalho e das trabalhadoras, e como elas elaboraram estratégias de superação das barreiras e construíram sua identificação profissional. Assim, o “saber” e o “fazer” docente estão unidos, baseados nas representações dos/as docentes das trajetórias profissionais, pois suas vivências profissionais se concretizaram, na medida em que suas escolarizações se desenvolviam durante a realização do trabalho docente [32, 33].

Nas narrativas das **trajetórias familiares**, constatou-se que professores e professoras consideram a articulação entre o público e o privado como espaços de representações de papéis masculinos e femininos, fortemente marcados por dicotomias como lutas/conquistas, tradição/modernidade, resistência/avanços, frustrações/realizações, ainda ligadas às relações patriarcais. Contudo, também se revelam novas perspectivas dessas representações de papéis masculinos e femininos por meio das próprias trajetórias, particularmente com a inserção e atuação feminina no campo da educação, ampliando sua escolarização durante o exercício da docência, e questionando as formas pelas quais os papéis masculinos e femininos são representados pela sociedade.

Algumas professoras destacam a importância das primeiras oportunidades de trabalho e o processo de escolarização em exercício como determinantes para o questionamento das relações familiares, o que revela a tentativa de desmistificar a condição feminina como propícia para as ações pedagógicas. O fruto disso, segundo as narrativas femininas, foi a experiência de

estabilização entre trabalho/família, na medida em que estavam colocadas nas relações familiares e profissionais, e suas identificações estavam em construção, através das influências de ambas.

As especificidades de cada professor/a são determinantes para entender suas trajetórias familiares. Das oito mulheres entrevistadas, metade é solteira, não têm filhos e são mais novas do que as professoras casadas, ou seja, percebe-se um movimento de retardar a maternidade e o casamento. Com relação aos homens, apenas dois dos oito entrevistados são solteiros e não têm filhos, os outros seis são casados, com filhos e mais velhos que os solteiros. Alguns depoimentos mostram as dificuldades em articular trabalho e família, principalmente, em relação aos filhos:

Com relação aos meus filhos, foi difícil quando eu comecei a trabalhar, pois tinha que deixar meus filhos com minha família, onde minhas irmãs e minha mãe ficavam com eles juntamente com uma pessoa que ficava em casa para as atividades domésticas, higiene e o cuidado. Eu tive esse lado das minhas irmãs, que também eram professoras e colaboravam com os cuidados e a educação deles. Como justificativa disso, eu dou a que eu trabalhava os três turnos (manhã, tarde e noite), sendo ao mesmo tempo mãe e pai deles. Nesse processo, sempre que não podia, solicitava as minhas irmãs que acompanhassem o desenvolvimento educacional dos meus filhos, apesar de eles serem, desde cedo, autônomos, responsáveis e dedicados aos estudos, como que essa a preocupação já vinha naturalmente deles sabe (Professora, solteira, 47 anos, dois filhos, Doutora, 15 anos na Rede Estadual).

A professora sinaliza para relações sociais no âmbito da família, mostrando as dificuldades existentes na harmonização da relação tempo/espço, no desenvolvimento das atividades realizadas no trabalho e na família, visto que o tempo feminino é diversificado para a realização das atividades no interior do trabalho e no interior da família, daí a necessidade de delegar tarefas para familiares e outras pessoas [39, 40]. Assim, infere-se que a diversidade de características e atributos dos/as docentes configura as trajetórias familiares, contribuindo para a construção das identificações profissionais, pois se acredita que as experiências de socialização, as opções, decisões, as rupturas e as continuidades influenciam as representações dos significados do trabalho e família para homens e mulheres na carreira docente.

4. CONCLUSÃO

Observou-se que as trajetórias e a diversidade de experiências de socialização dos/as docentes são relevantes para a análise das relações sociais de gênero no campo do trabalho docente, na medida em que, nas trajetórias de vida dos/as docentes, configuram-se os sentidos e significado do trabalho, privilegiando suas formas de produção/reprodução nos espaços de socialização e na relação entre formação/trabalho/contexto familiar. Nesta linha de reflexão, as **trajetórias de escolarização** são utilizadas por homens e mulheres como ferramentas de inserções, permanências, estabilização dos direitos e diminuição das exclusões. Contudo, cabe dizer que o processo de construção de conhecimento de cada professor/a se dá numa formação plural, temporal e espacial com base nos percursos vividos, e apontam as representações das masculinidades e feminilidades a partir da relação entre o que se aponta como tradicional e o que se percebe como moderno. Em outras palavras, pode-se dizer que as trajetórias escolares descrevem o percurso formativo de homens e mulheres, numa visão positivo/negativa das identificações, na qual as memórias da escolarização são fruto de suas vivências e representam os discursos masculinos e femininos.

As **trajetórias profissionais** descrevem o processo do “tornar-se” professor/a num campo demarcado pelas relações sociais e configuram a organização do trabalho docente. Assim, a partir das narrativas, pode-se inferir que os caminhos, vivências e experiências profissionais de homens e mulheres são diferentes até se inserirem no Colégio Atheneu Sergipense, visto que os homens sinalizam que suas experiências profissionais iniciaram-se através da admissão por

concurso público na carreira docente; já as mulheres descrevem suas vivências em várias etapas/séries de ensino antes de adentrarem no quadro docente permanente da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, bem como por vivências de relações de contrato de trabalho precarizadas.

Sobre as **trajetórias familiares**, constatou-se que, embora a articulação entre o público e o privado como espaços de representações de papéis masculinos e femininos ainda estejam ligadas às relações patriarcais, novas perspectivas dessas representações estão surgindo a partir das próprias trajetórias de homens e mulheres, particularmente, com a inserção e atuação feminina no campo da educação. A diversidade de características dos/as docentes mostrou-se relevantes para a configuração das trajetórias familiares, na medida em que suas socializações, decisões, rupturas e continuidades influenciam as representações dos sentidos do trabalho e família para homens e mulheres.

5. AGRADECIMENTOS

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Dubar C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 18.
2. Duran MCG. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Jan-Jul, v.2 (02), 2010.
3. Cruz MHS. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. In: *Revista Saberes em Perspectivas*, v. 2, nº 2, jan/abr; 2 (2), 2012, p. 21.
4. Carvalho MP. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: Bruschini C, Holanda HB. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1998.
5. Castells M. *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, v.2, 1999.
6. Dias AF. Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2014.
7. Lauretis T. A tecnologia de gênero. In: Holanda HB (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
8. Scott J. The evidence of experience. *Critical Inquiry*. n 17: 773-779, 1991.
9. Dias AF. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. *Revista Fórum Identidades*, Jan-Jun, 5 (9): 152-166. 2011.
10. Butler J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
11. Scott J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Jul-Dez, 20 (2), 1995, p. 97.
12. Thompson EP. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
13. Louro GL. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
14. Louro GL. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010, p. 22.
15. Cruz MHS, França VLA. *Educação feminina: memória e trajetórias de alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância-SE*. São Cristóvão (SE): Editora UFS, 2011.
16. Rosemberg F, Pinto R P. *A educação da mulher*. São Paulo: Nobel (Conselho Municipal da Condição Feminina), 1985.
17. Teixeira ABM (org.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara (SP): Junqueira& Martin; Belo Horizonte: FUNDEP, 2009.
18. Bomfim MIRM. *Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2008.
19. Freitas AGB. *Educação, trabalho e ação política: sergipanas do início do século XX*. (2003) Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP. Campinas (SP), 2003.

20. Segnini LRP. Mulher em tempo novo: mudanças tecnológicas nas relações de trabalho. Tese (Livre docência em Economia Política da Educação) 1995. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1995.
21. Costa AP, Ribeiro PRM. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de Pedagogia. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 19 (2): 475-489, 2012.
22. Quirino GS, Rocha JBT. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 43 (3): 205-224, 2012.
23. Seffner F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19 (2): 561-572, 2011.
24. Silva IO, Luz IR. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, n.34 (3): 17-39, 2010.
25. Hall S. Old and new identities, old and new ethnicities. In: King AD. *Culture globalization and the world-system*. Londres, LacMilan, Nova York: State University of New York, 1993.
26. Bourdieu P. *Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Lisboa: Celta, 2002.
27. Denzin NK. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
28. Mináyo MCS (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
29. Yin RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
30. Goode WJ, Hatt PK. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
31. Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Prol Editora, 2008.
32. Cruz MHS. Trabalho, gênero, cidadania: Tradição e modernidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2005, 296.
33. Dias AF. Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista (BA): Edições UESB, 2014.
34. Hall S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A 1997.
35. Hall S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
36. Tardif M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.
37. Rey FGG. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thompon, 2003.
38. Tardif M, Lessad L. (orgs.). *O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
39. Dias AF. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. *Revista Fórum Identidades, GEPIADE*, Jan-Jun, v 5 (9): 152-166, 2011.
40. Souza AN. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: Costa, A. et al. (orgs). *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: FVG, 2008.