

## OS SABERES DA DOCÊNCIA E AS DISPARIDADES DE GÊNERO NO MAGISTÉRIO

### LOS CONOCIMIENTOS DE LA DOCENCIA Y LAS DISPARIDADES DE GÉNERO EN EL MAGISTERIO

### TEACHING KNOWLEDGE AND GENDER DISPARITIES IN TEACHING

Ana Lucia Madsen Gomboeff<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6147-7003>

Maria Emiliana Lima Penteado<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-3953-1525>

#### Resumo:

Neste artigo, apresenta-se a análise realizada com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de cenas de filmes e fragmentos de um episódio de uma série espanhola nos quais situações vividas por uma professora e dois professores enquanto trabalham são exibidas. O objetivo é compreender que saberes constituem a prática pedagógica de professoras e professores e a que fontes esses profissionais recorrem para desempenhar seu trabalho e construir seus saberes, tendo as disparidades de gênero presentes na docência como mediações constitutivas desses saberes. Usamos como referência de procedimento analítico os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os resultados apontaram que professoras e professores constroem na prática uma pluralidade de saberes durante sua vida profissional e demonstram, por meio de seus atos, competência significativa no enfrentamento dos desafios e da complexidade do seu trabalho. Esses saberes constitutivos da docência são pragmáticos, mas surgem a partir da reflexão da prática com base em arcabouço teórico convergente sem dicotomizar teoria e prática. Deveria existir maior reconhecimento social da docência que em grande maioria é desempenhada por mulheres e, portanto, concebida como área de menor valor na sociedade, o que evidencia disparidade de gênero, e, ainda, maior participação docente nas reformas educacionais, já que esses profissionais, ao longo da carreira, estão imersos numa dinâmica de desenvolvimento de competências articuladas ao saberes próprios da prática pedagógica - o que corrobora a

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Pedagoga e formada em Letras. Pesquisadora no Grupo de pesquisa: Rede de estudos e pesquisas de desenvolvimento profissional docente (Reped) e do Grupo de Estudos de Linguagem para Ensino de Português (Gelep), ambos da PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: [analu.madsen@gmail.com](mailto:analu.madsen@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS), coordenado pela Profa, Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar. Coordenadora Pedagógica na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. E-mail: [emipenteado@gmail.com](mailto:emipenteado@gmail.com)

#### Como referenciar este artigo:

SOBRENOME, Nome. Título. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-27, 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7334>

profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** Docência. Saberes. Profissionalidade Docente. Disparidades de Gênero

**Resumen:**

En este artículo, se presenta el análisis realizado con base en los presupuestos teórico-metodológicos de la Psicología Sociohistórica de escenas de películas y fragmentos de un episodio de una serie española en los cuales situaciones vividas por una maestra y dos maestros mientras trabajan son exhibidas. El objetivo es comprender qué saberes constituyen la práctica pedagógica de los docentes y a qué fuentes acuden estos profesionales para realizar su trabajo y construir sus saberes, teniendo las disparidades de género presentes en la docencia como mediaciones constitutivas de esos saberes. Usamos como referencia de procedimiento analítico los Núcleos de Significación (AGUIAR; OZELLA, 2006). Los resultados apuntaron que maestras y maestros construyen en la práctica una pluralidad de conocimientos durante su vida profesional y demuestran, por medio de sus actos, competencia significativa en el enfrentamiento de los desafíos y de la complejidad de su trabajo. Esos conocimientos constitutivos de la docencia son pragmáticos, pero surgen a partir de la reflexión de la práctica con base en andamiaje teórico convergente sin clasificar en dicotomía teoría y práctica. Debería existir mayor reconocimiento social de la docencia que en gran mayoría es desempeñada por mujeres y, por lo tanto, concebida como área de menor valor en la sociedad, lo que evidencia disparidad de género y, aún, mayor participación docente en las reformas educacionales, ya que esos profesionales, a lo largo de la carrera, están inmersos en una dinámica de desarrollo de competencias articuladas a los conocimientos propios de la práctica pedagógica - lo que corrobora el profesionalismo docente.

**Palabras-clave:** Docencia. Conocimientos. Profesionalismo Docente. Disparidades de Género.

**Abstract:**

This article presents an analysis based on the theoretical and methodological assumptions of Socio-Historical Psychology of film scenes and fragments of an episode in a Spanish series in which work situations experienced by one female teacher and two male teachers are displayed. The objective is understand what knowledge constitutes the pedagogical practice of teachers and to what sources these professionals resort to perform their work and build their knowledge, having the gender disparities present in teaching as constitutive mediations of this knowledge. We used as reference of analytical procedure the Meaning Nuclei (AGUIAR ; OZELLA, 2006). The results showed that female teachers and male teachers construct in practice a plurality of knowledge during their professional life and demonstrate, through their actions, significant competence in coping with the challenges and complexity of their work. These constitutive teaching knowledges are pragmatic but arise from the reflection of practice based on a convergent theoretical framework without dichotomizing theory and practice. Thus, there should be greater social recognition of the teaching that is mostly performed by women and, therefore, conceived as an area of lower value in society, which evidences gender disparity and, even, greater teacher participation in educational reforms, since these professionals throughout their careers are immersed in a dynamic of development of competencies articulated by the knowledge of pedagogical practice – which corroborates the teaching professionalism.

**Keywords:** Teaching. Knowledge. Teacher Professionality. Gender Disparities.

## INTRODUÇÃO

Mulheres e homens estão inseridos em relações socioculturais que, na maioria das vezes, apresentam-lhes o mundo sob o prisma da cultura de exploração e do machismo dominante. Desse modo, tanto mulheres como homens acabam tendo contato com “[...] estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas” (ATAÍDE; NUNES, 2016, p. 169).

Romanelli (1990) esclarece que, durante quase todo o período colonial, a educação brasileira era uma profissão masculina exercida pelos padres jesuítas e que, durante o século XIX, ocorreu o processo de feminização do magistério devido à falta de oportunidades de trabalho para as mulheres, ao desejo delas de ultrapassar os limites de atuação no mundo do lar ou da igreja e ao abandono masculino da profissão cheia de prestígio social, mas pouco lucrativa.

Antunes e Accorssi (2019) discutem o fenômeno da feminização do magistério atrelado às relações de gênero e divisão sexual do trabalho. Para elas, a presença majoritariamente feminina no magistério, principalmente na educação básica, é resultado de um processo histórico que apresenta como possibilidade à luta feminina o acesso da mulher ao mercado de trabalho condicionado a dominação masculina, já que à docência atribui-se aspectos do trabalho doméstico e da maternidade.

Fica evidente que para compreender o processo de construção da docência e dos saberes docentes, tomando as disparidades de gênero que ainda perduram nessa área profissional como mediações, é preciso considerar a docência com base em sua historicidade (ATAÍDE; NUNES, 2016). A história da educação brasileira e a profissão docente carregam marcas de uma cultura alicerçada no sacerdócio e na servidão colonial (PENTEADO, 2017), o que confirma a tese da presença embaraçosa do **pensamento colonizado** na população brasileira (SCHWARCS; STARLING, 2015) e

explica, em parte, a manutenção e a aceitação de condições desiguais em diferentes esferas da sociedade.

De acordo com o relatório Sinopse Estatística da Educação Básica<sup>3</sup> feito com base no Censo Escolar 2017, as mulheres são maioria. No seguimento que atende bebês e crianças de zero a dois anos e nove meses, são 266.997 mulheres e 6.642 homens. Na etapa que atende crianças de três a cinco anos e nove meses, 304.128 são mulheres contra 16.193 homens. De aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Ensino Fundamental I (EFI) ao Ensino Médio (EM), cerca de 1,8 milhões são mulheres.

Quando analisamos os dados da Educação Superior (ES), a situação é diferente. Segundo o censo da ES de 2012<sup>4</sup>, 207.342 são docentes do sexo masculino e apenas 171.597 do sexo feminino. Esses dados revelam que na universidade onde o salário é maior, as mulheres representam a minoria e que esse fato não é algo natural, mas sim uma construção social e histórica que precisa ser questionada. Assim, discutir questões de gênero nas diferentes instâncias nos possibilita “[...] analisar, evidenciar e problematizar as desigualdades entre homens e mulheres, propondo transformações sociais para garantir direitos fundamentais” (SANTIN; CATTANI; CECCHETTI, 2019, p. 311).

Considerando a perspectiva da construção histórica da docência, Ataíde e Nunes (2016, p. 174) explicam que, atualmente, possivelmente, “[...] a escolha pela profissão esteja cercada de determinações e estereótipos que, mesmo inconsciente, levam muitas professoras a aceitarem com naturalidade o exercício profissional docente [...]” marcado pela precarização das condições de trabalho e pela baixa remuneração. Essas determinações e estereótipos dizem respeito a concepções equivocadas. Por exemplo, a ideia de que nos níveis mais elementares da Educação Básica, principalmente a Educação Infantil (EI), a docência aproxima-se da extensão da maternidade e, sendo assim, demanda menos saberes profissionais e conhecimentos formais para exercê-la.

Contrário à concepções desse tipo, julgou-se pertinente, neste artigo, destacar

<sup>3</sup> Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 mar. 2021.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 2021.

as disparidades de gênero como uma das mediações constitutivas dos saberes docentes, muitas vezes, construídos pelo professor no exercício da sua profissão com base em múltiplas e diversas fontes, inclusive, no conhecimento adquirido na formação inicial, sem os quais seria impossível desempenhar a docência em qualquer nível de ensino e atingir os objetivos educacionais. Desse modo, o objetivo do artigo é compreender que saberes constituem a prática pedagógica de professoras e professores e a que fontes esses profissionais recorrem para desempenhar seu trabalho e construir seus saberes, tendo as disparidades de gênero presentes na docência como mediações constitutivas desses saberes.

Cabe explicar que, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são compostos de muitos saberes que são provenientes de diferentes fontes, como, por exemplo, os saberes que advém das disciplinas, os saberes que resultam do conhecimento curricular, os saberes procedentes do campo da Educação ou da Psicologia, os saberes que derivam da experiência profissional marcada pelas disparidades de gênero, entre outros saberes.

Para alcançar o objetivo anunciado no artigo, empreendeu-se análise tomando como referência de procedimento analítico os Núcleos de Significação (NS) (AGUIAR; OZELLA, 2006), com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), de cenas de filmes e fragmentos de um episódio de uma série espanhola nos quais exibem-se situações vividas por uma professora e dois professores.

Apresenta-se, inicialmente, o arcabouço teórico-metodológico que sustenta este estudo. Em continuidade, expõe-se a sinopse dos filmes e da série e descreve-se detalhadamente as cenas selecionadas que serviram de material de análise. Prossegue-se expondo a análise realizada. Por fim, delineiam-se as considerações finais nas quais ressalta-se que professoras e professores lançam mão de diversos saberes pragmáticos que se constituem dialeticamente por meio de arcabouço teórico para enfrentar os desafios da docência que por ser ocupada por mulheres é concebida como semiprofissão, evidenciando as disparidade de gênero presentes no magistério.

## 1. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO: PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O arcabouço teórico-metodológico deste artigo situa-se no campo da PSH (BOCK; GONÇALVES, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016) que defende que o ser humano é constituído historicamente a partir das relações que estabelece com o mundo e com outros humanos na sociedade e na cultura (VIGOTSKI, 2004, 2007, 2009). Assim, compreende-se que os múltiplos e complexos aspectos que compõem a realidade afetam a constituição do sujeito: trajetória acadêmica, ingresso no mercado de trabalho, família, condições econômicas e sociais, dentre outros elementos.

A perspectiva da PSH permite avançar na compreensão dos objetos de estudo para além de sua aparência. Tal concepção evidencia que a produção de conhecimento científico deve incidir na gênese do objeto em estudo, considerando a dialeticidade do movimento histórico e social da realidade na qual o objeto se constitui. Apoiadas nos estudos de Vigotski (2007), sustentamos o princípio teórico-metodológico de análise de processos e não de objetos. Entendemos que, assim, há condições de superarmos a descrição do objeto e produzirmos explicações que alcancem, também, a explicitação dos elementos ideológicos que o constituem. O problema do **comportamento fossilizado** (VIGOTSKI, 2007) é outro princípio teórico-metodológico defendido por nós. Esse comportamento é caracterizado por processos que, ao longo do desenvolvimento histórico, perderam sua aparência original, tornaram-se mecânicos, automatizados, dificultando a análise de sua essência.

Diante do exposto, assumimos o compromisso de realizar uma análise do objeto de estudo, explicitando sua gênese histórica e multideterminada por meio da leitura crítica da realidade comprometida com as questões sociais que a constituem. Essa leitura é um dos pontos marcantes da PSH. Assim, com as lentes críticas da PSH discutimos os saberes que constituem a prática pedagógica de professoras e professores, tomando as disparidades de gênero presentes na docência como mediações constitutivas.

## 2. MATERIAL DE ANÁLISE

O material de análise é constituído por cenas de filmes e cenas de um episódio de uma série espanhola. Esse material foi selecionado porque exhibe uma professora e dois professores atuando profissionalmente em condições distintas e em diferentes etapas da carreira (iniciante, experiente e próximo da aposentadoria). Isso nos permite compreender que saberes estão presentes nas práticas docentes e a que fontes esses profissionais recorrem para desempenhar seu trabalho e atingir os objetivos educacionais, tendo as disparidades de gênero na docência como mediações constitutivas. Para abordar a temática dos saberes da docência, é preciso considerar que esses saberes “[...] só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados [...]” (TARDIF, 2000, p. 11) e que “[...] se desenvolvem no âmbito de uma carreira [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Escolhemos uma cena do filme *O milagre de Anne Sullivan*, gênero drama biográfico, gravado em 1962 nos Estados Unidos, dirigido por Arthur Penn com roteiro de William Gibson. Esse filme baseia-se em uma história verdadeira e retrata uma garota norte-americana chamada Helen Keller que nasceu em 1880 e aos dezoito meses perdeu a visão, a fala e a audição, não conseguindo, assim, se comunicar com o mundo ao seu redor. Aos sete anos, seus pais, por não terem domínio algum sobre a menina, decidem contratar uma professora para lhe ensinar a se comportar. A professora escolhida - Anne Sullivan - fora quase cega na infância e depois de passar por várias cirurgias nos olhos, recuperou parte da visão. Graduou-se no Instituto Perkins para cegos e logo depois, na moradia de Helen Keller, começou a ensiná-la, tratando-se de uma professora iniciante.

Foram escolhidas também cenas do filme *Vem dançar*, que é um drama dirigido por Liz Friedlander com roteiro de Dianne Houston. Trata-se de uma produção estadunidense de 2006 inspirada na vida de um professor experiente de dança de salão chamado Pierre Dulaine. Rock, um dos alunos do filme, depreca um carro na rua. Vendo essa cena, Dulaine, que atua numa renomada academia profissional de dança, descobre que o carro é de uma diretora que trabalha num colégio que agrega alunos de classe social baixa, marginalizados. A partir da deprecação do carro, o professor decide procurar a diretora e se dispõe a fazer um trabalho voluntário, dando aulas de dança de

salão nessa escola que tem um programa de assistência aos jovens infratores chamado detenção, no qual os alunos permanecem na escola em horário extraclasse, praticando alguma atividade. No entanto, o programa não oferece aos alunos atividade alguma, até o momento em que surge Dulaine.

Selecionamos, ainda, fragmentos da série dramática espanhola de 2015, veiculada na Netflix chamada Merlí, que foi criada por Héctor Lozano e dirigida por Eduard Cortés. Merlí estreou na Catalunha e é protagonizada por um professor de Filosofia chamado Merlí Bergerom. O professor, que está quase se aposentando, passa a morar com sua mãe depois de ser despejado de seu apartamento por não pagar o aluguel e assume a guarda do filho Bruno, que é um adolescente homossexual. Desempregado, Merlí é chamado para dar aulas de Filosofia na escola onde seu filho estuda. Num determinado dia, chega Quima, uma professora substituta de Inglês, transexual.

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 A constituição de saberes da professora iniciante e como ser mulher repercute nessa constituição.**

A cena selecionada do filme O milagre de Anne Sullivan ilustra a fase inicial do ciclo de vida profissional docente. Essa fase, para Tardif e Raymond (2000), compreende o período entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, divididos em duas fases: exploração e estabilização. Os autores explicam que a fase de exploração dura aproximadamente os três primeiros anos do exercício profissional e é marcada por tentativas e erros. Dos três aos sete anos da docência, ocorre a fase de estabilização e de consolidação na qual o professor tem mais confiança em si mesmo. Essa fase, esclarecem Tardif e Raymond (2000, p. 228), não acontecem “[...] apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão”.



Em se tratando desses acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional de muitas professoras, pode-se apontar o fato da docência ser, muitas vezes, considerada semiprofissão por ser formada majoritariamente por mulheres, já que, muitas vezes, “[...] as professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha[...]” (LOURO, 1998, p. 97). Essa condição é representada por Sullivan que, por sua vez, é contratada apenas para ensinar Keller a se comportar - o que se aproxima da maternagem.

Outro aspecto que marca a trajetória profissional docente é a proletarização da docência. Nessa direção, destaca-se não apenas a questão salarial, mas a sensação de perda de controle sobre o próprio trabalho (FERREIRA, 2015). No caso de Sullivan não há menção sobre o salário, mas fica evidente o controle que o pai de Keller exerce sobre o trabalho da professora na cena descrita a seguir. No quarto, encontra-se o Sr. Arthur Keller que observa sua filha Helen Keller, surdacega, que está sentada na cama segurando sua boneca com sua professora Anne Sullivan que toca suas mãos e soletra d-o-l-l (boneca). O pai pergunta se é um jogo e a docente responde que se trata do alfabeto para os surdos. Anne segura na mão de Helen que acompanha as configurações de mãos e, na sequência, repete sozinha a palavra d-o-l-l com suas mãos. Feliz e surpresa com a resposta, Anne passa a mão na cabeça da menina e diz: “como é inteligente”. O Sr. Arthur pergunta se a docente sabe o que está fazendo, segura na mão da filha e faz um risco. Hellen responde imitando o gesto do pai que, desacreditado, diz que a menina é uma macaquinha que imita qualquer coisa. A professora responde que é uma macaquinha inteligente e tenta arrancar a boneca das mãos de Helen que dá vários tapas nela. Anne a coloca sentada em uma cadeira e Hellen resiste de forma agressiva tentando desvencilhar-se. O pai diz que a filha quer a boneca de volta e a professora responde que só irá devolvê-la quando ela soletrar d-o-l-l com as mãos. O pai fica indignado e afirma que a filha não sabe o que significa soletrar, enquanto a professora tenta mantê-la sentada na cadeira desviando-se de seus gestos agressivos. O pai, descrente, afirma que a ação da docente não vai significar nada para a filha.

Enquanto a professora se esforça para ensinar Keller a se comunicar por meio do alfabeto para os surdos, o pai da menina questiona, interfere e desqualifica o trabalho

de Sullivan, demonstrando postura e concepção possivelmente carregadas de preconceitos relativos à presença feminina no magistério. Sabemos que esse questionamento, essa interferência e essa desqualificação do trabalho docente dificilmente aconteceria se a docente fosse homem. Tudo isso ocorre com grande naturalidade na cena exposta.

Discutir e evidenciar os motivos da contratação da professora e o preconceito que, muitas vezes, ainda paira sob a presença feminina no magistério, pode nos ajudar a conhecer como se processa a inserção profissional de muitas professoras e a compreender melhor as mediações que constituem os saberes da docência.

O início da carreira, segundo Tardif e Raymond (2000), representa uma fase crítica da vida profissional já que, muitas vezes, é marcada por um período de muitas aprendizagens no qual, frequentemente, ocorre divergência em relação às experiências pré-profissionais e a realidade, causando, segundo Veenman (1988), um choque de realidade. Sobre esse choque, Placco e Souza (2006), com base em Imbernón (2000), esclarecem que ancorados nas experiências vividas na formação inicial, os futuros docentes elaboram imagens sobre a atuação docente e o contexto escolar que, muitas vezes, destoam da realidade. Isso, de acordo com as autoras, pode ocasionar frustrações e até desistência da profissão ou, então, o professor pode se sentir desafiado a enfrentar e resolver a situação, como fez Sullivan para ajudar Heller apesar das agressões da menina, conforme explicita esta cena: Anne apresenta a boneca para Hellen e insiste na soletração d-o-l-l. Hellen soletra de forma correta, recebe a boneca e bate com o brinquedo na boca da professora que sangra.

O modo como cada pessoa reage diante dos desafios profissionais, explica Placco e Souza (2006, p. 70), “[...] tem estreita relação com suas experiências de vida e com o processo de constituição de sua identidade”. O fato de Sullivan ser quase cega ilustra como a configuração da sua personalidade, afetada por sua deficiência, constitui sua forma de pensar, sentir e agir diante dos desafios impostos pela docência marcada por preconceitos relativos à presença feminina no magistério.

Sullivan tenta ensinar Heller usando a Língua de Sinais com o alfabeto tátil. Nesse processo há tentativas e erros. Tardif e Raymond (2000) denominam isso de fase de

exploração. Para eles, “[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

A professora viveu num orfanato e estudou no Instituto Perkins para cegos em Boston depois que recuperou parte da visão. Lá, certamente, adquiriu saberes oriundos da convivência com outros cegos e saberes pedagógicos, da Educação e da Psicologia provenientes de sua formação inicial que contribuíram para que conseguisse fazer com que Keller compreendesse a relação entre palavras e objetos.

Sullivan, em busca de soluções para ajudar Heller, recorre às teorias que acredita que possam reforçar atitudes desejadas na menina, como dar-lhe um pedaço de pão ou uma boneca assim que soletrar o alfabeto tátil. Mobiliza seus diferentes saberes, que Tardif (2000) denomina de saberes plurais, que, por sua vez, provêm de diversas fontes: da sua história de vida; da Pedagogia; da Educação; da Psicologia e da sua experiência com cegos, entre outras fontes. Preocupa-se em interpretar o contexto no qual está atuando para agir com firmeza com a menina, visto que o pai não acreditava na capacidade da filha e nem de Sullivan – o que constitui-se em outro saber.

Os saberes docentes baseiam-se nas disciplinas científicas, porém são essencialmente pragmáticos (TARDIF, 2000), ou seja, voltam-se a um determinado objetivo, que no caso de Sullivan era ensinar Heller a se comunicar. Esses saberes ligados ao trabalho, para Tardif (2000, p. 211), são temporais, já que são elaborados por meio de determinados processos de aprendizagem e de socialização na vida pessoal e durante a carreira. Desse modo, esses saberes, que são mobilizados e utilizados na prática docente cotidiana, “[...] exigem tempo, prática, experiência, hábito [...]” e servem para resolver os desafios do cotidiano e para dar sentido à ação na docência.

### **A questão de gênero e os saberes do professor experiente**

Em uma das cenas do filme *Vem dançar*, em um corredor de uma escola pública de Nova York, a diretora Sra. James aposta cinco pratas que Dulaine não volta no dia seguinte. Dulaine a ouve em silêncio enquanto caminham em direção ao espaço chamado de detenção no qual se encontram diversos jovens. Nesse espaço, alguns

deles conversam, outros batem bola, outros jogam cartas. Quando a diretora e Dulaine entram na sala, ela chama a atenção dos jovens e apresenta o professor, dizendo que a partir daquele momento ele comandaria a detenção. Os jovens riem e a Sra. James se retira.

Essa cena evidencia uma postura pouco profissional da diretora que expressa descrença em relação ao trabalho proposto pelo professor Dulaine, já que chega a apostar ironicamente cinco pratas, afirmando que no dia seguinte ele não voltará, mas perde a aposta. A profissional limita-se apenas a direcioná-lo até a sala da detenção e a apresentá-lo aos alunos – postura burocrática. Almeida *et al.* (2020), com base em Marcelo García (1999), afirmam que as sensações de insegurança e angústia vividas “[...] no início da carreira podem voltar a ocorrer sempre que há mudança de escola ou quando o professor muda de segmento e modalidade de ensino [...]” ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 06).

Supomos que Dulaine pode ter sentido essas sensações quando se deparou com um contexto educacional completamente diferente daquele ao qual está acostumado. Defendemos que a diretora deveria ter acompanhado e apoiado o trabalho do professor que estava chegando. Destacamos o aspecto depreciativo associado à posição de liderança de uma mulher. O filme retrata a diretora como “menos profissional” que o professor homem e revela barreiras invisíveis que a mulher enfrenta no mercado de trabalho que a coloca em menor proporção em cargos de liderança, conferindo-lhe uma visão de desconfiança do seu poder de comandar uma instituição. Essa cultura de desconfiança da gestão feminina empurra muitas mulheres a assumirem comportamentos baseados em estereótipos masculinos para enfrentar os constantes desafios dos cargos naturalizados de/para homens, pois acreditam que desse modo podem ascender profissionalmente (HRYNIEWICZ; VIANNA, 2019).

Em outra cena, o professor se apresenta para os alunos, diz que o seu nome é Dulaine e pergunta aos jovens quem eles são. Os jovens demonstram indiferença. Uma jovem pergunta ao docente que tipo de professor ele era e outro jovem pergunta porque ele foi escolhido para comandar a detenção. Dulaine responde que ensina dança de salão e que pediu para trabalhar naquele local. Os jovens riem e Dulaine aponta para

eles formando os pares para a dança. Os jovens resistem à proposta. Uma jovem ao discordar do par é chamada de vadia e, assim, começa uma grande discussão. A turma se retira e a aula termina.

Dulaine parece sofrer um choque de realidade, já que não está acostumado a lidar com o comportamento de pouco interesse dos alunos. Ele sai da aula frustrado, mas, ao mesmo tempo, desafiado a descobrir como relacionar-se com os alunos e fazê-los ter vontade de aprender dança de salão, pois retorna no dia seguinte.

Chama atenção o fato de o professor de dança ser um homem gestor de seu próprio negócio, a escola de dança, que é particular e bem diferente da realidade da escola pública. Seu papel no filme é associado a fazer caridade a uma mulher desprotegida que não sabe liderar a instituição que lhe conferiu responsabilidade. É inegável que o filme corrobora para reforçar a visão equivocada e perversa da liderança masculina predominantemente no ambiente corporativo e na sociedade como um todo (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2017).

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações – o que, muitas vezes, impõe vários desafios ao trabalho do professor que, de certo modo, exigem dele certa habilidade pessoal, já que essas situações são imprevistas (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e, portanto, não têm receitas prontas.

Na cena seguinte, Dulaine se reúne com os alunos e inicia a aula com música clássica. Um jovem pergunta o que significa aquilo e o professor explica que a música é o trabalho de grandes compositores americanos, os grandes artistas que eles iriam dançar. Um jovem contesta e o docente pede ao grupo para se levantar para dançar. Os jovens não saem do lugar. Dulaine aumenta o volume da música. Um aluno se levanta e pede para o professor desligar a música. O professor não responde e outro jovem diz ao grupo que somente com a participação de todos Dulaine pararia a música. Todos os jovens ficam em pé, o professor desliga a música e diz que as danças de salão consistem nas seguintes músicas: Tango, Rumba, Foxtrote, Swing, Valsa padrão, Merengue e a Valsa Vienense. Na sequência, explica que todas essas músicas foram dançadas pelos guerreiros mais ferozes. Um jovem retruca que a Valsa vienense parece feroz, sendo irônico e o grupo ri. O docente pergunta ao grupo quantos deles pensam que aquele

estilo de música parece afeminado. O grupo na totalidade levanta as mãos e Dulaine responde que estão enganados. O professor se aproxima de uma das alunas e pergunta se ela pode dar-lhe a honra de uma dança. A jovem hesita, mas aceita e Dulaine sai dançando pelo salão com ela, ao mesmo tempo que explica para o grupo que antigamente se acreditava que qualquer homem que pudesse matar com velocidade e precisão, também precisaria saber dançar com graça, que a dança de salão era para os reis e imperatrizes e que dava força para o romance e para o amor. Um dos alunos retruca que nunca tinha visto Martin Luther King dançar Valsa e o professor responde que ele tinha razão, mas que o Tango e a Rumba tinham sido dançados pelos africanos. Um aluno irritado diz que sempre que alguém na escola quer que eles aceitem alguma coisa, faz relação com a África, mas que todas às vezes que os brancos ficavam bravos culpavam as abelhas africanas. Dulaine diz que aquelas danças iriam fazê-los ficar muito legais e uma jovem contesta.

Nota-se que Dulaine tenta pôr em prática suas habilidades pessoais para convencer os alunos a dançar, mas não obtém sucesso. No diálogo, o professor explica para os alunos o que são as danças de salão e passa algumas informações históricas sobre elas, evidenciando saberes da sua disciplina (dança). Nesse momento, percebe que os jovens pensam que a dança de salão é algo afeminado e algo que pertence aos brancos e ricos. Dulaine tenta convencê-los de que isso não é verdade, entretanto, não consegue.

Tardif e Raymond (2000, p. 232) asseguram que “[...] o saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis”. Dulaine assume o compromisso de ensinar voluntariamente os alunos que estudam na escola pública apesar das dificuldades – o que envolve uma dimensão ética e política.

No filme Vem dançar, uma das alunas de Dulaine da academia profissional de dança que estava decepcionada com seu estilo de dança conversa com o professor. A jovem diz que sua impressão é que todos os dançarinos eram cisnes e somente ela era o patinho feio. O professor lhe aconselha a não participar do baile que seus pais estavam

organizando, já que não queria dançar e a aluna lhe responde que gostaria de participar se dançasse como a dançarina profissional que está ao lado. Um tempo depois, a dançarina profissional entra na sala da detenção, coloca um tango de fundo e o professor vem dançar com ela. Ao término da dança todos os alunos aplaudem, a dançarina agradece e vai embora. Os jovens pedem ao professor para que os ensine a dançar daquela maneira.

Nessa passagem do filme, o professor evidencia domínio progressivo da situação de trabalho e também capacidade de interpretar seu ofício e a realidade, sendo capaz de “[...] planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las[...]” (PLACO; SOUZA, 2006, p. 72) intencionalmente. Nesse processo, fez escolhas e uma delas foi assertiva. Convida uma dançarina profissional de tango e a leva para dançar com ele na detenção, impressionando e motivando os alunos. Essa escolha foi um risco criativo orientado por um objetivo – fazer os alunos a ter vontade de aprender dança de salão. Com base em seus conhecimentos corporais e culturais sobre a dança de salão, sua experiência profissional, sua interpretação da realidade e o conhecimento sobre o universo dos alunos, o docente conseguiu adequar esses saberes ao contexto.

Para obter sucesso, Dulaine precisou ser provocado a pensar sobre o que estava acontecendo. Esse pensar ocorreu a partir da conversa que o professor teve com sua aluna da academia profissional de dança. Quando ela lhe diz que gostaria de participar do baile que seus pais estavam organizando em virtude de seu aniversário de quinze anos se pudesse dançar de forma atraente como a bailarina profissional, que depois Dulaine leva para dançar na detenção. Placco e Souza (2006, p. 69) afirmam que “[...] necessitamos do outro para tomar consciência de nossas dificuldades e possibilidades [...]”, bem como “[...] para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e a partir daí decidirmos o que fazer, como agir [...]” (p.70). Por meio do outro, Dulaine pôde enxergar uma possibilidade e tomar uma decisão. É preciso destacar que “[...] pensar sobre sua ação e sobre os dilemas é uma das habilidades mais ricas e sérias que o profissional da docência necessita desenvolver [...]” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 72), constituindo-se em mais um saber do ofício.

### 3.2 Os saberes do professor que está próximo da aposentadoria e o preconceito de gênero e orientação sexual

Na Educação Básica brasileira, principalmente, na rede pública de ensino, muitas vezes, os poucos homens que permaneceram ocupam cargos na docência em níveis de ensino mais elevados como o Ensino Fundamental II (EFII) e o Ensino Médio (EM) nos quais atende-se pré adolescentes e adolescentes e o salário é maior (ATAÍDE; NUNES, 2016), como ilustrado na série espanhola. Isso evidencia e reforça a desigualdade entre homens e mulheres. Se olharmos para o EFI e para a Educação Infantil (EI), segmentos nos quais frequentam bebês e crianças, predominam as mulheres. Isso ocorre devido às concepções historicamente construídas de que o atendimento de bebês e crianças atrela-se à extensão do lar, requerendo disposições maternais (ATAÍDE; NUNES, 2016).

No seriado, na sala dos professores, a diretora diz aos docentes que espera o substituto da professora de Inglês. Nesse momento, entra Quima e todos voltam seus olhares para a professora transexual. Ninguém a acolhe com exceção de Merlí que lhe dá as boas-vindas e se apresenta como professor de Filosofia. Quima conversa com Merlí que apresenta os espaços da sala para Quima. Nesse contexto, dois professores entram na sala e Merlí, atenciosamente, apresenta-os para Quima. A docente Mireia ao ser apresentada a Quima, desvia seu rosto e evita receber um beijo da professora transexual. Merlí retoma a conversa com Quima e pergunta a ela se naquele momento teria aula. Ela responde que teria aula em uma hora com os alunos veteranos e Merlí diz que os conhecia bem.

Nessa cena, novamente o cinema e a televisão reforçaram a imagem da diretora como menos profissional que o professor de Filosofia que é homem, corroborando o preconceito de gênero. Somado a isso, a postura da diretora expressa outro tipo de preconceito e distanciamento em relação à Quima que é transexual. Merlí é o único que a apoia e a liberta do isolamento, evidenciando habilidade de relacionar-se. Além disso, Merlí assume um papel de acolhimento que deveria ter sido concretizado pela diretora, que foi retratada como uma pessoa preconceituosa e despreparada.



Bourdieu (2002, p. 112) explica que a ordem social que conhecemos funciona como uma máquina simbólica que reforça a ideia de que “[...]uma mulher não pode ter autoridade sobre homens[...]”. Talvez, isso justifique a forma como as mulheres são retratadas nos dois filmes e na série espanhola, ora questionada pelo homem da casa, ora como menos profissional que os professores homens.

Em outra cena do seriado espanhol, Merlí ao entrar na sala dos alunos veteranos, os saúda e diz que a substituta da professora de Inglês chegou. Um aluno pergunta ao professor se a docente é gostosa. Os alunos riem. No quadro negro, o professor começa a escrever e pede ao grupo que copie. Merlí explica que Judith Butler é uma das maiores teóricas feministas do movimento gay e que, de acordo com a teoria dela, nosso gênero sexual é uma construção social. Diz que ser homem ou mulher não é determinado no nascimento e que aprendemos a ser homens ou mulheres em um contexto cultural e educacional, cuja norma é a heterossexualidade. Explica, ainda, que qualquer coisa fora da norma é excluída na sociedade. Um aluno pergunta se a filósofa defende a exclusão do que está fora da norma e o professor, prontamente, responde que é justamente o contrário. Esclarece que podemos desconstruir o gênero da mesma forma que o construímos, indo além das suas limitações. Uma aluna afirma que nasceu mulher e não se vê como homem e questiona que Oliver, seu colega de classe, mesmo sendo gay, não deixava de ser homem. O professor responde que Butler diz que o gênero não é nada natural, que não somos obrigados a nos identificar como homens e mulheres e que não é necessário que nossa identidade se encaixe nessas categorias ou que defina nossa orientação sexual no regime de “hétero” ou “homo”. A aula termina.

Nessa cena, com o intuito de preparar os alunos veteranos para entrada de Quima, Merlí recorre aos saberes da sua disciplina (Filosofia) e demonstra dominar saberes pedagógicos, da Educação e da Didática embutidos na forma como vai explicando o conteúdo para os alunos e os fazendo refletir.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) afirmam que “[...]a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem [...] rotinas, valores, regras[...]” do universo escolar, bem como “[...] atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e sua cultura[...]” (p. 225). Nesse processo, complementam os

autores, os professores dão sentido à sua vida profissional e, com o tempo, a partir das experiências vividas, os docentes adquirem autonomia profissional e, muitas vezes, transformam as rotinas, os valores e as regras escolares. Nessa direção, o saber experiencial comporta uma dimensão crítica que ocorre “[...] também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento) que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232-233).

Merli, professor muito experiente e próximo da aposentadoria, altera a programação curricular em virtude da chegada de Quima, abordando as proposições de Butler, filósofa contemporânea, sobre sexualidade e gênero, ressignificando o currículo em função do contexto. Ao fazer isso, o professor combate o discurso heteronormativo que, na maioria das vezes, a escola produz, desempenhando centralidade na produção e reprodução de discriminações sexuais (LOURO, 2010). Merlí, ao ressignificar o currículo, mostra aos alunos que apesar de sermos socialmente constituídos, somos dotados da capacidade de reflexão (BUTLER, 2003) e isso nos permite questionar o que a escola e a sociedade nos transmite.

Quanto à autonomia demonstrada por Merlí, Placco e Souza (2006) alertam quanto à importância dessa autonomia de ação do professor como fator importante na aprendizagem contínua da docência. Ao alterar a programação curricular, Merlí adapta regras e normas educacionais, dando sentido pessoal ao plano de trabalho. Isso permite que o professor tome para si o seu saber e ponha em ação todos os seus saberes.

A cena seguinte ilustra que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos ao longo da carreira com o tempo, “[...] assumem todo seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação, porque são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 234). Merlí tem um filho homossexual. Desse modo, podemos supor que isso afeta sua forma de ser, agir e sentir, construindo quem ele é.

Nessa cena, Merlí pede a Quima que espere um minuto antes de entrar na sala dos veteranos. Quima, andando pelos corredores, ouve Merlí explicando aos alunos o modelo que mostraram para eles desde crianças no qual o homem é masculino e

heterossexual, a mulher é feminina e heterossexual e ambos têm como objetivo a reprodução e a monogamia. Depois dessa explicação, o professor pergunta para a classe se isso era certo e um aluno responde que essa norma não condiz com a realidade. Merlí concorda e acrescenta que tudo que é fora da norma é desconcertante para a sociedade. Seguindo a explicação, o professor diz que há mulheres masculinas e homossexuais e que um homem pode se sentir feminino e homossexual ou bissexual. Merlí pede aos alunos que deixem para trás os modelos retrógrados e eles o aplaudem. Merlí chama Quima para assumir a aula e a apresenta ao grupo.

Quima, na cena que vem em seguida no seriado, inicia a aula dizendo que seu nome era Quima e pergunta em Inglês a um aluno qual era o nome dele. O aluno responde, Quima diz em Inglês que tinha prazer em conhecê-lo e pede para que ele a descreva. O aluno não consegue descrevê-la e ela pede a outro aluno que o faça. O aluno começa a descrição dizendo que sua professora de Inglês é uma mulher e Quima diz que ele tem razão. Os alunos riem. Quima explica que apesar de ficar apenas alguns dias, iria ensinar-lhes algumas palavras úteis para a vida, pois dessa forma teriam algo para se lembrar dela.

Quima mostra que domina os saberes da sua disciplina – o que é fundamental na atuação docente. Ela inicia sua aula se apresentando e logo começa a falar em Inglês, solicitando que os alunos façam o mesmo, envolvendo-os na aula. Placco e Souza (2006) afirmam que a dimensão técnico-científica do trabalho do professor vem à tona durante sua atuação, no entanto, muitas vezes, essa dimensão se apresenta de forma sincrônica com as dimensões políticas e afetivas. No caso de Quima percebe-se que as três dimensões se apresentam sincronizadas. Fica evidente que a professora está comprometida com a educação dos alunos mesmo que por poucos dias e que há afetividade nesse primeiro contato.

Na ação pedagógica empreendida por Merlí, quando ele aborda a filósofa contemporânea para falar da diferença entre sexo e gênero com os alunos, consegue mostrar a eles que:

[...] quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com

a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo feminino como masculino (BUTLER, 2003, p. 24 e 25).

Ao realizar essa ação pedagógica, fica evidente como os saberes da docência são socialmente situados e localmente construídos, como propõe Tardif (2000). Provavelmente, o professor não teria desenvolvido esses dois momentos de aula se a sociedade não fosse preconceituosa e excludente. A forma como Merlí procedeu ilustra que o conjunto de saberes que dispõe foi ativado e adequado ao contexto a partir do sentido que ele atribuiu à situação – o que revela a construção de um saber localmente constituído.

Os saberes docentes são heterogêneos e personalizados (TARDIF, 2000), já que não formam um repertório de conhecimento único e por ser difícil dissociá-los da pessoa. Vimos como Merlí e Quima possuem saberes e formas de ser, agir e pensar que são próprios deles.

Além dos saberes da sua disciplina, da Educação e da Pedagogia adquiridos na formação inicial, Merlí evidencia saberes que extrapolam a formação inicial e que são necessários à docência. Esses saberes são gestados na situação de trabalho cotidiano e na relação com os outros ao longo do tempo e não se restringem apenas a dimensão cognitiva. Exigem do professor compromisso emocional, ético e político. Placco e Souza (2006) afirmam que além de ajudar o aluno a transformar seu conhecimento comum em conhecimento acadêmico, o docente trabalha aspectos ligados à motivação, à luta contra a exclusão social, à participação e outros aspectos. As autoras esclarecem que “[...] além dos saberes envolvidos na ação docente existem outras dimensões que afetam o trabalho do professor[.]” (SOUZA, 2006, p. 82).

A proposição das autoras materializa-se nesta cena: Merlí retoma a teoria de Judith, questiona o motivo das roupas de uma mulher ou um homem serem tão perigosas e discute porque isso desperta a violência em algumas pessoas ao ponto de discriminarem uma pessoa transexual. Um aluno responde que isso acontece porque essas pessoas não querem aceitar as diferenças e o professor coloca que Butler questiona a padronização. Uma aluna diz que todos precisavam respeitar o próximo e

Merlí acrescenta que Butler defende o respeito e continua explicando que categorias como homem, mulher, gay, lésbica, transexual são rótulos carregados de preconceitos que precisam ser repensados. Um aluno chama atenção para o fato das pessoas olharem com desdém para Quima. Outro aluno acrescenta que ouviu que Carolina, a diretora da escola, convenceu Elisenda, professora titular de Inglês, retornar para que Quima fosse embora e Merlí afirma ser verdade. Uma aluna fica indignada com a situação e convida a turma para fazer algo a respeito. Outra aluna sugere que a turma faça um grafite no muro. Todos riem. Merlí sugere que os meninos venham vestidos de meninas e as meninas de meninos. Alguns riem e todos concordam. Outro jovem questiona se fariam um desfile no corredor ou algo do gênero e outro aluno sugere uma partida de futebol para mostrar que o futebol não é sexista ou homofóbico. Todos concordam.

Nessa cena, Merlí deixa claro seu envolvimento emocional, ético e político em relação ao respeito quanto à transexualidade de Quima, motivando os rapazes para que se vestissem com roupas de mulher e as moças, com roupas masculinas, como forma de luta à exclusão de gênero, com o objetivo de contribuir para que seus alunos se tornassem pessoas livres dos rótulos preconceituosos presentes na sociedade. Essa luta é extremamente relevante, já que a lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) revelam que 27% deles sofreram agressão na escola e 73% foram alvos de xingamento devido à sua orientação sexual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Na cena a seguir, Merlí comunica Quima a respeito do jogo de futebol e ela fica brava. Merlí explica que os alunos queriam dar uma lição na Carolina porque sabiam que ela tinha feito a professora titular de Inglês voltar da licença médica para que Quima fosse embora. Quima compreende, mas diz que os alunos não deveriam se fantasiar, já que ela não usava uma fantasia. Merlí afirma que os alunos tinham ciência de que ela não usava fantasia e que se sentia mulher e diz que se ela não quisesse que eles se vestissem dessa forma, deveria dizer isso para os alunos. Diz que o que os garotos estavam fazendo, Quima não encontraria em lugar algum. Argumenta ainda que havia jovens naquele grupo que se sentiam diferentes, que já tinham sofrido bullying e que

não tinham o direito de serem eles mesmo porque tinham professores que não os apoiavam e colegas que não os respeitavam. Quima se convence.

Merlí gerencia a situação com Quima e a convence a participar da partida de futebol com os alunos. Percebe-se que o professor exerce forte liderança entre os jovens e consegue motivar Quima. Essas competências relacionam-se aos saberes docentes e são adquiridas com o tempo e com a experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Na última cena, na quadra da escola, Merlí convoca os jogadores para o centro do campo para o início da partida e coloca um hino épico bem alto. Na sala dos professores, a música chama atenção de todos. Carolina e os docentes vão checar o que está acontecendo e encontram o cenário dos jovens vestidos com roupas do sexo oposto para uma partida de futebol. Carolina olha com desdém e se retira, mas o corpo docente permanece e acompanha o jogo. No final do hino, Merlí apita o início da partida e coloca a bola no centro do campo. Na disputa pela bola, um jovem cai no chão e é marcada uma falta. Os dois jovens de equipes adversárias começam a discutir e Merlí anuncia um pênalti. Quima entra no jogo e pega a bola, dizendo que faria a cobrança. Todos riem e aplaudem. O time, aclama, Quima, Quima, Quima e ela coloca a bola no chão e chuta. Ao chutar a bola seu sapato foi para o alto e o gol é feito. Todos aplaudem.

A ação liderada por Merlí e a interação entre eles e Quima nessa cena fez com que todos se transformassem, inclusive os demais professores que aceitaram participar do evento na torcida. Essa cena ilustra a constituição de uma “[...] consciência crítica da função social do papel do professor[...]” e evidencia a complexidade da atividade docente que “[...] tem como principal objeto os seres humanos e envolve gestão das relações sociais e tomada de decisão na interação” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 80). Apesar da docência ser uma atividade complexa, muitas vezes, é considerada uma atividade simples e, na maioria das vezes, os saberes que professores e professoras constituem ao longo da atuação são desconsiderados – o que representa perda de prestígio da profissão (NÓVOA, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida evidencia que apesar da persistência dos preconceitos em relação à aptidão, capacidade e competência da mulher, presentes na sociedade e na cultura brasileira, e, conseqüentemente, na docência, professoras e professores mobilizam uma pluralidade de saberes, que envolvem conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, advindos de fontes diversas provenientes, de modo geral, de sua história pessoal e profissional para desenvolver seu trabalho e alcançar seus objetivos, o que confirma a amplitude da profissionalidade docente, em que o desenvolvimento profissional envolve um alto grau de subjetividade, diferenciando-se da perspectiva mercadológica (GATTI, 2014).

Tardif (2000) afirma que professoras e professores demonstram, por meio de seus atos, competência significativa no enfrentamento dos desafios e da complexidade do seu fazer, a fim de atingir seus objetivos educacionais. Assim, professoras e professores, lado a lado, deveriam se impor, como categoria profissional, como uma das instâncias responsáveis pela definição e controle dos saberes relacionados à sua prática. Contudo, fortalecer-se profissionalmente acerca do conjunto de saberes práticos constitutivos da docência não pode induzir professoras e professores a negar as teorias que sustentam a prática pedagógica. Pelo contrário, deve aumentar ainda mais a responsabilidade de compreender teoria e prática como unidade de contrários que se constituem dialeticamente com vistas a alcançar a práxis (VÁZQUEZ, 2011).

Para haver fortalecimento da categoria profissional de docentes acerca de seus saberes práticos é preciso, ao mesmo tempo, que haja conscientização sobre a função social que a docência desempenha na sociedade e como ela foi marcada por construções históricas projetadas, perpetuadas e reforçadas por uma determinada classe social e gênero, como as que pontuamos neste estudo, como o preconceito de gênero e orientação sexual, o papel da mulher e a feminização do magistério. Uma alternativa de superação dessa condição histórica subalterna em que se encontra a docência é o investimento em processos formativos nos quais a formação seja elevada à profissionalidade docente (GATTI, 2014) - o que significa ser encarada como uma área

de trabalho com base sólida de conhecimento e formas de ação específicas. Para isso, é preciso continuar lutando pela manutenção dos direitos conquistados com garantias legais e reivindicar políticas públicas que os amplie. Por fim, mas cientes da incompletude deste estudo, deveria existir reconhecimento social do papel desempenhado pelos profissionais da educação, que em grande maioria são mulheres, no processo de formação-produção dos saberes sociais, já que, no campo dos saberes, ocupam um lugar tão importante quanto a comunidade científica (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). Esse reconhecimento poderia ser um modo de não dicotomizar teoria e prática, articulando o conhecimento científico com os saberes da prática, o que poderia impulsionar a mudança de paradigma da docência como área de menor valor na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006> Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8932006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8932006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 05 mar. 2021.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 14. Publicação contínua. jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994152> Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152/1100> . Acesso em: 07 mar.2021.

ANTUNES, Laurem; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 3, 49-60, nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i3.5425> Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5425>. Acesso em: 04 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT,



2016. Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-59.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Küner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Feminização e “natureza” do trabalho docente - breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.490> Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/490>. Acesso em: 08 abr. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

HRYNIEWICZ, Lygia Gonçalves Costa; VIANNA, Maria Amorin. Mulheres em posição de liderança: obstáculos e expectativas de gênero em cargos gerenciais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, p. 331-344, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395174876> Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512018000300331&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167939512018000300331&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

JUDITH BUTLER (temporada 2, ep. 7). Merlí [Seriado]. Direção: Eduard Cortés. Produção: TV3 Televisión Catalunya. Espanha: Programas da Netflix, 2016.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

O MILAGRE DE ANNE SULLIVAN. Direção: Arthur Penn. Produção de Village Roadshow Pictures. Estados Unidos: Warner Bros, 1962.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima. **A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”**, produzidas em um processo de pesquisa e formação. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20566/2/Maria%20Emiliana%20Lima%20Penteado.pdf> Acesso em: 08 mar. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANTIN, Myriam Aldana Vargas; CATTANI, Daian; CECCHETTI, Elcio. Gênero e religião: disputas políticas na construção do plano municipal de educação de Chapecó/SC. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 306-320, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5261> Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5261>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Célia Regina Ramos da; CARVALHO, Paula Manguiera de; SILVA, Elisângela Leandro da. Liderança feminina: a imagem da mulher atual no mercado corporativo das organizações brasileiras. **Educação, Gestão e Sociedade**, v. 7, n. 25, p. 1-12, 2017. ISSN 2179-9636 Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170509163857.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509163857.pdf). Acesso em: 02 abr. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233. Não há DOI. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod\\_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%C3%A7o%20de%20uma%20problem%C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf). Acesso em: 2 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED, Autores Associados,

n. 13, jan-abr, p. 5-23, 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em:  
[http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)  
Acesso em: 10 mar. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, n. 73, dez, p. 209-244, 2000. DOI:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VEM DANÇAR. Direção: Liz Friedlander. Produção: PlayArte. Estados Unidos: Warner Bros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Enviado em: 06-10-2022

Aceito em: 24-01-2023

Publicado em: 23-03-2023