

Refletindo Sobre as Representações de Gênero no Campo da Educação

Alfrancio Ferreira Dias¹

Resumo:

Este artigo aborda as representações de gênero no campo da educação, destacando as experiências de socialização do trabalho docente a partir das trajetórias escolares, familiares e profissionais, o sentido e significado do trabalho na perspectiva dos/as docentes, as representações de gênero no cotidiano das relações de trabalho e a construção das relações sociais de sexo entre vida doméstica e profissional. A metodologia utilizada neste trabalho apoia-se em análises de fontes bibliográficas e em resultados de pesquisas de campo com diferentes dimensões metodológicas. Infere-se que os/as docentes vivenciam as mudanças das relações no interior do trabalho e na família, atribuindo sentidos ao trabalho que realizam a partir de suas identificações como professores/as e homens/mulheres, construídas no decorrer de suas trajetórias.

Palavras-chave: Trabalho docente. Relações de Gênero. Sentido do Trabalho.

Reflecting on the Representations of Gender in the Field of Education

Abstract:

This article discusses the representations of gender in education field, emphasizing the socialization experiences of the teaching work from the school, family e professional trajectories, the meaning and significance of the work from the perspective of the teachers, gender representations in the daily labor relations and the construction of social relations of sex between domestic and professional life. The methodology used in this study is based on analyzes of bibliographical sources and on results of field research with different methodological dimensions. It appears that the teachers experience the changing of relationships within the work and family, assigning meanings to their work from their identification as teachers and men or women, built over the course of their careers.

Keywords: Teaching work; Gender Relations; Sense of Labour.

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, Professor do Departamento de Ciências Humanas e Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Email: diasalfrancio@hotmail.com.

Introdução

Este artigo expõe alguns resultados da pesquisa de doutoramento em Sociologia intitulada “As representações de gênero no trabalho docente: um estudo de caso no Colégio Estadual Atheneu Sergipense”. A opção metodológica recaiu na abordagem qualitativa, por considerarmos 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 (DENZIN, 2006; OLESEN, 2006). Nesta perspectiva, o estudo de caso mostrou-se relevante para o conhecimento das situações concretas de trabalho dos/as docentes, para que, a partir da trama das relações sociais observadas, possam ser apontados elementos capazes de informar análises que contribuíssem para a melhor compreensão das transformações nas relações sociais de gênero. Para a coleta de dados foram aplicados 22 questionários (13 mulheres e 9 homens) e realizadas 16 entrevistas semiestruturadas (8 mulheres e 8 homens) no ano decorrer de 2011. A abordagem teórico-metodológica utilizada para a questão de gênero, como todas as questões de sentido, foi desenvolvida de forma sistematizada, particularizada, especificada e localizada historicamente, objetivando captar os nexos que estruturam as representações dos sujeitos participantes da pesquisa. Esse tipo de estudo almeja o aprofundamento de uma realidade específica, integrando o privado e o público, o micro e o macro, o individual e o coletivo, o objetivo e o subjetivo. O objetivo central desse artigo é analisar as representações de sociais de gênero no trabalho docente, avaliando os sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido, as relações entre homens e mulheres no interior no trabalho e as formas que harmonizam vida familiar e profissional.

O sentido e o significado do trabalho na perspectiva dos/as docentes

Acreditamos, inicialmente, que os sentidos e significados são atribuídos pelos/as docentes a partir de suas vivências no tra-

balho e fora dele, bem como pela construção dos saberes profissionais. Neste sentido, as vivências e os saberes docentes são construídos em um campo plural, diverso e dinâmico, que por sua vez possuem as mais variadas fontes de aquisições (família, escolas, universidades, trabalho), isso tanto para o nível médio quanto para os demais níveis de ensino.

Dessa relação, surgem alguns argumentos/justificativas por parte de alguns teóricos, como por exemplo, a concepção do “saberes docentes” (TARDIF, 2000: 217), que atribui sentido ao trabalho a partir da construção da relação entre trabalho/docente e docente/saber. A ideia do autor é que o significado atribuído ao trabalho pelos/as docentes podem ser influenciados pelas “dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira”. Assim, nas vivências e nas construções das identificações dos/as docentes são também construídos seus significados. Acredita-se que os docentes vivem no cotidiano, o reflexo das novas configurações do trabalho, tais como a precarização do trabalho, a desvalorização salarial, a falta de estruturação física das instituições de ensino, as novas exigências/competências para o desenvolvimento do trabalho, já foram indícios de vários estudos sobre o trabalho e que atingiu a docência e todos os níveis (PEREIRA & FIDALGO, 2008) e que a pressão pela produtividade, a competição entre os docentes e a busca por titulação são condicionantes na vida cotidiana dos/as docentes (CRUZ, 2012).

Nesta perspectiva, os sentidos e significados da docência estão ligados, particularmente, as vivências da sala de aula, do fazer docente cotidiano. A sala de aula se configura como um espaço de construções de saberes docente e de mediação desses saberes, ao qual os/as docentes vivenciam várias experiências de socialização significativas que influenciam suas vidas. Observa-se também que é nesse espaço da carreira docente é que se inicia as trajetórias profissionais e as identificações pessoais a partir dos significados do trabalho docente para homens e mulheres. Nesta

linha de reflexão, a partir dos depoimentos e argumentações dos/as docentes foi possível concentrar as representações dos sentidos e significados do trabalho em dois grandes aspectos: a *positividade* e a *negatividade* da docência. Sobre os aspectos positivos do trabalho docente, destacamos os seguintes depoimentos:

O trabalho docente é cansativo, mais é um cheio de interações sociais. Um lugar para adquirir mais conhecimentos, trocar experiências com outros profissionais e, principalmente, de ascensão social, pois com o trabalho você cresce e é reconhecido socialmente. O sentido do trabalho para mim é de ascender enquanto mulher, profissional, melhor qualidade de vida, na medida em que com o trabalho o docente nós conseguimos bens materiais (Professora, solteira, 37 anos, sem filhos, especialista, 12 anos na rede estadual).

A positividade do meu trabalho é sempre ver o sucesso dos meus alunos, quando eles ingressam nas universidades, quando seguem um caminho sério. Hoje, eu tenho alunos que já me medicaram quando estive docente, aluno que desenham casas se solicitarem e isso é o que mais me faz pensar de forma positiva para minha profissão, pois o reconhecimento que não tem preço. É, de fato, o que me motiva a continuar dando aulas e estudando muito sempre (professor, 42 anos, casado, 03 filhos, especialista, 13 anos na rede estadual).

As argumentações apresentadas por homens e mulheres representam como positivities do trabalho docente o *reconhecimento* ao trabalho desenvolvido, cuja ótica principal é a subjetividade e identificações dos agentes nesse processo. O espaço escolar enquanto espaço de materialização das práticas sociais do professor se reflete através de diversas representações dos depoimentos de professores e professoras sobre os aspectos positivos da docência. Nas práticas escolares, a socialização acontece na rotinização das práticas, nos diálogos, nos conflitos, nas formas em que os/as docentes se identificam a depender do próprio olhar ou do olhar dos outros, refletindo sobre o sentido de pertencimento, de representações que traduzem as imagens positiva de si e dos outros no trabalho docente.

Parte-se das relações que se estabelecem entre docente/aluno, docente/meio, docente/sociedade para entender os sentidos do aprender e do ensinar dos/as docentes no campo das relações de trabalho. Sobre essa perspectiva de análise, Scoz (2011) traz uma discussão semelhante quando analisou a construção das *identidades e subjetividades dos professores*, na medida em que para autora a partir dos significados do aprender e do ensinar podemos “ter acesso à maneira como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diversas situações de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e espaços de suas vidas” (SCOZ, 2011: 49). Neste sentido, quando os/as docentes em unanimidade apontam o sentido do reconhecimento, do respeito, da valorização da pessoa, eles descrevem as várias situações, circunstâncias e momentos que interferem nas relações de trabalho na docência e que influenciam internamente e externamente suas identificações.

Sobre os *aspectos negativos* do trabalho docente, os/as docentes apontaram como mais graves e alarmantes o baixo investimento na educação; as políticas de cima para baixo; as formas de organização do trabalho e a intensa fornada de trabalho dentro e fora da escola; cobranças por mais qualificação e a desvalorização da profissão; a acessão feminina ao cargo diretivo e as relações de poder de cercam as vivências cotidianas do trabalho docente. Alguns desses argumentos emergem sentimentos de frustrações a partir de suas vivências:

Nós vivemos em um país capitalista, que mesmo com pessoas bem intencionadas na educação, alguns aspectos do trabalho docente tem sido prejudicado por um sistema autoritário e de conveniência, há vista o pouco investimento na educação, as políticas públicas são de cima para baixo realmente e que os pacotes de formação docente estão lentamente dando efeito. Outro ponto negativo é que o próprio professor é resistente à formação, a discussão, a comentar sobre suas práticas e experiências” (Professora, solteira, 47 anos, 02 filhos, doutora, 15 anos na rede estadual).

Acredito que se tivesse um salário melhor poderia ampliar minha capacitação e treinamentos com a participação em cursos de curta duração, na medida em que se sentiria mais estimulado a buscar mais, a investir mais na minha carreira. Fato que não acontece como mais intensidade pelo fato que ter pensar, em primeiro lugar, na minha família e em seu sustento. Contudo, eu atribuo não só na questão salarial porque eu acredito que o discurso da educação precisa mudar um pouco, na medida em que não é só a valorização salarial, mas a valorização pessoal em si, que não se dar ao docente da escola pública. Precisamos de mais valorização, mais condições pedagógicas para trabalhar, mais capacitação para a docência, visto que eu acredito na formação continuada, não dar para desenvolver a educação sem uma formação de dê conta de todas as mudanças atuais” (professor, 42 anos, casado, 03 filhos, especialista, 13 anos na rede estadual).

As opiniões representam as inquietações e impactos na vida dos/as docentes a partir das novas configurações das relações de trabalho, na qual a escola está contribuindo para surgimento da mercantilização do ensino. Os papéis dos/as docentes são questionados a partir das questões de relacionamento existente, intrincadamente, entre consciente e inconsciente, objetividade e subjetividade, na medida em que essas questões integram o pensamento, as emoções, as situações e vivências dos agentes escolares.

A dinâmica das relações de trabalho e a forma como a escola está organizada hoje, prioriza um perfil de profissional conectado com as transformações sociais e com a descentralização do saber contemporâneo, visto que “a figura do professor, como concentrador da informação, perde o foco, e entra em cena o facilitador com experiência” (CRUZ, 2012: 225). Contudo, já se sabe que essa a relação professor/aluno, professor/saber, professor/escola é pautada pela diversidade e descentralizada, onde todos agentes são participantes ativos, e não mais neutro, no processo educativo. Nesta linha de reflexão, os depoimentos dos/as docentes mostram que nas relações cotidianas de trabalho, o sentido do *fazer* e do *ser* são diversos e atendem as dinâmicas de suas vivências dentro e fora do trabalho. Ao expressarem sobre o significado do seu

trabalho, os/as docentes atribuem sentido ao desempenho do seu *fazer* e a relação direta que isso exerce sobre a construção dos saberes docentes (teóricos, práticos, organizacionais, profissionais). Entretanto, percebe-se que esse processo é composto por contradições, medo, satisfação, cobranças, pressões e insegurança fruto das relações interpessoais; ao mesmo tempo, já existe uma busca pela estabilização dos direitos, bem como pelo enfraquecimento do autoritarismo para o surgimento de uma postura democrática das relações de poder (CRUZ, 2012).

Na perspectiva dos/as docentes, o trabalho docente apresenta características que se incorporam as identificações de cada um, em relação ao sentido do exercício da docência, legitimando as representações dos significados do fazer docente, bem como a partir das formas que eles configuram nas suas práticas. O sentido da categoria trabalho para as mulheres e homens na carreira docente perpassa pela noção da construção de suas identificações, dos significados de pertencimento e das relações intensificadas no cotidiano. O ser professor ou professora se relaciona com as concepções individuais e subjetivas de homens e mulheres, marcados pela relação de tempo e espaço, referentes às suas práticas docentes no decorrer de suas trajetórias sociais. Neste sentido, Scoz (2011) argumenta que o sentido e as formas como ele se configura nas relações de trabalho dos/as docentes são intensificada a partir de suas trajetórias sociais.

A subjetividade e identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão (SCOZ, 2011: 28-29).

O argumento da autora sobre o sentido do trabalho docente propõe uma análise maior à relação entre subjetividade/iden-

tidade dos trabalhadores a as formas com que essa relação é alterada/modificada a partir de suas trajetórias. Endente-se que no interior dessas relações, os agentes vivenciam experiências múltiplas dentro e fora do trabalho, pondo à prova a relação entre particularidade/coletividade na compreensão dos sentidos atribuídos pelos/as docentes. Nesta perspectiva, a partir da análise dos depoimentos acerca dos significados do trabalho docente, podemos perceber que são privilegiados dos/as docentes a compreensão do sentido da profissão e as formas com que esta foi sendo produzida através da construção dos saberes do “aprender” e “ensinar” em suas trajetórias de socialização.

Trajетórias e experiências de socialização dos/as docentes

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, pois os trabalhadores vivenciam diversos espaços de socialização, a partir das dimensões da produção/reprodução, trabalho remunerado/trabalho doméstico, trabalho/família, trabalho/sindicato. Tais dimensões possibilitam aos professores e professoras novas formas de refletir sobre o 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.

Na perspectiva de Dubar (2005: 18), 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**”. 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 que contribui para pensar as condições objetivas e subjetivas para a construção de uma identidade

docente. As ideias de Dubar (2005: 22) contribuem para pensar esse processo como um espaço em que as trajetórias de vidas de homens e mulheres que atuam como docentes são designadas a partir das “construções sociais compartilhadas com todos os que têm trajetórias subjetivas e definições de atores homólogas”. Em outras palavras, nos espaços de socialização, as trajetórias escolares, familiares e de trabalho dos/as docentes influenciam nos processos de identificações, pois suas experiências e práticas sociais modificam e reconfiguram as próprias relações, há vista que estas não são estáveis. Ao contrário, as identificações se transformam e se reestruturam a partir das interações.

Nesta linha de reflexão, Cruz (2012: 21) argumenta que 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 aquela primeira socialização familiar”. 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 de Cruz (2005), essa diversidade de experiências e espaços de socialização que os professores e professoras vivenciam em suas trajetórias são considerados importantes para justificar comportamentos e possíveis adaptações às situações de trabalho, bem como suas manifestações no interior das relações de trabalho. Assim, 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 configura como determinantes para inserção/permanência dos/das docentes no trabalho. Pretende-se mostrar que nas trajetórias de vida dos/as docentes se configuram os sentidos e significado do trabalho, privilegiando suas formas de produção nos espaço de socialização na relação entre formação/trabalho/contexto familiar.

Sobre as *Trajetórias de escolarização* afirma-se que a diversificação organizacional das relações de trabalho tem exigido um profissional multifuncional e cada vez mais preparado, a partir das mudanças no mundo do trabalho, as qualificações profissionais são fatores de conquista e mobilidade de carreira. O lugar da escola possui nesse processo também é relevante a partir das novas exigências para o trabalho, criando cada vez mais expectativas/preções no processo formativo desses profissionais, a fim de alcançar a ampla garantia de inserção e permanência nos postos de trabalho. Especificamente para as mulheres, a escolarização formal vem se configurando como determinante no processo de inserção nos postos de trabalho e carreiras profissionais, uma vez que sua inserção em diversos setores do mercado de trabalho se deu de forma tardia em relação à dos homens, mas também, pode servir para ampliar a mobilidade e flexibilização do mercado de trabalho que garantam uma maior participação e realização profissional.

A escolarização tem sido utilizada por homens e mulheres como ferramentas de inserções, permanências e para a estabilização dos direitos e diminuição das exclusões. Cabe dizer que o sentido atribuído à formação está ligado ao processo de socialização vivido a partir de suas vivências, nas opções de cursos, no tempo e nos espaços formativos. Neste sentido, pode-se inferir a partir dos depoimentos que homens e mulheres que 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.

Algumas narrativas masculinas e femininas sobre o processo de escolarização apontaram várias representações relacionadas à influência familiar. Foram destacadas as influências exercidas pelos pais, pelo fato de alguns terem sido professores, apontaram como significativas pela escola da docência; a ausência de outros cursos de formação na região em que residiam, dificultando a locomoção para outras cida-

des; 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 o processo de escolarização foi inicialmente marcado pelas influências daqueles agentes que estavam mais próximos, especificamente familiares e as primeiras docentes que atuavam nos espaços de socialização primários dos/as professores/as. Entretanto, entre os depoimentos destacamos a única professora de todos entrevistados que possuiu experiências de socialização fora do núcleo familiar no que se refere ao início de sua escolarização:

Como fui muito eclética acabava aparecendo muito na sala, lia na sala, escrevia no quadro e isso foi me estimulando. Na series 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 volto para Sergipe e me transformei na professorinha. Foi disso 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, 02 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 desse processo migratório para a construção das identificações da professora, dos espaços de socialização vivenciados neste 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 para 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 simbo-

lismo e vislumbrar a representação da docência como uma identificação feminina. Sobre esse aspecto, Codo (2006: 66) destaca que a “imagem pública de mãe colocava na época as mulheres num local valorizado do imaginário social” influenciou a forma pela qual foram ligadas ao papel de mães-educadoras. Contudo, acreditamos que é preciso ir mais longe, não só destacar a identidade de gênero tradicional como influenciadora na inserção das mulheres na docência, mas também o processo formativo e as atividades desenvolvidas pelas mulheres que ampliaram seus horizontes, com uma discursão mais ativa para o surgimento de sua emancipação. Indica-se neste caso, que os discursos caminham para o início da relação entre reconhecimento/valorização do trabalho desenvolvido, sendo 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.

Nos argumentos dos entrevistados, as representações dos papéis femininos e masculinos se configuram a partir da relação entre o que se aponta como tradicional e o que se percebe como moderno, sendo possível de ser destacados nas narrativas, elementos ou termos tidos com tradicionais: “o que me deu toda uma legitimidade foi eu ter entrado no magistério como *professorinha* e da possibilidade de ser *professorinha*, 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); e outros de mudanças: “um projeto semipresencial, por módulos, fazia algumas disciplinas e voltava para a prática docente atribuindo novos *sentidos a aprendizagem* e ao meu próprio *processo de formação*” (Professora, 39 anos, especialista, 12 anos na rede estadual). Assim, pode-se dizer que na relação entre tradicional/moderno se processam as mudanças nas representações de gênero, ou seja, neste processo as identidades femininas e masculinas vão se construindo nas relações sociais vivenciadas. No universo inves-

tigado, foi possível identificar que alguns docentes iniciam 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 a 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, por que além de formar tem que capacitar o professor para as novas demandas da educação pública. (Professora, 49 anos, 03 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, 02 filhos, especialista, 18 anos na rede estadual).

É possível identificar, na representação das narrativas masculinas e femininas, seus horizontes de escolarização a partir da inserção 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 aprovações de 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, os/as docentes que não possuem formação adequada são de alguma forma, apontados/diminuídos, de forma simbólica, em relação

aos colegas com nível de escolaridade mais alto, dificultando neste período suas participações e experiências de socialização. Destacam que no contexto de trabalho, essas situações problemas serviram de motivação para o avanço e empenho na formação em exercício, visto que nas narrativas demonstram como no interior nas relações de trabalho, a formação adquirida é valorizada tanto profissional quanto social, 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, 01 filho, especialista, 04 anos na rede estadual).

Iniciei com magistério, depois cursei graduação e especialização, em sequência. Sobre os tipos de capacitação e formação desenvolvida 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).

A partir das narrativas dos/as docentes foi possível verificar a diversidade de experiências de socialização nas trajetórias de escolarização, apontando suas auto-avaliações sobre esse 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/espacos vivenciados por homens e mulheres na profissionalização estão intimamente ligados a sociabilidade e as 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 (DUBAR, 2005).

As **Trajetórias profissionais** dos/as docentes são importantes para que possamos 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. 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 deram início a partir de suas inserções 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 do trabalho.

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, 02 filhos, doutora, 15 anos na rede estadual).

As trajetórias profissionais dos/as docentes, embora com início diferenciado, tem 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 a conquista de novos horizontes profissionais. Especificamente, as mulheres destacam a importância das primeiras experiências de contratação para suas inserções profissionais 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. Assim, as representações femininas sobre essas experiências, mostram as ressignificações de suas próprias práticas docentes, a partir de uma relação de tempo/espaço 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, 02 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).

Sobre a relação entre a formação adquirida e as ocupações e experiências profissionais anteriores, as narrativas destacam a importância desses saberes para a inserção na rede estadual, identificando nessas trajetórias aprendizagens de habilidades e competências neste processo, bem como o sentimento de reconhecimento/valorização. Conforme ressaltado por Cruz (2005: 296), as experiências profissionais anteriores “orientam e qualificam a mulher para a inserção no mercado de trabalho, onde ocorre a transferência de habilidades e saberes aprendidos juntamente com suas competências técnicas”; mais, além disso, elas representam a ligação entre as interações e experiências no trabalho como determinantes para as escolhas e as identificações profissionais.

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 para suas atuações no ensino médio, na medida em que se qualificação em exercício algumas professora ocuparam cargos de Coordenação Pedagógica e de Direção nas unidades escolares. As experiências masculinas no que se refere ao atuação/escolarização foram também verificadas, em menor quantidade, haja vista que suas trajetórias profissionais se iniciaram por concursos públicos, alguns já com o nível de escolaridade mínima para atuação. Em contrapartida, as trajetórias femininas revelam um início de profissionalização com maiores dificuldades, tais como a acúmulo de carga horária, número excessivo de alunos nas turmas, baixos salários, falta de autonomia, ausência de materiais pedagógicos, números de disciplinas, falta de habilitação técnica, relação com outros professores e funcionários, dificuldades de harmonização entre trabalho/família. Essas características das trajetórias iniciais das professoras descrevem um processo marcado pela precarização do trabalho e das trabalhadoras, e como a partir desse contexto, elas foram elaborando estratégias de superação das barreiras e foram construindo suas identificações profissionais. Assim, o “saber” e o “fazer” docente estão unidos, a partir das representações dos/as docentes das trajetó-

rias profissionais percorridas, pois suas vivências profissionais se concretizaram, na medida em que suas escolarizações se desenvolviam durante o desenvolvimento do trabalho docente.

Sobre as *Trajetórias familiares* constatou-se a partir das narrativas de professores e professoras 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 revela novas perspectivas dessas representações de papéis masculinos e femininos a partir 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 apresentados 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, revelando a tentativa de desmitificar a condição feminina como propícia para as ações pedagógicas. O fruto disso, segundo as narrativas femininas, foi à tentativa de estabilização entre trabalho/família, na medida em que estavam inseridas nas relações familiares e profissionais, e suas identificações estavam se construindo a partir das influências de ambas.

Neste sentido, cabe dizer as especificidades de cada professor/a são determinantes para entender suas trajetórias familiares. Das oito mulheres entrevistadas, metade são solteiras, não possuem 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 possuem filhos, sendo a maioria são casado, com filhos e mais velhos em relação aos 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 quando não podia solicitava as minhas irmãs que acompanhasse o desenvolvimento educacional dos meus filhos, apesar deles serem desse de sedo autônomos, responsáveis e dedicados aos estudos, como que essa a preocupação já vinha naturalmente deles sabe (Professora, solteira, 47 anos, 02 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/espaço, 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, como resultado é delegação de tarefas para familiares e outras pessoas. Assim, infere-se que a diversidade de características e atributos dos/as docentes configuram 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.

As representações de gênero no cotidiano das relações de trabalho

O trabalho docente como um espaço de sociabilidade é pensado aqui a partir de três aspectos: como fonte de realização dos agentes, como elemento de apropriação da autonomia e como elemento central na vida dos trabalhadores (ARAÚJO, 2011).

Acredita-se que esses aspectos são fundamentais para a análise sobre as representações dos/as docentes, na medida em que o primeiro remete as perspectivas de realizações individuais como sua posição, visibilidade e conquistas. Sobre o segundo entende-se que a partir da autonomia dos agentes, as necessidades econômicas podem ampliar a relação tempo/espaço dos trabalhadores passado mais para uma relação de ganho do que de valor. O último aspecto influencia a construção das identificações dos/as agentes no campo do trabalho. Nesta perspectiva, entende-se que para compreender as representações masculinas e femininas no cotidiano das relações de trabalho é preciso entender o gênero como uma perspectiva de análise útil. Parte-se da ideia de que é preciso ampliar o conceito de trabalho reprodutivo/assalariado para incluir também o trabalho reprodutivo/não assalariado, pois esses aspectos estão presentes em efervescência nas representações dos/as docentes acerca das relações cotidianas de trabalho e de família.

As representações de gênero sobre o trabalho docente anunciam a existência de estereótipos ligados à masculinidade e feminilidade, reconhecidos, prioritariamente, pelas mulheres a partir de suas vivências no campo do trabalho, ao mesmo tempo em que se percebe nas narrativas que estas estão representando os processos de relações do “eu” com os “outros” (homens/mulheres, mulheres/mulheres e homens/homens), ou seja, da alteridade. Nesta linha de reflexão, Cruz (2012: 09) argumenta sobre a “questão da sociabilidade e da identidade” no campo da educação; segundo as argumentações da autora, as representações, a sociabilidade e as identificações dos/as docentes dependem da “trajetória de vida do indivíduo e da configuração social de cada momento de sua vida, permitindo a existência de socializações posteriores aquela primeira socialização familiar”. Assim, compreende-se que homens e mulheres participam de processos de socializações no decorrer de suas trajetórias familiares, escolares e profissionais de forma ativa/passiva, num processo de influenciar/ser influenciado um ao outro, reproduzindo um

discurso social e cultural. Em outras palavras, a diversidade de homens e mulheres nas relações de trabalho pode interferir essa reprodução, pois as identidades de gênero não são rígidas, mas sim plurais. A cultura é um conjunto de significados/significantes que através das tradições desvia-se para uma nova forma de situar-se, produzir-se, no sentido mais amplo, num processo de metamorfose em que novos conceitos, compreensões e caminhos nos permitem o surgimento de novos sujeitos. Esse processo de metamorfose nos permite refletir sobre o caminho que homens e mulheres percorrem “perante nossas tradições e, se esse caminho esta sendo codificado a partir das intervenções do cotidiano, pois o “fazer” pressupõem reconstruir-se a partir de debates advindos da contestação da tradição e a nova forma de pensar contemporaneamente a cultura” (DIAS, 2011: 154).

O gênero é pensado aqui como uma construção social e cultural (SCOTT, 1995). A partir das interações sociais, as masculinidades e feminilidades são ressignificadas num processo complexo, no qual as relações de trabalho influenciam o significado atribuído às diferenças entre os sexos. Sobre o trabalho dos/as docentes, buscou-se compreender as transformações vivenciadas no cotidiano das relações de trabalho, situando os avanços nas relações sociais de gênero para a ampliação da cidadania de homens e mulheres.

As representações sociais sobre homens e mulheres docentes são pensadas a partir do trabalho que realizam, num espaço de relações dinâmicas e ambíguas, que descrevem a partir das narrativas as imagens de gênero, os papéis de homens e mulheres, das masculinidades e feminilidades que configuram as práticas de socialização no âmbito do trabalho. Parte-se da premissa que a socialização é significativa para a construção das identificações dos agentes, visto que neste processo, as percepções, os discursos, as assimetrias são questionadas na interação. Especificamente no campo da educação, esses espaços de socialização precisam ser ampliados e ressignificados como argumentam alguns dos entrevistados:

Sobre a socialização no trabalho docente, nós professores temos nossos poucos momentos de conversas em que **são privilegiados outros assuntos**” (Professora, solteira, 37 anos, especialista, 12 anos na rede estadual).

Precisam ser melhoradas, (...) precisa ser dada mais oportunidade de diálogo, tendo em vista que cada professor vem para a escola realiza seu trabalho, volta para casa sem dar espaço para o outro, para trocar experiências, vivências pedagógicas, porque isso eu vejo muito pouco atualmente, ficando no campo das particularidades, da competição entre os colegas” (Professora, solteira, 47 anos, 02 filhos, doutora, 15 anos na rede estadual).

Acredito ser necessário ampliar mais os nossos vínculos porque nós nos tornamos muito individualizados, cada um com suas tarefas, que no decorrer do dia apenas o intervalo para cafezinho é que conversamos um pouco, mais muito rapidamente. Ainda falta muito esse espaço de socialização, de diálogos para que eu possa realmente conhecer o outro, suas especificidades, seus valores e habilidades, pois a interação pode nos transformar sempre, eu acredito nisso e sonho com isso (Professor, casado, 42 anos, 03 filhos, especialista, 13 anos na rede estadual).

As representações das narrativas de professores e professoras configuram nas relações de trabalho como negatividade a *individualização*, pondo o trabalho docente como um trabalho altamente competitivo, refletindo nos aspectos normativos relativos à inserção, acesso, promoção, qualificações, produção científica. É consenso entre os entrevistados que essa realidade reflete nas relações de trabalho entre homens e mulheres, na medida em que as relações interpessoais e os conflitos, as dificuldades em lidar com as diferenças marcam a vontade dos/as docentes a mudança de um espaço competitivo e individualizado para um espaço de colaboração, cooperação e diálogo, ao menos nos discursos percebe-se essa iniciativa.

No que diz respeito às características e habilidades indispensáveis para as expectativas pessoais e profissionais do desenvolvimento do trabalho docente, os depoimentos dos/as docentes revelam similaridades, sendo possível agrupá-las como: paciência, pontu-

alidade, assiduidade, responsabilidade, gostar do que faz, disponibilidade, comunicação e estar aberto à mudança. Tais características e habilidades se relacionam com o “fazer docente”, as aulas elaboradas, os conteúdos, os planejamentos, as metodologias de trabalho que os/as docentes desenvolvem nas práticas escolares. Quanto à questão se as habilidades e competências para a docência podem ser diferentes de acordo com o sexo do trabalhador, várias narrativas surgiram, algumas contraditórias e ambíguas. Entre as mulheres, essas diferenças existem e são evidentes nas relações de trabalhos, principalmente no tratamento com os alunos e colegas, sendo algumas professoras entrevistadas com muitos anos de experiências; já as professoras com menor tempo de atuação dizem já serem superadas essas questões. Entretanto, os homens entrevistados não percebem diferenças entre os homens e mulheres no trabalho desenvolvido, que ambos teriam as mesmas habilidades para o desenvolvimento do trabalho docente:

O sexo não influencia no trabalho a ser desenvolvido, tudo vai depender do grau de comprometimento de cada profissional (Professor, casado, 28 anos, 1 filho, especialista, 04 anos na rede estadual).

A meu ver não há essa necessidade, um fator que influencia é a questão social, muitos pais não querem que seus filhos até o fundamental I estudem com docente do sexo masculino (Professor, casado, 50 anos, 02 filhos, especialista, 18 anos na rede estadual).

Já trabalhei em algumas cidades do estado e a minha experiência me diz que as habilidades e competências na docência não estão no sexo do trabalhador, mas sim, no compromisso profissional com a docência (Professor, solteiro, 40 anos, mestrando, 08 anos na rede estadual).

As narrativas masculinas negam por vezes as diferenças referentes às representações sociais de gênero no campo de atuação docente, propondo a ideia de que essas distinções poderiam está no âmbito social, nas atribuições de papéis masculinos e femininos, aos quais as características das qualificações “tácitas” e informais são definidas como ou mais próximas da imagem ou estereótipo feminino. Esse modelo decorre de uma postura dominante que influencia nos

processos de socialização a construção de identidade de gênero, as imagens de gênero, as representações da masculinidade e feminilidade, na medida em que “um macho se construa como identidade masculina, internalizando e incorporando a sua personalidade os valores e normas de comportamento próprios de um homem, e que uma fêmea se construa com identidade feminina internalizando e incorporando a sua personalidade aos valores e normas de comportamento próprios de uma mulher” (CRUZ, 2012: 20). A argumentação da autora é muito oportuna para nosso trabalho, pois ao destacar as possíveis diferenças entre homens e mulheres no campo do trabalho docente ou como elas se configuram, podemos verificar nos argumentos dos entrevistados que as imagens de gênero permanecem associadas ao masculino/feminino, representando estereótipos nas relações entre homens e mulheres. Essa ideia está presente em outros trabalhos sobre as representações de gênero no campo do trabalho, especificamente, cabe citar algumas considerações de Araújo (2011, p. 98) sobre as imagens de gênero nas relações de trabalho, visto que para o autor “as clivagens entre trabalho de homem e trabalho de mulher são construídos, em função dessa dicotomia entre aquilo que é adequado ao masculino e ao feminino. Isso possibilita a reprodução de territórios de mulheres e territórios de homens nos espaços de trabalho”. Neste sentido, interessa saber se as representações de gênero estão associadas diretamente as habilidades para o trabalho docente, as possíveis formas que são percebidas e confrontadas a partir das identidades de gênero, ou até mesmo, as principais dificuldades enquanto mulher/homem para trabalhar na carreira docente.

As dificuldades são inúmeras, mas especificando algumas pode-se citar **a inserção do homem no curso de licenciatura, isso por que há uma conotação de curso feminino**. No entanto, outras dificuldades são corriqueiras, visto que o dia-a-dia em sala de aula já é um desafio imenso. Dentro do ponto de vista econômico, ideológico político e cultural, várias dificuldades são permanentes. Eis algumas: salário, condições de trabalho, **a ligação da docência ao feminino**, etc. (Professor, solteiro, 26 anos, especialista, 03 anos na rede estadual).

A principal dificuldade que vejo não está somente na carreira de docente, mas em todas as outras. Nós mulheres **continuamos com a jornada dupla, por mais que haja uma divisão de atribuições domésticas com nosso parceiro em casa**, a maior parcela continua com nós mulheres (Professora, casada, 38 anos, 02 filhos, especialista, 11 anos na rede estadual).

Os depoimentos dos/as docentes descrevem as representações sociais de gênero a partir de suas argumentações sobre as possíveis dificuldades na realização/atuação no trabalho docente. Embora se perceba que essas identificações são construídas e confrontadas nas interações das relações de trabalho, os/as docentes trazem para o interior dessas relações definições prévias sobre o masculino e feminino, sendo possível dizer que as representações de gênero são o fruto das percepções e práticas sociais construídas pelas trajetórias de cada agente. Assim, as formas de ver a docência, o sentido do trabalho desenvolvido, as características peculiares da docência estão socialmente ligadas às representações de gênero. Neste sentido, nos depoimentos dos/a docentes, pode-se perceber as identificações masculinas e femininas quando destacados os seguintes trechos das falas “sendo difícil manter a minha família”, “perseguição de algumas coordenadoras no ambiente de trabalho”, “a inserção do homem no curso de licenciatura, isso por que há uma conotação de curso feminino”, ou até mesmo “continuamos com a jornada dupla”, ou seja, há existência de elementos da “identidade patriarcal” nas argumentações que fazem referência nas imagens ou papéis masculinos e femininos atribuídos no âmbito da relação público/privado. Conforme o depoimento de uma das entrevistadas:

Não é notória assimetrias entre homens e mulheres no cotidiano do trabalho docente, estando mais para uma relação de equidade sobre a relação de trabalho. Contudo, *sempre as mulheres conversam mais com outras mulheres e os homens conversam mais com outros homens*, ou seja, em termos de *proximidade sempre acaba tendo uma reparação entre ambos*, mas sobre as questões ligadas diretamente ao trabalho não. No colégio há comentários sobre cargos e professores/as, na medi-

da em que alguns professores em momentos de discussões de problemas não aceitam as ordens da coordenação, dirigida por mulheres. Outro aspecto sobre isso é o tratamento dos alunos, sempre há comentários de que *os homens são mais difíceis de ligar, mais duros, mais sérios, e as mulheres não mais maleáveis, mais acessíveis* e dispostas ao diálogo (Professora, solteira, 37 anos, especialista, 13 anos na rede estadual).

As mudanças de consciência sobre as relações de gênero são fundamentais para entender as identidades/alteridades dos/as docentes, sendo necessárias novas formas de organização do trabalho a fim de ampliar os espaços de socialização da escola, uma vez que essas relações acabam por indissociar as identidades/subjectividades dos/as docentes, sendo a partir da atribuição de sentidos ao trabalho, ao aprender e ao ensinar, que suas identidades profissionais e sociais se constroem.

A construção das relações sociais de gênero entre vida doméstica e profissional

Esse tópico mostra as representações dos/as docentes sobre as atividades desenvolvidas no âmbito doméstico, considerando que professores e professoras também trabalham na docência. No bojo da compreensão das concepções das relações sociais de sexo, é preciso destacar a articulação entre espaço público e privado (HIRATA e KERGOAT, 1998), bem como as questões negociadas sobre a mobilidade dos casais na sua carreira docente. Essas questões, por sua vez, estão na essência das relações de gênero.

Para arrecadar dados sobre esses aspectos, foram concentradas algumas questões diretas nos questionários aplicados e por meio de realização de entrevista semiestruturadas, sendo os resultados divididos em duas categorias. A primeira aborda a posição dos/as docentes na família no que se refere ao papel desempenhado como chefe de família/secundário (salário principal ou complementar). A

segunda categoria dá conta das atividades compartilhadas por eles no âmbito familiar (administração doméstica e educação dos filhos). Foram selecionadas estas categorias pelo fato de que os/as docentes trabalham no Colégio Atheneu Sergipense com Gratificação de Tempo Integral, o que os põem em situação de vantagens com relação aos demais docentes da rede estadual de ensino, visto que são acrescidos 100% ao salário dos/as docentes no processo das atividades no Centro Experimental de Ensino. Assim, vale ressaltar que os dados contribuíram para analisar a contribuição e a importância social do trabalho docente, as mudanças na qualidade do trabalho familiar e as novas formas de organização do espaço doméstico para a equidade ou estabilização dos papéis sociais de gênero.

Sobre a posição dos/as docentes na família, os dados permitiram detectar que: 55% dos professores casados chefiam a família, sendo seu salário o principal mantenedor dela; 44,5% dos professores solteiros possuem salário principal. Já 38,5% das professoras pesquisadas são chefes de família com salário principal; 38,5% delas são divorciadas e também assumiram as chefias das famílias; 23% são solteiras e atuam como detentoras do salário principal familiar — conforme é possível observar na Tabela abaixo. A partir desses dados, pode-se inferir, sobre a posição desempenhada pelos docentes da Instituição, que as mulheres são as que mais chefiam suas famílias — 77% das casadas e divorciadas apontam como salário principal e como chefes de família. Assim, o salário dos/as docentes é visto como renda principal no orçamento familiar; no caso das mulheres há uma dissociação da figura masculina como chefe da família, visto que uma mudança no desempenho desse papel vem acontecendo paulatinamente, no qual os homens nunca tinham sua renda mensal como complementar, configurando mudanças significativas quanto para as mulheres quanto para os homens. O fruto desse processo *é a hipótese de que o orçamento familiar é mantido por dois provedores*, na medida em que a pesquisa comprovou que homens e mulheres possuem um percentual muito próximo ao considerarem como chefes do orçamento familiar, mostrando

que a renda feminina é igual ou superior à masculina. Contudo, cabe destacar que dessas mudanças nos novos papéis desenvolvidos por homens e mulheres dentro da família, principalmente, o fato de que as mulheres são as responsáveis pelo orçamento doméstico com a única renda da família, ou seja, *isso representa uma inversão de papéis patriarcais masculinos e femininos na contemporaneidade*, no qual as mulheres estão se inserindo nos espaços de trabalho e os homens estão se inserindo nas atividades no âmbito familiar.

Quanto ao aspecto de salário complementar, dos professores pesquisados 44,5% não o possuem; 44,4% o possuem advindo de esposas e companheiras; e 11,1% têm a renda familiar complementada com os rendimentos salariais dos filhos. Na perspectiva das professoras, 30,5% possuem salário complementar do esposo; 15,5%, dos filhos; e 54% não têm o orçamento familiar complementado. Percebe-se também que como a estrutura de família patriarcal está sendo questionada a partir da inserção feminina no mercado do trabalho, contribuindo para uma maior negociação entre homens e mulheres docentes no que se refere às atividades domésticas. A posição e a renda das mulheres na família têm sido um aspecto relevante nas pesquisas sobre trabalho e gênero. No entender de Cruz (2005), a influência que elas têm na receita global da família indica como está sendo integrado o público e o privado nas sociedades capitalistas a partir da dinâmica desenvolvida na relação entre família e economia. Outro argumento discutido pela autora é que a identidade de gênero estrutura o trabalho remunerado, a administração e a participação política dos trabalhadores a fim de ligar economia e política.

Apesar das professoras contribuírem economicamente no orçamento doméstico, pode-se perceber que alguns aspectos pesam muito sobre as mulheres. É o caso da dupla jornada de trabalho desenvolvida amplamente por elas dentro e fora do âmbito doméstico. A relação trabalho remunerado/doméstico ainda põe as mulheres trabalhadoras em situações de desigualdade perante os homens, pois De acordo com Georges

(2008), a repartição dos papéis sociais em relação às diferentes etapas da trajetória profissional e reprodutiva revela-se com uma concentração importante de mulheres (GEORGES, 2008). Esse fato confirma a tese que a “situação no sistema/ organização familiar não parece alterar a divisão sexual do trabalho na esfera da família, uma vez que as tarefas ditas ‘domésticas’ continuam a ser, prioritariamente, responsabilidade das mulheres” (CRUZ, 2005: 164). Quanto às análises sobre as atividades compartilhadas na família, as respostas dos questionários e os depoimentos das entrevistas foram significativos para que pudéssemos compreender as representações dos/as docentes acerca das divisões/negociações das responsabilidades e administração doméstica.

Sobre as questões relacionadas às atividades domésticas, verificou-se que: 44,4% dos professores as compartilham com as esposas; 33,3%, com familiares; e 11,1%, com empregadas domésticas. No caso das professoras, 30,3% compartilham as atividades com os esposos; 23%, com familiares; e 15,5%, com empregadas domésticas.

Apesar de homens e mulheres compartilharem a administração doméstica, as mulheres são mais prejudicadas nesse processo, visto que elas ainda têm de conciliar seus encargos familiares aos do trabalho. As professoras pesquisadas possuem uma média de 19% a mais que os homens no que se refere à administração doméstica sozinhas, o que dificulta seu desempenho no trabalho remunerado e a equidade do tempo entre homens e mulheres. O aspecto da administração doméstica, prioritariamente ligada às mulheres, repercute também na educação dos filhos: 44, 5% dos homens compartilham com esposas e familiares, ou são integralmente realizadas pelas próprias mulheres (15,5%), como é possível verificar no depoimento de uma das entrevistadas sobre o processo de escolarização e de cuidado dos filhos:

Quando eu comecei a trabalhar foi muito difícil, por causa dos meus filhos, pois eles estudavam, ficavam em casa e eu tinha

que trabalhar ao mesmo tempo. Minha família me ajudou muito, 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 quando não podia solicitava as minhas irmãs que acompanhasse o desenvolvimento educacional dos meus filhos, apesar deles serem desse de sedo autônomos, responsáveis e dedicados aos estudos, como que essa a preocupação já vinha naturalmente deles sabe (Professora, casada, 49 anos, 03 filhos, 17 anos na rede estadual de ensino).

As atividades domésticas, especificamente a atenção aos filhos, foram apontadas como principal dificuldade de lidar por algumas mulheres no processo das entrevistas, mesmo esta pesquisa tenha revelado uma ampliação da atuação masculina no espaço doméstico. Entre as mulheres solteiras foi registrada a soma das responsabilidades domésticas ao trabalho docente, ou seja, a dupla fornada de trabalho. Sobre as atividades domésticas, os depoimentos representam a “administração da casa” como a principal responsabilidade do espaço doméstico, sendo que nas narrativas foi possível perceber que esta é ligada as mulheres, entre os docentes casados, as docentes casadas e as docentes solteiras, só sendo o contrário entre os homens solteiros. Assim, infere-se que além das questões relacionadas ao trabalho docente realizado, as mulheres são as principais responsáveis pela organização da estrutura familiar, tendo como *principal resultado dessa dupla fornada a externalização do trabalho doméstico*, onde as mulheres pagam outras mulheres para realizarem as atividades domésticas (limpar, lavar, cozinhar, passar, cuidar) enquanto elas atuação no trabalho produtivo. Segundo Hirata e Kergoat (2008), a externalização é um fator importante para as mulheres estabilizar e dar mobilidade para o desenvolvimento profissional, bem como confere as mulheres a possibilidade de realização de seus projetos pessoais a partir de seu salário.

Nesta perspectiva, algumas narrativas masculinas confirmam que as mulheres são quem desenvolvem a administração doméstica, pois quando questionados sobre a possibilidade de compartilhamento das atividades na família (orçamento familiar, administração doméstica, educação dos filhos), a única em que eles não participam é a administração da casa, como podemos perceber nos argumentos de um dos entrevistados: “Apesar de ajudar, minha ajuda é rara. Ela sempre fica encarregada dessas coisas da casa, eu faço bem menos que ela. *Não faço por falta de tempo, só nos fins de semana que eu tenho tempo e colaboro com algumas tarefas como lavar garagem, limpar jardim e às vezes organizar nossos livros*”. O argumento do professor assume a não responsabilidade masculina sobre as atividades domésticas, sendo que a fim da tentativa de não atrapalhar o relacionamento com sua esposa, o professor realiza algumas atividades de limpeza “externa a casa”, a partir da negociação entre o casal.

O número e a idade dos filhos se constituem como uma variável individual relevante de implicações de gênero nas relações de trabalho. Para Bruschini (2008), a presença de filhos, em especial pequenos, tem-se mostrado como um das principais dificuldades para o desempenho da atividade produtiva feminina, visto que o cuidado com a prole é uma das atividades que mais requer tempo no trabalho doméstico feminino. Embora seja um fator agravante e prejudicial, elas entram cada vez mais novas e com filhos pequenos nas atividades produtivas. Cruz (2005) salienta que a presença de filhos afeta a participação das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo das mais jovens, cujos filhos geralmente são pequenos, pois pode haver dificuldades para conciliar trabalho e família. Tem-se mostrado que tanto a presença de filhos quanto a idade destes interferem na produção das trabalhadoras, nas relações de trabalho e conjugais. Isso aponta para o surgimento de outro fator relevante da inserção feminina no mercado de trabalho: a taxa de fecundidade tem diminuído significativamente nas últimas décadas. Esses impactos são perceptíveis também na docência, pois a redução da taxa de

natalidade entre os/as docentes é uma realidade a nível nacional (IBGE, 2010). No Colégio Atheneu Sergipense, por sua vez, tal condição está se desenvolvendo de forma paulatina.

A este respeito, podemos verificar que 45,5% dos docentes pesquisados têm um ou dois filhos, e 68,3% das docentes têm de um a dois filhos. Um aspecto relevante da instituição no que se refere a variável número de filhos é que 55,5% dos docentes e 31% das docentes não têm filhos. Segundo Bruschini (2008), a queda de fecundidade, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas, atingiu 2,1 filhos por mulher em 2005 no País. Compreende-se que, com o advento da globalização, as famílias têm passado por mudanças que contribuem para a diminuição da prole. Para Cruz (2005), os filhos, em diferentes faixas de idade, são considerados fatores que podem dificultar a participação da mulher no mercado de trabalho, na medida em que tradicionalmente na família lhe é atribuída a responsabilidade pela guarda, cuidado e educação deles. A autora postula ainda que “é interessante salientar que a insuficiência ou mesmo a inexistência de instituições ou equipamentos coletivos (como as creches) limita a saída da mulher para o trabalho remunerado, sobretudo se os rendimentos obtidos são insuficientes para cobrir custos com formas remuneradas de cuidado infantil” (CRUZ, 2005, p. 153).

Embora estejam claras as dificuldades de inserção das mulheres com filhos no mercado de trabalho, a quantidade delas tem se aproximado daquelas que não possuem filhos. Ou seja: a taxa de atividade produtiva das mulheres com filhos tem aumentado, apesar das dificuldades de conciliar o trabalho remunerado e o doméstico. Alguns aspectos têm contribuído para essa nova realidade, sobretudo nas áreas urbanas. É possível, por exemplo, apontar as necessidades econômicas e as mudanças demográficas a partir da década de 1970: envelhecimento da população, queda da fecundidade, redução da família brasileira, escolarização das mulheres, e principalmente, modificações dos papéis atribuídos a homens e mulheres nas relações sociais.

A partir dos dados, é possível dizer que apesar de compartilharem com esposos e familiares, ainda permanece um número grande de mulheres responsáveis pela educação dos filhos, por se tratar de uma atividade culturalmente considerada feminina e desenvolvida no âmbito doméstico, como é possível destacar o depoimento de um dos docentes entrevistados no que se refere às dificuldades/desempenho de estabilizar o tempo destinado aos cuidados e a escolarização dos filhos com o trabalho docente:

Sobre as dificuldades de conciliar, acredito que foi possível, pois minha esposa também é professora e nunca tivemos problemas com a criação e educação de nossos filhos. Até porque trabalhávamos em turno opostos, ou seja, quando eu estava trabalhando ela cuidava das crianças e, quando ela trabalhava eu ficava com os nossos filhos, dando assim para conciliar nosso trabalho com esse momento importante da vida de nossos filhos (Professor, casado, 42 anos, 03 filhos, mestrando, 13 anos na rede estadual de ensino).

Processualmente cabe dizer que novas formas de cooperação e divisão das atividades na esfera reprodutiva da família estão surgindo, dando às mulheres equidade de tempo no espaço público e privado em relação aos homens. Ademais, o papel feminino contemporâneo vai além das atividades “ditas femininas”, perpassando por todos os segmentos da sociedade; como uma atuação política para redefinir papéis masculinos e femininos, visto que a redefinição desses papéis e da conquista de mais oportunidades de trabalho resulta em mais autonomia feminina. Especificamente, no âmbito familiar dos/as docentes, se desenvolve um movimento de estabilização dos papéis masculinos e femininos, na medida em que os homens, paulatinamente, estão desenvolvendo atividades domésticas a partir da reconfiguração familiar, dos novos arranjos familiares, das negociações dos conflitos com os cônjuges. Os autores Rizavi e Sofer (2008) contribuem para essa análise, pois ao investigarem o trabalho doméstico e a organização do tempo dos casais, trazem a tona várias questões a divisão do trabalho tanto produtivo quanto doméstico, principalmente, as representações de gênero como o centro

da questão para a igualdade entre homens e mulheres. Mais precisamente, os autores desenvolvem a teoria do “modelo coletivo” de divisão do trabalho do casal; nele homem e mulher possuem uma função de utilidade padrão no trabalho e na família, a fim de negociar seu “tempo de trabalho mercantil e doméstico, sem tempo de lazer e seus níveis de consumo de cada tipo de bem”. Assim, o modelo coletivo é pautado na negociação a partir de regras partilhadas e pré-estabelecidas entre homens e mulheres, sendo que para um maior efeito as relações negociadas ou até mesmo, as relação de poder entre homens e mulheres no âmbito da família, alguns aspectos precisam ser levados em conta como é o caso taxa de salário. Nesta linha de reflexão, as narrativas dos/as docentes sinalizam que sempre existe uma negociação maior quando as mulheres possuem salários compatíveis, pois podem questionar o tempo gasto no trabalho remunerado e no não remunerado, no qual historicamente, as mulheres realizam mais o trabalho doméstico que os homens. No desenvolvimento das entrevistas foi possível perceber a partir dos discursos que os/as docentes criam estratégias para conciliar o trabalho docente com as responsabilidades familiares, utilizando com ferramenta principal a negociação para minimizar as principais consequências do trabalho sobre sua vida pessoal e profissional:

A principal consequência é que quando se preocupa, realmente, com a profissão, o professor fica sem tempo para a vida pessoal, pois sempre está buscando novas técnicas, novas formas de ensino, novas atividades. E isso requer bastante tempo, pois na elaboração de uma nova atividade todo o contexto sociopolítico da sala e as diferentes habilidades dos alunos devem ser considerados. Ou seja, me dedico mais à vida profissional do que a vida pessoal, principalmente no que se refere às responsabilidades domésticas, negociando com minha esposa algumas tarefas para evitar maiores conflitos (Professor, casado, 39 anos, 01 filho, mestre, 15 anos na rede estadual de ensino).

Eu vejo a escola como uma extensão da família. Você pode perceber isso enquanto educadora e isso te dar uma visão nítida do seu contexto familiar e do seu trabalho como professora, porque temos conflitos em casa e no trabalho.

Acredito também, que quando uma família possui uma mãe ou um pai que é professor isso ajuda bastante a compreender os problemas vindouros das negociações. Sempre tive uma ligação muito grande entre trabalho e família, fazendo o possível para ser feliz em ambos os espaços, negociando com meu marido algumas coisas ou realizando sozinha ou mais que ele sempre. (Professora, casada, 38 anos, 02 filhos, especialista, 11 anos na rede estadual de ensino).

Percebe-se que no campo produtivo/reprodutivo, os/as docentes atribuem sentido a negociação para a resolução dos conflitos existentes na relação trabalho/família. Parte-se do princípio de que a figura masculina patriarcalista está desaparecendo aos poucos a partir do deslocamento das relações de poder, diante do empoderamento e autonomia das mulheres no âmbito da família, bem como pela possibilidade de articular seus projetos profissionais e familiares a partir da inserção/permanência no mercado de trabalho remunerado. Mas que isso, esse processo vincula na produção dos sentidos e significados subjetivos de homens e mulheres na construção de suas identificações e trajetórias profissionais e familiares a partir da alteridade. Neste sentido, a dimensão de alteridade é pensada a partir do “ser” e do “fazer” dos/as docentes tanto no trabalho docente quanto no âmbito familiar, refletindo sobre essas relações como um espaço de diálogo e negociação sobre as questões de *si* e do *outro*, com respeito ao outro, numa relação de complementação. A construção da identidade/subjetividade dos/as docentes se dá um processo dinâmico a partir de suas atuações no trabalho e na família, sendo importante compreender as conexões existentes entre pensamento/emoção, consciente/inconsciente, sentido/significado nos espaços de socialização vivenciados (SCOZ, 2011), para que de fato possamos desmistificar as representações sobre as relações entre homens e mulheres na articulação entre vida familiar e profissional.

Assim, neste artigo foi possível compreender um pouco mais sobre as representações de gênero do/as docentes a partir das articulações e relações sociais de gênero entre trabalho/família. Infere-se que os/as docentes vivenciam as mudanças da educação, das rela-

ções no interior do trabalho e na família, atribuindo sentido e significados ao trabalho que realizam, a partir de suas identificações como professores/as e homens/mulheres, construídas no decorrer de suas trajetórias escolares, profissionais e familiares.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Flávio G. B. da Silva. **As relações de gênero no trabalho: um estudo de caso do Hipermercado Super Varejo**, São Cristóvão, 2011. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe).

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional. In: BRUSCHINI, Cristina et al. **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FCV, 2008.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da Educação. In: **Revista Saberes em Perspectivas**, v. 2, nº 2, p. 13-32, jan/abr, 2012.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

DIAS, Afrancio Ferreira. Dos Estudos Culturais ao Novo Conceito de Identidade. **Revista Fórum Identidades**, GEPIADE, Ano 5, Volume 9, Jan-Jun 2011, pp. 152-166.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GEORGES, Isabel. Entre vida doméstica e vida profissional: engenheiras no Brasil e na França. In: BRUSCHINI, Cristina et al. **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FCV, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. La division du travail revisitée. In: MARUANI, M. **Les nouvelles frontières de l'inégalité, hommes et femmes sur le marché du travail**. Paris: La Découverte, 1998.

PEREIRA, J. S. F. FIDALGO, F. **Quem é essa profissão?** Trabalho docente no ensino superior privado e relações sociais de sexo. Disponível em: <http://www.>

senept.cefetmg.br/galerias/arquivossenept/anais/tercatema3/terxatema-3poster1.pdf. Acesso em 28/06/2012.

RIZAVI, Sayyid Salman; SOFER, Catherine. Trabalho doméstico e organização do tempo dos casais: uma comparação internacional. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena. **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Editora FCV, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Vol. 20, n. 2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

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**, nº 13, jan-abr. ANPED, Editora Autores Associados: Campinas, 2000, p. 5-24.

Recebido em 19.10.2011.

Aprovado em 29.11.2011.