



O PROFESSOR HOMEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. FORMAÇÃO E FEMINIZAÇÃO: QUESTÕES DE GÊNERO?

Thomaz Spartacus Martins Fonseca¹

*“Mas a normalista linda
Não pode casar ainda,
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
O remédio é esperar”
(Benedito Lacerda e David Nasser²)*

O trecho da música acima traz a lembrança de um tempo em que ser normalista, ou seja, cursar o “Normal” e se tornar professora, era uma possibilidade apenas para moças que queriam e podiam – já que o ensino não era para todas – ter uma profissão além de ser dedicada mãe e esposa. Assim, surgiu a figura da zelosa, brava, cativante e bem comportada professora primária. Primeiro amor de seus alunos e exemplo de vida para suas alunas. Porém, hoje, professores homens também se dedicam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o antigo ensino primário, numa retomada às salas de alfabetização, direcionando sua formação para uma área que, até então, não fazia parte do leque de possíveis profissões para um indivíduo do sexo masculino.

Pretendo, neste texto, debater a formação de professores para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo a escola como instituição disciplinar com origem na modernidade, contextualizando o cuidar como forma herdada desta estrutura escolar, que se encontra presente até os dias de hoje, além de levantar questões acerca da reduzida presença de professores homens neste segmento, sem a pretensão de alcançar verdades ou encerrar o assunto, mas sim, embasado numa perspectiva pós-estruturalista; lançar outras questões, outros olhares, outras dúvidas acerca desta (quase) ausência.

Formação docente: primeiros questionamentos e subjetividades em questão

Recorrendo à legislação encontro um ponto de partida para a reflexão sobre a formação do professor, na resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que “*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*” pela qual é possível defini-lo, como o profissional que deve, por vocação e escolha cuidar e educar as crianças, e levá-los a sua formação plena como cidadão autônomo, livre e

¹ Mestrando em Educação- UFJF (spartacusjf@gmail.com)

² Disponível em <<http://letras.terra.com.br/nelson-goncalves/261107/>> acesso em 10/05/2010.



consciente de seus direitos e deveres, ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Mas, talvez, não seja somente isso! Ao problematizar a formação docente pretendo refletir sobre esta, que se encontra nos pilares da modernidade juntamente com a escola, passando pela a figura do professor inserido em uma instituição social que se apresenta como uma das bases da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2008), até os atos de cuidado previstos na legislação para, finalmente, chegar à feminização da educação e, de certa forma, da carreira docente.

A problematização que proponho é a moda foucaultina e consiste em “dar um passo para trás”, pois, segundo Marshall (2008), esta ação consiste em “separar-se do que faz”: é a forma de se determinar um objeto de pensamento e “tratá-lo como um problema”

Esta formação encontra-se envolta em uma relação que Foucault (2008) estabelece como de saber, poder e construção de subjetividades, e está inserida num contexto social e histórico que define quem é este sujeito que educará as gerações futuras e que cuidará delas no espaço escolar. Nessa relação, o docente se constitui como sujeito que também aprende ao ensinar, e o faz através de suas próprias experiências e desenvolvimento de subjetividades ao conferir outros possíveis sentidos à reflexão de sua prática, que não seja somente ensinar um conteúdo pré-determinado, cuidar e educar as crianças no ambiente escolar. Esta relação de aprendizagem confere construções de subjetividades devido às possibilidades de experiências tanto para o docente quanto para o aluno, especialmente pelo fato de que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (LARROSA, 2004). É através da experiência que se constroem novas possibilidades. Experiência, como propõe Larrosa (2001, p. 21), no intuito de “saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Experiência com sentido, como argumenta: “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Hoje as experiências são as mais variadas, e por muitas vezes, vazias de sentido. Por exemplo, podemos abrir o jornal e ter contato com várias notícias e não nos relacionarmos ou interagirmos com nenhuma; a cada *site* que se abre na internet recebe-se uma “avalanche” de informações, contudo, na maioria das vezes estas não nos tocam, não nos sensibilizam, não despertam os nossos sentidos, enfim, não nos fazem sentido. Portanto, se não despertam a sensibilidade, não se transformam em aprendizagem, tornando-se carentes de sentido, de sensibilização. Assim sendo, se já não basta o pensamento conectado ao mundo e às suas possibilidades, se já não basta a riqueza de conhecimentos e novidades proporcionada pelo mundo atual, como pensar a formação de professores conferindo sentido a esta formação? Larrosa (2004),



nesta proposição aponta que é preciso lançar-se à sensibilização, ao sentido, à experiência e reconhecer-se nela. Hardt (2006), pautando-se nas ideias de Larrosa, aponta a sensibilidade como forma para conferir sentido às experiências individuais em busca de sua formação e das construções de subjetividades individuais

a formação, portanto, não significa dar um mesmo formato a sujeitos distintos, mas significa sensibilizar cada um a assumir sua própria possibilidade como educador. Para assumir tal possibilidade, por vezes é necessário “combater o que já se é”, ainda que esse esforço não esteja inserido em nenhum propósito emancipador. A ideia de formação precisaria ser entendida como uma “vontade de Arte para poder mostrar sua dimensão estética ou poética.” A formação tem uma relação com a invenção, com a capacidade criativa dos seres humanos, não é uma busca do autoconhecimento, da arrogância de quem se constituiu individualmente, mas tem relação com as experiências pelas quais passamos e como elas nos tocam. (HARDT, 2006, p. 7-8)³

Não há neste trabalho interesse em desvendar os meandros dessa relação, nem o objetivo de instituir uma verdade que dê conta das diversas possibilidades na formação de professores. Procuo uma ótica que busque problematizar, e não, verificar hipóteses e verdades pré-determinadas ou pré-existentes, assumindo, assim, a perspectiva pós-estruturalista valorizando mais os diálogos e interrogações do que respostas e buscando trilhar possíveis caminhos, sem no entanto, tomá-los como únicos ou corretos.

Talvez, a escola, que não deu conta de acompanhar a transformação do mundo e que continua com seus alicerces plantados sobre a modernidade que hoje se encontra em crise (VEIGA-NETO, 2007), não tenha conseguido acompanhar as necessidades de formação de educadores para o trabalho com pessoas que não mais buscam a escola como elo com o mundo ou simplesmente como fonte de conhecimentos, mas que buscam viver num mundo no qual a escola seja capaz de oferecer suporte e subsídios para sua existência. Se o mundo se transforma, os indivíduos e as relações que eles estabelecem também se transformam, por que a escola tenta manter a mesma estrutura ou pelo menos muito parecida com a daquela criada com a modernidade? Será válido buscar no passado fundamentos para a existência desta instituição? Como argumenta Veiga-Neto (2003, p. 111), “o que não se pode é ficar em cima de saudosismos, tentando voltar aos velhos currículos às velhas práticas escolares, ‘à velha e boa’ disciplina dos corpos infantis e dos saberes escolares, pois o mundo está diferente”.

Será que podemos pensar esta retomada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por professores homens, como sinais desta iminente transformação na escola? Como se formaram e se formam, em que contexto e em que momento estes professores homens optaram por se lançar a este espaço e a este contexto considerados por muitos como feminino? Que perspectivas se abrem para

3 HARDT. Lúcia Schneider, Formação de professores: as travessias do cuidar de si. In.: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2009.



estes professores? São muitas as questões, e, provavelmente, maior ainda a gama de possíveis respostas. Respostas estas que, talvez, ainda nem existam ou cheguem a existir.

A escola e as questões da modernidade e da pós-modernidade

A escola, tal como a concebemos hoje, é um produto da modernidade, que juntamente com outras instituições – o quartel, a prisão, o manicômio, tinham como projeto ideal o sujeito transformado de selvagem a civilizado, que precisam aprender “a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem” (VEIGA-NETO, 2003, p.105). Desta forma, a escola é a instituição que melhor representa este objetivo da modernidade, a qual pode a ser compreendida como

um período histórico em que, no ocidente, se estabeleceram tanto novos significados sobre o espaço e o tempo quanto novos usos que se pode dar ao espaço e ao tempo. [...] a escola entendida como uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo. [...] uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas- que se engendraram no mundo europeu pós-renascentista.⁴

Como instituição moderna, a escola, para obter seus resultados, submete os sujeitos a exames, ao currículo, a uma arquitetura própria, a métodos pedagógicos para ensinar e disciplinar e à formação específica para os professores.

Por outro lado, esta instituição está agregada, no século XVIII, ao surgimento dos Estados Nacionais e à ideia da educação como uma preocupação de Estado sendo que, ao longo dos séculos XVIII e XIX as classes de alunos, os colégios e todos os demais locais da aprendizagem surgem com características institucionais e controlados pelo Estado (CÉSAR, 2004). Atrelado a este projeto moderno de escola, surge o sujeito que deve ser formado no interior do mesmo: o sujeito obediente. “O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (PIGNATELLI, 2002, p.129).

O sujeito ideal da modernidade é “algo que se fabrica” (Ibid., p.117) através da disciplina, do controle dos corpos e das relações de poder com o corpo de forma a obter deste o melhor desempenho das funções, corrigir ou controlar suas operações, tornando-os dóceis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Ibid., p.118). A coerção a fim de tornar dócil um corpo, é detalhada, ininterrupta, quase mecânica de forma a obter melhor resultado, deve ser constante, pois, mais importante que seu resultado é sua constância, seu exercício, daí, a disciplina que

4 VEIGA-NETO, Alfredo. A escola tem futuro? In COSTA, Marisa V. (Org). A Escola tem Futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.107.



implica numa coerção ininterrupta e que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.⁵

Além “de pequenas técnicas – tabelas, gráficos e formulários – que fabricam e fixam (objetificam) o indivíduo e sua diferença à medida que acumulam e ordenam uma massa de significações” (PIGNATELLI, 2002), um dos objetivos da educação, então, é normatizar, qualificar, classificar e punir, e, para cumprir este papel, torna-se indispensável para a escola a disciplina.

A disciplina, segundo Veiga-Neto (2007), surge em substituição ao poder pastoral, porém incorporando aspectos deste. O poder pastoral concentra elementos nos quais podemos reconhecer atitudes consideradas inerentes a atividade docente até nos dias atuais. O poder pastoral, base do poder disciplinar, traz consigo elementos verificáveis, inclusive, na Resolução N°1 do Conselho Nacional de Educação.

O poder pastoral se exerce segundo um conjunto de princípios. Ele é *vertical*: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas por sua vez o pastor também depende do rebanho. Ele é *sacrificial e salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e salvação significa, aqui, a garantia de uma vida eterna e não-terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível para que possa melhor orientar e governar cada uma.⁶

Na referida resolução N°1, o profissional que se empenhará da educação das crianças deverá cuidar e educar as crianças e levá-las a sua formação plena como cidadão autônomo, livre e consciente de seus direitos e deveres, ou seja, deverá como o pastor, deverá garantir a existência de seus alunos (rebanho) como cidadãos, além de conhecer cada um deles, sendo de responsabilidade do pastor (o professor) conhecer e reconhecer cada aluno, suas potencialidades e suas restrições. Mais do que um preceito, esta é uma prática exercitada pelos educadores já há muito tempo. Carvalho (2009) demonstra como este controle, está presente nas falas de professoras, demonstrando a necessidade de conhecer a fundo, de forma a poder classificar, enquadrar e dominar cada aluno. Para tanto, cita a fala de uma professora entrevistada em uma pesquisa⁷

A L. falta muito. Ela falta demais. Mas ela não mora com a mãe, quem cria é o pai. Então, eu não sei, já tentamos entrar em contato com esse pai e é difícil. [...] Quem cria é uma tia, eu ainda não entendi o caso dela, mas vou entender. (Talma)⁸

O poder pastoral expresso nesta fala, “conhecer a fundo seus alunos”, possivelmente demonstre a amplitude de como o professor expressa este controle disciplinar, acreditando que quanto mais conhece seu aluno, quanto mais é possível ter seu controle, mais pode articular-se e

5PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.132

6 VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p.67-68.

7 Tratam-se de pesquisas realizadas a partir de 2000 “com o objetivo de investigar, no cotidiano, como se produzem trajetórias de fracasso com maior frequência entre crianças do sexo masculino”. (CARVALHO, 2009, p.7)

8 CARVALHO, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. São Paulo: Papirus, 2009, p.88.



levá-lo à formação. E, talvez a própria escola não se reconheça e, tampouco os próprios educadores e educadoras não reconheçam a sua identidade profissional sem este aspecto: o poder disciplinar.

Este poder, que surge na modernidade juntamente com a escola utilizando-se da disciplina, chega à pós-modernidade como forma de controle cada vez mais refinada e útil. Pós-modernidade, compreendida para além da ideia de uma etapa ou de um período somente, mas como

um conjunto de movimentos culturais e como uma nova episteme. Um conjunto de movimentos, de práticas e saberes que desafia a noção de centro em todas as suas formas, que volta a sua atenção para as margens, para o excêntrico, para as diferenças; que se dispõe a repensar fronteiras de todo tipo e seus atravessamentos⁹

Não que a escola perca sua vocação para as disciplinas, mas que ela, hoje, na pós-modernidade, lança-se a formas mais sutis de disciplinarização através do controle e através da “extensão das disciplinas” (CALDAS, 2009). “Isso não significa dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que hoje a lógica do controle já é bem mais importante que a lógica da disciplina.” (VEIGA-NETO, 2003, p.111)

Ao produzir poder, a disciplina produz também resistência (FOUCAULT, 2008). Se o poder encontra-se dissolvido em relações cotidianas, em microrelações, podemos perceber a resistência também nestas microrelações? Seria a presença do professor homem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo uma presença tímida, uma resistência ao poder disciplinar ou ao controle?

O cuidar na escola e a feminização do magistério: questões que me norteiam

A resolução citada no início deste capítulo, institui, em seu artigo 4º, como uma das funções do curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura, que o profissional egresso deste deverá “cuidar e educar crianças, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”. O questionamento que proponho é: qual o sentido conferido ao termo cuidar neste artigo em especial? E deste central, traço outros: seria o mesmo sentido que encontramos nos dicionários? Seria este termo responsável pela quase unânime presença feminina, e pela estrita ausência masculina neste segmento da educação?

No dicionário Caldas Aulete encontramos as seguintes, dentre outras definições para o termo cuidar: “Ter cuidados com (algo, alguém ou si próprio); tratar; tomar conta de (alguém ou algo)” e ainda, “Ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se). Percebe-se, com base nas definições, que o ponto central do cuidar na formação de professores, está estritamente ligada à atitudes consideradas femininas: cuidar, tomar conta, (das crianças) - papel social atribuído às mulheres já que se aproximam dos atributos maternos, ao lado de outras que socialmente se

9 LOURO, Guacira L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas desconhecimento. In.: Congresso Brasileiro de Homocultura, 2, 2004a. Disponível em <http://www.geerge.com/mesa_redonda.htm>. Acesso em 18 out. 2006.



atribuem ao gênero feminino e que pode ser uma das bases para, possivelmente, se entender a feminização do magistério. Aqui, estamos compreendendo Gênero na perspectiva de uma

organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida.¹⁰

Desta forma, segundo Izquierdo (1994) “às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas masculinas ou femininas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres” (apud CARVALHO, 2005, p.37). Cuidar remete à maternagem¹¹. O cuidar neste sentido está intimamente ligado aos cuidados femininos. “A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância, e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p.88), bem como as relações que devem ser desenvolvidas no interior desta devem se aproximar das relações familiares pautadas e embasadas em afeto, confiança, tornando-se, os professores e as professoras responsáveis pelo cuidar das estudantes e dos estudantes sob sua responsabilidade.

Louro (1997) estabelece bases para esta relação de cuidado na escola que surge no início da modernidade, alertando que tudo, desde a arquitetura, como citado anteriormente, até o currículo foi pensado de forma que o mestre, ligado a instituição religiosa católica ou protestante, pudesse ser um exemplo a ser admirado e seguido e, que estas instituições iniciam por investir na formação de professores, sendo eles padres, pastores, irmãos ou irmãs (que mais tarde se ocuparão da educação das meninas), de forma serem estes mestres

modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. Seu papel de educador combina o exercício de uma “paternidade, uma magistratura, um apostolado, uma luta.”¹²

Estas instituições religiosas escreveram e direcionaram para estes docentes, manuais de conduta que uniformizaram as suas posturas perante os alunos, impondo regras de como se portar perante estes e no decorrer das aulas.

Carvalho (2005) e Louro (1997) apontam para a década de 20 do século passado as origens da feminização do magistério no Brasil. Louro (1997, p.95) ainda esclarece que “o magistério torna-se uma escolha profissional admitida e indicada para mulheres”, porém, mesmo devendo professores e professoras compartilharem de uma vida pessoal modelar, são dirigidas a eles e elas

10 SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 16 v. 2, p. 5-22, jul/dez, 1995, p. 13.

11 As palavras maternagem e maternação tem sido usadas nos estudos feministas como tradução para o termo inglês mothering, que pretende enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em contraposição as dimensão biológica maternidade (motherhood). (CARVALHO, 2005, p. 5)

12 LOURO. Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 1997, p. 95.



tarefas diferentes, já que os professores ensinam aos meninos e as professoras às meninas. Também o currículo, o programa e as habilidades exigidas eram diferenciados para meninos e meninas, como exemplifica Tanuri (2000, p.66) “aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos”. E completa Louro (1997, p. 95) “Além destas diferenças, o salário também era diferenciado para professores e professoras”.

Concomitante a este momento de construção da escola no Brasil, o processo de urbanização brasileiro agravado pela presença de imigrantes, novas expectativas e práticas sociais oportunizaram novas oportunidades de trabalho para os homens acentuado pela “falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia” (TANURI, 2000, p. 65). Além destes fatores, Louro (1997) aponta ainda, como argumentos favoráveis a este processo, a vinculação à função de mãe a responsabilidade pela educação de filhos e filhas, além da necessidade do magistério incorporar práticas que são tradicionalmente associadas “às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (p. 96). O magistério toma contornos domésticos e o cuidar passa a ser o ponto principal da carreira.

Carvalho (2005) aponta que a feminização do magistério desde os anos 20 do século XX, inicialmente nas “séries primárias” aportou em meados da década de 90 do mesmo século nas escolas secundárias ou médias. A autora, ao estabelecer esta relação de cuidado na escola identifica como cuidado a multiplicidade de significados ligados à prestação de serviços pessoais a outros, mas, pode também ser empregado no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção, proteção, compaixão ou compromisso com a comunidade, correspondendo ainda ao trabalho como mãe, filha ou irmã, transitando entre as esferas da vida pública e privada. Da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas, confundia-se trabalho, cuidado e emprego.

A feminização da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também, como estabelecimento de características de gênero feminino [...] em que a transmissão de saberes se subordina a um desenvolvimento harmonioso de personalidade integrais, através de uma disciplina obtida pela persuasão e amor, mais que pela razão e a autoridade; quanto mais o trabalho docente com crianças é idealizado como não-intelectual, enfatizando suas dimensões relacional e afetiva, mais se aproximam as imagens da escola primária e seu trabalho docente das características tidas como femininas”.¹³

Surgem assim, novas questões, relacionadas à opção pela docência. Alguns docentes a consideram como uma vocação (ASSUNÇÃO, 1996), há ainda aquelas que consideram uma escolha naturalmente feminina (CARVALHO, 2005) ou ainda, a docência pode ser uma opção de profissionalização, com emprego quase sempre garantido, como aponta Carvalho (2005, p.176). E por ser uma profissão, por muitos considerada de cunho feminino (ASSUNÇÃO, 1996;

13 CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/FAPESP, 2005, p. 71.



CARVALHO, 2005; LOURO, 1997; ARAÚJO, 2009), por que homens lançam-se a ela? Como, de fato, e quais são as causas e as consequências, se é que elas existem, desta presença maciça de mulheres na educação?

Neste ponto, lançar-se a discutir a feminização do magistério, para mim, torna-se mais do que buscar as raízes deste processo ou buscar na história as razões dos indivíduos masculinos terem, por um determinado período histórico, se afastado do magistério no antigo ensino primário, e hoje haver um movimento contrário, mesmo que tímido. Passa por encontrar nas identidades masculinas, nos processos de subjetivação daqueles que buscam com sua prática, sentido na formação e na prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que nos levam a ação de negar as identidades fixas e, de lançarmo-nos a um lugar que até então não nos pertencia: o magistério para crianças. Isso nos conduz, conseqüentemente e principalmente, ao posicionamento contrário aos discursos de gênero que estão prontos e postos pela sociedade. Decorrente destas, surge outra questão, a de apurar quais discursos surgem quando este indivíduo se propõe a este enfrentamento. Acredito, que novas questões se seguirão a estas, sempre na perspectiva de não encontrar uma única verdade, mas a multiplicidade de possibilidades de respostas e caminhos.

Bibliografia

AULETE, Caldas. **Minidicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papyrus, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HARDT. Lúcia Schneider, **Formação de professores: as travessias do cuidar de si**. In.: Reunião Anual da ANPED, 29, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2009.



LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

_____. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** In.: Anped Sul, 5, 2004. Disponível em: <http://www.geerge.com/anpedinha_gua.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento**. In.: Congresso Brasileiro de Homocultura, 2, 2004a. Disponível em <http://www.geerge.com/mesa_redonda.htm>. Acessos em 18 out. 2006

MEC- Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 15/07/2009.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 127-154.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16 v. 2, p. 5-22, jul/dez, 1995.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____. A escola tem futuro? In COSTA, Marisa V (org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 32-40.