

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
LINHA DE PESQUISA: PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

FERNANDO SANTOS SOUSA

O TRABALHO DOCENTE E O NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

BRASÍLIA – DF

2023

FERNANDO SANTOS SOUSA

O TRABALHO DOCENTE E O NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

BRASÍLIA, DF

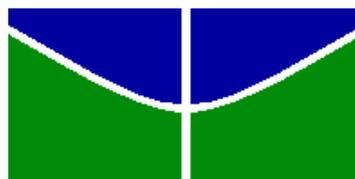
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo autor.

SS725t SANTOS SOUSA, FERNANDO
O TRABALHO DOCENTE E O NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE
/ FERNANDO SANTOS SOUSA; orientadora Kátia Augusta Curado
Pinheiro Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2023.
271 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Trabalho Docente. 2. Formação de Professores. 3.
Dialética Gênero, Raça e Classe. 4. Epistemologia da Práxis.
I. Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia ,
orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

O TRABALHO DOCENTE E O NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

FERNANDO SANTOS SOUSA

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente - Orientadora
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Professora Examinadora - Interno
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a. Magali Aparecida Silvestre
Professora Examinadora - Externa
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
Professor Examinador – Externo
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a Dr^a. Deise Ramos da Rocha
Professora Examinadora - Suplente
Instituto Federal de Brasília

BRASÍLIA, DF

2023

Vejo a vida como uma constante caminhada dirigida para esse horizonte do ser completo, lutando contra tudo o que em nossa sociedade constitui uma barreira a essa caminhada. Espero sempre continuar em busca do conhecimento (a força do pensamento), procurando não esmorecer na luta pelos valores que defendo (a força da vontade).

Quanto à força do coração, já o alcancei: é o amor que sinto por você. Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.

Karl Marx

[...] diante do novo, diante de um futuro criador, diante de tarefas inéditas, os agentes invocam os mortos e o passado ressurgem imaginariamente, uma representação contra a vertigem da mortalidade. A passagem da tragédia à farsa, [...] é inerente a uma sociedade que se formou desconhecendo sua própria realidade e que, quando a ordem social é posta em questão, precisa do recurso à repetição. Para interromper a repetição é preciso um agente novo: o proletariado, que não tira sua poesia do passado e sim do futuro.

Marilena Chauí

AGRADECIMENTOS

O texto que compõe essa tese foi escrito com muito compromisso, sensibilidade e emoção. Partiu de incômodos sobre aspectos históricos que constituem o nosso *vir a ser* no processo e curso da vida. Marca um momento que foi sonhado, mas não necessariamente achei que seria realizado, sonho é isso, a possibilidade na utopia.

Sou um humano de contradições, um menino que tenta, mesmo com suas atribuições de homem, encarar com leveza e da forma mais bonita os desafios da vida, minha terapia é aprender, ensinar e ensinar aprendendo. O conhecimento muda nossa história. Não é suficiente sem a nossa ação enquanto pessoas históricas e por esse motivo não está a parte, e, sim, parte de uma unidade que sintetiza a *práxis* revolucionária.

Minha gratidão a todas as pessoas que durante todo o processo estiveram ali, de diferentes maneiras, torcendo, vibrando e emanando boas energias. Foi essencial.

Tudo que recebi de mais bonito nesses meus 33 anos está sintetizado nas ações de uma pessoa: **minha mãe**. Deus é nossa força. Sem dúvidas eu não estaria aqui se não fosse por todas as renúncias que ela fez, por tudo que ela acreditou, cuidou de mim e orou para que desse tudo certo. Obrigado por todo cuidado e amor de sempre, mãe.

Essa tese não sou eu, mas me reconheço nela, não estou na posição de quem foi entrevistada/entrevistado, narrou gentilmente experiências, trajetórias repletas de desafios, mas enquanto humano e professor que não se anula frente às tentativas de construir um mundo melhor. Obrigado por contribuírem com a pesquisa.

Essa tese é sobre ciclos viciosos de subordinação, quebrados a partir da ação de pessoas que compõem a nossa história, acreditam na nossa força e agem/agiram de maneira revolucionária por acreditar em um projeto diferente do que está posto. Foi assim com a minha bisavó e minha avó. Foi assim com a minha avó em relação a minha mãe. É assim com a minha mãe comigo e meus irmãos. Estamos consolidando o que todas as pessoas que vieram antes foram impossibilitadas de realizar, mas acreditaram a longo prazo que conseguiríamos. Essa é a contradição que quebra ciclos viciosos de subordinação. Obrigado a todas essas pessoas da minha ancestralidade, que deixaram esse legado de sabedoria e força.

Obrigado a minha família, minha irmã Cláudia e meu irmão Carlos, que assim como a minha mãe fizeram renúncias para ajudá-la a me criar, educar e chegar até aqui após a morte do meu pai. Obrigado aos meus sobrinhos e afilhados, que amo tanto e compõem meu ciclo de luta e porto seguro para esperar.

O que seria de nós se não houvesse a utopia? O que seria de nós se não houvesse alguém ou várias pessoas para acreditar que somos fortes o suficiente para superar o medo, a dor, a angústia e sentimentos que permeiam tantas relações estruturais de alienação?

Quero agradecer a teia de pessoas que compõem o *vir a ser* do professor Fernando, que não faz questão de se adequar a um perfil, mas que tenta dia após dia significar de maneira ética, política, estética, epistemológica, em uma perspectiva revolucionária, a sua *práxis*.

Obrigado a minha querida, generosa, humana, provocativa e sábia orientadora: *Kátia Curado*. Obrigado a minha querida, generosa, humana, provocativa e sábia orientadora do mestrado: *Shirleide*. Vocês duas são minhas maiores inspirações enquanto professor. Frente a tudo que construí aqui, só consigo definir que, na dialética da vida, a tentativa foi estabelecer o movimento de tese, antítese e análise para compor uma síntese que expressasse o quanto aprendi com vocês e o quanto são parte do que sou.

Obrigado à banca generosa por aceitar contribuir com a construção da tese: Professor Hypolito, Professora Magali, Professora Deise, Professor Pedro. É uma honra contar com a colaboração de vocês. Obrigado também a todas as professoras e professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Em especial, Professora Edileuza, Professora Maria Abádia, Professora Otília e Professor Marcelo Húngaro.

Durante a escrita da tese, uma carta do Gramsci aos seus filhos *O rato e a montanha*, trouxe direcionamento para cada epígrafe aqui apresentada, todas elas expressam sentimentos contraditórios, mas sentidos que convergem que: o pessimismo da razão não seja maior que o nosso otimismo da vontade. Acredito que isso é a *práxis*. Acreditar que o sonho está vivo e que talvez não estejamos aqui para vivê-lo, mas isso não significa que não tenhamos responsabilidade no que diz respeito ao seu plantio e construção.

Quero agradecer as parcerias que constituí nessa caminhada: Dani, Maira, Monique, Léo, Diego, Alê e Vivi. Vocês foram a base em momentos de angústia, dúvida, questionamento frente a todos os sentimentos que informam esse movimento intenso de constituição de pesquisadoras e pesquisadores no mestrado e doutorado. Obrigado por tanto e por tudo!

Obrigado a todo Grupo do GEPFAPE, que me ensinou a ser verdadeiramente um coletivo e fonte de inspiração para compartilhar esse aprendizado com todas as minhas alunas e alunos.

Obrigado, Tati, Laryssa, Tayane, Márcia, Ana Letícia, Bia, Thalita, Fabrício, Jenniffer, por tanta generosidade compartilhada em diferentes momentos. Vocês são a síntese do quanto a Universidade de Brasília é linda, transformadora, dinâmica e revolucionária.

Obrigado, Quérem, Mykaella, Warley, Grazi, Cláudia, Luiz, Érica, Manu, Solange, Pri, Deise Saraiva, pelo cuidado e carinho.

Obrigado, Nise, Natália, Dani, Regina, Priscila, Isac por serem um retorno para as origens de estudante da Educação Básica. Vocês são parte significativa de todo meu processo de crescimento.

Obrigado, Késsia, Suzele, Rodrigo, Carlinhos, William, Guilherme, Day, Diogo pela oportunidade de chegar a tantas pessoas, aprender com elas e aprender com vocês. Pela contradição, essa tese não seria tão verdadeira sem a experiência com tantas professoras e professores de todo Brasil.

Obrigado a todas as minhas, carinhosamente, “Marias”. Minhas alunas preciosas e professoras Brasil afora. De muitos sonhos e o sentido para tantos projetos futuros. Deixo aqui registrado o meu compromisso político, amoroso e gramsciano com vocês: o de contribuir com a formação de um coletivo de pesquisadoras que se apoderem da força do conhecimento para ação contra hegemônica. Essa é a nossa possibilidade frente às relações de alienação do/no trabalho docente. Conhecimento é poder e direito humano. Vamos lutar por ele, em defesa da escola pública, na e pela *práxis*. Vocês são inspiração diária de luta, sonho, fé e esperança do verbo esperar.

Por fim, imbuído por um sentimento de profunda gratidão e parafraseando Thiago Melo: *Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando. Essa tese é nossa, sobre nós e para nós: a classe trabalhadora.*

Obrigado!

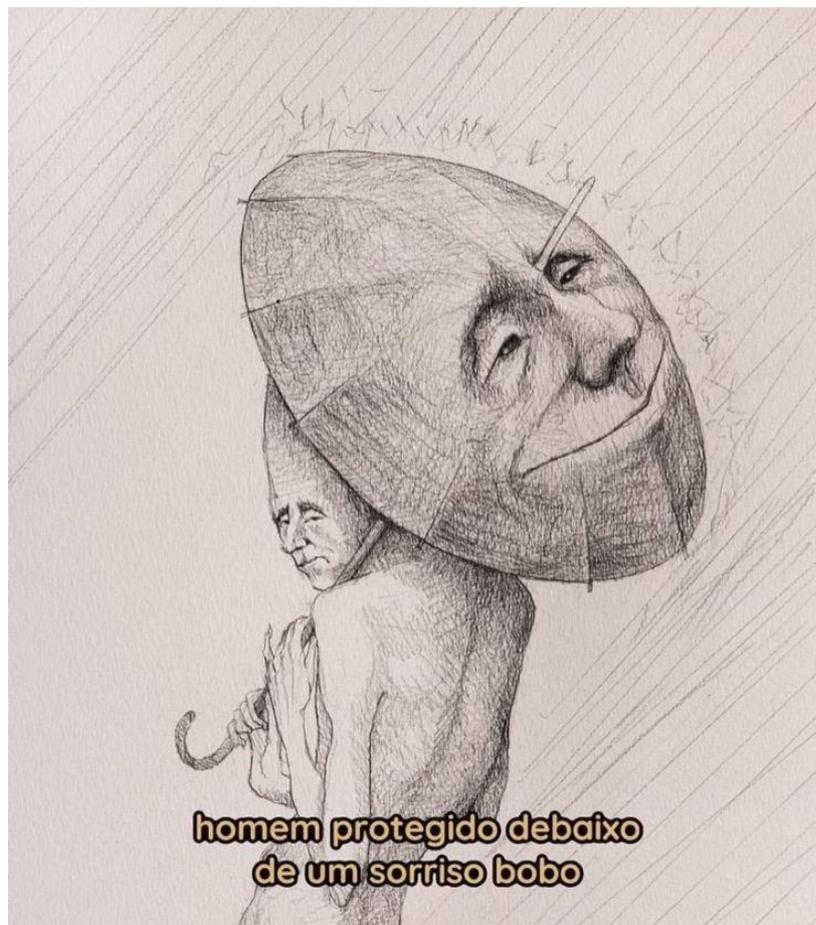
Dedico essa tese a minha avó.
Uma mulher negra, neta de pessoas escravizadas, que pelo trabalho com suas quitandas, educou uma filha amorosa e gentil.

Dedico essa tese a minha mãe.
*Que a exemplo da minha avó, em meio a tanto sofrimento e dificuldades de uma mãe solo, educou **três filhos**: um bombeiro, uma enfermeira e hoje presencia o caçula tornar-se professor doutor.*

*As duas são o sentido que atribuo a **revolução!***

NOTA

Entre algumas seções do texto, serão apresentadas artes de **Susano Correia**. Susano é uma revelação na cena artística contemporânea brasileira, nascido em Florianópolis (SC) e formado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2015. Com uma abordagem inovadora, ele tem utilizado as redes sociais para disseminar arte e reflexão. A construção da tese foi atravessada por um momento triste da nossa história recente. Por vezes as ilustrações de Susano expressavam sentidos difíceis de serem significados para aquele momento, não só para mim, mas para as pessoas que o acompanharam nas redes sociais, nas quais constantemente posta as suas obras. O que torna o trabalho de Susano fascinante é a maneira como suas pinturas dialogam com nossos sentimentos. São imagens impactantes, que carregam também, por vezes, legendas poderosas, criando uma obra multimídia coesa e reflexiva que aborda a condição humana de maneira profunda e provocante. É autor de dois livros - *Notas Visuais* e *Face a Face com o Abismo* - que refletem sua visão única sobre a arte e a vida.



Arte: Susano Correia (@susanocorreia)

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Tese35
- Quadro 2** - Coerência entre Tema e Objetivo Geral39
- Quadro 3** - Coerência entre Tema e Objetivo Geral39
- Quadro 4** - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados41
- Quadro 5** - Trabalhos em eventos ANPED (GTs 08, 21 e 23)42
- Quadro 6** - Síntese – Dissertações e Teses42
- Quadro 7** - Eventos ANPED43
- Quadro 8** - Artigos de Periódicos43
- Quadro 9** - Contribuições para a interpretação do Trabalho Docente - Hypolito (1997; 2020)107
- Quadro 10** - Contribuições de Michael Apple para o campo das políticas educacionais a partir da sistematização de Gandin e Lima (2016)110
- Quadro 11** - Contribuições de Michael Apple para o trabalho docente a partir da sistematização de Gandin e Lima (2016)111
- Quadro 12** - Fases da entrevista narrativa119
- Quadro 13** - Participantes da Pesquisa123
- Quadro 14** - Indicações de obras sobre a educação antirracista e a formação187
- Quadro 15** - Síntese - categorias de análise233
- Quadro 16** - Produções encontradas com a expressão na Biblioteca de Teses e Dissertações265
- Quadro 17** - Trabalhos em eventos ANPED (GTs 08, 21 e 23)269
- Quadro 18** - Síntese das pesquisas encontradas269
- Quadro 19** - Periódicos Capes e Google Acadêmico270

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Homem tirando férias de si, para si, em si	17
Figura 2 - O direito de manifestar contra si mesmo	26
Figura 3 - Organização e categorias que fundamentam a tese	38
Figura 4 - Contradições	127
Figura 5 - O querer ser professora/professor: História de vida – Objetividade e Subjetividade.....	136
Figura 6 - Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe	168
Figura 7 - Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação	201
Figura 8 - Primeiro voo de um pássaro machucado	234

RESUMO

O TRABALHO DOCENTE E O NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

A tese possui como objetivo compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos para o trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para tanto, foram realizadas narrativas escritas e entrevistas narrativas com professoras e professores da SEEDF. Na análise, a partir do materialismo histórico-dialético, emergiram três categorias: **i) Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade** na qual apreendemos que existem funções sociais atribuídas para o exercício da docência em diferentes etapas e áreas. Essas são afirmadas por especificidades de atuação constituídas historicamente, suas justificativas e “possibilidades” reproduzem condições que perpassam o *nó* dialético gênero, raça, classe, bem como dicotomias, divisões no exercício do trabalho docente e do mundo do trabalho. Há uma predominância da docência como possibilidade de ascensão social com vistas ao atendimento da empregabilidade para estudantes da classe trabalhadora, mulheres e pessoas negras em condições singulares de formação inicial e continuada. Na categoria **ii) Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe**, chegamos à síntese de que o trabalho docente, no contexto das relações capitalistas, expressa a dinâmica de disputa pela hegemonia no interior do Estado, situando as vivências de professoras e professores nas contradições constituídas por relações sociais de gênero, raça e classe. A natureza do trabalho docente atribui a ele grau relativo de autonomia, embora submetido a ações de controle na disputa por um projeto de sociedade, escola e formação. Nesse contexto, e frente aos elementos que compõem a estrutura e a superestrutura, o *vir a ser* professora e professor se constitui a partir da dinâmica de relações conflituosas no interior da escola, que reproduzem o racismo, o sexismo e as condições de classe, em um processo de esvaziamento da consciência coletiva e conformação da opressão-exploração pela alienação. Com a categoria **iii) O vir a ser professora/professor: naturalização e alienação**, foi possível compreender que a constituição do *vir a ser* professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano, que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo e, assim, naturalizam diferentes momentos e instâncias de constituição social. São mediações que perpassam as histórias de vida, vivências do e no trabalho docente, situadas na base material de contradição capital-trabalho e mediadas pela dialética do *nó* gênero, raça e classe, sistematizando um processo de fragmentação que atinge professoras/professores e descola sua constituição e função das mediações que compõem a totalidade social. Em consequência, buscam saídas individuais em atendimento ao pragmático, o que tende a culpabilizá-las (los) por processos de exploração-opressão e esvazia o sentido social, político e ontológico do trabalho docente. Frente aos elementos apreendidos, fortalecemos a tese de que o ponto de partida para a resistência está no caráter emancipador que sintetiza a função da escola, a função docente e sua efetivação por meio da práxis, bem como a formação de professores sob princípios que fortaleçam a unidade teoria-prática. Afirma-se, aqui, a potencialidade da educação em uma dimensão ontológica e revolucionária pela categoria trabalho, enquanto princípio formativo, de constituição do ser social na concretude de base dialética do *nó* em movimento com as **contradições sociais de gênero, raça e classe**.

Palavras-chave: trabalho docente; dialética gênero, raça e classe; formação de professores; epistemologia da práxis.

ABSTRACT

TEACHING WORK AND THE DIALECTIC KNOT OF GENDER, RACE AND CLASS

The thesis aims to understand the mediations of the dialectic knot of gender, race, and class in the constitution of the meanings attributed to the teaching work of teachers in basic education in the Education Secretariat of the Federal District. To this end, written narratives and narrative interviews were conducted with teachers in the Education Secretariat of the Federal District. In the analysis, based on historical dialectical materialism, three categories emerged: i) Wanting to be a teacher: life history - objectivity and subjectivity, where we learned that there are social functions attributed to the teaching profession in different stages and areas. These are affirmed by specificities of action historically constituted, their justifications and "possibilities" reproduce conditions that go through the dialectic knot of gender, race, class, as well as dichotomies, divisions in the exercise of teaching work and the world of work. There is a predominance of teaching as a possibility of social ascension with a view to meeting the employability needs of working-class students, women, and black people in unique initial and continuing education conditions. Category ii) Being a teacher: teaching work and the dialectic knot of gender, race, and class, we arrived at the synthesis that teaching work, in the context of capitalist relations, expresses the dynamics of the dispute for hegemony within the State. Situating the experiences of teachers in the contradictions constituted by gender, race, and class social relations. The nature of teaching work assigns a relative degree of autonomy to it, although subject to control actions in the dispute for a project of society, school, and education. In this context, and facing the elements that make up the structure and superstructure, becoming a teacher is constituted from the dynamics of conflicting relations within the school, which reproduce racism, sexism, and class conditions, in a process of emptying collective consciousness and conforming to oppression-exploitation through alienation. In category iii) Becoming a teacher: naturalization and alienation, it was possible to understand that the constitution of becoming a teacher through alienation is based on a fetishized orientation, reiterated by daily demands, which tend to submit teachers to senses of conformation and immobility. Thus, they naturalize different moments and instances of social constitution. They are mediations that go through life histories, experiences of and in teaching work, situated in the material base of the capital-labor contradiction and mediated by the dialectic of the knot of gender, race, and class. This systematizes a process of fragmentation that affects teachers and detaches their constitution and function from the mediations that make up social totality. As a result, they seek individual solutions in response to the pragmatic, which tends to blame them for processes of exploitation-oppression and empties the social, political, and ontological sense of teaching work. In view of the elements apprehended, we strengthen the thesis that the starting point for resistance lies in the emancipatory character that synthesizes the function of the school, the teaching function, and its realization through praxis, as well as the formation of teachers under principles that strengthen the theory-practice unity. Here, the potentiality of education is affirmed in an ontological and revolutionary dimension through the category of work, as a formative principle, of the constitution of the social being, in the concreteness of the dialectical base of the knot in motion with the social contradictions of gender, race, and class.

Keywords: teaching work; gender, race, and class dialectic; teacher training; epistemology of praxis.

RESUMEN

EL TRABAJO DOCENTE Y EL NUDO DIALÉCTICO GÉNERO, RAZA Y CLASE

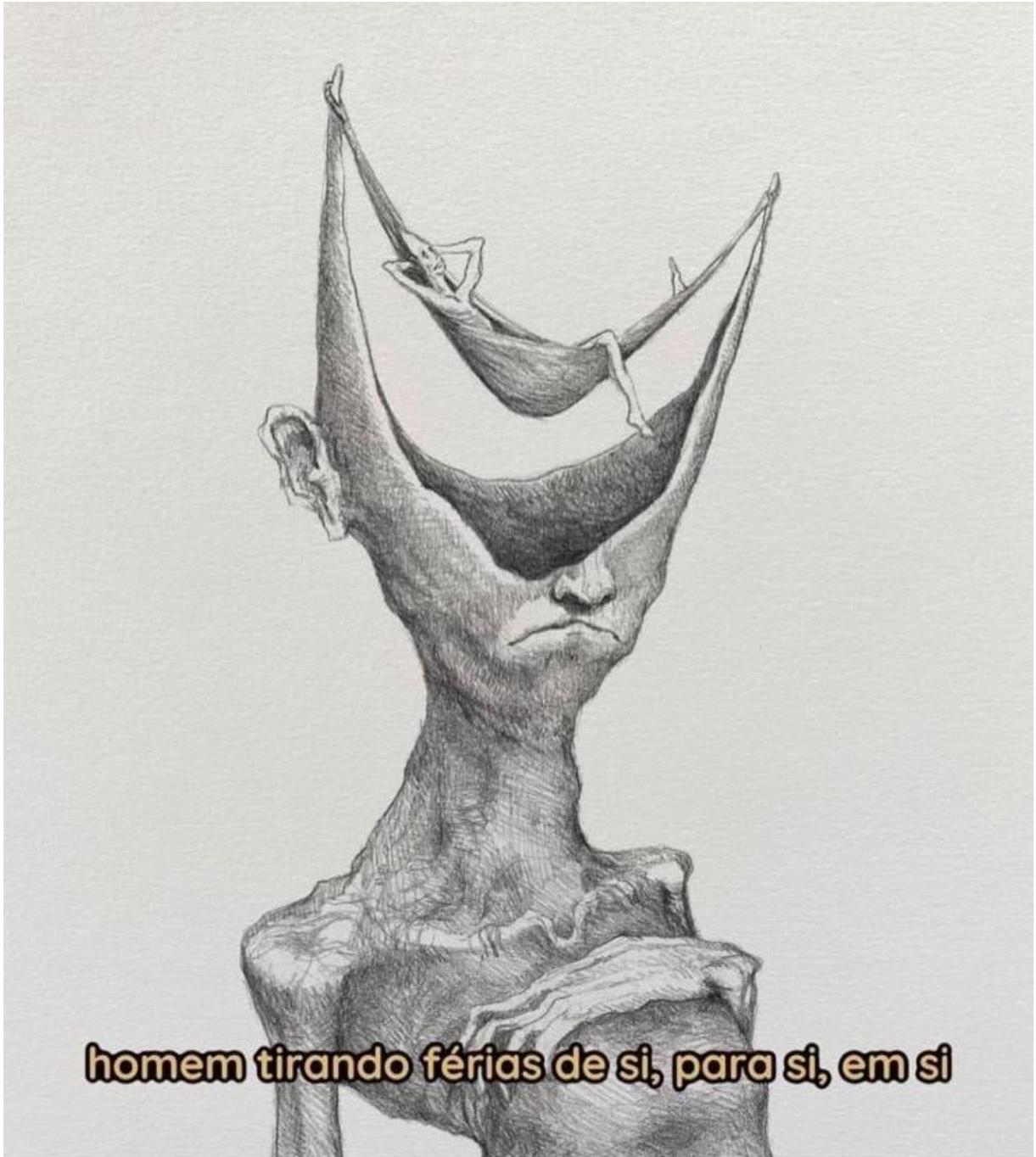
La tesis presenta como objetivo comprender las mediaciones del nudo dialéctico género, raza y clase en la constitución de los sentidos atribuidos al trabajo docente de profesoras y profesores de la Educación Básica de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Para ello se realizaron narrativas escritas y entrevistas narrativas con profesoras y profesores de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. En el análisis, a partir del materialismo histórico dialéctico, surgieron tres categorías: i) Querer ser profesora/profesor: historia de vida - objetividad y subjetividad donde se aprehende que existen funciones sociales atribuidas para el ejercicio de la docencia en diferentes etapas y áreas. Estas son afirmadas por especificidades de actuación constituidas históricamente, sus justificaciones y "posibilidades" reproducen condiciones que atraviesan el nudo dialéctico género, raza, clase, así como dicotomías, divisiones en el ejercicio del trabajo docente y del mundo del trabajo. Hay una predominancia de la docencia como posibilidad de ascenso social con vistas al cumplimiento de la empleabilidad para estudiantes de la clase trabajadora, mujeres y personas negras en condiciones singulares de formación inicial y continuada. La categoría ii) Estar profesora/profesor: trabajo docente y el nudo dialéctico género, raza y clase, llegamos a la síntesis de que el trabajo docente, en el contexto de las relaciones capitalistas, expresa la dinámica de disputa por la hegemonía en el interior del Estado. Situando las vivencias de profesoras y profesores en las contradicciones constituidas por relaciones sociales de género, raza y clase. La naturaleza del trabajo docente le atribuye un grado relativo de autonomía, aunque sometido a acciones de control en la disputa por un proyecto de sociedad, escuela y formación. En este contexto y frente a los elementos que componen la estructura y superestructura, el *llegar a ser* profesora y profesor se constituye a partir de la dinámica de relaciones conflictivas en el interior de la escuela, que reproducen el racismo, el sexismo y las condiciones de clase, en un proceso de vaciamiento de la conciencia colectiva y conformación de la opresión-explotación por la alienación. Con la categoría iii) El Llegar a ser profesora/profesor: naturalización y alienación, se pudo comprender que la constitución del llegar a ser profesora y profesor por la alienación se fundamenta a partir de una orientación fetichizada, reiterada por demandas del cotidiano, que tienden a someter profesoras y profesores a sentidos de conformación e inmovilismo. Así, naturalizan diferentes momentos e instancias de constitución social. Son mediaciones que atraviesan las historias de vida, vivencias del y en el trabajo docente, situadas en la base material de contradicción capital-trabajo y mediada por la dialéctica del nudo género, raza y clase. Lo que sistematiza un proceso de fragmentación que afecta a profesoras/profesores y desliga su constitución y función de las mediaciones que componen la totalidad social. En consecuencia, buscan salidas individuales en atención a lo pragmático, lo que tiende a culparlas(os) por procesos de explotación-opresión y vacía el sentido social, político y ontológico del trabajo docente. Frente a los elementos comprendidos, fortalecemos la tesis de que el punto de partida para la resistencia está en el carácter emancipador que sintetiza la función de la escuela, la función docente y su efectivización por medio de la praxis, así como la formación de profesores bajo principios que fortalezcan la unidad teoría-práctica. Se afirma aquí la potencialidad de la educación en una dimensión ontológica y revolucionaria por la categoría trabajo, como principio formativo, de constitución del ser social, en la concreción de la base dialéctica del nudo en movimiento con las contradicciones sociales de género, raza y clase.

Palabras clave: trabajo docente; dialéctica género, raza y clase; formación de profesores; epistemología de la praxis.

SUMÁRIO

1	MEMORIAL	18
2	APRESENTAÇÃO	27
	DELINEANDO O OBJETO: O movimento histórico, a dialética gênero, raça e classe e as mediações para o trabalho docente	27
3	ESTADO DO CONHECIMENTO	40
3.1	Diálogo com produções: as categorias gênero, raça, classe e o trabalho docente	40
3.1.1	Trabalho Docente e Gênero	44
3.1.2	Trabalho Docente e Raça	50
3.1.3	Trabalho Docente e Classe	51
3.1.4	Gênero, raça e classe e as abordagens do trabalho docente	55
3.1.5	Sínteses provisórias e provocações a partir do Estado do Conhecimento	62
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	66
4.1	A interseccionalidade, a consubstancialidade e a dialética do nó: perspectivas de análise das categorias gênero, raça e classe	66
4.1.1	A interseccionalidade: a análise das categorias gênero, raça e classe	70
4.1.2	A consubstancialidade: diálogo com elementos críticos e analíticos da interseccionalidade	76
4.1.3	O nó frouxo e as contradições da realidade social: a dialética de Helleieth Saffioti	79
4.2	O nó de contradições: As relações de gênero, o racismo estrutural e a classe	82
4.2.1	A dinâmica gênero, classe e raça	83
4.2.2	O racismo estrutural na dialética gênero e classe	90
4.3	Interpretações para o trabalho docente: Gênero, Raça e Classe	100
4.3.1	A historicidade do trabalho docente	102
4.3.2	A economia, a cultura e a política	109
5	PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A TRABALHADORA E O TRABALHADOR DOCENTE	113
5.1	As entrevistas narrativas	118
5.2	Apresentação das professoras e professores que participaram da pesquisa	123
5.3	O processo de organização dos dados	125
6	O DIÁLOGO COM A EMPIRIA: O VIR A SER PROFESSORA E PROFESSOR A PARTIR DO NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE	128
6.1	<i>Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade</i>	135
6.2	<i>Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe</i>	167
6.3	<i>Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação</i>	199
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
	Do empírico ao concreto pensado – ser é processo – tecendo sínteses	235
	REFERÊNCIAS	250
	ANEXOS	262

Figura 1 - Homem tirando férias de si, para si, em si



Arte: Susano Correia (@susanocorreia)

1 MEMORIAL

PROCESSOS DE RECONHECIMENTO E NEGAÇÃO - O VIR A SER PROFESSOR: *inquietaude e organicidade*

“Acauã, acauã vive cantando, durante o tempo do verão...”

Luiz Gonzaga

Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro.

Sabendo que não vou ver o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente para não enganar a ninguém: principalmente aos que sofrem na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem. Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular – foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se — muito mais sofredamente — na primeira e profunda pessoa do plural.

[continua...]

Thiago de Melo

O memorial tem como objetivo resgatar momentos, sentidos, significados de minha trajetória acadêmica e profissional, uma caminhada que não se descola das tantas mediações de afeto, luta, confiança, foco, determinação e, acima de qualquer coisa, muito amor. Por meio da reflexão do passado, do presente e dos planos para o futuro, consigo traçar lembranças do caminho que me fez chegar até aqui, mesmo imerso em tantos processos de alienação. Ao colocar as situações em retrospectiva, e imbuído por todas as mediações que envolveram as análises, penso que chegar até este momento de finalização do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília afirma a defesa da tese que pretendo rememorar durante todo o processo de escrita.

O processo de constituição do ser professora e professor no contexto da sociedade capitalista demanda **mediações já indicadas pela historicidade do trabalho docente**, mas que **carecem** ser compreendidas a partir do *nó dialético gênero, raça e classe*. A contextualização das professoras e professores no *nó* permite apreender o movimento que constitui as histórias de vida pela objetividade e subjetividade, bem como enriquece as categorias de análise para o trabalho docente. O *nó* gênero, raça e classe confronta a perspectiva empírica e idealizada do ser professora e professor com a concretude histórica que constitui as relações sociais frente as suas intencionalidades. Essa concretude está permeada por processos de naturalização e alienação, que provocam estranhamento, esvaziamento de sentido e fragilizam a tomada de consciência para si.

No que tange à formação de professores e professoras, tal enfrentamento só pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária, pela exposição e pormenorização das mediações objetivas que constituem a subjetividade das professoras e professores. A naturalização e alienação conformam o esvaziamento de sentido e das potencialidades transformadoras, que na contradição informam o caráter humanizador do e no trabalho docente. Esse, quando situado no campo da alienação, tende a reafirmar as desigualdades, a divisão social, racial e sexual do trabalho, que se fortalece pela fragmentação, reduzindo as possibilidades de enfrentamento das conquistas individuais e subjetivistas e, por consequência, informa a dificuldade de elaboração e a tomada de posição no horizonte de projetos coletivos. O ponto de partida para a resistência está no caráter emancipador que sintetiza a função da escola, a função docente e sua efetivação por meio da práxis. Afirma-se, aqui, a potencialidade da educação em uma dimensão ontológica e revolucionária pela categoria trabalho, enquanto princípio formativo, de constituição do ser social na concretude de base dialética do *nó* em movimento com as **contradições sociais de gênero, raça e classe**.

Vivenciar esse momento sustentado por uma trajetória de profundo aprendizado traz significações indescritíveis. Faz-me compreender o quanto o conhecimento humaniza, e por essa humanização temos a capacidade de unir pessoas na dialética que compõe a vida, além de todo o aprendizado que podemos sintetizar de seus conflitos.

O momento de escrita do memorial proporciona o encontro com processos de identificação das narrativas analisadas, de elevação da consciência em confronto com os sistemas de alienação que naturalizam nossos desafios, direcionamentos de vida e possibilidades de resistência. De alguma maneira, ao fim da análise, consegui visualizar os aspectos constitutivos do *nó* gênero, raça e classe presentes nas narrativas de professoras e professores enquanto parte de um movimento amplo que se entrelaça pelas contradições e mediações da totalidade social.

Meu pai era agricultor e minha mãe trabalhou muitos anos em casa de família, dessa forma conseguiu dar as mínimas condições para que pudéssemos estudar. Sou de um pequeno povoado no interior de Minas Gerais chamado *Acauã* (não por acaso, pássaro que carrega uma curiosa contradição, na credice popular, de vida-morte, de esperança-desesperança). Fiquei órfão de pai aos 5 anos, o que demandou uma nova organização da nossa vida e já aponta um aspecto de gênero vivenciado pelo exemplo de luta da minha mãe ao criar sozinha três filhos.

Em 2001 mudamos para Brasília, um reencontro com meus dois irmãos que vieram trabalhar na cidade para nos ajudar. Entre lutas, percalços, dificuldades, renúncias e movimentos, sou fruto da escola pública desde a educação básica até o ensino superior, formado

em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), em 2011; Mestre em Educação, em 2017; e agora Doutor em Educação.

As questões relacionadas à diversidade são parceiras desde que me entendo por gente, e não poderia ser diferente no que diz respeito à dimensão formativa de professor e pesquisador. Na graduação, algo sempre me inquietava em relação à particularidade do curso de Pedagogia com sua presença massiva de mulheres e pouca presença de homens. Essa questão de gênero não me intrigava apenas de forma quantitativa, por uma maioria de mulheres e uma minoria de homens, mas também por elementos que envolviam o que tal naturalização de determinadas funções sociais poderia significar em contextos mais amplos. Em uma dimensão acadêmica e profissional, isso influenciava nas oportunidades de estágio e até mesmo no delinear da trajetória acadêmica interna ao curso de Pedagogia.

Essas situações alimentaram uma veia investigativa sobre a temática de gênero no curso de Pedagogia, culminando em um projeto de pesquisa que veio a se materializar no trabalho de conclusão de curso com o título *Gênero e Trabalho Pedagógico: o prisma do pedagogo homem nos anos de início da escolarização*.

Colocar-me no “mercado de trabalho” após a formatura sempre foi uma preocupação, já que por vezes tentei estágio em escolas, creches e pela questão do gênero me foram recusadas inúmeras oportunidades. Não fugindo das mediações e contextos de estudantes da classe trabalhadora, principalmente quando adentram as universidades públicas, trabalhei de maneira intensa durante toda a graduação. Fui atendente de telemarketing e estagiário na Biblioteca Central da Universidade Brasília, estratégias desenhadas com vistas a cumprir aspectos pragmáticos de sobrevivência e a permanência na Universidade. Mesmo assim, ainda durante a graduação, fiz dois concursos, um para professor de anos iniciais do município de Santo Antônio do Descoberto, de Goiás, e outro para a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Próximo à colação de grau, fui convocado para assumir o cargo de professor em Santo Antônio do Descoberto, em Goiás, com carga de 40 horas semanais e um dia de coordenação. Embora não tivesse formação, lecionava a disciplina de Educação Física para estudantes do 6º ao 9º ano no período da manhã e alfabetizava uma turma de segundo ano no vespertino. Foi assim por aproximadamente dois anos, até ser convocado no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde permaneço até hoje.

As experiências na Secretaria de Educação do Distrito Federal trouxeram mediações importantes de problematização, inquietação e análise de tudo que me propus a estudar desde então, principalmente ao considerar a minha posição enquanto homem, em turmas de educação infantil, alfabetização, seja no contato com pares, professoras e professores, estudantes, suas

famílias, gestão da escola e todas as instâncias que direta ou indiretamente influenciaram/influenciam no processo de trabalho docente e, em consequência, na constituição constante do ser professor.

A Universidade de Brasília sempre foi um sonho, não só para mim, mas para grande parte das colegas e amigas de escola pública do ensino fundamental e médio. No contato com o cotidiano da escola, provocado por todas as inquietações e crises existenciais de quem problematiza algumas naturalizações do cotidiano, comecei a sentir uma saudade das aulas, de estar mais próximo da universidade, de todos os processos formativos que compõem o seu sentido e organização. Entretanto, por condições materiais objetivas e subjetivas da vida, fiquei um pouco afastado até o ano de 2015, período em que, após muito pensar e refletir, decidi tentar o mestrado em Educação, para dar sequência ao estudo desenvolvido na graduação, com outras determinações e vivências que me fizeram ressignificar tudo que já havia escrito sobre o assunto.

Tive o êxito de ter sido aprovado, mesmo distante da Universidade, com uma professora que sempre admirei durante a graduação, a professora Shirleide Pereira da Silva Cruz. Começa aqui uma nova fase em minha vida, muito diferente de tudo que vivi durante a graduação. Com tempo ou sem tempo, na correria ou na calma, aproveitei cada momento, cresci enquanto humano e academicamente, no contato com pessoas maravilhosas que me ensinaram a não ser só um, mas a ser grupo.

Automaticamente, como parte dos orientandos e orientandas, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professoras/Professores Pedagogas/Pedagogos (GEPFAPe). Nesse processo, participei de eventos, seminários, estudos coletivos com outras orientandas e orientandos, disciplinas, organização de eventos e bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Assisti a bancas de qualificação no âmbito de mestrado e doutorado, dentre outras atividades que serão destacadas no decorrer do texto.

Gostaria de pontuar aqui o quanto esse processo foi transformador, nunca tive uma visão conservadora sobre a vida, entretanto, por vezes cheguei a escorregar em questões relacionadas à visão meritocrática, liberal, subjetiva e individualista a qual somos formados socialmente. Isso, de alguma maneira, me fez entrar em processos de identificação e reflexão durante a análise das entrevistas. Trago aqui um parêntese de destaque e defesa da formação continuada como elemento de enfrentamento e possibilidade de suspensão do cotidiano. Estamos imersos em uma estrutura de base material alienante que nos conduz ao conformismo e imobilismo. Posso dizer que o mestrado ampliou um olhar que não tive na graduação, na monografia; foi o primeiro contato com categorias que permeiam e são fundantes para a compreensão da realidade

social em suas múltiplas determinações: a totalidade, a contradição, a mediação e a historicidade.

Sem seguir uma ordem cronológica, comentarei as principais atividades que enriqueceram minha trajetória acadêmica do mestrado. Confesso que até me situar nas temáticas do grupo, senti-me feito a fábula do *Patinho Feio* - o que se apresenta de maneira ressignificada nas considerações finais. E, por vezes, questionei o porquê de ter sido aprovado com um projeto que não se assemelhava com o de outras pessoas do grupo, o que contraditoriamente me fazia entrar na defesa ferrenha de sua importância enquanto categoria de análise nos outros trabalhos do grupo e nas discussões: *a questão de gênero*.

Tive a oportunidade de enviar um primeiro trabalho para evento científico. O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no qual apresentei o pôster denominado **“As implicações da condição de ser do gênero masculino no curso de pedagogia”**.

Durante a apresentação, a professora Kátia questionou-me sobre o que traria de novo, já que muitas vertentes relacionadas à questão de gênero já haviam sido debatidas por outras/outras autoras/autores, inclusive o professor Álvaro Hypolito, que participaria posteriormente da banca de qualificação e defesa da dissertação.

Sempre gostei de provocações, principalmente ao reconhecer que a partir delas consigo me organizar e buscar elementos que fortaleçam argumentações e também me instigam a ir atrás de outras determinações que ainda não estão ao meu alcance. Em um processo de crise, busquei o máximo de elementos que pudessem ajudar a explicar esta problemática. Mergulhei em discussões teóricas a respeito do método do materialismo histórico-dialético nos grupos de estudo, palestras que mudaram de forma substancial a minha maneira de olhar o mundo, o processo de pesquisa, a docência em seu sentido amplo e minha ação enquanto professor.

Estudar demanda tempo, paciência, força, inspiração, humildade e resistência. Por esses motivos, entendendo a amplitude do objeto de trabalho das professoras e professores, compreendo que o nosso processo de formação é um *vir a ser*, um inacabamento que se informa cotidianamente no movimento da história. Somos a síntese dialética de mediação entre o conhecimento objetivo e os processos que o tornam assimilável na dialética de reprodução histórica para humanização ou alienação.

A busca por respostas que perpassam a dimensão analítica do *vir a ser* professora e professor afirmam o sentido de produzir a humanidade em seres humanos, por meio da apropriação do patrimônio cultural por ela produzido em suas múltiplas significações.

Muitos desafios foram colocados para resolução a partir daí, entre eles conteúdos que pudessem relacionar os estudos de gênero ao materialismo histórico-dialético, a

profissionalidade enquanto dimensão do trabalho docente, as relações com a função docente e sua afirmação, ou esvaziamento, a partir das relações gênero.

Nos conflitos teórico-epistemológicos que envolvem a relação entre profissionalidade docente e trabalho docente, percebi a necessidade de maior aprofundamento sobre as contradições da categoria trabalho. Situada na totalidade social, o trabalho sintetiza os diferentes processos que formam o ser social, seja pelo princípio criador e ontológico ou pela alienação. A profissão docente situada nesse contexto, por sua historicidade e natureza do trabalho ao lidar com o conhecimento, não estaria em um limbo, mas sim situada como objeto de disputa por um projeto de educação, de escola e sociedade.

Temáticas embaraçosas que até hoje vejo como desafio conciliar, elaborar e reelaborar sínteses, mas que são necessárias para a compreensão do *vir a ser* professor e professora em um contexto de profundas mudanças no patamar de estrutura-superestrutura no jogo de forças que consolidam visões de mundo, de hegemonia.

Diversas questões precisariam ser aprofundadas em estudos futuros, mas a mais intrigante partiu de outro evento que participei, e de extremo significado nesta trajetória: a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, realizada em São Luís – Maranhão. Talvez esse tenha sido um dos dias mais felizes. Tive a honra de ter um trabalho aceito na reunião da ANPED, o que me fez significar a importância daquela pesquisa e desconstruir a ideia do *Patinho Feio*.

Há muitos elementos no campo da formação de professores e professoras passíveis de serem investigados para o enriquecimento de análises e proposições de projetos na disputa que se configura por meio das políticas públicas. Reconhecendo essa amplitude, tomei como rumo e direcionamento a busca de elementos que pudessem enriquecer o debate no campo. Guiei-me por uma questão que emergia da qualificação: **“Em que a questão de gênero pode informar e contribuir para o campo da formação de professores?”**

Na riqueza de palestras, mesas, minicursos, simpósios da ANPED, a temática do professor iniciante estava em evidência. No minicurso do GT 08, foi problematizada inúmeras vezes a relação entre a condição de ser iniciante e os elementos vinculados à questão de gênero. O que me intrigou ainda mais para buscar o máximo de mediações que pudessem ajudar a compreender o processo de *Construção da Profissionalidade Docente de Pedagogos do Gênero Masculino Iniciais/Ingressantes na Educação infantil e na Alfabetização*, título da dissertação defendida em dezembro de 2017.

Ainda durante a reunião da ANPED, entre as temáticas recomendadas para estudo no minicurso sobre a iniciação da docência, foi colocado como desafio e tema emergente o estudo

sobre as implicações da questão da *diversidade* no trabalho de professores iniciantes. Anotei essas sugestões no caderno e, a partir daí, fui agregando, por meio de textos, o que poderia desenhar e desenvolver para um futuro projeto de tese.

Durante um dos seminários desenvolvidos pelo GEPFAPe, fui questionado sobre a identidade de gênero e a sexualidade de professores e professoras no que diz respeito aos possíveis impactos relacionais para sua atividade. Outras discussões em disciplinas, e algumas insuficiências do processo de análise da dissertação, também me fizeram pensar a respeito não só da categoria *gênero*, mas também elementos de *raça e classe* enquanto constituintes do processo de significação do trabalho docente.

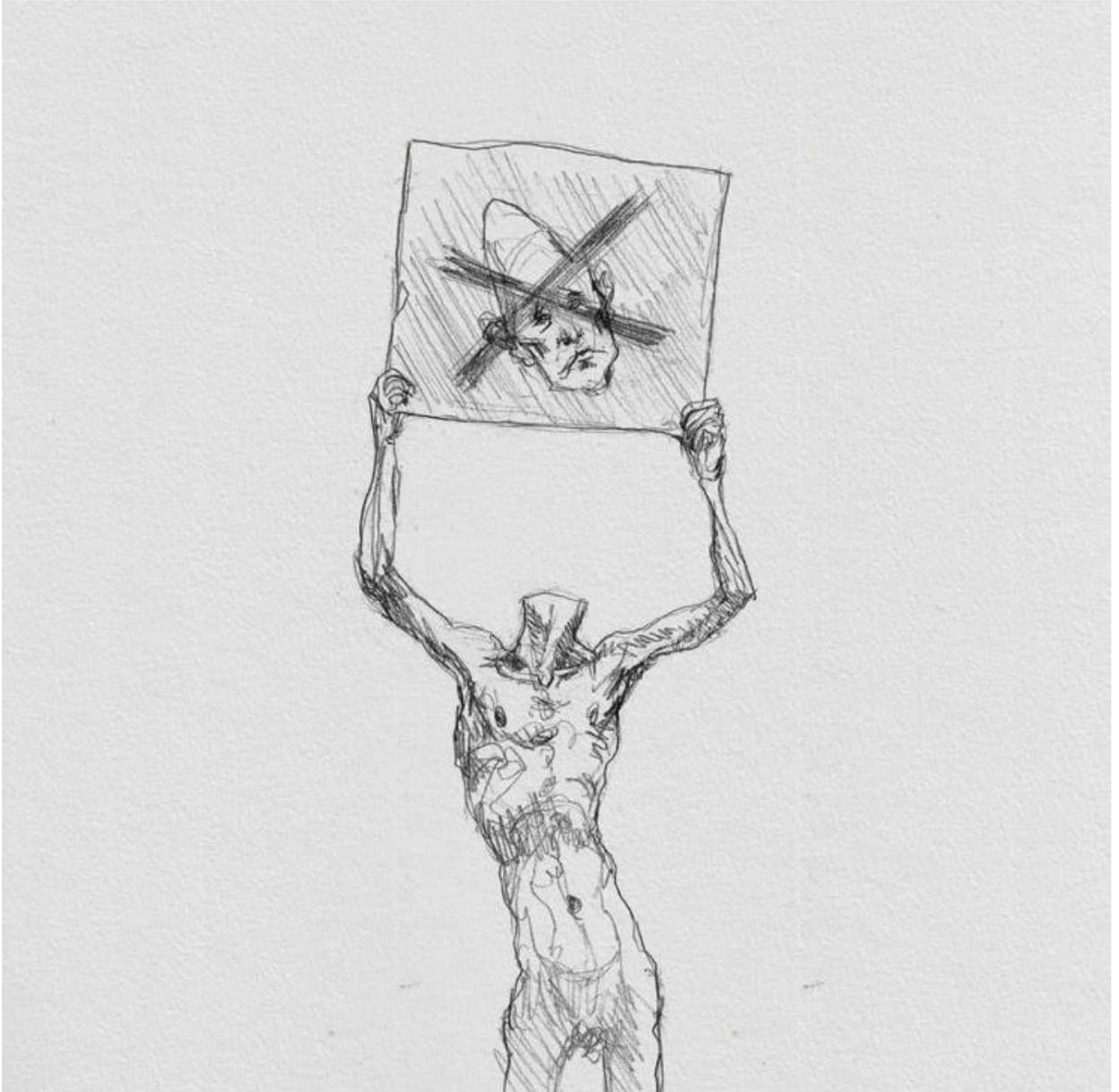
Posso citar outros exemplos de participação em eventos que ajudaram na construção da dissertação e questões problematizadoras que sustentassem uma proposta, um projeto de tese: a reunião da ANPED Centro-Oeste sediada na UnB, durante um importante e dramático momento político de ocupação contra os cortes orçamentários realizados na educação, e o golpe do qual foi vítima o governo Dilma Rousseff. O Congresso Ibero-americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em Goiânia; o Educere, em Curitiba; o Redestrado; entre outros encontros em que compartilhei dados da pesquisa e reelaborei sínteses.

Por fim, optei por participar do processo de seleção do doutorado em educação, sentindo a cabeça fervilhar de ideias, principalmente após as provocações de um novo contato com a sala de aula, pós-mestrado. Conforme afirmei em trechos acima, a dimensão estética do conhecimento é viciante, o despertar dessa dimensão traz a provocação para alçar voos maiores. Há diferentes mediações a serem sistematizadas e apreendidas sobre as condições do trabalho docente e as questões que formam professoras e professores na disputa por um projeto de sociedade. As categorias gênero, raça e classe são mediações ontológicas não só de afirmação do trabalho docente em suas potencialidades humanizadoras, mas de desvelamento dos processos de alienação históricos aos quais são submetidas professoras e professores situados em uma função social, cultural e econômica de desenvolvimento do trabalho. Todo esse movimento não se separa das relações entre o *querer ser professor*, o *ser professor* e o *vir a ser professor*, concepções e sínteses dialeticamente situadas na dinâmica relacional do nó gênero, raça e classe.

É nessa base que se constitui a história de vida de um professor ciente de seu inacabamento, em seu *vir a ser*. Filho de agricultor, de uma mãe amorosa que educou os filhos trabalhando em casas de família, o filho da “empregada” doméstica, oriundo da escola pública, da universidade pública, situado em uma condição de gênero, nas contradições de raça e parte

de uma estrutura social que o situa de maneira consciente, orgânica, de compromisso com sua classe: a classe trabalhadora, que me lancei no desafio de construção da **tese** *O Trabalho Docente e o nó dialético gênero, raça e classe*.

Figura 2 – O direito de manifestar contra si mesmo



Arte: Susano Correia (@susanocorreia)

2 APRESENTAÇÃO

DELINEANDO O OBJETO: O movimento histórico, a dialética gênero, raça e classe e as mediações para o trabalho docente

O processo de escrita da tese inicia-se a partir das indagações e incômodos provocados no contexto profissional e social. Destaca-se o avanço do conservadorismo, impulsionado pelo contexto social e político após o golpe da presidenta Dilma Roussef, e a ascensão do presidente Bolsonaro. O que, até determinado momento, se constituía como uma perspectiva velada mostrou-se cada vez mais comum, como, por exemplo, ataques à função, à atividade e ao trabalho de professoras/professores, *fake news* ameaçadoras de ataque à família — que perpassavam por fatores relacionados a concepções de gênero, raça, religião, diversidade —, entre outros. Tais ataques são difundidos por meio de mecanismos sociais, culturais, ideológicos e históricos que constituem a formação e a prática profissional docente no contexto da escola pública e do modo de produção capitalista.

Na realidade das professoras e professores do Distrito Federal, o que se vivenciou, e se estende, até mesmo no contexto da pandemia do Covid-19, são os cortes de direitos sociais, aumento da alíquota previdenciária, congelamento de salários, reformas da previdência, reforma trabalhista, entre outras restrições à classe trabalhadora. Tal contextualização no tempo histórico sinaliza para um desenho até as consequências do golpe parlamentar, político e midiático contra a presidenta Dilma Roussef no ano de 2016. A ação consolidou, em termos histórico-práticos, o processo de ascensão de movimentos importantes de caráter neoliberal e neoconservador na disputa por perspectivas de educação, de formação e de escola. Movimento que, posteriormente, veio sendo construído e denominado como Bolsonarismo.

Cabe aqui pontuar que o Bolsonarismo germina, se desenvolve e ganha força no próprio movimento constituído durante o governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de concessões realizadas em uma perspectiva reformista, em regime conciliatório de classes com interesses antagônicos, portanto inconciliáveis. Essa mediação é importante para análises posteriores com vistas a situar que os processos de reprodução não se materializam de maneira puramente simplória e moralista de um antipetismo, mas expõe contradições internas do próprio Partido dos Trabalhadores, na abertura de processos para o que o Bolsonarismo possa se desenvolver.

Tal movimento se associou e absorveu princípios da nova extrema direita da Europa e dos Estados Unidos, bem como reafirmou as bases de formação social brasileira sustentadas pelo colonialismo-patriarcado-capitalismo nas contradições dos processos de dominação e exploração. Dentre suas ideologias, com características específicas para o contexto brasileiro,

está a militarização; o populismo autoritário, que se aproxima das concepções fascistas e se distancia dos elementos que compõem a democracia; um culto à figura de um líder salvador dos bons costumes, da pátria e da família. Além disso, é construído e constituído ideologicamente por meio do discurso de ódio, notícias falsas e disposto a combater toda e qualquer ameaça por meio do discurso bélico, conflituoso, de ataque a figuras públicas, partidos, instituições, movimentos sociais e à imprensa; uma *pseudo-religiosidade*, que questiona e coloca em descrédito a ciência, com ataques às instituições públicas de pesquisa; e por fim, a criação de uma narrativa constante de antagonismo, baseada em conflitos, discursos de ódio contra pautas progressistas, espectros de âmbito conservador, “anticomunismo”, ódio às minorias, à diversidade e defesa incondicional do livre mercado (COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T., 2021).

Tal contextualização trouxe provocativos pontos de discussão, bem como elementos importantes para a formulação para a tese, já que o presidente Jair Bolsonaro foi eleito em 28 de outubro de 2018 pela mediação da apropriação de categorias de massa presentes no senso comum e na realidade objetiva-subjetiva da população, entre elas: uma moral idealizada sustentada pela fé, a construção de um discurso de ódio sobre a diversidade, a demonização do socialismo no resgate ao “espectro” do anticomunismo e o desprezo pelos direitos sociais. Coube aos seus apoiadores a afirmação incisiva de decisões, ações e discursos no senso comum e o silenciamento de pautas de cunho subversivo a essa ordem, entendidas como ameaça à ação do mercado e do empresariado.

O flerte com o fascismo e a fragilização das relações democráticas se desdobrou de maneira intensa em diferentes seguimentos sociais, entre eles o trabalho docente, influenciando de maneira direta e indireta a constituição de professoras e professores. Também acrescenta à história a formulação e reformulação de representações sobre um perfil ideal, de representação fetichizado para a atividade docente profissional no senso comum e, em consequência, nas concepções de sociedade.

Em 2022, após um intenso processo eleitoral que evidenciou de maneira mais abrangente a polaridade instaurada no Brasil, às 19h56 do dia 30 de novembro (domingo), com 98,91% das urnas apuradas, Lula foi considerado, pelo TSE, eleito após receber 59.563.912 votos (50,83% dos votos válidos) contra 57.675.427 votos (49,17% dos votos válidos) de Bolsonaro.

A transição do governo Bolsonaro para o governo Lula está marcada por uma série de desafios econômicos, políticos e culturais. Há uma retomada do diálogo entre as diferentes vertentes da sociedade brasileira, que foram profundamente divididas nos últimos anos —

porém com conquistas incipientes no que diz respeito às necessidades reais da classe trabalhadora, mas com maior abertura para a luta de enfrentamento às contradições a ser travada.

No aspecto cultural, Lula apresenta maior diálogo com a diversidade e a pluralidade do País, diferente de Bolsonaro, de postura conservadora e contrária a elementos que não se enquadram em seus valores pessoais. No Brasil, o cunho moralista e conservador deu abertura para questionamentos sobre o ensino na Educação Básica, construindo mitos, por meio de notícias falsas, em torno de termos como “ideologia de gênero”, “sexualidade infantil”, “defesa” da infância, doutrinação de estudantes, democracia racial e uma escola pública pautada por uma pseudoneutralidade, de forte cunho conservador, sustentada pelos interesses e pautas de uma classe dominante e dirigente.

A fragilização da democracia em um contexto de disputa tem evidenciado a desarticulação dos movimentos sociais de classe, a dificuldade de diálogo com a sociedade e, principalmente, as fragilidades para a construção de um projeto sob princípios emancipatórios para a formação de professores. O que se observa é uma adesão significativa de docentes à lógica apresentada, mesmo que de forma não consciente, portanto alienante. O enfrentamento da realidade concreta constituída a partir dessa forma de sociabilidade demanda elaborações, síntese, análise e intervenção em movimento orgânico e contra-hegemônico. Portanto, traz como ponto de necessidade a constituição formativa de intelectuais orgânicos, que tenham compromisso com a coletividade, capazes de se colocar no jogo de forças de maneira revolucionária, na defesa de um projeto de sociabilidade para a classe trabalhadora.

Todo esse panorama apresenta desdobramentos para o trabalho docente e para a constituição social de professoras e professores. São conflitos que evidenciam uma classe que vive do trabalho, mas que, pela alienação e por consequência de uma fragilidade em sua formação política, nem sempre se reconhece nessa posição, colocando-se em constante conflito com suas “escolhas”, dificultando a tomada de posição frente ao seu real lugar e situação na escala produtiva.

Dessa maneira, aponta-se aqui indagações que não perpassam estritamente pela ótica da classe, mas se explicam e se informam a partir da unidade também de gênero e raça. Cabe destacar que as relações sociais informativas das categorias gênero, raça e classe não se dão de maneira dissociada; afirmam a nossa defesa do nó dialético, compreendendo-as como um todo orgânico e contraditório, constituído por mediações de ordem histórica, política, cultural e econômica. A análise dialética (e materialista-histórica) apreende o antagonismo de classes e a contradição capital-trabalho como estruturante do todo, da totalidade social (capitalista). O

modo de sociabilidade e produção capitalista constitui a base das relações sociais de produção e realiza-se nas/pelas estruturas patriarcais, racializadas e racistas. Essas contradições formam um todo coeso na dialética opressão-exploração de reprodução das desigualdades sociais e afirmação das perspectivas hegemônicas de classe na estrutura e superestrutura.

Embora nos últimos anos, vale pontuar, tenha se intensificado o debate em torno da produção de pesquisas que tentem fazer a articulação das categorias gênero, raça e classe; para a compreensão das questões atuais em uma visão marxista, tais discussões ainda nos parecem incipientes em seus pormenores no campo da formação de professores. Compreendendo a ciência como produtora de conhecimento e atividade humana teórico-prática nas suas mais distintas esferas, adentramos neste debate a partir do entendimento de que, por meio do trabalho, homens e mulheres são constituídos socialmente e se objetivam em relações sociais concretas em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico por meio da práxis.

Professoras e professores objetivam-se no mundo e se autodeterminam circunscritos na dialética singularidade/universalidade, por intermédio de ações objetivas e subjetivas com outros seres sociais, na interação e na transformação da natureza da qual fazem parte. Nesse processo, criam sua própria cultura, são direcionadas e direcionados a “escolhas”, geram valores, reproduzem e também produzem novas formas de objetivação que não estão descoladas de uma base material de produção, portanto, de um modo de sociabilidade sintetizado pelas relações capitalistas.

Entendemos que, na compreensão do trabalho docente pela e na práxis, as categorias gênero, raça e classe apresentam pouco aprofundamento teórico e um embaraçoso tratamento, Isso ocorre principalmente ao se considerar a problematização de possível fragmentação e perda da unidade de luta a ser travada por trabalhadoras e trabalhadores, no que vem sendo denominado pela crítica como “identitarismo”.

Entende-se que o processo de trabalho docente é permeado por permanências e rupturas influenciadas por diferentes elementos que diferem docentes em uma relação dialética de objetivação e subjetivação. Professoras e professores possuem diferentes olhares sobre o processo de trabalho e vivenciam a carreira de maneira singular, mas em uma materialidade e condições objetivas universais de sua atividade docente.

Dessa forma, destacamos a importância da centralidade da categoria trabalho no processo de objetivação do *vir a ser* professor/professora, que, pela natureza humana de seu trabalho, acompanha os processos e transformações que se dão no movimento da história. Dessa forma, são evidenciadas as contradições e mediações que compõem a totalidade social ao qual

são constituídas e constituídos. Sendo assim, apresenta-se a seguinte pergunta como provocação inicial: **qual o ponto de partida de sustentação e análise da trabalhadora e do trabalhador docente hoje?**

Situamos o trabalho docente como uma categoria ampla, partindo das mediações presentes na discussão da categoria trabalho em sua dimensão ontológica: uma ação intencional, que no processo de objetivação-subjetivação constitui a apropriação e transformação da natureza do ser social, o qual nesse processo dialético é também transformado, sendo o trabalho, assim, um princípio formativo e educativo.

O trabalho docente abarca profissionais que atuam no processo educativo, não apenas na sala de aula. No contexto e na base de uma sociedade capitalista, ele é constituído por categorias que trazem o movimento da alienação, mas que, a depender das condições concretas do movimento contraditório da realidade, também promove a transformação humana por meio de sua ação intencional.

Dessa maneira, afirmamos que professoras e professores — enquanto seres situados e concretos entendendo o trabalho que desenvolvem e sua constituição — são situados no mundo do trabalho a partir dos seguintes elementos: a) uma oferta de serviço de uma classe que vive do trabalho e precisa dele para sobreviver; b) tem seu trabalho pensado no contexto da escola pública como improdutivo e que, portanto, não gera mais valia, o que não significa que esteja isento das mediações e determinações do capital; c) depende da relação com o outro, em um processo de apropriação, subjetivação, negação e reconhecimento; d) é uma categoria (profissional) situada em uma concretude social e histórica (capitalista-patriarcal-colonizada), predominantemente feminina (gênero), vista como possibilidade de ascensão social de uma classe, que traz marcas e elementos de gênero-raça, além de carregar no senso comum valores, imagens, expectativas e representações sociais sobre sua ação política e moral, formando e informando um **perfil idealizado** do que *é ser* professora e professor.

Partimos do entendimento de que a crítica marxista e o campo da formação de professores se veem frente ao desafio de aprofundamento e enfrentamento de diferentes formas de opressão do *vir a ser* e da constituição do ser social. É importante pontuar que as relações de produção e a organização da sociedade capitalista fragmentam o ser social, seja pela divisão do trabalho em suas variadas formas — destacamos as que se elaboram a partir das diferenças de gênero, raça e classe social —, constituídas ao longo da história.

Essa temática se relaciona a um compromisso ético-político de universalização e compreensão do corpo docente como unidade trabalhadora constituída pela dialética objetiva-

subjetiva. Entende-se a necessidade de se compreender os elementos que informam o ser professora e professor no movimento de uma conjuntura histórica, social e concreta.

Cabe a nós a responsabilidade de apreender e confrontar, para além da aparência e das idealizações, o tipo ideal de professoras e professores construído a partir do mito do profissionalismo e a compreensão e análise delas e deles, situada a partir das condições de trabalho, de formação e de constituição objetiva-subjetiva enquanto seres sociais e históricos. Assim, o presente projeto de tese tem como questão norteadora: **como o nó dialético gênero, raça e classe constitui sentidos sobre trabalho docente de professores e professoras da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal?**

No desafio de responder à questão central, apresenta-se como **objetivo geral: compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos para o trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.**

Como questões secundárias que se associam ao processo de busca pelas respostas da questão central em suas múltiplas determinações, apresentamos indagações que auxiliam na nossa organização, na apresentação e na análise das categorias de discussão, sejam elas parte das relações sociais e inerentes à realidade (ontológicas) ou das categorias empíricas que emergiram a partir da pesquisa de campo e das análises do trabalho docente pela unidade das categorias gênero, raça e classe.

Apresentamos a intencionalidade de um olhar ampliado sobre o trabalho docente, frente à concretude histórica que revela o movimento dialético de constituição do ser professora e professor, os quais, por meio de mediações e contradições, estão situadas e situados em visões de mundo, no jogo de forças de disputa de ordem social, cultural e econômica.

As marcas de uma categoria predominantemente feminina trazem mediações e informam sobre a intensificação, a precarização e a proletarização do trabalho docente, principalmente ao se considerar as maiores possibilidades de associação como um trabalho reprodutivo. São concepções que favorecem no senso comum a construção das representações e imagens sobre o que é ser professora e professor no movimento de luta pela valorização e por melhores condições de trabalho.

A partir do exposto, apresentamos como questões secundárias: *de que maneira as categorias gênero, raça e classe constituem sentidos e significados para o ser social? Como as mediações das categorias gênero, raça e classe marcam as vivências do/no trabalho docente? Como as professoras e professores dão sentido ao trabalho docente a partir da vivência dos elementos de gênero, raça e classe? Como as professoras e professores compreendem os*

elementos de gênero, raça e classe? Como as professoras e professores significam as particularidades dos elementos de gênero, raça e classe que perpassam a objetividade e subjetividade de sua vida?

No movimento de apreensão da realidade para além de suas representações do senso comum e no desafio de se apropriar das múltiplas determinações dos fenômenos estudados, elencamos como objetivos específicos: a) Mapear as produções que abordam as categorias gênero, raça e classe e suas relações com o trabalho docente; b) Analisar o movimento dialético das categorias gênero, raça e classe no trabalho docente; c) Discutir, a partir das vivências das categorias gênero, raça e classe, os sentidos atribuídos por professoras e professores aos desafios do cotidiano; d) Problematizar as caracterizações e representações do ser professora/professor na contemporaneidade a partir do nó dialético gênero, raça e classe.

No desenvolvimento do texto, delineamos como síntese de compreensão que a natureza do trabalho docente não está descolada das condições materiais-históricas do capitalismo e de suas implicações na formação de concepções de sociedade. Todavia, entendemos a realidade enquanto movimento da contradição, sendo o trabalho uma categoria central que forma, constitui e na dialética da vida cotidiana, situa a realidade não como dada ou imutável, mas em um processo passível de transformação.

Isso nos dá segurança ao afirmar que, apesar do caráter alienante do trabalho, há também possibilidades de transformação-humanização em contraponto à face de alienação e exploração. Dessa maneira, embora a realidade se apresente como dura ou com poucas possibilidades de resistência, ainda assim, por meio do trabalho, da contradição e da ação orgânica coletiva, é possível estabelecer pontes para a construção de outro projeto de sociedade, de intencionalidade revolucionária na e pela práxis.

Tomamos como ponto de partida a categoria trabalho em sua centralidade, com todas as mediações impostas pela alienação, mas também na contradição de seu sentido emancipador. Em acordo com Antunes, o “ser social pode humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo” (ANTUNES, 2009, p.175). Entendemos que há possibilidades, por meio do trabalho docente, de constituição da individualidade para si, da consciência coletiva e de enfrentamento dos processos de alienação. Porém, as bases concretas de sua construção perpassam pela contradição; pela negação do valor de troca imposto pelo sistema capitalista — desprovido de orientação humano-social — e a sustentação desse em valor de uso; ou, ainda, pela valorização de trabalhadoras/trabalhadores, sustentada por uma formação de sólida base teórico-prática, que possibilite o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas (éticas, estéticas, políticas) na luta contra o capital no horizonte emancipador.

Em síntese, e como fundamento para discussão da tese pelo trabalho docente, entendemos que

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (CURADO SILVA, 2018, p. 333).

A partir das problematizações que justificam a relevância, a responsabilidade política, epistemológica e humana para a pesquisa científica e seus desdobramentos, afirmamos aqui a **tese:**

Quadro 1 – Tese

O processo de constituição do ser professora e professor no contexto da sociedade capitalista demanda **mediações já indicadas pela historicidade do trabalho docente**, mas que **carecem** ser compreendidas a partir do *nó dialético gênero, raça e classe*. A contextualização das professoras e professores no *nó* permite apreender o movimento que constitui as histórias de vida pela objetividade e subjetividade, bem como enriquece as categorias de análise para o trabalho docente. O *nó*, gênero, raça e classe, confronta a perspectiva empírica e idealizada do ser professora e professor com a concretude histórica que constitui as relações sociais frente as suas intencionalidades. Essa concretude está permeada por processos de naturalização e alienação que provocam estranhamento, esvaziamento de sentido e fragilizam a tomada de consciência para si. No que tange à formação de professores, tal enfrentamento só pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária, pela exposição e pormenorização das mediações objetivas que constituem a subjetividade das professoras e professores. A naturalização e a alienação conformam o esvaziamento de sentido e das potencialidades transformadoras, que na contradição informam o caráter humanizador do e no trabalho docente. Esse, quando situado no campo da alienação, tende a reafirmar as desigualdades, a divisão social, racial e sexual do trabalho, que se fortalece pela fragmentação, reduzindo as possibilidades de enfrentamento a conquistas individuais e subjetivistas. Por consequência, informa a dificuldade de elaboração e a tomada de posição no horizonte de projetos coletivos. O ponto de partida para a resistência está no caráter emancipador que sintetiza a função da escola, a função docente e sua efetivação por meio da práxis. Afirma-se aqui, a potencialidade da educação em uma dimensão ontológica e revolucionária pela categoria trabalho como princípio formativo, de constituição do ser social na concretude de base dialética do *nó* em movimento com as ***contradições sociais de gênero, raça e classe***.

Fonte: Sousa (2023)

Chegamos a essa síntese no contato com os conhecimentos produzidos sobre a temática em seu sentido amplo pela análise dos dados empíricos que compuseram a narrativa das professoras e professores e ao considerar que os elementos concretos de formação social influenciam diretamente no processo de constituição do que é ser professora e professor. São aspectos de ordem objetiva e subjetiva, questões colocadas em âmbito social, cultural e

econômico, que sintetizam a diversidade e se imbricam em um nó dialético de gênero, raça e classe.

Quando afirmamos a necessidade de uma formação que contribua com a tomada de consciência para si em um caráter transformar efetivado na práxis, estamos em consonância com a ontologia do materialismo histórico-dialético. Em coerência, busca-se a superação de um ponto de vista limitado de consciência, para além de seu caráter utilitário reproduzido nas naturalizações do senso comum de base subjetivista, individual e meritocrática. Cabe aqui o sentido de superar da consciência mistificada, fetichizada e do cotidiano, para que professoras e professores possam ascender a um ponto de vista mais objetivo, científico e dotado de sentido.

Ao unificar conscientemente vivência, pensamento e ação, não se desconsidera o caráter prático da atividade educativa para a formação de professoras e professores, entende-se que esta não está restrita à atividade prática, às explicações e forças de desenvolvimento da realidade. Eleva-se a realidade cotidiana do senso comum a uma consciência filosófica, de unidade teórico-prática, de práxis. Há um movimento de seres sociais e históricos, constituídos na dinâmica que estrutura a sociedade em um nó de gênero, raça e classe, mediado por todas as contradições da relação capital-trabalho.

Em síntese, a base de compreensão das professoras e professores parte do entendimento de que exercem o trabalho docente, educativo e pedagógico em condições sociais alienantes, mas contraditoriamente também promovem a humanização, logo, são capazes de entender e, nessa compreensão, agir e a partir da ação, e pela coletividade há possibilidade de relativa autonomia, contribuindo assim como o movimento que vise a transformação da sociedade, no horizonte possível da emancipação.

Em articulação com essa afirmação, corroboramos com Curado Silva (2018) ao afirmar que

[...] faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano (CURADO SILVA, 2018, p.333).

Entender como as professoras e professores se constituem, produzem e reproduzem a realidade concreta do trabalho docente requer de nós sínteses que perpassam elementos conflitantes, de trato contraditório dentro das ciências e teorias do conhecimento. Nos pressupostos da epistemologia da práxis, os fenômenos-sujeitos tomam forma como indissociáveis na criação e reprodução da vida humana. Na dinâmica das relações dialéticas presentes na objetividade-subjetividade, alienação-tomada de consciência, hegemonia-contrahegemonia, dirigentes-dirigidos, massa-intelectuais, aparência-essência, concreto-abstrato,

alienação-transformação, desistência-resistência, senso comum-consciência filosófica, teoria-prática e, sobretudo, o cerne da luta de classes: **subalternidade-emancipação**. Essa última como síntese do *nó dialético* que estrutura as relações sociais de gênero, raça e classe.

O texto em sequência está organizado em:

3) **Estado do Conhecimento**, apresentamos um diálogo a partir do levantamento de produções que versam sobre as categorias gênero, raça e classe, bem como as possibilidades de avanço no que diz respeito ao trabalho docente frente ao conhecimento já produzido;

4) **Fundamentos Teóricos**, após estudo bibliográfico estabelecemos pontos de síntese em três linhas de compreensão: i) as perspectivas de análise no que diz respeito às relações entre as categorias gênero, raça e classe; ii) o *nó* de contradições presente que informa as relações de gênero, o capitalismo e o racismo; iii) as interpretações do trabalho docente, pela contextualização de sua historicidade, as relações de gênero, a classe social e as contradições que se estabelecem na disputa por um projeto de sociedade em âmbito econômico, cultural e político;

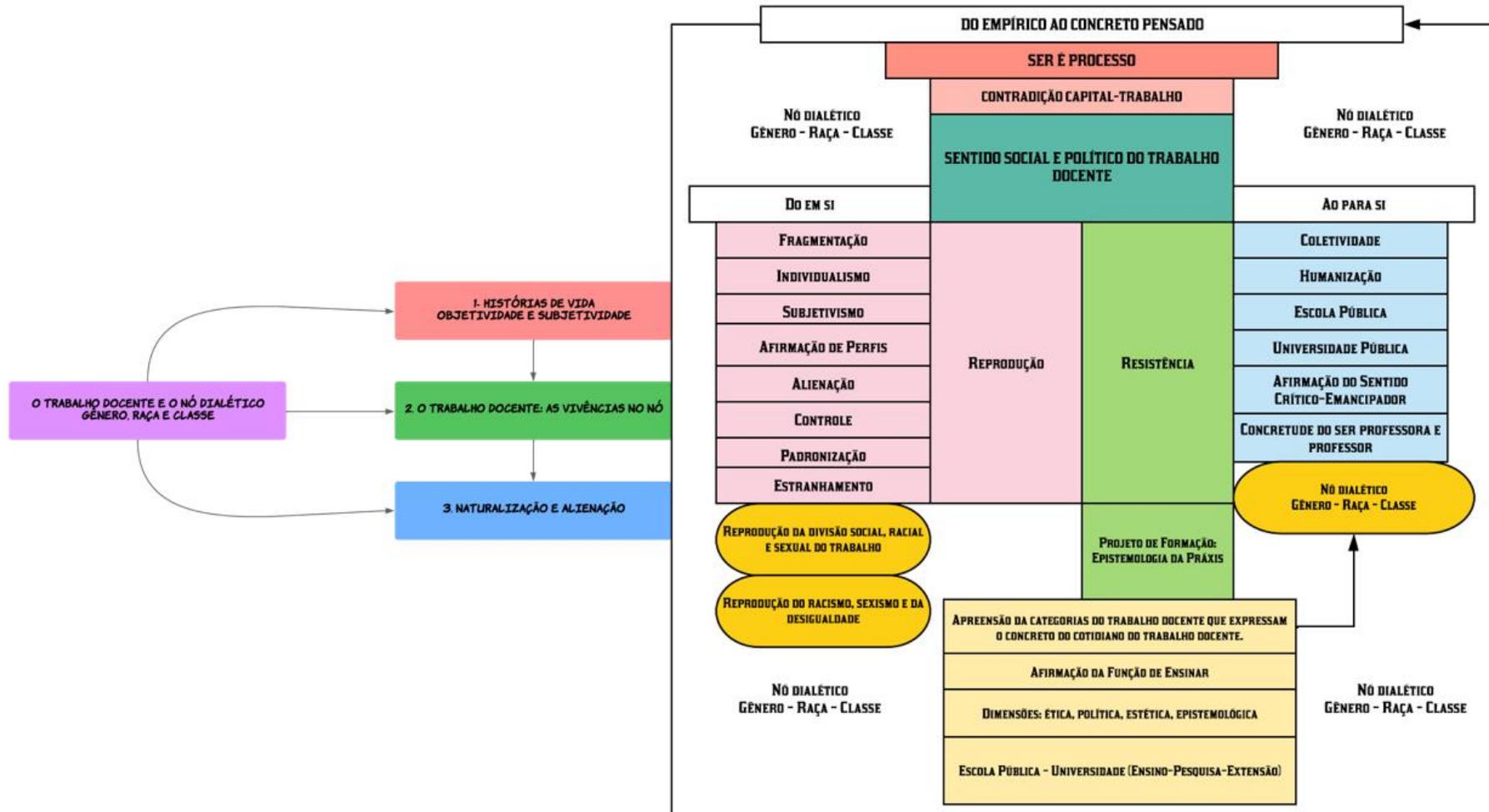
5) A **Perspectiva Metodológica**, bem como a apresentação das professoras e os professores que participaram das narrativas em modalidade escrita ou entrevistas narrativas;

6) O **Diálogo com a empiria e a apresentação da análise** a partir das categorias que emergiram.

Por fim, as **Considerações Finais**, com vistas a estabelecer a síntese entre os aspectos apreendidos no decorrer da pesquisa, seus limites, perspectivas e proposições. Tal movimento objetivou sistematizar o retorno à prática social, o concreto pensado enquanto síntese de múltiplas determinações.

As categorias apreendidas foram sintetizadas e ilustradas conforme imagem abaixo. Tal elemento tem como objetivo proporcionar a visão de totalidade do texto e a compreensão das mediações que o constituem:

Figura 3- Organização e categorias que fundamentam a tese



Fonte: Elaborado por Sousa (2023)

Desta feita, apresentaremos a seguir o quadro de coerência que direcionou a elaboração da pesquisa, bem como as questões norteadoras e os objetivos.

Quadro 2 - Coerência entre Tema e Objetivo Geral

Tema: O trabalho docente e o <i>nó</i> dialético gênero, raça e classe
Problema: Como as categorias gênero, raça e classe constituem sentidos sobre o trabalho docente de professores e professoras no Distrito Federal?
Objetivo geral: Compreender as mediações do <i>nó</i> dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos para o trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

Fonte: Sousa (2023).

Quadro 3 - Coerência entre Tema e Objetivo Geral

Questões secundárias	Objetivos específicos	Técnicas de Pesquisa	Seções
O que foi produzido em pesquisas no Brasil entre os anos 2015-2020 sobre as categorias gênero, raça e classe e suas relações com o trabalho docente?	Mapear as produções que abordam as categorias gênero, raça e classe e suas relações com o trabalho docente;	Estado do Conhecimento e Estudo Bibliográfico	3 e 4
Como as categorias gênero, raça e classe constituem sentidos e significados para o ser social?	Analisar o movimento dialético das questões de gênero, raça e classe no trabalho docente;	Estudo Bibliográfico Entrevistas Narrativas	5 e 6
Como as questões de gênero, raça e classe marcam as vivências e categorias do trabalho docente?	Entender as marcas das vivências das categorias gênero, raça e classe de professoras e professores no trabalho docente;	Entrevistas Narrativas	4, 5 e 6
Como as professoras e os professores dão sentido ao trabalho docente a partir da vivência das mediações de gênero, raça e classe? Como as professoras e os professores compreendem os elementos de gênero, raça e classe? Como as professoras e os professores compreendem as particularidades dos elementos de gênero, raça e classe que perpassam a objetividade e subjetividade de sua vida?	Demonstrar mediações de constituição do <i>vir a ser</i> professora/professor na contemporaneidade pela mediação do <i>nó</i> dialético gênero, raça e classe.	Entrevistas Narrativas	5 e 6

Fonte: Sousa (2023).

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

3.1 Mapeamento e diálogo com produções: abordagens das categorias gênero, raça e classe em suas relações com o trabalho docente

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? É sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?.

Kosik (1995, p. 43)

Antes mesmo de tentar explicar a realidade, dialeticamente é necessário compreender no movimento histórico de produção e objetivação o que “é” essa realidade, para além de sua aparência. A presente seção tem como objetivo expor e discutir o levantamento bibliográfico na sistematização de um estado do conhecimento relacionado à temática do trabalho docente. Utilizam-se como elementos mediadores, direta ou indiretamente, as categorias gênero-raça-classe, de forma estanque ou em unidade. Entende-se que, a partir do horizonte das pesquisas já realizadas, será possível o fortalecimento e o diálogo entre as produções, com vistas a trazer avanços para o campo, além de subsídios para um projeto de desnaturalização e transformação.

Elegemos como ponto de recorte produções no período de 2015-2020, tomando como referência as mediações políticas, sociais e culturais que efervesceram polarizações, o avanço do conservadorismo e, por consequência, a culminação na eleição do presidente Jair Bolsonaro. No que diz respeito às questões da diversidade, houve uma intensificação dos discursos de ódio, discriminatórios e diretamente ligados a categorias que expressam o movimento dialético de contradições sociais: gênero, raça e classe.

As bases utilizadas para a sistematização do Estado do Conhecimento foram: portal de periódicos da Capes, Biblioteca de Teses e Dissertações e Reuniões da ANPED, compreendendo o recorte temporal. Foram consideradas produções científicas na área de diferentes tipologias: pesquisas empíricas, ensaios, relatos de experiência, entre outras, a partir dos termos: **trabalho-docente, gênero, raça e classe**.

As buscas foram realizadas utilizando cada termo em específico: trabalho docente e gênero; trabalho docente e raça; trabalho docente e classe; e pela unificação das categorias trabalho docente, gênero, raça e classe. Com vistas ao atendimento do que poderia escapar à limitação dos termos, fizemos também uma busca ampla, a partir da base de dados e localização dos tipos de produção (periódicos, trabalhos na ANPED, dissertações e teses) que poderiam ter relação com a temática, mas sem relação direta com os termos utilizados.

Fizemos também um levantamento no banco de Teses e Dissertações do IBICT, com os mesmos descritores e palavras-chave em um recorte de produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos cinco anos.

Realizamos uma busca nos GTs: 08 (formação de professores), 21 (educação e relações étnico-raciais) e 23 (gênero, sexualidade e educação) das reuniões da ANPED de 2015, 2017 e 2019.

As bases utilizadas têm orientado o ponto de partida para o fortalecimento dos objetos de investigação, indagações e diálogo de pesquisas do grupo GEPGAPe. A justificativa para o recorte tem como fundamento elementos pontuais de sistematização. São eles: a) ANPED, por compreender a socialização em eventos bianuais dos programas de pós-graduação da área de educação, bem como sua importância enquanto espaço de disputa política, por meio de orientações sistematizadas em cada reunião por seus grupos de trabalho, entre eles o GT 08 da Formação de Professores; b) o portal de periódicos da Capes, que agrupa artigos de diferentes instituições, pesquisadoras e pesquisadores submetidos a processos de avaliação por partes e publicação em revistas científicas da área; c) a Biblioteca de Teses e Dissertações, por englobar a produção dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

As principais informações das teses e dissertações serão sintetizadas em quadros que permitem uma visão ilustrativa das produções. Após, apresentaremos uma análise a partir de categorias síntese, em uma discussão com essas produções, com o objetivo de apontar suas potencialidades, limites e possibilidades de avanço sobre o que compreendemos pela unidade gênero, raça e classe e suas marcas para a compreensão do trabalho docente no contexto contemporâneo. No quadro abaixo apresentamos a quantidade de trabalhos encontrados.

Quadro 4 - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados

Base de Dados	Quantidade de trabalhos encontrados
Teses e Dissertações	14
ANPEd	4
Periódicos	7
TOTAL	25

Fonte: Sousa (2023)

Em sequência, apresentaremos os trabalhos encontrados nos anais de eventos realizados pela ANPEd Nacional, que versam sobre a temática de gênero, raça e classe em articulação com o trabalho docente. A busca foi realizada nos GTs 08 (Formação de Professores), GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), EGT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) e compreende as reuniões realizadas em Florianópolis, Maranhão e Niterói.

Quadro 5 - Trabalhos em eventos ANPED (GTs 08, 21 e 23)

ANPED	GT 08	GT 21	GT 23
2015	-	-	-
2017	1	-	1
2019	-	1	1
TOTAL	4		

Fonte: Sousa (2023)

Os próximos quadros apresentarão a sistematização das produções encontradas.

Quadro 6 - Síntese – Dissertações e Teses

Nº	Ano e Tipo	Título	Autoria-orientação
01	2017 Dissertação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Sousa, Fernando Santos; Cruz, Shirleide Pereira da Silva
02	2017 Dissertação	Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)	Silva, Juliana de Jesus Assunção; Ada Avila Abreu, Mery Natali Silva
03	2019 Tese	Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano	Rios, Pedro Paulo Souza Dias, Alfrâncio Ferreira
04	2018 Dissertação	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Vasconcelos, Maria Nazareth Moreira; Liberali, Fernanda Coelho
05	2017 Dissertação	Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero	Venturini, Sandra Mara; Salva, Sueli
06	2017 Dissertação	Docentes, relações de gênero e sexualidades: desdobramentos nas práticas pedagógicas	Gomes, Claudete Imaculada de Souza; Ferrari, Anderson
07	2018 Dissertação	Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”	Junqueira, Bruna Dalmaso Gandin, Luis Armando
08	2019 Dissertação	Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul.	Meireles, Janaina Barela; Vieira, Jarbas Santos
09	2015 Dissertação	Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e prática	Alvarenga, Hilda Maria de; Rabelo, Danilo
10	2016 Tese	A cultura profissional do professor pedagogo e o exercício do trabalho docente	Gagno, Roberta Ravaglio; Ferreira, Naura Syria Carapeto
11	2019 Dissertação	Formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista	Araújo, Júlio César Saunders de; Gomes, Valdemarin Coelho
12	2017 Tese	Gramsci e a educação no Brasil: uma contribuição para o estudo do sindicalismo docente	Gomes, Mara Pavani da Silva; Demartini, Zeila de Brito Fabri
13	2018 Dissertação	Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil	Farias, Normélia Ondina Lalau de; Silva, Alex Sander da
14	2016 Tese	“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP	Oliveira, Mariana Esteves de; Borges Maria Celma, Oliveira; Vitor Wagner Neto de

Elaboração: (SOUSA, 2023)

Quadro 7 - Eventos ANPED

Nº	Ano - GT	Título	Autoria
01	GT 08 -Formação de Professores - 2017	Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil	Shirleide Pereira da Silva Cruz e Fernando Santos Sousa – UnB - 2017
02	GT 21-Educação e Relações Étnico-Raciais- 2017	Mulheres negras: luta, resistência e libertação	Eunice Lea de Moraes - UFPA - Universidade Federal do Pará
03	GT 23-Gênero, Sexualidade e Educação - 2019	Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal`Igna – UNISINOS
04	GT 23-Gênero, Sexualidade e Educação - 2019	A violência sofrida por professores(ras) homossexuais na escola: apontamentos contemporâneos	Maria Edilene Araújo Silva e Antonia Solange Pinheiro Xerez – Universidade Estadual do Ceará

Elaboração: (SOUSA, 2023)

Quadro 8 - Artigos de Periódicos

Nº	Revista - ISSN	Artigo	Autoria
01	Revista Estudos Feministas ISSN 0104-026X	Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.	Neil Franco; Graça Aparecida Cicillini
02	HOLOS ISSN 1807-1600	Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades	B. S. GUIZZO e D. RIPOLL
03	Movimento – Revista de Educação ISSN 2359-3296	Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação	Miguel Arroyo
04	Revista Formação Docente e-ISSN:2176-4360	Preâmbulo aos temas Gênero e Sexualidade na Formação Docente	Margareth Diniz, Ana Guil
	Revista Formação Docente e-ISSN:2176-4360	Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero	Shirley Aparecida Miranda e Jairza Fernandes Rocha da Silva
	Revista Formação Docente e-ISSN:2176-4360	Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: O sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação	Felipe Viero Kolinski Machado Mendonça

Elaboração: (SOUSA, 2023)

A descrição, organização e resumo de cada uma das produções encontra-se disponível para consulta nos anexos do trabalho.

Nos próximos tópicos, apresentaremos a discussão com as produções encontradas a partir do Estado do Conhecimento, com o objetivo de estabelecer situar o objeto da tese a partir dos limites e possibilidades apresentados até o momento no campo da pesquisa científica.

Diálogo com as produções: limites e possibilidades

Apresentaremos, a seguir, a síntese das produções selecionadas. A expressão desse movimento se dará em três categorias, sendo elas: ***Trabalho Docente e Gênero, Trabalho Docente e Raça, Trabalho Docente e Classe.***

3.1.1 Trabalho Docente e Gênero

Na discussão da categoria “**Trabalho Docente e Gênero**”, apresentamos o diálogo com a dissertação de Sousa (2017), que aponta elementos de construção da profissionalidade docente de professores homens na educação infantil e na alfabetização. É possível avançar e dialogar com esta produção ao apontar as contradições da presença de um professor fora do perfil e da representação do senso comum, aquém de um tipo idealizado do que é ser professor, fato que não se sustenta a partir de sua formação. Ressalta-se, ainda, os conhecimentos teórico-práticos exigidos para sua atuação, além de problematizar o processo de esvaziamento da função docente no ato intencional de ensinar algo a alguém e fazer esse alguém aprender. Em articulação, destacamos o trabalho de Sousa (2017b) apresentado no GT 08 da ANPEd, sendo este o único encontrado que problematiza a necessidade da discussão da categoria gênero no campo da formação de professores. Ressalta-se, aqui, o enfrentamento necessário dessas questões para o entendimento do trabalho docente pela totalidade, no seio das mediações e contradições da realidade social que situam professoras e professores como sujeitos em sua concretude. Mais dois trabalhos foram encontrados com essa discussão, porém no GT 23, mesmo se tratando de questões muito específicas para a formação.

O artigo *Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente*, de Scherer e Dal`Igna (2017), buscou examinar os modos de constituição do trabalho docente, especialmente aqueles vinculados aos processos de feminização e de profissionalização do magistério. Chamamos atenção para a necessidade de abertura do GT 08 (Formação de Professores) para o enfrentamento, compreensão e análise dessas discussões, uma vez que são inerentes ao campo e traduzem mediações importantes de outros objetos de pesquisa, que constituem a análise da formação docente. As autoras utilizaram como base estudos de gênero pós-estruturalistas, produções brasileiras sobre a feminização do magistério

e as pesquisas de sociólogos italianos sobre a *desgenerificação* do trabalho, para examinar uma obra que toma como objeto a profissão do magistério.

Quanto à diversidade da categoria e à reafirmação de características que já aparecem em estudos clássicos sobre a formação docente no processo de constituição da profissão em seus elementos da tríade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, o trabalho de Silva (2017) reafirma, a partir da pesquisa, um estudo comparativo do quantitativo e das características dos professores e professoras da Educação Básica realizado entre os anos de 2007 a 2014. A autora traz pontos importantes de destaque e análise como, por exemplo, a reafirmação da predominância feminina na docência, um maior número de professoras nos anos iniciais e uma maior presença de professores nos anos finais. Outra mediação significativa diz respeito à constatação de professoras e professores em idades mais avançadas, com menos jovens, o que pode informar discussões referentes à atratividade na carreira e aos processos de valorização-desvalorização. Vale destacar, também, a identificação da entrada de um maior número de professoras e professoras em regime de contratação temporária e terceirizada, em desapeço à priorização do concurso público, e de elementos que compõem o par dialético apontado anteriormente da valorização-desvalorização.

O estudo ainda destaca uma importante contradição que perpassa as relações de gênero e soa como incomum, apesar de a literatura ressaltar que as mulheres vivenciam piores condições de trabalho. No presente estudo, foi possível constatar grande atuação dos homens em mais de um estabelecimento escolar, em maior número de turmas e com múltiplos vínculos de emprego. Embora pareça uma surpresa, o dado aponta contradição essencial para se entender o lugar delegado a homens e mulheres a partir do gênero, no qual o homem assume o posto de provedor, e à mulher, preferencialmente, são delegadas as atividades do lar ou profissões que apresentem tal familiaridade, como é o caso da docência.

A tese de Rios (2019) traz a diversidade e a sexualidade, discutindo a condição de professores gays na Bahia. Por meio da análise de discurso, traz uma temática de difícil trato, que contrapõe não só o gênero de uma maneira geral, mas a sua abordagem na atuação docente, já que os professores baianos acabam por romper a norma ideológica e socialmente construída sobre o que é ser professor em tempos de avanço do conservadorismo e de cobranças que se alinham à construção histórica da docência como vocação, sacerdócio e missão. Esse perfil se descola de sujeitos com particularidades que nem sempre estão alinhadas ao movimento idealizado nos campos da vida privada e profissional.

A produção perpassa não só os conflitos de professores gays em âmbito da docência, mas também suas trajetórias e dilemas a partir da afirmação da sexualidade em uma sociedade

pautada por valores e concepções heteronormativas. Gomes (2017), em uma perspectiva pós-estruturalista, dialoga com essas constatações ao identificar que as escolas não possuem uma agenda de projetos que privilegiem essa discussão, proporcionando, mesmo que de forma não intencional, o afloramento de episódios que envolvem preconceitos e discriminações no cotidiano da escola. Eles partem de alunas(os) e professores(as), de modo que determinados temas são tratados como tabus, sem uma relevância reconhecida por toda a escola, devido à influência de movimentos conservadores que procuram afastar tais discussões das salas de aula e demais espaços da escola.

O artigo de Xerez e Silva (2019), apresentado no GT 23, traz uma triste realidade no que diz respeito às relações sexistas na escola, que culminam em ações de violência contra docentes, associadas a sua sexualidade. A pesquisa coloca em discussão a violência sofrida por professores homossexuais no ambiente escolar no contexto contemporâneo. As autoras evidenciam, a partir da pesquisa e dos relatos de vivência, o sofrimento ocasionado por situações de violência relacionada à sexualidade — sendo a violência materializada em suas múltiplas dimensões: psicológica, moral e verbal —, presentes no cotidiano de trabalho, mas silenciadas, seja por medo ou por processos de alienação. Observou-se, também, a autocriação de estratégias de defesa contra a discriminação, estratégias essas que carecem de problematização e análise. Elas são constituídas no cotidiano, de forma pragmática, pela experiência, e não estão sustentadas nem amparadas por políticas públicas de formação e valorização da diversidade, tampouco pelo enfrentamento por meio de um projeto solidário e coletivo de afirmação do conhecimento como princípio fundamental e central para o exercício da docência.

Os trabalhos apontados potencializam a construção do nosso objeto ao demonstrar que, embora nem sempre a sexualidade seja afirmada no exercício do trabalho, quando tal questão acontece, são criadas estratégias de enfrentamento, mas, contraditoriamente, também de silenciamento. As normas que chegam até a escola e informam condutas e características esperadas para o que é ser professora e professor reafirmam opressões de gênero, lugares na escala produtiva, bem como elementos de discriminação e desumanização. As representações, discursos, idealizações do que é ser professora e professor tentam homogeneizar a categoria e contribuir para o silenciamento destes conflitos, como se eles não existissem ou fossem secundários para o movimento pragmático de produção de resultados por parte de agentes do processo educativo.

O artigo *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização*, de Franco e Cicillini (2015), apresenta uma particularidade invisibilizada da docência, a trajetória de

professoras trans. Contextualiza os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência. Como pontos de síntese, trazem que o conhecimento das trajetórias dessas professoras possibilitou a emergência de “sinais de fissuras na heteronormatividade”, confirmando que, apesar de seu papel hegemônico como reprodutora e mantenedora das normas de gênero e de sexualidades, a escola é também um dos espaços possíveis para a efetivação do direito de constituir-se e assumir-se no direito de ser humano.

Vasconcelos (2018) utiliza a interseccionalidade como ferramenta analítica para a formação docente e problematiza um ponto central na discussão do nosso objeto de pesquisa: a sociedade não está preparada para compreender, agir e conviver com as diferenças. Ao colocar a escola como *locus* de socialização e aprendizagem, traz à centralidade da docência a discussão da diversidade, tendo em vista a não reprodução de concepções sexistas, preconceituosas e discriminatórias. Reafirmamos, em conformidade com os dados apresentados pela autora, a necessidade da formação de professoras e professores para promover elementos de compreensão, crítica, enfrentamento e desnaturalização de concepções que estão em voga no movimento político, econômico e cultural brasileiro, mas que sempre estiveram presentes na constituição histórica e social brasileira. Coloca-se em um desafio louvável a elaboração de uma proposta de formação que valorize e desconstrua os discursos de professores e professoras em relação às posturas sexistas e de gênero.

Defendemos um projeto para a formação de professores(as) verdadeiramente comprometido com a emancipação humana, reconhecendo a necessidade de valorizar as diferenças, porém, situado no seguinte questionamento: até que ponto agimos concretamente no exercício de compreensão, análise e transformação de uma realidade que opera de maneira a não materializar esse reconhecimento e enfrentamento das estruturas de opressão para além da dimensão individual? Qual o nosso projeto de enfrentamento? Ele aponta para o reconhecimento de professoras e professores inseridos em uma concretude histórica e social que articula as condições históricas de gênero-raça-classe do/no trabalho docente? Essa é uma questão secundária ou parte da nossa formação enquanto ser e, portanto, elemento central de constituição para a nossa ação por meio da coletividade?

Não temos como pretensão esgotar as respostas, mas provocar o debate e chamar atenção para a necessidade de ação, significação e desnaturalização destes processos. Seja na realidade concreta ou no desenvolvimento das pesquisas que objetivam conhecer e problematizar esta realidade.

Cabe aqui pontuar, nos trabalhos identificados e analisados, que o gênero marca a constituição do que é ser docente desde a escolha profissional, até mesmo como traço de um movimento histórico de uma profissão predominantemente feminina que, pela profissionalização, também se construiu a partir de uma base feminizada.

A historicidade ajuda, assim, a compreender as marcas sociais, culturais, políticas e de gênero da constituição da docência, dos espaços educativos e de homens e mulheres que se formam no *vir a ser* professora e professor, bem como especificamente a construção da profissionalidade docente em contextos marcados por funções sociais de gênero, consolidados a partir do processo de feminização (principalmente nos anos iniciais) e de outra área de atuação que já nasce feminina, com forte caráter assistencialista (a educação infantil). Nesta última, o cuidado aparece como maior atribuição, o que é assimilado historicamente como uma característica nata de mulheres em uma sociedade pautada por valores capitalistas e patriarcais de conformação e naturalização do trabalho reprodutivo.

A dissertação de Venturini (2017) problematiza e apresenta pontos de acolhimento, que por vezes passam despercebidos ao se considerar as questões de gênero na formação inicial. A autora constrói um relatório propositivo, a partir dos dados da pesquisa, com o título *Gestão da Permanência Acolhedora*, para serem encaminhados às coordenações de cursos de graduação. A relevância do estudo justifica-se pela sensibilidade e ação crítica propositiva, frente às naturalizações que descolam questões particulares-universais, subjetivas-objetivas que agem dialética e conjuntamente na formação social, no que diz respeito aos lugares, às atribuições e, também, às construções sociais em torno do gênero.

A pesquisa situa as alunas na condição de acadêmicas que, em maioria, concomitantemente, exercem trabalhos remunerados e domésticos, assumem o papel de mães, estudantes, esposas, trabalhadoras. Essas variáveis costumam acarretar menor aproveitamento ou até mesmo a desistência dos cursos de formação inicial, bem como a perpetuação do lugar atribuído socialmente à mulher na sociedade. Seguiremos a discussão dos próximos trabalhos com a seguinte pergunta: a formação de professores(as) tem contribuído para a ação crítica e intencional frente às naturalizações de gênero que influenciam, e constituem, categorias do trabalho docente na formação inicial e continuada?

Ao analisar os trabalhos apresentados até aqui e os próximos que serão discutidos, observamos e identificamos um aumento de produções em diferentes perspectivas e abordagens de enfrentamento ao avanço do conservadorismo, no Brasil e no mundo, sejam elas de ordem econômica ou ideológica, relacionadas às questões de gênero.

A dissertação de Junqueira (2018) faz o esforço de trazer para o debate as possibilidades para um trabalho docente de vertente feminista, reforçando o papel de professoras no combate a uma narrativa conservadora da “ideologia de gênero”. As problematizações da autora trazem categorias de análise gramscianas, que consideramos fundamentais para o movimento em disputa da organização social e da luta de classes na contemporaneidade em suas múltiplas determinações: hegemonia e ideologia. Essa disputa é evidenciada ao se trazer as consequências das alianças entre neoliberais e neoconservadores, o que destacamos como central e que por vezes carece de maior aprofundamento no campo da formação de professores, mesmo informando diferentes categorias que explicam o movimento contraditório do trabalho docente. Pode-se citar como exemplos a precarização do trabalho, a intensificação, a privatização e a ofensiva empresarial na educação, o controle do currículo nas escolas e a formação de professores com vistas a treinar estudantes com capacidade adaptativa, na eficiência e eficácia, a fim de corresponder a postos de trabalho no modo de produção capitalista. Destacamos, ainda, a intenção de formar professoras e professores que consigam reproduzir ideologias, aplicar métodos e competências específicas de valorização do mercado.

O estudo aponta reverberações tanto dos discursos conservadores quanto dos feministas no senso comum das professoras participantes da pesquisa. Inerentemente contraditório e heterogêneo, o senso comum é permeado também por elementos de bom senso (outra categoria gramsciana), que podem causar identificação com discursos baseados no convencimento. Assim, a narrativa da aliança conservadora se dá relativamente bem-sucedida entre as professoras, causando identificação com o uso do gênero como instância biologizante e com elementos de culpabilização acerca de seus trabalhos. Essa dinâmica reforça a necessidade de trazer a centralidade das categorias gênero-raça-classe como unidade no que forma, informa e constitui mediações importantes de crítica e análise para o trabalho docente, um desafio para a formação.

A dissertação de Meireles (2019) destaca a influência da categoria gênero e suas implicações para a saúde de professoras da Educação infantil, identificando que existe uma sobrecarga de trabalho na unificação do trabalho público (remunerado) com o trabalho doméstico (não remunerado). A autora destaca que as precárias condições de trabalho nas escolas, somadas às demandas do trabalho doméstico (predominantemente naturalizado a ser realizado por mulheres) levam as professoras à exaustão, com um alto esforço físico, mental, gerando uma sobrecarga que culmina em processos de adoecimento.

Dessa forma, a partir dos apontamentos nos trabalhos lidos, organizados e analisados, afirmamos a importância do gênero para a compreensão das categorias do trabalho docente. A

categoria gênero é mediadora de contradições presentes na produção-reprodução das relações entre capital-trabalho, evidenciando que os processos de conformação e opressão-exploração determinam lugares, traçam perfis e promovem processos de subjugação pelo gênero, opressão pelo gênero e exploração pelo gênero em uma perspectiva relacional a homens e mulheres, seja para sua atuação no mundo do trabalho, seja pelo tipo/perfil idealizado do que é ser professor e professora para além dos seus elementos de formação, ligados a sua função de ensinar.

3.1.2 Trabalho Docente e Raça

Encontramos apenas dois trabalhos com a relação direta entre raça e trabalho docente. Iniciaremos a discussão da categoria “**Trabalho Docente e Raça**” a partir da dissertação de Alvarenga (2015), que aponta as representações de docentes sobre sua atividade no que se refere às relações étnico-raciais. Centralizada na discussão da dimensão pedagógica dessas relações, traz para o debate os direitos humanos, na tentativa de compreender fundamentos da educação para as relações étnico-raciais. Seus elementos de análise combinam a identidade profissional às práticas pedagógicas. Como ponto de síntese, a autora defende a necessidade de efetivação da abordagem dessas questões na educação, do silenciamento de valorização e de problematização das diferenças, sendo que estas conformam e informam ações e práticas de discriminação racial no cotidiano social, que não está descolado da escola, mas é parte dele.

A dissertação de Farias (2018) contribui com um estudo das trajetórias de docentes negros(as) universitários(as) a partir de suas memórias e construção subjetiva da docência. Embora não esteja centrado em trazer essas análises para o campo da dialética objetividade-subjetividade, a pesquisa dá voz e traz para conhecimento histórias acarretadas pela condição dessas professoras e professores em uma sociedade pautada pela subjugação de pessoas negras e delegação dessas a postos de subalternização. Chamou nossa atenção a quantidade reduzida, e por vezes naturalizada, da presença dessas professoras e professores na docência do ensino superior. O estudo identificou nos relatos elementos de discriminação, de afirmação da necessidade de políticas de valorização da presença negra nas universidades (no trabalho de professores/as) e a efetivação das políticas públicas com foco nas relações étnico-raciais. Cabe pontuar que, embora a ocupação de espaços seja importante para a emancipação, esta não é suficiente, já que o processo adaptativo ao sistema e ao modo de produção vigente conduz a movimentos de cunho liberal, pós-moderno e meritocrático, de afirmação dentro do sistema, mas descolado de benefícios coletivos de uma classe que é explorada, subjugada e oprimida. Tal pontuação reforça a necessidade da unidade gênero-raça-classe ao apontar sua capacidade

dialética de desnaturalização da desigualdade e não conformação de perspectivas liberais, que centram no indivíduo a salvação do mundo e o fragilizam para a associação em movimentos coletivos de resistência, como apontaremos na próxima discussão.

A escassez de produções sobre as mediações do trabalho docente com a categoria raça reafirma a necessidade de compreensão da condição social, e concreta, de professores e professoras, principalmente ao se considerar a nossa responsabilidade como pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com o desvelar da realidade para além de sua aparência. Não nos parece coerente, e interventivo, realizar pesquisas no campo da formação de professores alicerçados em uma visão e perfil idealizado do que é ser trabalhadora e trabalhador docente sem compreender as marcas de constituição social forjadas na objetividade e na subjetividade.

Destacamos a importância da formação de professores(as) em se colocar no envolvimento real das temáticas de gênero e raça como forma de construir novos valores. Investindo em concepções de formação que produzam relações igualitárias, em que a tolerância e o respeito à diversidade sejam ponto pacífico. Compreender a questão racista e sexista é um movimento em torno do princípio de bloco histórico como possível caminho para a sua superação.

Analisar a construção das desigualdades a partir do ponto de vista histórico nos dá segurança de realizar um estudo com bases concretas, pois a história da humanidade é a história das relações sociais, das pessoas que se objetivam concretamente, no contexto da produção e reprodução das relações.

Dessa forma, como gancho e no exercício de análise de compreensão dessas categorias em unidade, abordamos, a seguir, estudos sobre a luta de classes na formação de professores, na premissa de que essa é a história da resistência das mulheres. É a história, também, da resistência dos povos dominados e escravizados, e estes e estas estão inseridas em um contexto social que forma subjetividades num quadro alienante, mas com possibilidades de formação de intelectuais que se aliem a um movimento coletivo para transformação, na consciência para si.

3.1.3 Trabalho Docente e Classe

A categoria “**Trabalho Docente e Classe**” aponta para a necessidade e particularidade de se compreender as condições de trabalho das professoras e professores em consonância com as relações de produção capitalistas. Consideramos importante pontuar aqui, já como adianto

da discussão posterior de fortalecimento da tese, a imbricação entre as categorias anteriores e a classe a partir da centralidade do trabalho como ponto de convergência entre esses elementos.

Gagno (2016) analisa o processo de construção e constituição de uma cultura profissional docente, seus reflexos na criação de valores, regras e hierarquias por meio do cotidiano do trabalho, dimensões de convivência que constituem o fenômeno educativo. A autora não restringe a cultura a uma abstração, mas defende que ela está inserida no seio das relações sociais enquanto criação pela articulação do trabalho com o cotidiano. Além disso, faz a problematização de elementos que entendemos como essenciais para a consciência de classe e ideologia, reflexos das contradições que constituem o movimento histórico, social, político e econômico das situações que refletem o mundo, sua evolução e sujeitos que nele se inserem.

Em sua tese, Gomes (2017) dialoga com essa construção ao se empreender no esforço de analisar o trabalho docente à luz de categorias gramscianas, centralizando a categoria do intelectual orgânico. Essa constitui o que entendemos como a formação de uma consciência para si, do trabalho efetivado na práxis, comprometida com um projeto coletivo de transformação e de elevação dos graus de consciência da classe trabalhadora para o enfrentamento de toda e qualquer forma de exploração-opressão para além de uma realidade dada, imutável e acabada, mas passível de ser transformada e superada.

A tese traz força para a discussão do **trabalho docente** ao pontuar a mediação sobre a proletarização, as organizações e maneiras de atuação por meio dos sindicatos, problematizando-a em relação à autoidentificação de professoras e professores como integrantes da classe média (o que no senso comum se escuta como “falta de consciência de classe”). A análise pela realidade concreta, carece de mediações que envolvem todo o processo histórico e, também, das perspectivas de sociedade em disputa, situada em relações de hegemonia, na qual estamos sendo formados/formadas, constituídos/constituídas.

A partir dos estudos realizados, a autora inferiu o não reconhecimento de professoras e professores como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, dadas as concepções ideológicas de classe média que permeiam o ideário dos professores (o que posteriormente problematizaremos a partir da categoria “neo-ninguéns”) na produção de subjetividades neoliberais. Vale pontuar, aqui, o nosso entendimento da categoria do intelectual orgânico como um elemento que não acontece de forma automática pela simples posição de docentes com seu objeto de trabalho, o conhecimento, mas pela possível posição política estratégica assumida organicamente para a construção da contra-hegemonia. Teremos um maior tempo para discussão dessa categoria no decorrer do trabalho, contudo, destacamos também sua ampliação para além da personalização de pessoas, mediada por instrumentos ideológicos que também

formam consenso na disputa da luta de classes e da formação de consciência do *em si* ao *para si*.

A consciência de classe também é objeto de estudo de Araújo (2019), que toma como base aspectos que circundam o fazer docente, tais como a precarização, a organização sindical e política e a fragmentação da atividade laboral. A produção analisa a relação entre trabalho, sociabilidade e consciência para, a partir daí, capturar os determinantes sobre a formação da consciência de classe em si e para si. Sua principal contribuição na dissertação está em assumir que a classe docente precisa ter a consciência de seu papel histórico, mas essa consciência pode ser dificultada por uma série de mecanismos que operam na lógica da reprodução do sistema do capital, como a alienação, a ideologia, o reformismo e o abandono da centralidade do trabalho, substituída pela centralidade da política.

Destacamos a dicotomização apontada como importante elemento que tem impulsionado a desmobilização dos movimentos coletivos verdadeiramente comprometidos com outro projeto de sociedade, capaz de romper com o capitalismo. Acrescentamos ainda que tais mecanismos estão alinhados à conformação entre sistemas importantes para a constituição histórica e social brasileira (capitalismo-patriarcado-colonialismo), reforçando a necessidade desta discussão para o entendimento das professoras e professores em sua concretude social, nas relações objetivas e subjetivas.

Entre as categorias que compõem a análise das condições do trabalho docente, está a valorização. Essa não se restringe ao campo econômico, financeiro, mas também ao simbólico e ideológico de reconhecimento social, mesmo que estes nem sempre se apresentem de forma separada. Nesse sentido, destacamos a interessante tese de Oliveira (2016), *Professor, você trabalha ou só dá aula? O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP*. Em sua discussão, lança mão da categoria da precarização do trabalho docente.

Entre os elementos identificados, gostaríamos de chamar atenção para as consequências da idealização construída historicamente, que cercam não só o movimento do que é ser professora e professor, mas também das ações realizadas nas escolas, o reconhecimento social e outros elementos objetivos-subjetivos que compõem o trabalho docente. Esses, contraditoriamente, podem fornecer elementos de estranhamento para a resistência, mas também de alienação, cansaço e desistência por dentro. A pesquisa aponta para idealizações de cunho missionário, vocacional e romântico, o que concorre tanto para manter o distanciamento da docência do trabalho quanto para agravar a precarização experimentada pelos sujeitos. A situação aumenta a distância entre consciência e realidade, gerando mais frustração e sofrimento docente.

Os encaminhamentos para a valorização profissional docente, via formação inicial e continuada, devem ser compreendidos a partir do entrelaçamento das categorias gênero, raça e classe. A partir desse nó, podemos pensar possibilidades para a equidade nas condições da classe trabalhadora — sendo essa maioria — docente no País.

A predominância feminina na docência e as mediações de um trabalho reprodutivo, não remunerado e que se soma à vida pública-privada como condição da mulher, na maioria das vezes naturalizada, explicam as condições da docência, embora não apareça de forma direta a questão da raça. Essa deve ser compreendida como mediação necessária para os estudos do campo da formação de professores(as), na proposta do nó, para o entendimento real e concreto de quem são as professoras e professores estudadas/estudados pelas pesquisas do campo da formação. Objetivamos, dessa maneira, apontar possibilidades de proposições para a formação em contraposição à ordem vigente e hegemônica, pelos movimentos sociais e associações de resistência.

Por fim, o que se aponta como síntese direta dos estudos? Que autoras e autores, de diferentes universidades e entendimentos, têm se debruçado no exercício de compreensão do *vir a ser* professora e professor. Embora consigam explicar mediações desse processo de constituição por via da subjetividade ou da objetividade, acabam travados nas análises de compreensão da totalidade social, não por falhas em metodologias ou epistemologias, mas pela incompletude em se analisar categorias que se enformam no movimento concreto e dialético da realidade e estruturam as seguintes relações sociais: o gênero, a raça e a classe.

Com essa discussão, o projeto aqui apresentado se coloca no desafio de unificar essas vertentes por meio da mediação presente no processo histórico de formação social, que une a dimensão objetiva-subjetiva de quem se forma professora e professor. Logo, são categorias que dizem respeito à epígrafe que inicia a presente seção, esforçamo-nos para intervir na realidade, mas, antes de tudo, precisamos nos questionar se realmente sabemos que realidade é essa em sua forma aparente. Mais especificamente, quem são as professoras e professores? São mulheres idealizadas que trabalham por amor? Ou são trabalhadoras duplamente exploradas em âmbito público e privado, ou duplamente oprimidas enquanto gênero feminino e negras nas marcas de subalternização do racismo estrutural? Ainda assim, mesmo na dialética opressão-exploração, reconhecem-se enquanto parte de uma classe ou vislumbram o ideário liberal da troca de posições? São todas essas questões que podemos colocar para enfrentamento, compreensão, interpretação e transformação; mais do que descrever, mas narrar e intervir em nossa própria história, como seres que se objetivam, se formam e são formadas/formados pelo e no trabalho.

3.1.4 Gênero, raça e classe e as abordagens do trabalho docente

A partir da *empíria*, ao se considerar a caracterização do público investigado que desenvolve o trabalho docente no contexto da Educação Básica, toma-se como base para a articulação do *nó* dialético gênero, raça e classe. Partimos da compreensão que são categorias fundantes produzidas na e pela história, que, de forma direta-indireta, mediata-mediada, espontânea-consciente constituem sentidos e contextualizam o trabalho docente em diferentes dimensões a serem problematizadas e compreendidas em suas contradições. São elas: a condição da mulher em um contexto de sociedade patriarcal (patriarcado); a sujeição de pessoas negras e delegadas a posições de subalternidade a partir da racialização em uma perspectiva estrutural (racismo); e a exploração de classe, base de sustentação social e material das relações de produção da modernidade, que posiciona e forma indivíduos a partir das mediações que visam o fortalecimento do capital (capitalismo) e sua perpetuação.

A partir dessa contextualização, em diálogo com as discussões iniciais, a análise do trabalho docente pela dialética gênero, raça e classe e possíveis pontos de avanço para o campo no que tange a essa discussão:

- a) A necessidade de uma formação que dê conta de orientar e preparar professoras para o exercício da docência e de um trabalho pedagógico que reconheça e problematize as relações étnico-raciais e de gênero.**

Os marcos legais da Educação, embora nem sempre efetivados nas ações do cotidiano, embasam-se nos pressupostos de uma teoria crítica de sociedade vinculados ao contexto de democratização, uma sociedade que já não se ampara em princípios antidemocráticos, homogeneizadores e de padronização. Sustenta-se a ação cidadã pelo reconhecimento da diversidade, da liberdade de expressão do pluralismo de ideias, bem como sobre a necessidade de desenvolvimento e formação de educandos críticos em suas mais variadas dimensões humanas, de sólida base formativa a partir de princípios éticos, políticos e estéticos. As relações étnico-raciais e de gênero estão diretamente relacionadas a esses professores(as). Todavia, a formação de professores(as) tem dado conta de formar docentes, seja em instituições públicas ou privadas, que se reconheçam, se identifiquem nessa diversidade? As professoras e professores estão sendo preparados para o enfrentamento das diferentes investidas no processo de padronização do ensino e formação de subjetividades liberais?

É importante apontar, problematizar e desnaturalizar a jornada intensificada da mulher e suas mediações na luta por valorização e, principalmente, por melhores condições de trabalho. A realização de duas formas de trabalho — remunerado e não remunerado — em um mesmo espaço e tempo requer um dispêndio de energia física e mental aumentada para as professoras, proporcionalmente pelo período de insegurança e ansiedade causado na pandemia¹ da Covid-19, com início em 2020, e ainda em curso nos dias atuais.

Entendemos, dessa forma, que a assimétrica responsabilidade pelo trabalho doméstico perpetua desigualdades de gênero e econômicas, as quais estão intimamente imbricadas no que se entende por determinações de gênero-classe, fora de hierarquizações, mas pela dialética do movimento das relações históricas que sustentam a base material de formação da sociedade brasileira. O aumento da jornada dentro da própria escola, que já era identificado mesmo antes da pandemia, associou-se ao aumento das horas e carga de trabalho provocadas pela pandemia, sem qualquer remuneração adicional.

Tais mediações, se descoladas das demandas internas da categoria docente, sendo determinadas externamente, influenciam no processo de controle e perda de autonomia, bem como na afirmação da docência a partir de modelos sociais que não tenham como visão de longo alcance um processo de emancipação, mas de reprodução e formação para o mercado. Essas condições de trabalho são validadas pelo patriarcado — enquanto sistema de dominação que subjuga mulheres em relação aos homens —, o que distancia as professoras do sentido profissional e ainda contribui para uma não identificação com a classe-que-vive-do-trabalho.

A questão de gênero costuma sobressair-se no limite das 40 horas do trabalho remunerado em detrimento do descanso, lazer ou até mesmo para o trabalho não remunerado. A percepção da falta de tempo pode afetar as relações de trabalho no sentido de se aceitar mais facilmente modelos de aulas prontas para aplicação, caracterizando um trabalho apenas de execução. Em consequência, as professoras e professores perdem facilmente o sentido do trabalho que é pautado nas interações humanas e passam a se (con) formar com os modelos oferecidos de cunho gerencialista e de acesso facilitado, cobertos por intencionalidades, e que se afastam de uma educação emancipadora e humana.

¹ O SARS-CoV-2 faz parte de uma família de vírus geralmente encontrado em animais. No entanto, esse vírus foi transmitido ao ser humano, inicialmente em Wuhan na China, em dezembro de 2019, tornando-se conhecido popularmente como Coronavírus ou Covid-19. A doença pode causar problemas respiratórios, febre, tosse e outros sintomas, podendo levar o paciente à necessidade de respiradores artificiais. Além disso, é uma doença com alto índice de transmissibilidade. Informações disponíveis em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>, acesso em 29/08/21.

b) A caracterização do trabalho docente em seu aspecto diverso com marcas de gênero, predominantemente exercido por mulheres, carrega determinações sociais e culturais.

A profissão docente tem sido discutida a partir de correntes clássicas e contemporâneas. Dessas correntes, emergem três pontos de consenso: especialização do saber, formação intelectual em grau superior e um ideal de serviço. Entretanto, é importante pontuar que "profissão" ainda é um termo em disputa na busca constante por conceituação a partir das implicações econômicas, sociais, culturais e políticas que envolvem sua aplicabilidade no mundo do trabalho assalariado, principalmente ao se considerar os elementos anteriores, em um tipo engessado de profissional ideal.

Na materialidade do mundo do trabalho, quanto maior o grau de especialização e de desenvolvimento tecnológico e qualificação, maior a participação de homens e sua valorização enquanto patamar de ensino. Quanto menor a qualificação, valorização, intensificação e exploração do trabalho, maior o direcionamento para que sejam áreas desenvolvidas por mulheres negras das classes mais pobres. Elas são direcionadas a atividades rotinizadas, com ações ligadas principalmente a atributos socialmente construídos como femininos, a doçura, a leveza, a sensibilidade e a habilidade para atividades manuais. Em contraponto, o homem — gênero masculino —, possui maior poder de decisão, respeito e autoridade nos espaços em que atua.

Mulheres e homens são assim diferentemente qualificados e capacitados, desde a mais tenra idade, pelo gênero, cor e classe social, a exercerem tarefas muito bem determinadas no mundo do trabalho, intensificando as desigualdades de gênero, raça e classe. Entretanto, no contexto atual, a mulher trabalhadora tem lutado contra diferentes aspectos deterministas por meio de sua participação cada vez mais ativa em movimentos sindicais e políticos na luta por sua emancipação política, econômica e social.

Hirata e Kergoat (2008) categorizam os princípios organizadores da divisão sexual do trabalho da seguinte forma: a) princípio da separação (trabalhos designados especificamente para homens e para mulheres); e b) princípio hierárquico (trabalhos desenvolvidos por homens valem mais do que trabalhos desenvolvidos por mulheres). Esses princípios também baseiam objetiva e subjetivamente as formas de organização do trabalho nas escolas.

c) Perspectivas subjetivistas de compreensão de professoras e professores em sua condição de diversidade e gênero descolam sua constituição da base material e histórica que compõe a totalidade social.

Compreende-se que formar docentes incide em constituir identidades, e os estudiosos do campo da formação têm-se debruçado em seus estudos sobre diferentes formas de se enxergar a constituição dessa identidade. Apple (1995) e Enguita (1991) apostam na compreensão de professoras e professores como trabalhadores, destacando e problematizando aspectos de sua autonomia, raça, classe e gênero.

Com vistas ao atendimento das diferentes contradições que se colocam no interior da luta de classe e da disputa pela hegemonia, cabe aqui demarcar que um projeto de formação de professores(as) que tenha como objetivo uma análise emancipadora e de interpretação aprofundada do mundo político-social carece de incorporar e interpretar, simultaneamente, as categorias propostas que sintetizam a unidade gênero, raça e classe. A dissociação e a fragmentação dessas variáveis podem levar a análises parciais e a distorções na compreensão da dinâmica de dominação social e das desigualdades. Em outros termos uma análise focada apenas nas relações de classe pode excluir as formas com que as relações de gênero e o racismo contribuem para a perpetuação e fortalecimento do capitalismo, posicionando seres sociais em estruturas hierarquizadas que não estão contidas apenas nos elementos que constituem a classe e que também não existem de formas independentes e paralelas a elas.

Nesse sentido, corrobora-se com Cisne (2018) ao destacar que, em uma linha crítica marxista, não é possível pensar e valorizar categorizações individuais do ser homem ou do ser mulher, ou em liberdades de forma individualizada. As diferentes opressões e explorações que se estabelecem na vida dos indivíduos são sintetizadas e determinadas estruturalmente pelas relações sociais de gênero, raça e classe que, de acordo com nossa defesa, são categorias que precisam ser analisadas e compreendidas em unidade. Isso porque expressam, de forma dialética, múltiplas mediações que se materializam nas relações sociais, seja na dimensão da desigualdade ou da resistência política.

Assim, entende-se que as relações sociais estão envoltas por conflitos, exploração e lutas entre grupos e classes com interesses antagônicos, e que a formação de professores em um contexto de ataque ao ensino público e à diversidade não está alheia a isso. Portanto, é necessária a compreensão das vivências de professores para além de aspectos puramente objetivos, mas que se permeie em sua análise elementos de gênero, raça e classe pela objetividade e subjetividade. Partimos do ponto de vista e entendimento de que estas são

categorias determinantes para a estrutura do modelo vigente de exploração do trabalho em uma divisão classista, sexual e racial. A classe assim é compreendida, inscrita em uma materialidade que possui sexo/gênero, raça/etnia, que, em sua totalidade, demanda ser reconhecida em seus elementos de diferença singulares e universais. Do contrário, promoveria-se uma falsa homogeneidade, que não corresponde a um verdadeiro processo de luta por um projeto coletivo verdadeiramente emancipador.

d) Análise de categorias do trabalho docente que se relacionam à intensificação, precarização e aos elementos histórico-sociais e objetivos-subjetivos de compreensão do trabalho docente.

A análise das questões de gênero, raça-etnia e classe, até aqui, corroboraram com um movimento que pouco tem feito a articulação entre o singular e o universal. Estas vem sendo realizadas em caráter subjetivista ou desconsiderando a unidade daquelas categorias para a explicação e compreensão da constituição do que é ser professora/professor em diferentes realidades, contextos, tempos e no entrelaçamento dos campos profissionais-pessoais.

A intensificação do trabalho docente e o excesso de demandas sociais são constituídos em âmbito coletivo-individual, ultrapassam os limites do processo de ensino e de aprendizagem e informam sobre as relações estabelecidas no cotidiano e na rotina, resultando no adoecimento físico e mental, comuns na atualidade. Conforme aponta Kuenzer (2014, p. 45),

As cobranças e o excessivo controle externo, sem o necessário suporte ao trabalho docente, são denunciados por todos os professores nas diferentes funções e escolas. Percebe-se, entretanto, que tal situação tende a ser potencializada em determinadas condições que envolvem a organização interna da escola, a realidade do entorno social e as condições específicas de trabalho dos professores (KUENZER, 2014, p. 45).

Ao se pensar nessas condições no contexto da pandemia, por exemplo, entende-se que, embora naturalizada no senso comum, a questão da sobrecarga parece ser maior para a mulher, que exerce, além da função docente, as funções de mãe e esposa, o que podemos denominar de uma jornada integral ou contínua de trabalho, estando a professora inserida em um ambiente de intensificação do trabalho, um fenômeno global próprio do capitalismo contemporâneo comum à classe trabalhadora (DAL ROSSO, 2015). O avanço dessas condições, com a delimitação de jornada e aumento salarial, por exemplo, está atrelado à melhoria da qualidade de vida como forma de ascensão social em lutas contínuas da categoria. Dessa forma, alinhamos a definição de que as condições adequadas de trabalho estão intimamente vinculadas à vida das

trabalhadoras e trabalhadores e diretamente sintetizadas pela sua condição de classe (OLIVEIRA, 2006).

Para Hargreaves (1995), as mudanças no trabalho docente na atualidade são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas; mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes; múltiplas inovações tecnológicas; e o importante incremento do trabalho administrativo que, entre outros, atestam os problemas dessa sobrecarga. Essas exigências são ampliadas ainda mais com a situação da pandemia que, desde o ano de 2020, vem determinando o ensino remoto, mesmo sem formação adequada para o uso das tecnologias ou políticas que garantam a participação de estudantes, bem como os condicionantes emocionais em um contexto de perdas e ameaça constante à vida.

Somos seres sociais e situados, constituídos historicamente, influenciados e ao mesmo tempo dispostos a construir novas formas de produção e reprodução da vida material. Assim, as maneiras com que produzimos nossa existência revelam as diferentes formas que encaramos a realidade que está posta e que nos desafia para sua transformação em um caráter emancipador. Professoras e professores vivenciam no trabalho docente o processo de identificação de classe, raça e gênero, seja no âmbito da individualidade ou nas ações e interações de identificação, ou não, presentes na relação professor-aluno, professoras-famílias, professoras-sociedade, além das questões de universalidade, que podem ser políticas, ideológicas, relacionadas a crenças, valores no movimento dialético de disputa por um pensamento hegemônico pela conformação ou resistência.

Para melhor compreensão a respeito da formação de professores(as) no trabalho docente por meio das vivências do cotidiano, mediados pelas questões de gênero, raça e classe, propomos a discussão integrada ao cotidiano, a partir de Heller (2008). Essa formação não correspondente ao dia a dia, mas às atividades ligadas à reprodução do ser particular e às suspensões que proporcionam a reflexão, transformação e ressignificação das ações do trabalho docente. Nesse sentido, a vivência do cotidiano mediada por conflitos e satisfações vai construindo o significado do ser docente e desafiando professoras e professores a elaborações que perpassam as diferentes influências e possibilidades de ação e reflexão frente à realidade concreta.

É preciso considerar que o capitalismo promove a fragmentação não só dos seres sociais, mas também da divisão social e sexual do trabalho que, para sua compreensão, é necessária à análise por categorias de classe, raça e gênero em unidade na relação entre as concepções econômicas, sociais e culturais em torno dessas categorias. Considerando as questões de classe, por exemplo, embora mulheres sejam unidas pelo gênero, pela classe podem se dividir no

processo de exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Isso demonstra que a condição das mulheres se intensifica conforme sua classe e a raça, em um triplo processo de opressão e exploração, carecendo de observações das formas com que tais questões se relacionam também com o gênero.

Para Kergoat (2009, p. 51),

as relações sociais de sexo têm uma base material (a divisão sexual do trabalho) embora tenham, também, uma base ideativa: qualquer poder, dizia Foucault, precisa de um saber; neste caso, o naturalismo serve de ideologia de legitimação, de “doxa de sexo”. Elas podem ser periodizadas, fazem a História assim como as outras relações sociais. Essas relações sociais se fundamentam primeiro, e antes de mais nada, sobre uma relação hierárquica entre os sexos; trata-se mesmo de uma relação de poder, de uma relação de “classe” - e não de um simples princípio de classificação (KERGOAT, 2009, p. 51).

Entende-se que a crítica e a superação do capitalismo — e a noção de classe sozinha — não se sustenta, e vice-versa, com as categorias gênero e raça, e podem apagar as especificidades de seres sociais enquanto singulares, mas com pontos de interseção universais, forjados em uma base material de produção da vida. Os estudos estão situados no campo das representações, mas também pontuam as condições do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista. Versam por abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas de exacerbação da subjetividade enquanto força motriz no processo de mudança e enfrentamento das questões relacionadas a preconceitos, sejam eles de gênero, de raça ou de classe social.

Cabe ressaltar, também, que outras mediações perpassam o cotidiano e a realidade do que é ser professora e professor, como, por exemplo, a questão da idade (geração); do assumir a docência com todos os seus desafios como professoras e professores iniciantes; bem como a condição da mulher, da estudante com filhos; a sexualidade; entre outros processos que se formarão em um nó frouxo nas nossas categorias unitárias de discussão.

No que diz respeito a instrumentos de técnicas de pesquisa, há uma predominância de entrevistas semiestruturadas que visam captar e dar voz a professoras e professores em suas percepções. Entretanto, estas nem sempre estão alicerçadas em uma base de sólida compreensão teórico-prática, objetivo-subjetiva de análise, limitando-se ao campo da descrição. Aponta-se, também, a aplicação de questionários com sistematização e enquadramento de perfis, os quais por vezes reafirmam as exigências externas que constituem imagens e representações do que é ser professora e professor, em uma visão aparente e *pseudoconcreta*.

3.1.5 Sínteses provisórias e provocações a partir do Estado do Conhecimento

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres

Rosa Luxemburgo

Tendo em vista a sistematização e o diálogo com as produções a partir do Estado do Conhecimento, cabe a contextualização do movimento histórico que situa processo de construção da tese, bem como as transições que demandam mediações para o presente e o futuro.

A formação do doutorado, que se iniciou no segundo semestre do ano de 2019, foi abarcada por conflitos e mediações oriundas da pandemia da Covid-19. Pode-se assim dizer que existe um marco temporal, social, cultural, econômico e até mesmo ideológico que separa o momento da qualificação e o momento da escrita das análises a partir dos objetivos da tese. Um momento atípico, imprevisível, de transformações sociais, perdas, significações e interpretações no qual diferentes sentidos são atribuídos às relações presentes na prática social.

Tal preâmbulo é importante para ressaltar que, embora a essência da tese tenha permanecido, exigiu-se mais do que o esperado inicialmente, pelo acompanhamento da dialética que se fará presente em todas as categorias que emergiram e constituem o processo de análise. Os pressupostos apresentados durante o processo inicial de elaboração se reafirmaram a partir das mediações vivenciadas por professoras e professores durante o desenvolvimento do trabalho docente no contexto da pandemia, principalmente quando consideramos o *nó* dialético gênero, raça e classe.

O isolamento social imposto pela pandemia colocou a sociedade, de uma maneira geral, em alerta, angustiada e em uma verdadeira corrida contra o tempo para se adequar ao novo normal, principalmente ao se considerar a lógica de produtividade presente na estrutura das relações capitalistas. Dessa forma, entende-se que uma análise dialética do trabalho docente, com enfoque na constituição social do vir a ser professora e professor carece do compromisso teórico-prático de enfrentamento das abstrações, perfis e idealizações que envolvem o trabalho em sua dimensão ontológica, portanto, histórica e cotidiana.

Na base epistemológica de constituição do ser social a partir do materialismo histórico-dialético, entende-se a necessidade de compreender as mediações que envolvem a constituição do ser professora e professor para além de uma linha puramente abstrata e até mesmo idealizada. Em contraposição, entendemos a necessidade de apreender o movimento em um concreto

pensado como síntese de múltiplas determinações, abarcando tanto os elementos da objetividade mas também da subjetividade.

Os pontos em destaque expressam uma linha conceitual e epistemológica que carece ser evidenciada nas análises. A tentativa de apreensão das mediações que estão postas e a interpretação teórico-conceitual que sustentou a construção da tese colocam como ponto de problematização e substituição o conceito de unidade.

As implicações do termo unidade em apropriações que universalizam seres sociais pormenorizando aspectos de diversidade que constituem a riqueza da cultura humana são elementos que fragilizam o debate do campo e reafirmam hierarquias subjetivistas que isolam professoras e professores em suas diferenças, descolando-as(os) da totalidade histórica, o que a tese coloca como proposição de superação.

Sendo assim, frente à compreensão do movimento da história e de todas as mediações que a compõem, optamos pelo título **“Trabalho Docente e a dialética gênero, raça e classe”**, por entender que atende, de maneira mais abrangente, as relações estabelecidas como um *nó* dialético entre estas categorias e também reafirma a dimensão *processual* de constituição social pela objetividade e subjetividade, a unidade na diversidade.

Conforme apresentado nos elementos introdutórios e a partir do estado do conhecimento, das produções a respeito das temáticas (mesmo que de forma nem sempre relacional) e partir de perspectivas teórico-práticas distintas e, até mesmo, antagônicas, toma-se como defesa a necessidade de compreensão destas categorias enquanto um *nó* dialético, por nós aqui sustentado a partir das contribuições da socióloga brasileira Helleieth Saffioti (2015).

O enfrentamento de tal temática envolve embaraços consideráveis, principalmente quando observadas as implicações subjetivas, sociais, culturais e os impactos individuais, de singularidade, oportunidades profissionais, aspectos culturais, renda, desigualdade social, violência, bem como outras mediações reafirmadas no desafio contemporâneo, que constituem pessoas em uma dimensão objetiva e subjetiva.

Entre tantas questões, a presente tese propõe a discussão de tais categorias considerando o processo objetivo-subjetivo de constituição do ser social professora e professor a partir das mediações movimentadas por um “*nó*” frouxo, sintetizado por contradições presentes nas categorias **gênero, raça e classe**.

Para compreensão do caráter relacional e dialético que compõe as categorias que emergiram a partir dos dados, entendemos a necessidade de posicionar a perspectiva teórico-metodológica que sustenta a pesquisa, processo que demanda a articulação entre diferentes categorias que compõem o materialismo histórico-dialético. Parte-se da própria definição do

método para sintetizar a contraposição a uma realidade ideal, abstrata, carente de historicidade, a ser superada por mediações, contradições e contextualizada na totalidade das relações sociais. No movimento dialético, a teoria social marxiana expõe a unidade de contrários, de dúvida, questionamento constante, que é expresso pela lógica dialética: tese, antítese, análise e síntese. Inserimos o presente texto entre as contribuições que objetivam pensar concretamente os elementos do trabalho docente, em uma epistemologia concreta, enquanto práxis, a qual é constituída pela síntese de relações sociais que envolvem gênero, raça e classe e, portanto, situam seres sociais em um movimento histórico e ontológico de objetivação, apropriação, humanização, mas também de alienação, dadas as condições históricas da materialidade.

Um ponto a ser destacado diz respeito à dialética objetividade-subjetividade, sendo esse o principal *imbróglío* presente nas concepções de um marxismo vulgar, que imputa a este uma dimensão puramente fatorialista, pautada em mediações de supervalorização dos aspectos econômicos em detrimento da subjetividade e diversidade. O que se expõe, em essência, é a crítica em relação a processos que descolam seres sociais da materialidade e isolam sua constituição subjetiva a processos puramente individuais, a-históricos, discurso vinculado de maneira abrangente por perspectivas pós-modernas.

Frente a essa problemática, corroboramos com o questionamento de Freitas (2005, p. 92): “até que ponto retornar ao subjetivismo não constitui uma maneira de ocultar o real, transferir a crise do capitalismo âmbito pessoal e isentá-lo de suas responsabilidades pelas incertezas que jogou boa parte da população mundial?”

Na mesma linha de pensamento, o autor expressa que o discurso das diferenças tem isolado e esvaziado o sentido coletivo e conseqüentemente os aspectos de crítica “é o sujeito isolado, sem amparo, sem perspectiva, apoiando-se na sorte e na religião (FREITAS, 2005, p. 92). São relações que se desdobram para o trabalho docente pela naturalização, estranhamento e processos profundos de alienação.

O autor complementa ainda que

O indivíduo isolado e fragmentado é ocultado no “indivíduo diferente”. Após da louvação da diferença há o entendimento de que o mero reconhecimento dos diferentes seja suficiente. Limitando-se a reconhecer que alguém é diferente apenas na medida que funda a minha diferença, a relação sujeito particular/sujeito genérico é rompida. [...] Passamos a contemplar os diferentes e a assumir o seu direito à existência sem que, com isso, aumentemos a nossa possibilidade de dialogar com os diferentes reconhecidos. O diferente é respeitado, mas deve existir em seu espaço próprio, não no meu espaço. A ênfase na diferença termina no enclausuramento dos diferentes, impedindo o debate e dificultando consensos e a união, o que favorece as forças conservadoras liberais (FREITAS, 2005, p. 92-93).

Dessa maneira, partimos do entendimento de que a formação do ser humano é forjada na dinâmica de relações produzidas pela e na história. Afinal, não é a consciência que determina a vida, mas o ser social que constitui sua consciência, sob condicionantes da materialidade, inserido nas possibilidades de ação intencional enquanto práxis e desafios de enfrentamento frente a processos de alienação em um modo de produção determinado historicamente.

Em síntese, compreendemos a necessidade de situar a constituição do ser social professora-professor a partir da objetividade-subjetividade que constitui a totalidade das relações sociais que forma a **estrutura** (base econômica) do modo de produção capitalista e que sustenta a **superestrutura** (jurídico-política) dessas relações. Esse modo de produção da vida material na estrutura condiciona o ser em seus aspectos sociais, políticos e espirituais. Entende-se aqui a superestrutura como as formas sociais determinadas de consciência, porém não em um caráter fatalista e estático, mas dinâmico, dialético, em que, ao se transformar a base econômica, manifestam-se fissuras para a transformação da superestrutura, em maior ou menor rapidez. Em momentos de crise do capital, a contradição se evidencia enquanto possibilidade de ação coletiva para a transformação social. Assim, muda-se a estrutura (objetividade), mudam-se as relações determinadas pelo modo de produção da vida na superestrutura (subjetividade) (MARX, 1982, p. 25).

Dessa forma, ao se afirmar o movimento do objeto a partir do materialismo histórico-dialético, partimos não de um conjunto de regras, mas, pelo pela tomada de posição em defesa da realidade entendida enquanto *práxis* social e histórica. O que demanda a pesquisa e seus achados a reprodução ideal do movimento real, pela saturação do objeto, em suas mediações concretas com retorno à prática social. Partimos do pressuposto de que o processo de constituição do *vir a ser* professora e professor carece ser compreendido na base de sua dimensão enquanto ser social, na perspectiva ontológica, em sua existência objetiva-subjetiva, como síntese de relações sociais reais e concretas, frente às contradições que sintetizam o movimento de a disputa na relação material histórica e dialética entre capital-trabalho.

Compreende-se assim a totalidade concreta como um complexo de complexos, sintetizada na dinâmica de totalidades que se forjam a partir de contradições em um sistema interno-externo de mediações que constituem o social no movimento de apropriação da realidade pela história.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

4.1 A interseccionalidade, a consubstancialidade e a dialética do nó: perspectivas de análise das categorias gênero, raça e classe

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio na nossa formação histórica e cultural. na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. e o que é que fica? a impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. a essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. e como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né?

Lélia Gonzalez, janeiro de 1982

A presente seção tem como objetivo apresentar as principais linhas de análise que articulam ou unificam as categorias gênero, raça e classe: interseccionalidade, consubstancialidade e a teoria do nó de Helleieth Saffioti. Antes mesmo da consolidação do que viria a ser denominado “nó”, Saffioti (1987) já apontava a relação simbiótica entre patriarcado-racismo-capitalismo, o hífen se justifica por pontuar que os sistemas de dominação-exploração mencionados não atuam de maneira somatória, mas em unidade e fora de princípios de hierarquização, somando um único sistema.

Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão entre os três sistemas de dominação-exploração. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através desse processo simbiótico, em um único sistema de dominação, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

Entende-se aqui a necessidade de conceituação desses três sistemas de dominação, que na dialética opressão-exploração operam juntos na produção das desigualdades e, de certa forma, no cerceamento das diferenças: o racismo, o patriarcado e o capitalismo.

Para Almeida (2021), o racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2021, 25).

Ao discutir o racismo estrutural, o autor subdivide-o em três grandes concepções: **1) individual**, que coloca o racismo em uma dimensão subjetiva, patológica da qual decorrem os preconceitos; **2) institucional**, que confere privilégios e desvantagens a depender da classe social, mas principalmente na relação direta com a raça, normalizando atos e ações de poder e dominação; e, por fim, **3) estrutural**, que parte do entendimento de que o racismo está

enraizado nas relações e organizações sociais, sejam elas políticas, jurídicas ou econômicas. A concepção estrutural traz como pressuposto a necessidade de desvelar sistematizações, práticas e análises que tentam esconder a reprodução da desigualdade social. Logo, amplia, critica e problematiza as perspectivas anteriores, que restringem as soluções frente ao problema à responsabilização pessoal ou institucional por atos racistas.

Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção deste poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornam ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio (ALMEIDA, 2021, p. 31).

O movimento que estrutura as relações sociais e por conseguinte as desigualdades não age de forma individualizada, mas em colaboração com outros dois sistemas. O patriarcado, que, na visão de Saffioti (2004),

refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina. [...] o conceito de gênero carrega uma dose apreciável de ideologia. E qual é esta ideologia? Exatamente a patriarcal, forjada especialmente para dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens em todas as áreas da convivência humana. É a esta estrutura de poder, e não apenas à ideologia que a acoberta, que o conceito de patriarcado diz respeito. (SAFFIOTI, 2004, p. 136).

E o capitalismo, que, na teoria revolucionária de Karl Marx, constitui-se como o modo de produção e reprodução da existência, sustentado a partir da exploração de uma classe sobre a outra no cerne que veio a sintetizar como luta de classes. Para Heilbroner (1988),

O capitalismo requer e produz uma crença na indiferença da 'natureza' para com as atividades desenvolvidas sobre ela pelo homem, ponto de vista este sintetizado pelo modo de ver científico. A cultura do capitalismo exprime, desse modo, uma atitude voraz, e até mesmo predatória, para com o mundo material – posição que seria impossível, caso o mundo fosse representado como a 'mãe' Natureza. A função ideológica da ciência é tornar ilegítima essa visão animista, substituindo-a pela visão muito mais vigorosa da natureza como objeto, a servidora obediente e o tesouro submisso do homem (HEILBRONER, 1988, p. 98-99).

Assim, uma importante definição que expressa as relações alienantes do modo de produção capitalista está na classificada citação de Marx sobre os valores de uso e de troca dimensionados à força de trabalho. Nela, o trabalho passa de categoria ontológica de transformação e sobrevivência para um caráter meramente manipulador e de exploração ao ser transformado em valor de troca.

Devemos lembrar que há um primeiro pressuposto de toda a existência humana, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de ‘fazer história’. Mas, para viver, é necessário antes de mais nada beber, comer, ter um teto onde abrigar-se, vestir-se etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida; trata-se de um fato histórico (...) que é necessário (...) executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos (MARX E ENGELS, 2007, p. 32-33).

Não há definição de capitalismo que não perpassa pela discussão do processo de alienação e do trabalho, que é transformado em mero valor de troca, expropriado de seu caráter humanizador, ontológico e de subsistência.

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX E ENGELS, 2007, p. 37-38).

A escolha teórico-metodológica de se tomar como princípio norteador a unidade gênero-raça-classe perpassa pela necessidade de compreensão da forma que operam o racismo, o patriarcado e o capitalismo enquanto modo de produção da vida que informa as relações estabelecidas no seio da prática social. Entende-se que estes ressaltam a centralidade do trabalho como ato fundante de criação e sociabilidade humana e explicam, assim, relações estabelecidas na dialética opressão-exploração, sejam elas pela cor da pele, condição de gênero ou classe social, que, no cerne da luta de classe e do trabalho desumanizado, operam em unidade estruturando as relações sociais e produzindo desigualdades.

O processo de pesquisa e análise de um objeto que parte da materialidade e da realidade exige responsabilidade do pesquisador de conhecer diferentes formas de abordagem, ferramentas de análises e instrumentos, com o objetivo de diálogo e crítica, principalmente ao considerar-se que cada objeto tem sua especificidade e compõe um contexto histórico alicerçado em uma base estrutural de sociedade. As bases de constituição histórica, social e cultural mediadas pelas categorias gênero, raça e classe fundamentam visões de mundo e se colocam passíveis a críticas frente às limitações e às potencialidades de tais ferramentas analíticas. Cabe destacar que, conforme apontado por estudos do Estado do Conhecimento, existe uma relação de unicidade entre essas categorias que informam sobre a constituição de sentidos do que é ser docente.

Parte-se do pressuposto aqui já relacionando à epígrafe da marcante militante negra e feminista Lélia Gonzalez sobre as raízes históricas nas quais nos formamos enquanto País nação e a respeito da possibilidade de se escrever uma nova história, de forma coletiva, valorizando o protagonismo de todas as pessoas e grupos que formam essa sociedade. Entretanto, isso não é dado, perpassa por processo de desnaturalização, enfrentamento de concepções enraizadas enquanto hegemonia social, bem como uma mudança revolucionária na estrutura da sociedade, nos modos de viver e produzir, fora do capitalismo.

No que diz respeito à unidade gênero-raça-classe, no contexto da pesquisa nas ciências sociais e em menor frequência na educação, três correntes têm sido constantemente utilizadas para a problematização dessas categorias, com pontos de diferenciação e convergência, são elas: a interseccionalidade, a consubstancialidade e a dialética do nó.

4.1.1 A interseccionalidade: críticas e influências para a análise das categorias gênero, raça e classe

Em uma retomada de marcos históricos, sem o comprometimento de um tratado, destacamos importantes movimentos sociais dos anos 60, em que a conjuntura apresentava em escala global questionamentos contra o padrão de vida tradicional da sociedade capitalista. Nesse contexto, diferentes movimentos sociais se articularam, representados por figuras históricas, com o ímpeto de transformação política e cultural da sociedade. Desse protagonismo, destaca-se a participação massiva de estudantes, trabalhadoras e trabalhadores por meio de greves pela reivindicação de direitos. A efervescência dos movimentos feministas em suas variadas vertentes e correntes tomou como responsabilidade sua reinvenção frente a uma nova configuração da escala produtiva, respondendo a questões recorrentes e novas questões que foram surgindo, bem como o afloramento do movimento antirracista, a contracultura, a liberdade sexual, o movimento *hippie* e outras manifestações subversivas.

Cabe aqui situar historicamente a interseccionalidade enquanto epistemologia que começou a ser compreendida a partir das contribuições da professora de direito da Universidade da Califórnia nos anos 50, Kimberlé Crenshaw, que cunhou e introduziu o termo *interseccionalidade* nos estudos e mobilizações sociais. Para ela, a interseccionalidade envolvia destacar o “conhecimento situado de mulheres negras”, o que significa pensar no local de violência física, psicológica, social, sexual e institucional em que, historicamente, as mulheres negras estão sujeitas por serem mulheres e por serem negras. Além disso, o cerne de tal epistemologia compreende o entendimento de mulheres negras, constantemente subjugadas e delegadas à marginalidade, como protagonistas e portanto na defesa da voz para contar a própria história, seus contextos de luta e de resistência.

Como todo processo que constitui a luta hegemônica, a interseccionalidade passou a pautar não só o arsenal teórico e prático crítico do movimento negro, mas também a ser cooptada pelo viés da representação, fragilizando a perspectiva revolucionária e sendo incorporada a uma perspectiva liberal, meritocrática e subjetiva. As políticas identitárias, que até então tinham o propósito de trazer para a discussão as especificidades de opressão de mulheres negras, passaram a ser difundidas e substituídas por políticas de identidade. Esvaziando, assim, e colocando em contradição a disputa e a possibilidade de construção de um projeto revolucionário capaz de combater e contrapor o racismo estrutural. O caráter subjetivista de tais representações se difundiu no senso comum e nas subjetividades pela formação de guetos, bem como pelo enfrentamento e separatismo pela diversidade. O processo

culminou, de certa forma, na perda de unidade entre as categorias gênero, raça e classe, que constituem o movimento real da luta de classes e da dialética presente nas relações de força pela hegemonia.

As reivindicações questionavam e correspondiam à realidade que existia em suas representações, formas de ser e estar no mundo e de agir frente às questões sociais e culturais que convergiam nas práticas políticas que aqueles grupos tomavam para si. Nesse momento, houve a explosão da evidência das diferenças sociais, dando centralidade ao que veio a se denominar identidade dos grupos sociais marginalizados. Esses grupos reivindicavam participação nas decisões políticas e econômicas, trazendo a centralidade de sua importância enquanto cidadãos, destacando suas opressões, exclusões e os processos de exploração de forma contextualizada e relacionada. Além disso, reivindicavam seus direitos como cidadãos, até o momento negados e marginalizados, em relação aos direitos restritos, minimamente, a uma classe trabalhadora branca, masculinizada, organizada em instrumentos tradicionais de luta como os sindicatos e partidos.

Apesar da heterogeneidade destes grupos, dois elementos se apresentam como pontos de unificação na luta destes “novos” sujeitos sociais pelo direito a voz, ao voto e ao atendimento de suas pautas de forma justa e efetiva. O primeiro deles diz respeito a uma nova forma de entender a política de maneira mais horizontal, como forma alternativa ao padrão tradicional de análise, pelo entendimento e ação da classe trabalhadora; e, o segundo, à existência de uma luta em torno da reunificação dos direitos civis, políticos e de reconhecimento enquanto cidadãos. Tal unificação deixou o legado do olhar para as políticas de identidade, onde os grupos sociais oprimidos buscavam um reconhecimento enquanto indivíduos dentro do sistema de direitos burgueses.

Todo esse processo ocorreu situado nas novas demandas desses grupos de indivíduos sociais que se evidenciaram na cena política, como, por exemplo, o direito das mulheres que foram colocados em debate a partir da luta feminista, transformando-o em demandas a serem superadas institucionalmente por meio da operacionalização da lei. Nessa perspectiva, destaca-se, nos anos 80, o importante papel da professora de direito Kimberly Crenshaw, responsável por cunhar enquanto categoria de análise o termo interseccionalidade, definindo-o como

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Não que a autora tenha criado e unificado as políticas de identidade, mas, a partir de suas análises, categorizou esses movimentos de luta, organizando e substituindo tendências que pendiam para a fragilização das diferenças internas de compreensão desses grupos marginalizados. Ela identificou que tais políticas se apresentavam como ineficazes ao se considerar indivíduos atingidos por um duplo processo de opressão e exploração, como, por exemplo, o caso das mulheres negras em sua condição subalternizada de mulheres (gênero), mas também inferiorizadas pela raça (cor), sendo desassistidas na lei.

O feminismo, até o presente momento, agia entendendo que os benefícios estariam ligados à garantia dos direitos das mulheres como universais, fora da observância de seus elementos particulares, que resultavam na opressão intensificada de mulheres negras no comparativo a mulheres brancas. Da mesma maneira, o antirracismo trazia a centralidade da cor, sem considerar as opressões de gênero e vice-versa.

A autora evidencia, por meio dessas mediações, que, apesar desses direitos darem as condições para a ruptura dos esquemas de opressão-exploração, acabam por destacar que, isoladamente, o feminismo e o antirracismo se apresentam como insuficientes em seus próprios termos. Vale lembrar que tal categoria foi construída com vistas a analisar como os mecanismos operam na institucionalidade.

Uma das críticas a tal abordagem se deve ao fato de que raramente ela aponta aspectos da materialidade da condição das mulheres negras, bem como a concepção da classe como um tipo de opressão, que não se sustenta na realidade concreta. Outro elemento importante a ser evidenciado está no entendimento da categoria mulher como uma classe opositora à categoria homem, sendo um resquício limitador de influência do movimento feminista radical.

É importante pontuar que a teoria da interseccionalidade não se restringiu historicamente ao âmbito do Direito. Sua potencialidade foi reconhecida pelo movimento feminista negro estadunidense, como, por exemplo, pela compreensão da intelectual militante Patrícia Hill Collins (2021), que passa a entender a interseccionalidade para além de um conceito multidimensional, colocando-o como uma ferramenta analítica, um método de investigação da realidade, um marco conceitual teórico e um paradigma do conhecimento, uma vez que este introduz a perspectiva da mulher negra no conhecimento.

Dessa forma, tal ferramenta não poderia ser compreendida de maneira unilateral. Para a autora, a interseccionalidade está centrada na análise da complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas, os eventos e condições da vida social e política raramente podem

ser entendidos como moldados por um único fator. Estes, geralmente, são moldados por muitos fatores de maneiras diversas e que se influenciam mutuamente.

Quando se trata de desigualdade social, a vida das pessoas e a organização do poder em uma dada sociedade são melhor compreendidos como sendo moldados não como um único eixo de divisão social, seja de raça, gênero ou classe, mas por muitos que trabalham juntos e se influenciam entre si. Enquanto ferramenta analítica, a interseccionalidade oferece às pessoas um melhor acesso à complexidade do mundo e de si mesmas.

A autora aponta que a interseccionalidade não se limita a entender a condição e a particularidade da mulher negra, mas dá conta da explicação da realidade social de outros grupos marginalizados por diversos fatos que podem ser considerados como marcadores de diferença: idade, raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, entre outros.

As discussões em torno da interseccionalidade chegam ao Brasil em um grau ligeiramente avançado de aprofundamento e com atualizações realizadas por intelectuais feministas dos Estados Unidos. Carla Akotirene, em 2018, em sua obra *O que é Interseccionalidade?* reaviva as discussões em torno dessa ferramenta analítica e, de certa maneira, a populariza nos estudos brasileiros. A autora se propõe a discutir como as múltiplas opressões se inter cruzam, se unificam e se potencializam, analisando também, as interações entre identidade e poder a partir da interseccionalidade para entender a matriz de dominação colonial moderna, centrada no racismo, na dominação de classe, no patriarcado e como essas multideterminações atingem a mulher negra.

Suas análises partem do pressuposto de não hierarquização das opressões, não sobrevalorizando a raça em detrimento do gênero, nem o gênero sobre a raça, e nem a classe sobre o gênero. Por meio de uma metodologia decolonial, o feminismo negro e a interseccionalidade destacam os efeitos políticos e legais da discriminação. Para a autora, a interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Assim, se opõe, em alguns momentos, aos instrumentos de validade científica moderna, por meio de uma narrativa que, de certa maneira, se aproxima do afrocentrismo. **A partir da compreensão inicial da interseccionalidade como ferramenta analítica, quais seriam as críticas de seu uso em uma perspectiva crítico-dialética?**

O primeiro ponto relaciona a interseccionalidade à análise sobre as mulheres negras centradas na experiência racial e de gênero no contexto dos Estados Unidos, que se diferencia de maneira substancial da realidade histórica de colonização e formação social do Brasil de capitalismo dependente. Com efeito, vale destacar que, com o apagamento histórico da

contribuição dos povos originários na formação do Brasil, temos uma fragilidade de referências que sintetizam aspectos de contradição da nossa realidade social e histórica.

O segundo ponto diz respeito à sobrevalorização da questão de raça, mesmo que em sua conceituação inicial seja pontuado que a relação entre tais categorias condense processos de opressão, sem hierarquizar, o que nos chama atenção para a fragilização da análise de classe. O terceiro elemento diz respeito a uma problemática citação a Carlos Moore (2007; 2010), ao mencionar que Marx e Engels elogiam a civilização ocidental europeia, tratando a colonização e a escravidão como um bem à humanidade, já que esta promoveria uma civilização aos povos bárbaros do mundo. Tal compreensão se mostra equivocada ao se observar os escritos originais destes autores, que não apresentam elogios, mas sim uma crítica radical à escravidão e ao colonialismo, destacando que tais sistemas de opressão tiveram uma importância fundamental para a acumulação do capital e para a consolidação do capitalismo enquanto sistema de dominação.

Ao longo do texto, perde-se a ideia de contraponto e crítica ao colocar o materialismo histórico-dialético como eurocêntrico e salvacionista, reduzindo uma ferramenta analítica sustentada pelo movimento dialético. Outra crítica muito comum ao campo marxista se associa à noção de universalidade e totalidade que o marxismo traz em si, acusando-o de um caráter eurocêntrico, mas sem também apontar no próprio instrumento da interseccionalidade seu ponto de surgimento e análise pensada a partir da realidade concreta das mulheres negras dos Estados Unidos.

O quarto ponto de crítica está em um movimento de universalização, em que todas as relações são entendidas como um tipo de opressão: a dominação de gênero, de raça e de classe. Aqui, apresenta-se como um equívoco ao se considerar que a sociedade capitalista baseia o modo de produção, sua forma de produzir e reproduzir a vida social, com prevalência, em última instância, na contradição de classe. Logo, a dominação de classe não seria uma relação de opressão, mas uma relação de exploração. Ao considerar que no contexto da sociedade capitalista existem pessoas que precisam vender a sua força de trabalho se assim quiserem sobreviver, a partir da classe de possuidores em uma relação necessária de dependência entre um grupo e outro, além de uma relação de dependência existe também uma relação antagônica entre esses dois grupos, que estão em posições radicalmente opostas por seus interesses sociais de classe. Evidencia-se, portanto, não só uma relação de dependência, mas também de antagonismo, que não acontece de forma restrita na relação de opressão. Isso porque, primeiro, as opressões podem ter duas naturezas distintas: 1) como frutos de resquícios de relações pré-capitalistas (opressão das mulheres), que remetem à origem da propriedade privada e do

patriarcado; 2) podem também surgir de acordo com o desenvolvimento e a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista (racismo), que nasce como uma ferramenta ideológica e material de subordinação da população negra naturalizada em diferentes momentos da história como própria para a escravização e desumanização.

Em outras palavras, as mulheres não existem na sociedade porque os homens existem, elas nascem indeterminadamente; assim como os brancos não existem a partir da existência de uma população negra; mas os ricos existem por serem possuidores dos meios de produção de uma sociedade que precisa explorar e possuir o trabalho de outros que vendem sua força de trabalho para sobreviver. Assim, esse é um modo de vida que depende do outro e se sustenta a partir de classes, de antagonismos; o rico existe pela existência do pobre, e o pobre só existe em função da existência do rico.

Em um exame materialista, histórico-dialético, entendemos a classe enquanto uma questão central para a compreensão da materialidade da condição da mulher negra: como pode esta se tornar mais vulnerável ao compor a parcela majoritária de trabalhadoras? Ou menos vulnerável ao se localizar na posição social da classe dominante? Ainda que, mesmo ao se localizar nessa hierarquia, possa sofrer algum tipo de discriminação pela cor ou pelo tom de pele.

Em síntese, a questão da não hierarquização das categorias acaba por assumir um caráter de jargão acadêmico, interseccionando a realidade em contraposição a uma análise a partir da totalidade das relações sociais pela dimensão da totalidade concreta, que carece de uma dialética materialista e histórica. Entendemos aqui a importância da contextualização histórico e social da luta contra os diferentes processos de naturalização, bem como o caráter necessário de crítica das perspectivas eurocêntricas de análise da realidade social, aspecto pontuado de maneira consistente pela perspectiva da interseccionalidade. No que tange a construção e análise da tese, partimos do entendimento de que a interseccionalidade encorpa o movimento de crítica, bem como traz em suas especificidades a necessidade de um olhar comprometido sobre os processos de opressão sofridos por homens e mulheres negras e negros.

Na especificidade do objeto da tese, situamos a análise na base da dialética, no entendimento de que a conjunção de classe, raça e gênero não parte de processos determinados e estáticos. Partimos da possibilidade de compreensão das relações e do movimento entre essas categorias, utilizando-as como ferramenta analítica dos processos que situam mulheres e homens no movimento do real, pela categoria trabalho. Portanto, a apreensão das mediações e contradições, expõem os mecanismos sociais de opressão-exploração para além de sua aparência.

4.1.2 A consubstancialidade: diálogo com elementos críticos e analíticos da interseccionalidade

Hirata (2014) desenvolve um texto que sistematiza semelhanças e diferenças entre a interseccionalidade e a consubstancialidade, apontando e situando historicamente os avanços de Crenshaw (1994):

Com a categoria da interseccionalidade, Crenshaw (1994) focaliza sobretudo as intersecções da raça e do gênero, abordando parcial ou periféricamente classe ou sexualidade, que “podem contribuir para estruturar suas experiências (as das mulheres de cor)”. A interseccionalidade é uma proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade”. Crenshaw propõe a subdivisão em duas categorias: a “interseccionalidade estrutural” (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a “interseccionalidade política” (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor (HIRATA, 2014, p. 62).

A análise interseccional ganha força a partir das demandas do feminismo negro nos Estados Unidos. Entre as intelectuais militantes que tratam sobre a questão, podemos citar Ângela Davis (2016), Patrícia Hill Collins (2021) e, no Brasil, a militante negra feminista Lélia González (2020), entre outras que contribuíram de forma significativa com essa discussão.

Lélia Gonzalez (2020), em um dos textos que fazem parte da coletânea, expressa o olhar situado no que diz respeito não só à raça como limitada em uma sociedade dominada pelo racismo, mas também para a importância de compreensão das contradições presentes nessas relações sociais que marcam a sociedade brasileira.

Nosso compromisso, portanto, é no sentido de que, ao refletir sobre a situação do segmento negro como parte constitutiva da sociedade brasileira (ocupando todos os espaços possíveis para que isso ocorra), ela possa olhar para si e reconhecer, em suas contradições internas, as profundas desigualdades raciais que a caracterizam (GONZALEZ, 2020, p. 139).

A autora destaca ainda a importância de se considerar as particularidades na análise da opressão a mulheres latino-americanas, elemento a ser ponderado no que diz respeito à divisão racial do trabalho pela concretude real, fora da abstração homogeneizadora.

Lidar, por exemplo, com a divisão racial do trabalho sem articulá-la com a correspondente a nível racial é cair em uma espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizante e branco. Falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas (GONZALEZ, 2020, p.142).

O cenário da consubstancialidade ganha notoriedade com as produções da francesa Daniele Kergoat (2010), que passa a incorporar as categorias sexo (como utiliza em substituição

ao gênero), classe (destacando as relações do mundo do trabalho, as profissões de cuidado e a divisão sexual do trabalho) e a raça.

Conforme apontado por Hirata (2014, p. 65), a crítica à perspectiva de análise da interseccionalidade é feita explicitamente pela primeira vez por Danièle Kergoat em conferência no congresso da Associação Francesa de Sociologia (AFS), em Grenoble. Segundo Kergoat, “pensar em termos de cartografia nos leva a naturalizar as categorias analíticas [...]. Dito de outra forma, a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. [...] As posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação” (KERGOAT, 2010, p. 98).

Em síntese, conforme aponta Hirata (2014), embora exista um certo grau de semelhança pela tentativa de unificação de categorias que estruturam as relações sociais, a interseccionalidade e a consubstancialidade se diferem no que diz respeito à compreensão de que

interseccionalidade não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, raça) em toda sua complexidade e dinâmica. Entretanto, há outra crítica que nem sempre fica explícita: a de que a análise interseccional coloca em jogo, em geral, mais o par gênero-raça, deixando a dimensão classe social em um plano menos visível. [...] a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo “interseccionalidade de geometria variável”. Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião (HIRATA, 2014, p. 66).

Em outro caminho, conforme apontado por Mota (2020), existem semelhanças e diferenças entre tais perspectivas: as semelhanças se devem ao fato de ambas surgirem no interior de perspectivas de análises feministas e partirem da ideia de não hierarquização de gênero, raça e classe. No entanto, existem diferenças em relação às suas origens e concepções:

A interseccionalidade foi cunhada nos Estados Unidos por uma afro-jurista, Kimberlé Crenshaw (1989), a partir das demandas de justiça social para as mulheres negras. Pensam a partir de categorias sociais que se cruzam, e se abrem para a possibilidade do entrecruzamento de várias categorias de opressão, como: gênero, religião, nacionalidade, geração, raça, classe etc. Por outro lado, a perspectiva da consubstancialidade surgiu na França a partir dos debates da sociologia do trabalho, sendo cunhada pela socióloga Daniele Kergoat (2010). A consubstancialidade pensa em termos de relações sociais e entende a imbricação somente a partir das relações que consideram estruturantes, como as relações sociais de sexo, raça e classe; não se abre, portanto para outros pontos de entrada, como a interseccionalidade (MOTTA, 2020, p. 9)

A partir dessa diferenciação, aponta-se uma maior proximidade entre a consubstancialidade e a teoria do nó, já que elas estão situadas no campo marxista de análise.

Podemos dizer que a perspectiva de Heleieth Saffioti, por se situar no campo da sociologia e ter uma base analítica marxista, se aproxima mais da consubstancialidade.

No entanto, também cabe colocar que a ideia do nó frouxo desenvolvida por Heleieth pode ser diferenciada pois se abre à possibilidade de análise para outras formas de relações sociais, ainda que diretamente relacionada as três relações fundantes (que são as de gênero, raça/etnia e classe) (MOTTA, 2020, p. 10).

Entretanto, entende-se que a interseccionalidade, ao centralizar as questões da luta de mulheres negras, não carece de ser descartada para a análise de narrativas e entrevistas do presente projeto, principalmente ao se considerar a vasta produção de mulheres negras que se debruçaram em denunciar as relações de opressão, militar em favor dessas causas e de teorizá-las. Entre as intelectuais militantes que se situam nessa linha de análise e são compatíveis ao olhar epistemológico de não hierarquização, estão Ângela Davis, Lélia González, Patrícia Hill Collins e Bell Hooks. Em coerência, apontam a necessidade de construção de práticas que problematizem essas categorias na escola, fundamentadas nos pressupostos de Paulo Freire, que defende a educação como prática de liberdade e chama atenção da academia para o desenvolvimento de pesquisas que focalizem sujeitos reais e construtores da história

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossas camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 273.)

Já Davis (2016) chama atenção para a conversão entre racismo e sexismo, de maneira que,

A condição das trabalhadoras brancas são frequentemente amarradas à classe das mulheres negras. Desta maneira os salários recebidos pelas mulheres brancas domésticas eram sempre fixados pelo critério racista usado para calcular os salários das criadas negras. As mulheres imigrantes forçadas a aceitar trabalho doméstico ganhavam mais um pouco que as suas colegas negras. Desde que o seu salário potencial era considerado, elas estavam mais próximas das suas irmãs negras do que dos seus irmãos brancos que trabalhavam para viver. Se as mulheres brancas aceitavam o trabalho doméstico, apenas se não encontrassem nada melhor, as mulheres negras estavam aprisionadas nessa ocupação até ao advento da II Guerra Mundial. Mesmo em 1940, elas estavam em mercados de esquina em New York e outras cidades grandes – versões modernas do leilão da escravatura – convidando mulheres brancas a tirá-las das multidões de mulheres negras à procura de trabalho (DAVIS, 2016, p.71).

Logo, mesmo que situadas em linhas de análise diferenciadas no que diz respeito à unidade entre essas categorias, apresentam importantes contribuições passíveis de diálogo pela teoria do nó, eleito como proposta de análise. Isso porque permite essa flexibilidade sem fragilizar ou hierarquizar as categorias centrais, mas compreendê-las na dialética do movimento das relações sociais que estão constantemente em transformação, demandando o enfrentamento de novas determinações.

Em prosseguimento à discussão, apontaremos elementos centrais da teoria do *nó* no próximo tópico, em interlocução ao decorrer do texto e nas análises.

4.1.3 O nó frouxo entre as contradições que estruturam a realidade social: a dialética de Helleieth Saffioti

Saffioti, socióloga marxista, influenciada por seu orientador Florestan Fernandes, inovou ao trazer a condição da mulher articulada à questão de classe e, para além disso, problematizou a partir da metáfora do nó. Para a autora, não há de um lado a dominação patriarcal e do outro a exploração capitalista, mas são faces de um mesmo modo de produzir e reproduzir a vida. A partir dessa abordagem dialética, ajudou a ampliar o horizonte de análise marxista, trazendo a opressão da mulher para o interior do debate, além de contribuir com um feminismo de olhar revolucionário da teoria social crítica.

O sistema de classes sociais não pode ser pensado simplesmente no plano econômico, pois se trata de uma realidade multifacética, onde também têm lugar os outros tipos de dominação: social, cultural e política, além da econômica. De outra parte, o patriarcado não se resume em um sistema de dominação política, porquanto no seu seio também fluem os outros tipos de dominação, inclusive a econômica (SAFFIOTI, 1985, p. 100).

Dessa forma, é importante pensar as relações sociais a partir de três sistemas fundamentais que constituem opressões e perduram na sociedade moderna: capitalismo-exploração; racismo-exploração; patriarcado-dominação. Assumimos e defendemos a necessidade de uma análise interseccional, consubstancial, que está imbricada em um nó de gênero-raça-classe. Nesse sentido, Saffioti (2004) aponta que:

O nó formado por estas **três contradições** apresenta uma qualidade distinta das determinações que o integram. Não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta dessa fusão [...] Uma pessoa não é discriminada por ser mulher, trabalhadora e negra. Efetivamente, uma mulher não é duplamente discriminada, porque, além de mulher, é ainda uma trabalhadora assalariada. Ou, ainda, não é triplamente discriminada. Não se trata de variáveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa (SAFFIOTI, 2004, p.115).

No que se refere às mediações do contexto atual e à necessidade das categorias gênero-raça-classe, apontamos como ponte de conexão das condições de trabalho a relação entre essas categorias conforme coloca Saffioti (2013, p. 179) no clássico *A mulher na sociedade de classes*:

Era chegado, portanto, o momento de se reviverem os mitos. É deles que a sociedade costuma lançar mão para impedir ou retardar a emancipação de uma categoria social que se impõe a tarefa da libertação. Assim aconteceu com os negros, assim ocorreu e ocorre com as mulheres, assim é com os nativos dos países sob o colonialismo (SAFFIOTI, 2013, p. 179).

Elencamos tal citação de caráter interseccional, consubstancial, mas na dialética do nó, com vistas a discutir e chamar atenção do campo da formação de professores para o olhar analítico que vise à emancipação e transformação social, fora de um caráter meramente representativo, idealizado, compreensivo, mas não propositivo. Entendemos que tais categorias expressam um movimento que desvela naturalizações: da mulher em uma dupla ou, até mesmo, tripla jornada, sendo adjetivada de “guerreira”; de homens tendo uma sexualidade questionada por atuar na educação infantil, por exemplo.

O patriarcado, com a cultura especial que gera e sua correspondente estrutura de poder, penetrou em todas as esferas da vida social não correspondendo, há muito tempo, ao suporte material da economia de Oikos (doméstica). De outra parte, o capitalismo também mercantilizou todas as relações sociais, nelas incluídas as chamadas específicas de gênero, linguagem aqui considerada inadequada. Da mesma forma raça/etnia, com tudo que implica em termos de discriminação e, por conseguinte, estrutura de poder, imprime sua marca no corpo social por inteiro. A análise das relações de gênero não pode, assim, prescindir, de um lado, da análise das demais, e, de outro, da recomposição da totalidade de acordo com a posição que, nesta nova realidade, ocupam as três contradições sociais básicas (SAFFIOTI, 2004, p. 126).

Da mesma forma, a docência, enquanto área com uma maior abertura para atuação de mulheres negras, também possui uma forte marca de sacerdócio e abnegação, que coloca a profissão docente em um retrato de importância social no imaginário, que não se materializa em processos de valorização concretos. Professoras e professores são formadas e formados situadas/situados nesse esquema social, com influência de ideologia, do racismo, do patriarcado, das relações capitalistas e de valores morais e éticos de uma sociedade liberal, o que os direciona a agir de forma crítica ou na reprodução alienante da vida social.

[...] a máquina funciona até mesmo acionada por mulheres. Aliás, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai (SAFFIOTI, 2004, p. 102).

Em síntese, Saffioti (2015) entende que a interdependência entre gênero, raça e classe na sociedade capitalista e patriarcal constitui um nó, permeado por contradições que sintetizam o movimento da realidade social. Segundo a autora, essas três categorias estão interconectadas e se reforçam mutuamente, de modo que a opressão de gênero e a opressão racial são utilizadas para manter a exploração capitalista.

Dessa forma, a opressão de gênero é utilizada como um mecanismo de manutenção da exploração capitalista, uma vez que as mulheres são subvalorizadas no mercado de trabalho e muitas vezes são responsáveis pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com os filhos, sem receber a devida remuneração por isso. Além disso, a violência contra as mulheres é uma forma

de controlar e manter a subordinação feminina, reforçando a ideia de que a mulher é um ser inferior e frágil.

Por sua vez, a opressão racial é utilizada para manter a dominação capitalista ao permitir que alguns grupos étnicos sejam explorados de forma mais intensa do que outros. A partir do conceito de "raça social", Saffioti mostra como a raça é construída socialmente e utilizada para manter o poder das elites econômicas. Dessa maneira, as relações de poder que perpassam as opressões raciais e de gênero são consolidadas a partir de uma base material, de uma concepção de Estado na disputa pela hegemonia, consenso, encorajado de coerção, que não só informa, mas reproduz a exploração capitalista a partir dos apontamentos das condições do trabalho docente, predominantemente feminino, de uma classe-que-vive-do-trabalho, com maior participação de mulheres negras, de classes populares, que demarcam a heterogeneidade da categoria.

Assim, a teoria do "nó" proposta por Saffioti se refere à compreensão da interdependência entre gênero, raça e classe na sociedade capitalista e patriarcal, mostrando como essas três categorias estão interconectadas e se reforçam mutuamente. Dessa forma, as análises das entrevistas tomarão como norte a teoria do nó, entendendo ser a perspectiva que melhor corresponde à defesa da tese de que a constituição do ser professoras e professores perpassa por processos de naturalização histórica que se inter cruzam e se informam a depender dos condicionantes objetivos e subjetivos das histórias de vida e das vivências do trabalho docente em diferentes momentos, contextos e a partir de intencionalidades forjadas no jogo de forças que consolida visões de mundo, que consolidam a hegemonia.

4.2 O nó de contradições: As relações de gênero, o racismo estrutural e a perspectiva de classe

A construção da seção perpassou o olhar epistemológico de compreensão do objeto de pesquisa, conforme já apontado anteriormente, de trato difícil ao se considerar as contradições, críticas e limitações entre as linhas teóricas, a julgar as críticas a um possível caráter economicista do materialismo histórico-dialético, o que por síntese não concordamos. A discordância se alicerça justamente pelo movimento histórico, pela mediação enquanto categoria inerente ao método e à realidade, sobretudo pela contradição que expressa o movimento de constituição do ser que se objetiva na realidade e que, nesse processo, se constitui também subjetivamente.

Na base de sustentação teórica do contexto social e histórico que envolve a dialética gênero, raça e classe, lançaremos mão da perspectiva do *nó*, da socióloga brasileira Helleieth Saffioti (2015), para empreender um movimento de síntese frente aos elementos relacionais entre essas categorias. Sua contribuição para a análise se justifica por operar as categorias imbricadas, sustentadas pela relação dialética entre patriarcado: o racismo e o capitalismo. A forma de análise da autora entende a dialética presente entre opressão-exploração, em que não há uma estrutura rígida e hierarquizada, mas um complexo de relações pela totalidade que tende a se diferenciar de acordo com as mediações que envolvem a condição subjetiva-objetiva de gênero e raça, informados pela base da classe.

Entendendo a necessidade de se pontuar o debate acerca das diferentes concepções de racismo, partimos do entendimento de que este se manifesta no contexto da sociedade capitalista de maneira estrutural, não só na subjetividade, não só na institucionalização, mas em uma dinâmica de relações de base econômica, social, jurídica, ideológica e principalmente histórica (ALMEIDA, 2021).

Vale ressaltar, como síntese inicial, nossa posição em relação à classe, principalmente ao se considerar as questões de hierarquização e críticas de base antidialética, imputado à perspectiva marxiana uma análise fatorial, sustentada puramente na esfera econômica. Partimos do entendimento de que a classe compreende seres sociais, que se apropriam da realidade a partir de um modo de produção. Logo, a própria compreensão dos elementos constitutivos do gênero e da raça se manifestam a partir dos aspectos sociais e culturais, que são internalizados, apropriados e interpretados pelo sujeito de diferentes maneiras, constituindo assim modos sociais, culturais, ideológicos e políticos de ser, estar, vivenciar e se colocar no mundo.

Em um contexto em que a sociabilidade hierarquiza homens e mulheres com base em construções sociais e biológicas para a subalternização, é necessário apreender as mediações constitutivas e possibilidades de ação frente aos processos de alienação que permeiam as relações de gênero. Em uma sociedade que reafirma as diferenças na tentativa de perpetuar a desigualdade social e ratificar a inferioridade de indivíduos pela cor em elementos de racialização, é necessário compreender e agir em defesa das pessoas negras. Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que a classe constitui a sociabilidade em um modo de produção ainda não superado, que incorpora elementos da história a partir de interesses de dominação-exploração por ela sustentados. Afirmam-se assim perfis, posições, estereótipos, formas de sociabilidade e reprodução da divisão social, sexual e racial do trabalho, não em princípios de emancipação humana, mas de sujeição-hierarquização, dominação-opressão, perpetuando a condição de classe e afirmação da alienação na relação dialética entre estrutura e superestrutura.

4.2.1 A dinâmica gênero, classe e raça

O debate em relação às questões de gênero é objeto de muitas interpretações. Para exposição basilar dessa discussão, tomaremos como ponto de partida e organização um diálogo com Joan Scott (1989) a partir do texto clássico *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Scott traz uma importante síntese que se relaciona aos diferentes significados atribuídos ao conceito de gênero, que ao ser compreendido em diferentes interpretações carece de ser considerado como uma **categoria** situada historicamente.

A autora inicia o texto com o conceito de gênero desde a sua definição a partir do dicionário:

Gênero: categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro. (Dicionário Aurélio Buarque de Holanda). (SCOTT, 1989, p. 02)

Sendo assim, o gênero enquanto conceito se estende desde a classificação de fenômenos por categorias, distinções e agrupamentos até o sentido social como meio de classificá-los. Estendem-se às relações entre masculino e feminino, que diferenciam homens e mulheres em um sentido social e cultural, mas também como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.

A análise apresentada no texto parte de perguntas sobre “**como o gênero funciona nas relações humanas?**”, “**como o gênero dá sentido à organização do conhecimento?**”. Pontua-se que essas respostas dependem da compreensão do conceito enquanto categoria de

análise, situada e compreendida a partir de diferentes perspectivas, logo, de determinada linha conceitual e epistemológica.

O conflito presente entre os estudos da área e suas contradições está fundamentado a partir dessas diferentes perspectivas. Conforme apontado pela autora, este sempre esteve envolto em polêmicas por diferentes pontos de vista. São posições teóricas que vão das referências descritivas nas relações entre os sexos e passam pela história descritiva hegemônica que secundariza o do papel da mulher. Além disso, também problematizam os desafios para a contemporaneidade de valorização das experiências e lutas femininas e masculinas pela mediação entre presente, passado e projeto de futuro.

As questões de gênero, até o presente momento, podem ser analisadas pela necessidade de valorização e afirmação das diferenças: seja a partir da fala dos oprimidos na tentativa de compreensão da natureza da opressão; nos estudos sobre a mulher provocados pela militância das feministas americanas frente às contradições de classe, raça e gênero; no enfrentamento crítico direcionado à perspectiva marxista nas acusações de que esta supervalorizou o fator econômico em sua causalidade, desconsiderando os elementos da subjetividade; bem como mediadas pela questão de classe na forma heurística temporária weberiana.

A autora traz, na condução do texto, a necessidade de elucidar e estabelecer uma coerência epistemológica da categoria gênero em uma perspectiva histórica. Na abordagem que a autora define como **dos historiadores**, pontua como elemento de síntese a generalização a partir de explicações casuais e universais, o que culmina em análises redutoras e simplistas, sejam elas em um caráter descritivo: sem interpretação ou atribuição de causalidade; ou de ordem causal, com vistas a compreender a natureza dos fenômenos no “como” e “porquê”. No entanto, sem a mediação relacional, o gênero é assim compreendido como um caráter estático e a-histórico.

Entre as contribuições a serem consideradas em tais estudos, está a compreensão do gênero frente às construções que indicam maneiras determinadas e adequadas da sociabilidade de homens e mulheres. Elas distinguem formas de se efetivar a prática social obedecendo funções atribuídas em um sistema de relações que incluem o sexo, mas não necessariamente são determinados por sexo ou sexualidade.

Uma outra linha de estudo está sintetizada na análise do gênero **nas contribuições das historiadoras feministas**, podendo ser categorizadas entre: as que se debruçaram nos estudos sobre as origens do patriarcado; as feministas de tradição marxista que aliaram o debate à questão de classe, em um projeto socialista; e os estudos pós-estruturalistas, de foco na constituição do sujeito, da identidade, com base na psicanálise.

Cabe ressaltar aqui que os estudos sobre o patriarcado envolvem a compreensão dos elementos de subordinação e dominação que afirmam o trabalho reprodutivo de mulheres e o poder dos homens sobre seus direitos sociais e, pela via da crítica, também políticos. São estudos que se fundamentam principalmente na contribuição de Catherine Mackinnon. A autora sustenta a defesa de formação dos grupos de consciência que, ao levarem os indivíduos à compreensão, ao reconhecimento e ao pertencimento a uma identidade, elevariam o grupo à ação política. As limitações dessa perspectiva de estudo estão presentes na contradição de afirmação da desigualdade, sem a necessária análise do sistema de relações que produz essa desigualdade.

No que diz respeito aos estudos na **linha das feministas marxistas**, que melhor se adequam à perspectiva assumida na presente tese, a autora situa a abordagem histórica fundamentada no materialismo histórico-dialético, bem como as relações que se sustentam na base material de constituição das relações sociais. Aqui se acrescenta, pela contribuição das obras principalmente no Brasil, *A mulher na sociedade de classes*, de Helleieth Saffioti, e a sistematização apresentada em sequência, fruto do amadurecimento fundamentado em sua práxis de pesquisadora-militante; e a ampliação das categorias em “Gênero, Patriarcado e Violência”. A última consolida a perspectiva do *nó e* abordaremos com maior profundidade estes elementos posteriormente e durante as análises.

Por fim, os estudos fundamentados na perspectiva psicanalítica partem das contribuições de Nancy Chodorow, Freud e Lacan. No campo de discussão brasileiro, em especial da educação, está presente nas produções sobre sexualidade de Guacira Lopes Louro. A autora traz como foco a identidade do sujeito e a constituição da subjetividade pautada pela valorização da diversidade e em respeito à sexualidade. O principal ponto de crítica a essa perspectiva, que diverge da que dará base de sustentação para a tese, está na fragilização da relação de classe, na fragmentação de identidades que não encontram unidade de enfrentamento das relações que estão postas. Além disso, os caminhos e soluções apontados por esta linha são apropriados pelo discurso liberal, falseado pela inclusão de poucos, sem considerar a exclusão de muitos, o que afirma a necessidade de igualdade nas oportunidades sem considerar a igualdade de condições.

A perspectiva pós-moderna, difundida em diferentes campos de estudo, surge na ilusão de avanço à perspectiva materialista histórico-dialética, já que esta, de acordo com a crítica pós-moderna, não considera aspectos individuais e se restringe às mediações de cunho econômico. Se o capitalismo é o fim da história, cabe a adequação do indivíduo à lógica capitalista, com correções que o tornem um modo de produção menos cruel e mais inclusivo. Como

consequência, observa-se uma fragmentação ainda maior entre oprimidos e subalternos, que se reconhecem em *guetos* da diversidade social, mas não se reconhecem na condição de classe trabalhadora capaz de fazer história em outro modo de sociabilidade.

Essas relações e movimentos, cada vez mais presentes e apropriados pela mídia, por organismos internacionais, por grandes conglomerados que ditam regras principalmente na área de educação, pela dimensão da fé e do senso comum, têm fragilizado cada vez mais as organizações coletivas, assim como potencializado a afirmação dos aspectos individuais, da meritocracia que constitui a subjetividade situada em um contexto histórico.

Na sequência de apresentação e ainda no diálogo com Scott, a autora apresenta como proposição a necessidade de estudos sobre gênero enquanto categoria de análise histórica. Feitas as ressalvas de discordância epistemológica, mas entendendo a necessidade de diálogo proposta pelo movimento dialético e superação por meio da análise, é importante sintetizar essas recomendações, já que estarão presentes na conversa com a literatura e, de certa forma, nas análises das categorias que emergiram da *empíria*.

O primeiro elemento de diálogo a ser destacado são as indagações que envolvem a concepção de Estado e suas influências na afirmação do lugar da mulher em uma determinada sociedade, suas funções sociais, as profissões adequadas para homens e mulheres e as influências sociais, culturais e políticas de gênero no funcionamento das instituições. Desse modo, cabe situar historicamente, e colocar para o debate das grandes massas, as contradições presentes nos processos de naturalização que tendem a conformar subjetividades alienadas por meio dos sentidos sociais atribuídos ao gênero.

Para tanto, faremos o diálogo com as proposições e provocações da autora, entendendo que fundamentam mediações importantes entre as categorias que emergiram a partir da pesquisa realizada no que diz respeito às questões de gênero, raça e classe.

A rejeição do caráter fixo e permanente das relações de gênero

Aqui aponta-se a necessidade de superação do binarismo, do falseamento da igualdade a partir da conquista de direitos políticos e da necessidade de avanço estrutural para além das políticas sociais de inclusão e “representatividade”.

Esse elemento carece de historicização, com categorias submetidas a críticas e análises de autocrítica, sem perder a base de unidade enquanto classe, já que o modo de produção da vida determina direta e indiretamente a construção espiritual e ação de seres sociais frente à realidade. Sendo assim, historizar as relações de gênero significa estabelecer as relações entre

subalternidade e o ser mulher; do patriarcado enquanto sistema de dominação e no que isso informa a lógica capitalista; e o enfrentamento das questões de raça, de maneira historicizada, pela racialização, em uma perspectiva estrutural.

Para além disso, emancipação coletiva envolve o enfrentamento das relações que constituem as categorias gênero, raça e classe na perspectiva do *nó* frouxo de consideração da subjetividade, mas, também, de contextualização de sua formação em relações sustentadas por um modo de exploração que divide pessoas em classes, informado pelo patriarcado que condiciona o lugar da mulher e pelo racismo estrutural presente na formação histórica, que demanda superação.

A definição dos elementos de conceituação do gênero

Scott apresenta duas partes essenciais de explicação dessa categoria: elemento constitutivo das relações sociais e como forma primeira de significar as relações de poder. No diálogo com a autora, e entendendo a necessidade de contextualização de base da estrutura social, acrescenta-se aqui uma reformulação que une os dois elementos somando uma dimensão dialética entre eles: **elemento constitutivo das relações sociais, como significação das relações de poder, mas situado e intencionalmente colocado para reprodução, afirmação, constituição e instrumento de alienação.** A intencionalidade colocada informa o fortalecimento das relações sociais de produção e delegação de indivíduos ao lugar destinado a sua classe social, origem e cor, logo, de conformação e reprodução das relações capitalistas.

Para melhor explicitar essa linha de raciocínio, parte-se do pressuposto de que a constituição do Estado capitalista apresenta as ideias hegemônicas da classe que detém os meios de produção. Sendo assim, embora aberto à contradição e a lutas esporádicas das classes subalternas, que denunciam as opressões de gênero e raça (ainda que de maneira desarticulada), não há possibilidade de romper com funções sociais e preconceitos, lugares atribuídos numa perspectiva de raça e gênero sem que a classe trabalhadora se faça Estado e o direcione a partir dos seus próprios interesses coletivos.

Dessa forma, quando se retoma a perspectiva de gênero enquanto constitutivo das relações sociais, corroboramos com a autora ao traçar o que sua formulação envolve, possibilitando-nos o diálogo e acrescentando mais elementos de análise:

a) **símbolos culturais:** Eva, Maria trazem consigo uma carga social, cultural e padronizada que informa e reproduz o perfil ideal da mulher, suas posturas e as relações com o feminino;

b) **os conceitos normativos** expressos em doutrinas que determinam as relações entre feminino e masculino, bem como o consenso formulado a partir do contrato social, com vistas à organização social e regras que hegemonicamente são elaboradas por homens, brancos e em um recorte de classe.

c) **a identidade subjetiva** na conceituação da autora, mas por nós aqui assumida em uma perspectiva marxiana como **consciência em si e para si**, na relação entre objetividade e subjetividade, que distribui as funções sociais, provoca a alienação e reafirma as relações de poder;

d) **a pesquisa histórica**, que envolve a afirmação do caráter político das relações sociais, por nós assumido como formas históricas de construção da sociabilidade humana e, portanto, pautada na base material econômica do modo de produção vigente (estrutura) que sustenta a dimensão política e jurídica nas formas sociais determinadas de consciência (superestrutura).

Em síntese, o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual. No contexto atual, o caráter conservador de funções sociais vem sendo afirmado constantemente por grupos religiosos, redes sociais e se manifestam na formulação de leis e políticas públicas que incitam projetos de sociedade. São relações que ultrapassam a esfera individual, fortalecem a estrutura das relações de poder e afirmam as divisões social, racial e sexual do trabalho.

Na sequência do diálogo com as proposições de Scott, e alicerçados na perspectiva crítico-dialética de análise, corroboramos e reafirmamos a necessidade de articulação entre gênero, raça e classe a partir do próximo eixo de proposição:

A significação das relações de poder: as relações entre governo, Estado e nação

A relação entre governo, Estado e nação constitui-se como elemento essencial da luta hegemônica das classes subalternas, principalmente ao se considerar que a política constrói o governo, o gênero, a raça, e a classe (burguesa) faz valer seus interesses e se faz representada por meio do Estado.

Dessa forma, é necessário compreender que as questões de gênero e raça carecem de contextualização, desnaturalização e negação a partir da dialética, não em relações diretas que afirmam a igualdade pela representação, identificação e representatividade. Não significa negligenciar avanços, mas reconhecer que estes são incipientes ao se considerar a coletividade. Nos limites do artigo de Scott, que se propõe à análise específica do gênero enquanto categoria de análise, a autora cita exemplos de mulheres em posição de poder (Elizabeth, na Inglaterra,

Catherine Médices, na França), o que não necessariamente se converte em melhores condições de vida para outras mulheres. Exemplifica também a afirmação da feminilidade de Maria Anthonieta como perfil e ideal das contradições que envolvem a Revolução Francesa.

A posição da mulher em uma sociedade, a afirmação de funções, a naturalização, o silenciamento e os ambientes sociais a elas designados constituem as suas histórias de vida. Os processos de naturalização são incorporados a subjetividade de mulheres e homens, causando uma alienação frente às questões materiais que informam sua consciência de gênero, raça e classe. A disputa hegemônica se manifesta na estrutura e na superestrutura do Estado, que, sustentado pelo patriarcado enquanto sistema de poder, controla mulheres na dimensão social, política e jurídica. Tal mecanismo estabelece relações que também se articulam à dimensão estrutural do racismo (que será tratado posteriormente), o que, em síntese, significa que as questões de gênero e raça envolvem a delegação de subalternidade e que só são passíveis de conversão teórico-prática se compreendidas em uma dinâmica categorial pela totalidade, para além do individual, institucional, mas pelo confronto à dimensão estrutural que reproduz as relações de classe, gênero e raça.

Por fim, há de se considerar que a classe, por si só, não dá conta das particularidades e singularidades presentes na dimensão de raça e gênero, já que o patriarcado, ao ser incorporado pelas relações capitalistas, atribui um significado importante para as relações sociais, bem como o racismo como sistema de dominação estrutural. A necessidade de análise na perspectiva do nó tem como pretensão, e proposição, a apreensão dessa dinâmica. Constantemente somos colocadas/colocados na responsabilidade de responder questionamentos aparentemente simples na dimensão do senso comum: *como pode ser classe trabalhadora e não se reconhecer enquanto classe? Como pode ser negra/negro e não reconhecer as implicações do racismo? Como pode ser mulher e ainda assim se colocar no mundo de forma machista?*

As respostas para essas perguntas estão para além do sujeito, para além da dimensão restrita e direta de pertencimento objetivo de classe, gênero ou raça. Apreender essa dinâmica carece de análises profundas. São síntese de múltiplas determinações, situadas em uma intencionalidade histórica como fruto de criação humana, em condições determinadas que se manifestam pela contradição, mediadas por aspectos da estrutura e superestrutura que constituem as relações sociais de maneira objetiva e subjetiva.

4.2.2 O racismo estrutural na dialética gênero e classe

O racismo estrutural é uma forma sistêmica e profunda de discriminação que permeia a sociedade brasileira, tendo raízes históricas e culturais. Considerando o contexto atual em todas as suas contradições, partimos do pressuposto de que este se manifesta de maneira multifacetada. Assim, torna-se, elemento de constituição social e análise que não se esgota na dimensão individual nem na institucional, mas incorpora as contradições de classe em uma perspectiva de totalidade estrutural.

Os processos de naturalização têm fundamentado e perpetuado o racismo em diferentes esferas da vida social, entre elas a educação. Em diferentes momentos históricos, questões que envolvem a compreensão do racismo têm sido vistas como algo normal e aceitável, sendo cooptadas e “comprovadas” até mesmo a partir da ciência, localizando-o assim em sua dimensão estrutural: valores, normas, concepções enraizados na estrutura, econômica, social, cultural e histórica.

O combate ao racismo torna-se assim um desafio ainda mais complexo, pois é justificado e perpetuado por valores e crenças culturais profundamente enraizados na estrutura da sociedade. A naturalização do racismo estrutural é evidente em muitos aspectos da vida social e econômica do Brasil, incluindo a desigualdade de oportunidades, a discriminação-exploração no mundo do trabalho, o acesso a oportunidades e postos de liderança e formação de diferentes visões de mundo.

No que diz respeito aos aspectos que constituem as relações sociais, as pessoas negras ainda enfrentam barreiras significativas que informam a divisão social, racial e sexual do trabalho. As mediações que compõem tal estrutura se sustentam a partir de categorias como a ideologia, a ciência, a cultura, a política, as relações de poder, a constituição do Estado, da nação, e materializam-se de maneira relacional e institucionalizada nas contradições do direito, da legalidade e da economia. Compõem, assim, as contradições que se manifestam na totalidade social.

Dessa forma, articularemos tal discussão em acordo com Almeida (2021), tomando como base a obra *Racismo Estrutural*. Marca-se aqui um importante território e campo de análise, que parte da totalidade em um sistema de mediações e contradições fundamentado pela história. Corrobora-se que o racismo em sua dimensão estrutural carece de ser compreendido no entrelace dos elementos objetivos-subjetivos que conformam e se reproduzem no cotidiano relações de preconceito, desigualdade, morte e discriminação. Essas condições, em articulação

com outros sistemas de dominação, imbricam-se e fortalecem o lugar atribuído no contexto de uma sociedade capitalista, patriarcal e racializada.

Como ponto inicial de discussão, e considerando que os aspectos envolvendo o racismo são basilares para análises futuras dos processos de naturalização, silenciamento e mediações para o trabalho docente na constituição do ser professora/professor, trataremos de categorias essenciais que se interligam e se estruturam de maneira singular, mas também universal no nó dialético raça, gênero e classe, partimos da diferenciação essencial entre raça e racismo.

A raça e o racismo estão estreitamente ligados, embora sejam conceitos distintos. Raça é uma categorização social que se baseia em características físicas, como cor da pele, cabelo e outras características anatômicas para classificar grupos humanos. Dessa forma, a raça é um conceito socialmente construído e não tem base científica, embora historicamente haja um movimento que informe politicamente tal afirmação. Trataremos sobre isso mais à frente.

Já o racismo compõe um processo de discriminação baseada na raça, sendo perpetuado por meio de práticas, instituições e sistemas sociais. O racismo envolve a crença na superioridade de uma raça em relação a outra, e o uso da raça como critério para justificar a discriminação e a exclusão de certos grupos. O racismo pode manifestar-se de várias maneiras, incluindo a negação de oportunidades e recursos, a violência e a opressão.

Para Almeida (2021), pode-se dizer que

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2021, p. 32).

A raça é usada como base para a classificação social e a criação de hierarquias, mas essas classificações não são naturais ou objetivas. Sua explicação assume um aspecto essencialmente político, um conceito relacional e histórico, que envolve conflitos e atos concretos de antagonismos no seio das relações sociais. Já o racismo, ao ser compreendido como processo, relaciona-se a características biológicas como parâmetro de hierarquização e afirmação de preconceitos, sejam elas cor ou traços físicos característicos.

O racismo apresenta-se também na esfera étnico-cultural, a partir de critérios como a geografia, religião, língua, costumes, como caracterização de uma modalidade de racismo denominada por Frantz Fanon como *Racismo Cultural* (FANNON, 1980). O pensador anticolonial francês viu o racismo cultural como um elemento central do sistema colonial e da dominação colonial. Para o autor, o racismo cultural não é apenas uma questão de atitudes ou crenças individuais, mas é profundamente enraizado nas instituições e estruturas sociais e políticas. O racismo cultural funciona para perpetuar a desigualdade e a opressão, mantendo as

culturas colonizadas como inferiores e subalternas em relação às culturas colonizadoras. Sendo assim, a luta contra o racismo cultural é crucial na luta contra a opressão colonial.

No movimento dialético de tese, antítese, análise e síntese, Almeida (2021) destrincha os elementos de defesa da tese do racismo estrutural a partir de diferentes elementos que envolvem a sua naturalização nas esferas sociais e aponta como início de discussão a relação entre preconceito, racismo e discriminação — o preconceito como juízo, a partir de estereótipos pré-concebidos, e a discriminação como tratamento diferenciado no seio das relações sociais. Essa discriminação pode se manifestar de maneira direta, por repúdio, ou indireta, na aposta de uma neutralidade racial que se converte em processos de naturalização.

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta ao longo do tempo leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado. (ALMEIDA, 2021, p. 32)

A discriminação está entre as mediações dos processos contraditórios no seio da luta de classes. Em determinadas situações assume aspectos de discriminação positiva, quando há um tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados, bem como a tentativa de correção das desvantagens causadas pela discriminação negativa. Dessa forma, o racismo se constitui a partir de um movimento processual e sistêmico de âmbito político, econômico e no cotidiano. As concepções postas sobre o racismo são colocadas por Silvio de Almeida em âmbito individual, institucional e na forma de síntese das concepções anteriores como estrutural.

Em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, tal movimento pode ser compreendido a partir de critérios essenciais de análise pela totalidade, na objetividade-subjetividade: a relação entre racismo e subjetividade, racismo e Estado, racismo e economia.

Cabe aqui um pequeno parêntese de mediação com a discussão anterior sobre a historicidade das categorias gênero e raça e como estas contribuem para o fortalecimento da estrutura social de sociedade dividida em classes. Seja pelo controle e exploração de mulheres, seja pelo controle, exploração e sujeição de mulheres de classe trabalhadora e negras, o que por si só compõe a imbricação entre as três categorias no par dialético dominação-exploração.

Dessa forma, cabe o apontamento das concepções de racismo, que na análise pela totalidade fragilizam sua superação: a) a concepção individualista: quando é encarado como patologia, desvio ético, psicológico, pela irracionalidade, portanto a ser resolvido puramente pelo aspecto individual e subjetivo; b) a concepção institucional do racismo: como forma social do Estado, restringindo-o ao papel das instituições em definir regras, normas, leis ou padrões individuais de conduta, bem como políticas de ações afirmativas.

Em síntese, corroboramos aqui com a perspectiva de análise de Almeida (2021) pela totalidade das relações sociais e históricas que determinam o modo de produção capitalista. Logo, o racismo carece de ser entendido, analisado e enfrentado como processo político e histórico. Político, no entendimento das relações sociais formuladas a partir da coesão social que se expressa na formação da subjetividade e da ideologia dominante. Histórico, por entender que sua superação não se desvincula da necessidade de construção de circunstâncias para transformação social pela luta de classes, portanto de tomada do Estado, na luta hegemônica e elevação dos graus de consciência rumo a outro modo de produção no horizonte da emancipação.

A contextualização histórica do racismo é essencial frente aos elementos de naturalização que o afirmaram, principalmente ao se considerar a base de formação social brasileira, colonizada, que se ergueu a partir da mão de obra de pessoas escravizadas. Sendo assim, racismo e ideologia são categorias que se informam mutuamente pela naturalização. A naturalização manifesta-se nas profissões, na justificativa de escolha individual, no mito da democracia racial, na meritocracia, na história contada pela ótica do colonizador, nas instituições, nas elaborações científicas e, dessa maneira, na estrutura social e política. Perpetua-se assim uma explicação racional para a desigualdade, bem como a conformação de sujeitos sociais frente aos processos de naturalização.

Almeida (2021) aponta que as questões relacionadas à naturalização são respondidas se compreendermos

que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. Em outras palavras, o racismo só consegue se perpetuar se for capaz de: produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial; constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não brancos” (ALMEIDA, 2021, p. 63).

Dessa forma, há um desafio posto a ser considerado, que perpassa a compreensão histórica de criação e difusão da ideologia racista, da formação, educação e movimentação que exponham as contradições, bem como a sistematização do que nos leva a normalizar o racismo até mesmo no sistema educacional. A ideologia molda o inconsciente e alimenta intencionalidades dos grupos na correlação de forças da luta hegemônica, principalmente quando situada a relação entre sociedade política e sociedade civil na perspectiva do Estado Ampliado (GRAMSCI, 1995).

Ao se considerar o Estado constituído por todo aparato jurídico, mas também ideológico, no equilíbrio entre força e consenso, a concepção ilusória e fantasiada da ideologia

afirma a concepção individualista do racismo. Dessa forma, estreita-se restrito aos elementos subjetivos, que são reforçados por meios de comunicação, sistema educacional e pela indústria cultural.

O processo de constituição da subjetividade em um contexto de sociedade pautado pela divisão social, racial e sexual do trabalho não se desvincula da correlação de forças que se estabelece na luta hegemônica. A ideologia enquanto representação falseada das relações concretas desempenha papel estratégico na formação de consenso e adesão de sujeitos para afirmação do racismo, do sexismo e da desmobilização de classe. Cria-se a supremacia branca como padrão e modelo de alcance do sucesso, sem historicização das circunstâncias dos acontecimentos. No Brasil, essas contradições se manifestam no mito da democracia racial e na contemporaneidade pela pulverização, relativismo cultural sob forte influência da pós-modernidade.

Enquanto categorias analíticas, podemos adicionar aqui dois elementos importantes que compõem as mediações e formam consensos ideológicos sobre perfis, padrões e características que se afirmam pela branquidade (como padrão hegemônico) e pela branquitude (enquanto orgulho e posição de privilégios pela meritocracia). Vale ressaltar que a meritocracia tem um papel essencial na afirmação da ideologia burguesa e da propriedade privada ao justificar as desigualdades de gênero, raça e classe puramente pelo princípio da igualdade de oportunidades, sem considerar as condições sociais, econômicas e históricas pela contradição. Nega-se assim o racismo, invisibiliza-se o controle e a exploração do trabalho da mulher e as mediações que afirmam posições de classe, reproduzindo a estrutura social entre dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados, homens e mulheres, brancos e negros, mulheres brancas e mulheres negras, burgueses e proletários.

No entendimento de que a formação do Estado Moderno assume um direcionamento de classe, sua gênese incorpora as dimensões do racismo e do patriarcado. O Estado enquanto complexo de relações condensa a materialidade das contradições presentes na luta hegemônica. Logo, a manutenção de sua ordem e progresso se sustenta pela formação de indivíduos direcionados por formas sociais que sustentam o capitalismo: a mercadoria (propriedade privada), o dinheiro (finanças) e a esfera jurídica (liberdade e igualdade). Entende-se aqui, em uma perspectiva Gramsciana, que, embora o Estado seja uma representação de classe, na contradição da luta hegemônica ele não se expressa puramente como a classe que o domina. Assim, a luta política por direitos, assistência social, ações afirmativas e projetos de educação não se desvincula da luta política travada na força e no consenso. Em síntese, o Estado é de classe, mas não é uma classe, o que demanda a compreensão de sua dinâmica não só nos

elementos objetivos da estrutura, mas também na superestrutura que compõe dialeticamente as categorias gênero e raça.

A constituição do Estado brasileiro, embora não difundido pela história no currículo direcionado em uma visão classista, incorporou diferentes elementos culturais que contextualizam a luta de mulheres e povos indígenas. Essas lutas são expressas em movimentos culturais de resistência, na cultura popular, na linguagem e em conquistas históricas de direitos sociais. O entendimento do racismo enquanto processo que perpassa a dimensão do direito envolve o reconhecimento de figuras históricas que se utilizaram das armas burguesas do direito natural, e propriedade, para contrapor o discurso ético-político de afirmação da escravidão legalizada pelo Estado.

Entre os intelectuais de defesa das classes subalternizadas em um recorte racial está o jurista Luiz Gama, ao apontar as contradições da relação de propriedade para com pessoas escravizadas, escancarando o abismo moral e ético da escravidão. Tais elementos são essenciais para a compreensão das facetas do direito e das contradições forjadas no interior do Estado e no combate à dimensão institucional do racismo.

Almeida (2021) didaticamente situa o Direito a partir de quatro visões essenciais frente às questões raciais: **1) O direito a partir da justiça:** sendo compreendido como valor (discurso ético político) – direito natural a propriedade frente ao abismo moral de humanos convertidos socialmente em mercadoria; **2) O direito como normas jurídicas:** expressas pela contradição dos elementos ético-políticos, sendo o racismo compreendido na dimensão da irracionalidade da concepção individualista; **3) o direito como poder:** um fenômeno jurídico de poder que aplica e materializa as normas. O racismo passa a ser compreendido como parte da estrutura da legalidade, seja pela condenação de atos racistas ou como referendo no genocídio de grupos por regimes extremistas como o nazismo na Alemanha, fascismo na Itália e colonialismo sul-africano.

Por fim, **o direito como relação social:** avistado de forma abrangente nas relações sociais pela totalidade, o Estado burguês assume o princípio deste como agente “neuro” que impõe as normas jurídicas. A análise de tal compreensão, pela contradição, informa a concepção institucional de racismo, restringindo-o à eficiência de seu combate por meio de punições e políticas de ação afirmativas; ações que se mostram ainda como insuficientes, pois, ao introduzirem apenas mudanças sociais, continuam a reproduzir práticas políticas e ideologias de discriminação, sejam elas diretas ou veladas.

Entre as sínteses provisórias dessa discussão podemos dizer que a luta antirracista se constitui pelo silenciamento intencional e pelo apagamento de grupos sociais subalternizados

na história. Porém, diferentemente do difundido ideologicamente, as pessoas negras, indígenas e oprimidas não aceitaram processos de dominação de maneira passiva ou conformada, mas situam a luta por direitos, e sua afirmação de representação no Estado em diferentes movimentos históricos. Destaca-se aqui a produção de intelectuais na luta política que denunciou e denuncia o privilégio social branco, os movimentos sociais — entre eles o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos —, a militância jurídica na exposição da pseudoneutralidade em âmbito judicial, bem como as disparidades em julgamento por critérios de cor e o desenvolvimento de teorias críticas de base racial, seja em defesa de pessoas negras e da incorporação da luta de mulheres negras, interseccionando os elementos raciais com as categorias gênero e classe.

Entre os marcos sociais e históricos de luta dos movimentos sociais e do movimento negro, podemos citar o pós-Segunda Guerra, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, de 1965, o Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos, em 1965 (que culminou na extinção formal da segregação racial), a garantia da Constitucionalidade das Ações Afirmativas, em 1978, no desenvolvimento de políticas públicas, entre outros.

Os efeitos dessa movimentação são sentidos no Brasil, principalmente com a aprovação da Lei Afonso Arinos, que insere a discriminação como contravenção. A Constituição de 1988 coloca o racismo entre os crimes inafiançáveis e imprescritíveis, além de positivar em lei o respeito à liberdade religiosa e às manifestações culturais, salvaguardando terras indígenas e quilombolas.

No que diz respeito à relação direta com a Educação, aponta-se aqui a Lei 10.639/2003, que versa sobre o Ensino e História da África enquanto elemento essencial do currículo, a ser trabalhado em todo ano letivo. Mas, na prática, infelizmente, a norma ainda não se materializa, sendo dispositivo considerado, na maioria das vezes, apenas no dia ou semana da consciência negra.

Cabe aqui apontar um elemento essencial para sintetização posterior do racismo na concepção estrutural: a relação entre racismo e economia. Conforme aponta Almeida (2021), falar sobre economia demanda estabelecer uma relação direta com a desigualdade, principalmente ao considerá-la como a ciência da escassez, que envolve o conjunto das relações de produção. São as relações com a economia que proporcionam o entendimento dos aspectos singulares e universais que envolvem a divisão social, racial e sexual do trabalho.

No contexto do modo de produção capitalista, a economia tem fundamentado dados estatísticos que afirmam relações de mérito de ordem moral e jurídica. Ao se considerar a

desigualdade como elemento central de sua explicação, é possível, de alguma maneira, estabelecer as mediações presentes entre a desproporcionalidade entre produtividade, lucro, eficiência e produtividade, situando os aspectos anteriores de gênero e raça com a categoria trabalho: seja ele manual/intelectual, produtivo/improdutivo, como valor de uso ou valor de troca.

Dessa forma, parte-se do entendimento crítico de que a desigualdade não se reduz a um problema ideológico e nem se reproduz apenas do suporte à produção capitalista do trabalho assalariado, mas incorpora também as diferentes dimensões que afirmam posições de mulheres, homens, negras, negros, brancas, brancos, trabalhadoras, trabalhadores, burguesas e burgueses. Os antagonismos presentes nas relações capitalistas informam-se por um suporte consolidado de aliança dialética entre capitalismo, patriarcado e racismo, classe, gênero e raça como parte integrante das relações econômicas.

No contexto das relações estabelecidas no mundo do trabalho, de exploração do capital e das divisões por ele reproduzidas, diferentes análises foram empregadas para se compreender tais categorias em unidade com a economia. Almeida (2021) pontua essas perspectivas da seguinte maneira:

i) comportamental: ligada à ignorância e à falta de informação, aspectos que afirmam a raça, por exemplo, como interferência na produtividade, o que para otimização dessa produtividade demandaria um grau de instrução básica, requerendo um processo sistemático de educação;

ii) a influência da teoria do capital humano: passou-se a estabelecer uma relação entre os patamares de produtividade entre brancos e negros, bem como as falhas de mercado como explicação para a desigualdade. Como consequência, afirma-se aqui na síntese das duas perspectivas a concepção individualista do racismo e a desigualdade eticamente justificada pela igualdade de oportunidades, cabendo ao sujeito perseguir o sucesso por mérito;

iii) a teoria da dominação estatística: por essa perspectiva, a desigualdade de raça e gênero passa a ser compreendida como fruto de decisões preconceituosas. Como avanço são colocados na forma de ponto de problematização os preconceitos institucionalizados, explicitados com base na estatística. Ainda assim, tal visão não chega a superar a materialidade dessas relações, já que continuam a compreender a meritocracia e o desenvolvimento individual de pessoas negras que, de certa forma, naturalizam estereótipos midiáticos por meio do sucesso da representação. Em outras palavras, não há um enfrentamento da concepção liberal meritocrática, sendo o sucesso de pessoas negras direcionado a sua superação pessoal como padrão para um restante que continuaria em situação de desigualdade. Consequentemente, tal

concepção tende a responsabilizar o indivíduo, descolando-o da perspectiva de classe, afirmando o racismo apenas em âmbito individual e institucional sem atingir o núcleo de sua estrutura: **“supere o racismo e mostre-se apto”**.

Como síntese do movimento de análise das discussões anteriores, apresenta-se a concepção do racismo estrutural em suas especificidades, contradições e mediações como apontamento da historicidade que envolve o nó dialético gênero, raça e classe. Como primeiro elemento, é importante ressaltar que a dimensão política do modo de produção capitalista estabelece uma relação direta com a economia. Na base da estrutura das relações de produção, estão as relações de troca, o que, por consequência, determina uma relação sistêmica entre mercado e sociedade. Tal relação se manifesta na intencionalidade das instituições, no Direito, na política, e são base da estrutura. Logo, as possibilidades reais e materiais de transformação envolvem os elementos objetivos aqui apresentados e a consideração dos modos de subjetivação dos indivíduos no interior das relações capitalistas.

Em outras palavras, podemos compreender aqui que a formação de indivíduos a partir de um modo de sociabilidade determinado (capitalista) reproduz a naturalização que esconde a separação entre Estado e sociedade civil na garantia dos direitos sociais de forma igualitária e democrática, pela emancipação política. Logo, naturaliza também sua condição social situada por todas as mediações de construções sociais, culturais e históricas de gênero e raça, bem como fragiliza seu pertencimento e tomada de consciência frente à desigualdade imposta por seu grupo social e classe.

As teorias econômicas relacionam-se com a afirmação ou desvelamento dos elementos que compõem as divisões social, racial e sexual do trabalho. Tais aspectos se manifestam em condições sociais concretas que afirmam estereótipos de gênero, raça e classe por perfis, biologia e cultura na esfera puramente individual. Estes são reiterados até mesmo por movimentos de luta que se articulam à lógica liberal e se descolam da classe enquanto base fundante do modo de produção capitalista.

Em consequência, na materialidade, o que se observa é um profundo diferencial de salários entre homens, mulheres, brancos, negros, brancas e negras, bem como a naturalização da desigualdade do mérito, dos esquemas de representação e responsabilização do indivíduo, como se sua subjetividade não se relacionasse diretamente com as formas de produção da vida. Reproduz-se, assim, os discursos que afirmam as diferenças físicas, intelectuais e oportunidades fora das mediações e construções sociais e históricas da base da formação social.

O Estado, assim, se reafirma enquanto elemento de racionalização de classe, direcionando políticas públicas para a proteção do capital, reafirmando privilégios de grupos

raciais (brancos), sexuais (homens) e de classe (burgueses). Constitui, portanto, subjetividades liberais que cooptam as classes subalternas a se conformarem, legitimarem e assumirem tal base hegemônica como sinônimo de sucesso e afirmação individual. Fragmenta-se a classe, separa-se o gênero e dividem-se os movimentos coletivos de raça.

Na esteira de todas essas problemáticas, compreender os aspectos que envolvem o nó gênero, raça e classe para a constituição do ser professora e professor demanda compreender tais categorias de forma dialética, constituídas socialmente de maneira sobredeterminada na constituição histórica. Isso significa partir do movimento do real e desvelar, por meio da análise as suas contradições — bem como entender que a classe é composta por indivíduos concretos —, o que significa que dizer que a fusão entre capitalismo-patriarcado e capitalismo sintetiza o par dialético dominação-exploração como projeto de reprodução das divisões do trabalho.

A proposição de um projeto nas diferentes instituições que compõem o Estado demanda o entendimento de que a consciência de classe não se estabelece na relação direta com o ser homem, ser mulher, ser negra, negro ou classe trabalhadora, mas é forjada a partir dos processos de formação social objetivos e subjetivos de maneira dialética. Na contemporaneidade, a construção de um projeto de contraposição tem sido minada pela desarticulação e fragmentação dos diferentes grupos sociais, cooptados por intelectuais que constituem visões de mundo e dão organicidade na relação que compõe a luta hegemônica. O desafio de unificação das classes subalternas segue como o principal desafio para o reconhecimento orgânico do problema racial, sexual e de classe, que por séculos fragiliza a efetivação do novo.

Em síntese, a unificação de pautas que se relacionam a essas categorias demanda a compreensão da concretude de formação da subjetividade da classe trabalhadora, imersa em relações sociais que a situam em diferentes lutas e reproduções de gênero e raça. Reafirma-se aqui, para a formulação de um projeto amplo para a Educação, na especificidade da formação de professores e professoras, a necessidade de compreensão das categorias gênero, raça e classe pelo nó dialético em um caráter estrutural e sistêmico. Assim, carece enfrentar o individualismo e subjetivismo que tomam conta das políticas públicas e reafirmam perfis ideais de professoras e professoras. O desafio a ser colocado nessa problemática perpassa a compreensão dos aspectos singulares e universais que direcionam para as condições sociopolíticas de naturalização e silenciamento e que constituem suas histórias de vida, na objetividade e subjetividade. Isso, para nós, expressa o caráter concreto de quem se constitui professora e professor no trabalho docente e nas relações que o envolvem.

4.3 interpretações para o trabalho docente: Gênero, Raça e Classe

O trabalho docente é mediado por sentidos e significados que se sustentam e carecem de contextualização em um caráter relacional frente aos processos históricos. No campo da pesquisa, as mediações que envolvem o processo de trabalho de professoras e professores são analisados a partir de categorias que desafiam a apreensão do movimento que o constitui, estas vão desde elementos da economia política até processos de trabalho específicos que envolvem o campo pedagógico.

Esta seção tem como objetivo discutir o trabalho docente a partir de interpretações que perpassam seu sentido político, cultural, sua historicidade e que, portanto, informam a constituição do ser social, na condição de trabalhadora e trabalhador docente. Contextualizado a essas categorias, é também mediado pela base estruturante e material da formação da sociedade brasileira, traduzida pela relação dialética entre o capitalismo, o racismo e o patriarcado.

Dessa maneira, são determinações de ordem ontológica que envolvem as relações entre gênero, raça e classe diante do caráter epistemológico do *vir a ser* professora e professor a partir do trabalho docente. Ora, se colocamos como objeto de estudo, no campo da formação, os movimentos reais e concretos de constituição do trabalho docente, é necessária a compreensão objetivo-subjetiva de quem exerce tal atividade, em determinado contexto, com funções sociais e políticas em disputa, bem como sob condições de trabalho contraditórias, situadas nas relações capitalistas de alienação e sustentadas por uma base material de organização na disputa pelo Estado.

Cabe aqui ressaltar os desafios do campo da pesquisa que se referem às polêmicas relacionadas à natureza do trabalho docente, frente ao esvaziamento da autonomia de professoras e professores do sentido social e humano de sua atividade e a investida empresarial no ensino público. Evidencia-se, ainda, os processos de conformação, naturalização e silenciamento relacionados ao desprestígio social, à desvalorização, às questões de gênero, raça, etnia, representação e imagem.

No sentido profissional, a relativa autonomia não delega às professoras e aos professores a posição de oprimidas/oprimidos, mas ao considerar a dinâmica objetiva-subjetiva das relações sociais, estes são delegados a elementos de subalternidade por toda carga de sentido atribuído à profissão situada historicamente em aspectos sociais, culturais e econômicos. Conforme os dados apontados no levantamento bibliográfico, os elementos de análise que envolvem a formação de professores/as no que diz respeito às expectativas sociais de gênero e raça são

predominantemente delegados puramente à esfera individual e subjetiva, sem considerar a importante dimensão material que contextualiza essas relações.

Logo, essa dimensão não se dá apenas no âmbito das políticas de formação inicial-continuada, mas em situações históricas que expressam o jogo de forças, ideologia e consolidação de visões de mundo e de hegemonia na constituição da subjetividade pela objetividade. Em outras palavras, pretende-se aqui pontuar que tais processos são parte das nossas relações cotidianas e das discussões geradas a partir de momentos de formação, suspensão, revolta, questionamento, que trazem de alguma maneira singularidades para a vivência e que evidenciavam marcas de racismo, sexismo, preconceitos, seja de estudantes do campo da formação docente ou própria narrativa das pessoas que participaram da pesquisa.

Se são elementos que de fato explicam e informam as nossas relações sociais, por que são colocados à margem dos estudos sobre a formação de professores? Se a consciência de classe é uma discussão a ser colocada em questão no momento das eleições como forma de angariamento de votos e enfrentamento de concepções fascistas, por que no decorrer dos outros processos de constituição desconsideramos essa dimensão do sujeito que expressa sua visão de mundo? Seria essa visão do sujeito a síntese das relações sociais objetivas e formativas às quais está imerso e, portanto, de constituição de sua subjetividade? Se o Brasil possui uma enorme taxa de feminicídio, se as professoras exercem um trabalho intensificado, precarizado, desvalorizado social e financeiramente, por que mesmo assim se aliam a visões conservadoras frente ao posicionamento de classe?

Não acreditamos que essas sejam problematizações que se esgotam no texto deste trabalho, talvez tenham sido e sejam as nossas principais indagações dos últimos anos, bem como a busca por respostas e a aposta na educação para a constituição de uma coletividade capaz de se colocar como agente da história e transformá-la. Informados pela *empíria* e o campo teórico de análise pela totalidade social, podemos apresentar algumas sínteses provisórias, situadas no desafio de compreender como o nó dialético das categorias gênero, raça e classe perpassam não só as histórias de vida na constituição do ser professora/professor, mas também as outras categorias do trabalho docente, que tem sido analisadas, em uma perspectiva crítica, de classe, na maioria dos casos, pela objetividade, no receio de queda para o subjetivismo.

4.3.1 A historicidade do trabalho docente

A relação entre as contribuições teóricas, o diálogo entre autores e as contraposições do movimento dialético que fundamentaram tais análises estão situadas nas linhas a seguir:

Hypolito (1997) apresenta uma importante síntese bibliográfica dos estudos sobre o trabalho docente mediados por categorias como gênero e classe social. O livro *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*, reeditado em 2020, oferece elementos de síntese importantes não só para a sistematização das categorias do trabalho docente, mas também das lacunas apresentadas no contexto em que a obra foi publicada, com elementos colocados para o debate que ainda não foram superados.

As sínteses apresentadas pelo autor permitem apreender de maneira abrangente as relações entre a constituição histórica do trabalho docente e os processos sócio-políticos que o envolveram em atendimento às demandas de produção. Assim como o entendimento das relações da docência com o desprestígio social e o trabalho feminino, o silenciamento da contradição naturalizada como conformação passiva de mulheres, mas que pela análise se situa também pela resistência ao patriarcado, já que estavam delegadas à vida privada e, por meio da docência, encontraram uma brecha para participar da vida pública sem questionamento no que diz respeito à índole e aos valores morais.

Outro ponto a ser destacado e nem sempre colocado como importante para o entendimento da consciência de classe se relaciona ao caráter homogêneo, e ao mesmo tempo diverso, de quem constitui o corpo profissional ou de trabalhadoras da educação. Uma profissão predominantemente feminina, com atendimento a mulheres não só da classe trabalhadora, mas também da classe burguesa como estratégia de inserção social na vida pública e para fins diversos: complemento de renda, possibilidade de continuidade de estudos, sobrevivência ou ascensão social.

Em um movimento de aproximações com esses aspectos de análise durante o mestrado (SOUSA, 2017), o principal ponto de incômodo não estava na abrangência das perguntas apontadas no início desta seção, mas no aspecto particular que direcionava homens a outras áreas do curso de Pedagogia (da organização escolar, gestão), mas não para a educação infantil e alfabetização. No que diz respeito às sínteses da pesquisa, que podem contribuir com essa discussão, alguns aspectos relevantes e contraditórios foram apresentados: i) embora os professores estivessem em um espaço predominantemente feminino, ainda assim tinham um poder de afirmação, de voz, mediado por aspectos de constituição social de gênero do homem na sociedade; ii) no que diz respeito à dimensão pedagógica, afirmavam-se pela função docente,

ensinar e fazer aprender, o que contraditoriamente esvaziava o papel do cuidado como parte dos processos de formação humana e conseqüentemente a necessidade de uma ação intencional, planejada e sólida no que diz respeito a função de ensinar; iii) o aspecto anterior complementa-se pela afirmação de uma atitude profissional, aqui empregada com o sentido de afastamento das atividades realizadas em âmbito doméstico; por conseguinte, ainda que outros pontos pudessem ser aqui destacados, os quais podem ser consultados posteriormente no trabalho, está o fato de: iv) em sua totalidade, os que não saíram da sala de aula, de alguma maneira “sofreram” investidas para assumir a gestão, coordenação ou outras funções na educação escolar que não fossem o cuidado com crianças e muito menos atividade educativa relacionada aos primeiros anos da alfabetização.

A compreensão histórica da sustentação social do nó dialético das relações de gênero, raça e classe também constitui a formação de professoras/professores em suas relações com o trabalho docente. Esse movimento constrói o sentido do trabalho docente a partir das analogias e significações que estão presentes a todo instante no cotidiano escolar. Para compreensão da constituição de professoras e professores no e pelo trabalho docente, é preciso considerar as mediações que podem ser explicadas pela articulação da dialética presente entre o particular, o singular e o universal.

Dessa forma, cabe uma análise da constituição social do ser professora e professor em uma perspectiva relacional. As análises, quando não direcionadas a esse aspecto relacional, tendem a ser incipientes e a colaborar pela suspensão dos elementos históricos, das vivências e experiências, que, pela dialética objetividade-subjetividade em uma dinâmica de relações, são apreendidas.

Dessa maneira, concordamos com Hypolito e Vieira (2002, p. 280) ao problematizarem que

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça/etnia e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, vêm-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais (HYPOLITO e VIEIRA, 2002, p. 280).

Esse aspecto de direcionamento a determinadas funções, de controle dos espaços de trabalho especificamente mediado pelas relações de gênero, já foi apontado por Hypolito (1997) ao analisar a contradição presente entre a saída de homens do magistério no processo de feminização, mediados por todas as transformações da industrialização: a) formar minimamente

o trabalhador, aqui no masculino para reforçar o aspecto de gênero na vida pública; b) a necessidade de cuidado das crianças para que mulheres também pudessem endossar essa mão de obra, mas em ocupações, postos de trabalho específicos e direcionados pela “ideologia da domesticidade” ou por características naturais, inatas, portanto próprias para mulheres.

No que diz respeito às divisões presentes nas relações entre homens e mulheres no mundo do trabalho, Carreira (2004) aponta que

a categoria gênero também contribuiu para revelar, a partir de uma grande lente, aquilo que é cultural e, logo pode ser mudado na vida em sociedade, questionando a naturalização da desigualdade social entre os sexos. Ao mostrar a dimensão social da desigualdade e suas repercussões na divisão sexual do trabalho, escancara ainda mais portas e janelas para a ação política de coletivos, organizações e movimentos que atuam pela transformação dessa realidade. (CARREIRA, 2004, p. 15)

Em um âmbito geral, a discussão da divisão sexual do trabalho tem sido objeto de estudo de Daniele Kergoat (1996), perpassando pela problematização de que

[...] falar em termos de divisão sexual do trabalho é muito mais. É articular essa descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades. A divisão sexual do trabalho está no centro do poder que os homens exercem sobre as mulheres (KERGOAT, 1996, p.20).

Na mesma perspectiva e situadas no horizonte da consubstancialidade das relações sociais de imbricamento entre as categorias sexo, classe e raça para apreender as relações que constituem a divisão sexual do trabalho. Hirata (2002) aponta que

A divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas. A divisão do trabalho é, assim, indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações de exploração, de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas (HIRATA, 2002, p.280-281).

Feito tais ponderações, os homens que decidiram permanecer no âmbito educativo e exercício da docência, de certa maneira, foram submetidos a julgamentos éticos e morais, delegados à condição de incapazes e naturalizados na posição de subalternidade pela dimensão da pobreza. Objetivamente, como parte da relação estrutura-superestrutura, houve também estratégias de afirmação do papel do homem e do controle sobre a ação de mulheres, sendo estes direcionados à função de gestores nas escolas e nos cursos de formação do magistério em Escolas Normais.

À medida que as relações de produção se complexificam, e pelo desenvolvimento do capitalismo, o atendimento e a disputa pelo campo ideológico por parte da Igreja se enfraquece, principalmente ao se considerar a dificuldade de atendimento à demanda, bem como a necessidade de oferta de uma educação para todos, provocando uma certa atratividade no que diz respeito ao atendimento pragmático das necessidades impostas pelo contexto social.

A vocação e o sacerdócio são importantes mediações que aparecem não só nas entrevistas, mas também se ressignificam frente às dimensões que estruturam o código de ética social do que é ser professora e professor, articulado a uma visão de mundo, de sociedade e, portanto, também a consolidação de uma hegemonia. Conforme problematizado por Hypolito, embora a perspectiva liberal tenha se colocado em posição de contraposição aos interesses e visões de mundo religiosas, ainda assim não abandonaram o ideal de vocação e de sacerdócio de profissão de fé fundado a partir da base religiosa.

Esse ponto de análise se torna importante principalmente ao se considerar os aspectos morais e éticos direcionados de maneira direta no senso comum sobre o perfil ideal do ser professora e professor: aquela ou aquele capaz de salvar o mundo, se entregar de corpo e alma ao seu ofício de ensinar, de servir de exemplo moral sem insurgir condutas determinadas, bem como abrir mão de todo e qualquer aspecto material financeiro, o que se antagoniza com a “negação” do direito humano à educação na esfera do senso comum e frente à opinião pública.

Em todo esse processo relacionado com o assalariamento, com a funcionarização pelo Estado e submissão aos interesses dos que ele comanda, está a dimensão de a) **classe**: quem será a professora e o professor? b) **de gênero**: qual o lugar do homem, sua função e sob quais princípios, valores e condições pode haver a possibilidade de concessão para a mulher do exercício a vida pública?; paralelo a isso, e de forma tímida, o que também não é natural, há a dimensão de c) **raça**: o próprio silenciamento frente às especificidades sociais de opressão às pessoas negras, o mito da democracia racial, bem como o embranquecimento como estratégia de aceitação e relativização do racismo informa sua dimensão estrutural.

As representações que se criam em torno da docência no que compete à inserção da mulher estão vinculadas a normas de boa conduta; a mulher exemplo e modelo, recatada, do lar, de classe média, com duas funções importantes a serem destacadas aliadas a sua classe social: possibilidade de treinamento para a maternidade, possibilidade para continuar os estudos ou possibilidade de ascensão social/empregabilidade para mulheres de classes menos favorecidas. As mediações dos dias de hoje são outras e este talvez seja o nosso principal desafio para pensar o papel do Estado, as políticas públicas de formação de professores(as), a função social da escola, a função docente e o trabalho docente em todas as suas categorias de análise.

Em síntese, podemos situar o trabalho docente no movimento dialético de construção histórica demandado pela forma como produzimos a sociabilidade e as demandas apresentadas no seio das relações sociais. Isso significa afirmar que os sentidos atribuídos por professoras e professores a sua ação docente, bem como os sentidos que se estabelecem nas práticas sociais e no senso comum, são fruto de processos históricos.

Os estudos de Hypolito (1997) trouxeram sistematizações importantes sobre o trabalho docente, que contribuíram não só com sua interpretação mas também suscitaram debates de categorias que para além das que estavam postas pelo campo, apontaram para a necessidade de análise da natureza do trabalho docente, da posição de classe social e das relações de gênero. Em suas proposições, o autor traz elementos que direcionam essa interpretação a categorias de análise amplas, de um trabalho que mesmo não sendo tipicamente capitalista, está subsumido à lógica de produção capitalista e vem sendo constantemente submetido ao controle e esvaziamento da autonomia. As categorias propostas serão sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 9 - Contribuições para a interpretação do Trabalho Docente - Hypolito (1997; 2020)

Problematização	Interpretação
<p>- este/a trabalhador/a não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado um trabalho tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização.</p>	<p>- Este é um debate ainda muito indefinido, pois implica numa discussão controvertida no campo da economia política e envolve toda uma discussão sobre as relações capitalistas no setor de serviços e no serviço público. Neste artigo, praticamente, essa discussão foi somente enunciada e simplesmente apontou alguns elementos que devem ser considerados na análise do trabalho do/a professor/a enquanto funcionário/a do Estado. (HYPOLITO, 2020, p. 129-130).</p>
<p>- este trabalho é realizado por um/a trabalhador/a assalariado/a que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras.</p>	<p>- Pode-se considerar o professorado como parte integrante das classes trabalhadoras, deve-se, contudo, levar em consideração as profundas marcas ideológicas e culturais que atribuem características específicas a essa parte das classes trabalhadoras. (HYPOLITO, 2020, p. 129-130).</p>
<p>- este/a trabalhador/a não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e de gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente.</p>	<p>- O processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do/a professor/a do ensino primário. A docência elementar era exercida por homens e à medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas” e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros. (HYPOLITO, 2020, p. 130-131).</p>
Síntese	
<p>Por isso, é fundamental a análise do trabalho docente a partir de uma ótica de classe – capaz de interpretar o perfil social dos/as professores/as e as modificações do processo de trabalho docente – e desde uma perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o interprete numa perspectiva relacional entre o masculino e o feminino. O que se quer destacar é a importância do estudo do trabalho docente não só a partir de uma análise econômica e de classe – fundamental para o entendimento desta atividade –, mas também a partir das análises de gênero, já que o magistério é uma categoria social que sofreu um processo intenso de feminização (HYPOLITO, 2020, p. 131).</p> <p>Ressalva do autor: Outros aspectos culturais e raciais, apesar de fundamentais, não puderam ser analisados porque não estavam presentes na literatura avaliada pela pesquisa. Após a conclusão da pesquisa foram identificados trabalhos abordando a relação docência/etnia. Nessa perspectiva pode-se ver a dissertação de mestrado de GOMES, Nilma Lino. <i>A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial</i>: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994 (HYPOLITO, 2020, p. 131).</p>	

Fonte: Organizado por Sousa (2023) a partir de Hypolito (1997; 2020).

São apontamentos importantes de categorias para a interpretação do trabalho docente ainda incipientes para a compreensão da trabalhadora e do trabalhador docente. O livro foi publicado em 1997. Vinte e seis anos depois, conforme apontado no estado do conhecimento, ainda existe uma lacuna no que diz respeito a análises amplas que apontem para a concretude de constituição histórica de professoras e professores, que envolvam os elementos culturais e ideológicos que compõem a estrutura do Estado e suas relações com os processos de constituição do ser professora e professor.

Entre as sínteses e contradições apontadas que contribuem para esse debate, estão as relações presentes em movimentos históricos que trazem marcas ideológicas de sacerdócio e vocação para as professoras, bem como a ideologia da domesticidade, que imprime características femininas ao trabalho docente, naturalizando elementos culturais que orientam mulheres a assumirem posturas de resignação e conformismo. Em uma teia de relações que marcam a historicidade da profissão docente e os processos de profissionalização, estão as contradições presentes, que formam uma posição de classe contraditória, ambivalente e ambígua. O que já apontava Hypolito (2020) em estudo realizado e publicado em 1997:

Quanto a uma caracterização de classe do professor e da professora, é possível entendê-los, de forma ampla, por suas distinções internas, como ser coletivo que apresenta uma situação de classe contraditória: com características das classes médias – culturais, busca de profissionalismo como meta (principalmente se forem incluídos os/as professores/as universitários); e das classes trabalhadoras – pelas condições de trabalho e de vida a que estão sendo submetidos/as. A condição de classe também deve levar em conta os processos de construção de uma identidade social e de classe. Os/as professores/as primários/as, por suas condições sociais, culturais e econômicas, estão se distanciando cada vez mais do padrão e modelo de vida das classes médias (HYPOLITO, 2020, p. 125-126)

São aspectos ainda não superados e sustentados pela historicidade da profissão docente que apontam para divisões a partir de diferentes interesses e grupos dentro da mesma classe, bem como afirmam aspectos culturais a partir das especificidades de realização do processo de trabalho nos níveis, etapas e modalidades que compõem a estrutura da organização escolar. Existem relações que direcionam professoras e professores a processos de naturalização frente a condições de trabalho, à relação professor-aluno e uma maior identificação de classe como classe média, mais próxima da burguesia do que da classe trabalhadora, o que tende a influenciar tanto o sentido social da educação pública, mas também posicionamentos de defesa da categoria no que diz respeito a ações coletivas.

4.3.2 A economia, a cultura e a política

O Estado, na figura de seus governantes, frente aos interesses que representa, apropriase ainda nos dias de hoje dessa naturalização, dessa imagem e representação vocacional a cada vez que professoras e professores se colocam de forma coletiva em movimentos de greve pela conquista de melhores condições de trabalho. Essas relações entre os aspectos incorporados pelo Estado frente às demandas colocadas e a significação social do ser professora e professor são também percebidos na conversão da identidade profissional sob tutela da Igreja, pela funcionarização pelo Estado.

Essa relação demandou uma formação técnica específica, racionalizada e de alguma maneira com intencionalidade definida. Ao mesmo tempo, tal intencionalidade não pode ser compreendida em um caráter direto e subjetivo da professora e professor em total controle sobre o seu trabalho. Muito pelo contrário, essa relação de domínio acaba por contribuir também com o esvaziamento do prestígio social de outrora, bem como com a perda de autonomia, uma profissionalização e desprofissionalização.

Na esteira das relações entre o trabalho docente e o Estado, Michael Apple (2000) tem contribuído de maneira consubstancial no estabelecimento de sínteses propositivas e apontamentos para interpretação do trabalho docente em articulação com três elementos fundamentais: **a economia, a cultura e a política.**

Considerando a relevância desses aspectos para a análise das categorias do nó e da abrangência das sistematizações do autor, cabe uma articulação desses elementos como consideração para a análise das narrativas, bem como suas articulações com o trabalho docente e a constituição do *vir a ser* professora e professor. Gandin e Lima (2016) trazem uma interessante sistematização da relevância de produções do autor no que diz respeito à análise das políticas educacionais, aspecto relevante não só para a interpretação do trabalho docente, mas também para possibilidades de ação e disputa frente aos desafios que o circundam.

O primeiro elemento que merece destaque é o princípio epistemológico da análise relacional. O segundo é o exame do Estado como relação, como local de disputa, como local onde blocos hegemônicos (compostos não apenas por grupos dominantes) operam. O terceiro elemento é a rica herança de Gramsci² e de Williams³ que Apple incorpora no uso de conceitos como *hegemonia e senso comum*. O quarto é o exame que Michael Apple faz das políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo, como luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do econômico. Um quinto elemento é a sua postura de pesquisador; Apple é um estudioso que declara em suas manifestações públicas não ter “medo de heresia” e entende que a complexa realidade exige complexa teoria para explicá-la. Finalmente, um sexto elemento é a capacidade que Apple tem de ir além da lógica da reprodução e determinação para enfatizar (sem possibilitarismo ou romantismo) o papel da agência e da contra-hegemonia (GANDIN; LIMA, 2016, p. 653).

O *nó* dialético opera de maneira relacional a partir de intencionalidades políticas, econômicas e culturais. Além disso, compreende a disputa por projetos de sociedade que não se dão de maneira homogênea e, portanto, carecem ser compreendidos a partir das contradições e paralelismos que apontam a possibilidade de ação orgânica e contra-hegemônica.

A sistematização de Gandin e Lima (2016) a partir das contribuições de Apple, será apresentada na organização do quadro abaixo:

Quadro 10 - Contribuições de Michael Apple para o campo das políticas educacionais a partir da sistematização de Gandin e Lima (2016)

Elementos de Análise	Sínteses	
Elemento relacional	[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44).	Somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre os âmbitos cultural, social, político e econômico e a educação. Através do uso da ferramenta teórico-metodológica da análise relacional, é possível perceber essas ligações que transcendem o âmbito educacional. (GANDIN E LIMA, 2016, p. 655)
Entendimento do Estado como uma relação	Apple aponta para a compreensão do Estado a partir das mediações de disputa em torno de diferentes interesses sociais, políticos e de classe. Sua análise compreende alianças que sintetizam a disputa por projetos que envolvem o campo político, econômico e cultural.	A composição do que Apple (2000) denomina Nova Direita demonstra quanto o Estado é permeado por disputas e formado por diferentes grupos. Os quatro grupos que formam essa aliança são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média profissional. (GANDIN E LIMA, 2016, p. 656)
As contribuições de Gramsci e de Williams	[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo <i>tout court</i> , o único mundo.	Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são <i>vividos</i> . Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

Fonte: Organizado por Sousa (2023) a partir de Gandin e Lima (2016)

Outro aspecto importante a ser considerado de contribuição para os estudos sobre trabalho docente está na operacionalização do autor em relação a categorias que até então não estavam presentes no campo. Apple (1995) trouxe as categorias marxistas em articulação com as relações de gênero, proporcionando maior atenção frente mediações políticas e econômicas dos interesses de classe contextualizados a historicidade da profissão docente.

Com vistas a facilitar o entendimento desses elementos e sua consulta, apresentamos a sequência do quadro, com os três últimos pontos, abaixo:

Quadro 11 - Contribuições de Michael Apple para o trabalho docente a partir da sistematização de Gandin e Lima (2016)

Elementos de Análise	Sínteses	
<p>As políticas educacionais como políticas culturais, como disputas por visão de mundo</p>	<p>Em toda a categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais, ou menos, proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho. (APPLE, 1995, p. 32-33).</p>	<p>A análise de Apple (1989, 1995) sobre o trabalho docente aponta a necessidade do uso de outras categorias que não apenas classe. O autor demonstra, através de suas pesquisas, que a utilização exclusiva de categorias relacionadas ao âmbito econômico não dá conta das complexidades que se fazem presentes nas políticas e no Estado. Tanto o Estado como as políticas são repletas de contradições e conflitos. Portanto, na análise de políticas, é preciso levar em conta o por vezes contraditório caráter das políticas estatais, que são um reflexo das divisões internas, das fraturas e das contradições que ocorrem nas lutas de classe, de gênero e de raça, entre tantas outras categorias. (GANDIN E LIMA, 2016, p. 660-661)</p>
<p>Análise de como cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa se relacionam à educação</p>	<p>Nesse caso, apenas a categoria de classe não explica essas motivações, o que reforça a necessidade de operar com categorias de âmbito cultural, como raça, por exemplo. (GANDIN E LIMA, 2016, p. 661)</p>	<p>Apple aponta que o uso do conceito de hegemonia em pesquisas de políticas educacionais ajuda a entender por que alguns segmentos racialmente oprimidos nos Estados Unidos apoiaram movimentos de privatização da educação – o que, em última instância, ampliou as desigualdades existentes. (GANDIN E LIMA, 2016, p. 661)</p>
<p>A postura de pesquisador</p>	<p>O autor sugere que uma das formas de se reposicionar seja através da ação como secretário de grupos e movimentos sociais que estão envolvidos em discutir as relações de desigualdade (GANDIN E LIMA, 2016, p. 662).</p>	<p>Apple destaca como uma das tarefas de um educador crítico, sendo fundamental não apenas analisar a sociedade, mas ajudar a transformá-la. Apple ressalta o quanto os pesquisadores críticos devem estar envolvidos no processo de reposicionamento. Esse processo significa examinar o mundo através dos olhos dos despossuídos e agir contra os processos opressivos (GANDIN E LIMA, 2016, p. 662).</p>

É cabível pontuar também suas críticas ao academicismo, que se distancia das lutas reais e concretas, bem como sua localização em uma postura de pesquisador crítico e a defesa de uma escrita generosa, acessível para apreensão dos movimentos de análise acadêmicos mesmo para quem não está diretamente imerso ao contexto da academia. Por fim, embora aponte as determinações sociais de reprodução que compõem a disputa pela hegemonia, traz também possibilidades de ação contra hegemônica frente a processos opressivos, o que o caracteriza enquanto um intelectual orgânico da acepção Gramsciana.

Em síntese, os elementos de contribuição para a interpretação e análise do trabalho docente, explicitados a partir da perspectiva de Hypolito (1997; 2020) e Apple (1995), e as problematizações provocadas pela síntese dessas contribuições por Gandin e Lima (2016) permearam o processo de análise em articulação com as categorias do *nó* dialético gênero, raça e classe, com vistas a apreender os elementos de constituição do vir a ser professora e professor frente a essas mediações sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas.

5 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: A TRABALHADORA E O TRABALHADOR DOCENTE

Mas ele desconhecia. Esse fato extraordinário: Que o operário faz a coisa. E a coisa faz o operário. De forma que, certo dia. À mesa, ao cortar o pão. O operário foi tomado. De uma súbita emoção. Ao constatar assombrado.

Que tudo naquela mesa.

- Garrafa, prato, facão - Era ele quem os fazia.

Ele, um humilde operário, Um operário em construção.

Olhou em torno: gamela. Banco, enxerga, caldeirão, vidro, parede, janela, casa, cidade, nação! Tudo, tudo o que existia, era ele quem o fazia. Ele, um humilde operário. Um operário que sabia exercer a profissão.

Operário em construção – Vinícius de Moraes

A seção a ser apresentada situa epistemologicamente o caminho metodológico para análise a ser utilizado na pesquisa. Além disso, contém a apresentação das professoras e professores que participaram da pesquisa por meio das entrevistas narrativas e os processos de organização e sistematização para análise.

A tese aqui apresentada está sustentada sob a vertente de construção e de análise materialista, histórica e dialética. Dessa forma, objetivamos compreender e saturar as múltiplas determinações do movimento de constituição histórico e social do fenômeno educativo para além das naturalizações, ou do que está enraizado no senso comum, por meio das representações e da aparência. Os instrumentos utilizados serão entrevistas narrativas com professoras e professores, objetivando compreender as marcas objetivo-subjetivas das categorias gênero-raça-classe no processo de constituição do *vir a ser* professora/professor.

Delimitaremos na seção elementos importantes, que constituirão a análise dos dados coletados, com vistas a informar a coerência no que diz respeito à dialética objetividade-subjetividade. Entendemos que as respostas que constituem as histórias de vida das professoras e dos professores não são puramente subjetivas, mas estão mediadas pela totalidade histórica das relações sociais objetiva-subjetivamente.

Nessa mesma lógica, a compreensão da realidade passa pela representação em seu aspecto inicial do real, mas nos propõe a superar a apreensão primeira e compreender que esta realidade está situada pela unidade entre fenômeno e essência. O movimento da pesquisa tem como objetivo não só compreender a realidade enquanto dada; se a aparência correspondesse à essência do que constitui a estrutura social, a filosofia e a ciência perderiam a sua validade e as possibilidades de transformação seriam ainda mais limitadas.

Entendemos a força da dialética como forma de questionamento do que está posto, pela negação de sua aparência e ação frente às contradições, na pretensão de atingir a essência a partir do movimento espiral de elaboração, análise, síntese, novas sínteses, teses e antíteses e um processo de constante negação e reformulação que unifique teoria e prática enquanto práxis humana. O mundo não é, está sendo, as pessoas não são, estão sendo; essas variáveis se interpenetram, se interseccionam, se consubstanciam e se constituem objetiva-subjetivamente no seio das relações sociais, sendo *ser* um processo de objetivação e subjetivação histórica. Entende-se este aqui, como ponto de partida da constituição das professoras e professores enquanto processo de inacabamento que perpassa pelo movimento dialético de *devir* histórico, de *vir a ser*.

A compreensão de devir histórico para Marx argumenta que a história é impulsionada pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações sociais de produção, que são moldadas nas lutas de classe.

Marx e Engels (2010), ao afirmarem no Manifesto do Partido Comunista que "toda a história da sociedade até hoje é a história da luta de classes" (p. 19), partem do argumento de que as sociedades se desenvolvem em uma série de estágios, cada um com suas próprias relações de produção e classes sociais dominantes. A luta de classes nesses estágios resulta em transformações sociais e econômicas, culminando em uma revolução que estabelece uma nova ordem social.

Em *O Capital*, Marx (2013) explora em detalhes como as forças produtivas e as relações de produção moldam a história. Ele argumenta que o modo de produção capitalista é caracterizado por uma contradição fundamental entre o capital e o trabalho, que resulta na exploração dos trabalhadores e na concentração de riqueza nas mãos dos capitalistas, "a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias" (MARX, 2013, p. 43). Essa contradição impulsiona a luta de classes e a possibilidade de uma perspectiva revolucionária.

Em suma, para Marx, o devir histórico é impulsionado pelas forças produtivas e pelas relações de produção, que estão sujeitas a contradições internas que impulsionam a luta de classes e a transformação social. Dessa maneira, entende-se que a dialética contribui para a destruição dessa pseudoconcreticidade ao apontar as suas contradições:

o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p. 20).

Tal conceituação merece ser evidenciada por contextualizar a força da dialética como instrumento de análise da realidade social que não se potencializa e nem se restringe ao econômico, mas, ao mundo entendido enquanto unidade de contrários, de pares dialéticos que formam e informam, objetiva e subjetivamente valores, costumes, ideais e constroem interpretações por meio das representações carentes de aprofundamento e criticidade.

Para Gamboa (2012), os fenômenos educativos possuem uma natureza social e por esse motivo tornam-se também históricos. Logo, a educação, enquanto objeto de investigação, carece de estar situada historicamente, o que, em contrapartida, não significa que todas as pesquisas e análises tragam a historicidade como categoria central em suas epistemologias. Para tanto, toma-se como necessidade de ponto de partida a compreensão das categorias tempo e história, mesmo que por marcos, dado o caráter histórico-social dos fenômenos educativos.

É importante destacar a discussão da história como central para a análise do objeto: o nó dialético gênero, raça e classe e o trabalho docente. Sendo assim, apontamos a historicidade como categoria de mediação e de articulação entre passado e presente. O que nos provoca a chamar atenção para as potencialidades de sua mediação e contextualização nas pesquisas, bem como à possibilidade de análise e problematização em um recorte dialético de classe. As narrativas que se entrelaçam entre individual e coletivo trazem para o debate a memória daquelas/daqueles que, por sua posição social no seio das relações produtivas, tiveram a humanidade subtraída e sua história contada a partir de uma perspectiva colonizada, sexista e hegemônica.

Tal pontuação é importante ao se estabelecer as relações entre os sistemas de dominação que constituíram a sociedade brasileira e reverberam no constante resgate de valores passados que se materializam no presente, de origem patriarcal, colonizada e capitalista. Estes trazem a dialética opressão-exploração como marca importante de constituição de sentidos e significados para seres sociais, bem como a naturalização e generalização pela aparência de postos de subalternidade delegadas pela cor, pelo gênero e pela classe social nas quais estão localizados.

Curado Silva e Cruz (2018) entendem que a educação, enquanto prática social e ato político, é uma manifestação cultural, sendo um momento fundamental da grande política, pois mobiliza elementos culturais para se tornar universal, construindo relações de hegemonia e sendo, assim, entendida como universalidade política e cultural de uma classe. Essa premissa não rompe com o econômico, mas remete a uma relação dialética: a reforma econômica não se separa da cultural. Para romper com a lógica hegemônica, é necessário construir uma vontade política e uma consciência, uma classe obtém a hegemonia na medida em que sua cultura e seus valores tornam-se um conjunto de pessoas.

As vivências no cotidiano escolar são produtoras e reprodutoras, mas também transformadoras dos padrões de comportamento diante da forma como se lida historicamente com os elementos de gênero, raça, etnia e classe. O ser docente está permeado dessas mediações que transitam na base estrutural e superestrutural da sociedade e, portanto, do cotidiano escolar.

Assim, a relação entre materialidade e formação de consciência são sintetizadas pela dialética em que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas (MARX e ENGELS, 1998, p. 93-94).

Nessa perspectiva, compreende-se que a crítica marxista e o campo da formação de professores se veem frente ao desafio de aprofundamento e enfrentamento de diferentes formas de opressão do *vir a ser* e da constituição do ser social. É importante destacar que as relações de produção, do trabalho e a organização da sociedade capitalista têm fragmentado cada vez mais o ser social pela divisão do trabalho em suas variadas formas, e destacamos aqui as que se elaboram a partir das diferenças de gênero/sexuais, raça-etnia e classe social constituídas ao longo do tempo.

Os desafios que se apresentam nos estudos a respeito da formação de professores e do trabalho docente sob a ótica da epistemologia da práxis relacionam-se ao compromisso ético, teórico e político de universalização da compreensão do corpo docente como unidade trabalhadora. Mas, ao mesmo tempo, é necessário visualizar que existem particularidades nessa categoria que precisam ser evidenciadas, problematizadas e compreendidas em suas vivências, principalmente em relação às interferências para os sentidos e significados que atribuem a sua atividade.

Com base na literatura crítica, e baseado nas elaborações de Curado Silva (2018), analisaremos a relação presente entre as categorias gênero, raça e classe e suas possibilidades de discussão e articulação aos princípios da epistemologia da práxis na formação de professores. As abordagens em torno da categoria práxis se iniciam a partir das elaborações de Marx (1998) e Vasquéz (1968) como a busca de compreensão do real a partir da materialidade, visando a sua transformação.

Quando começamos a entender o que é a *práxis*, relacionamos à ideia de prática, por ser uma teoria que discute a ação prática, mas não qualquer prática de acordo com o que

observamos nas atividades cotidianas de sobrevivência, atividades essas que não exigem alto grau de reflexão. Como assinala Vasquéz (1968), entendemos que essa *práxis* habitual é um conhecimento limitado, a *práxis* que nos propomos a discutir se apresenta enquanto uma atividade intencional, uma atividade que contém um efeito de ideias antecipatórias e parte do pressuposto de que a realidade carece de explicação, intervenção e transformação.

A *práxis* apresenta uma característica de atividade humana que é a de unidade entre a teoria e prática. São diferentes tipos de *práxis* que poderíamos discutir, mas podemos nos atentar aos mecanismos de efetivação da *práxis* entendendo-a como dois lados que não se separam, mas se articulam na unidade e no processo em uma vertente marxiana de que o mundo necessita de transformação e ela se efetiva por meio do agir e do trabalho humano. Tal ação requer uma atividade teórica sobre essa prática, na qual a *práxis* se converte no momento em que se torna indispensável à unidade entre teoria e prática. Quando compreendemos nossa atividade prática e temos elementos que a explicam, podemos propor estratégias de intervenção e transformação da realidade na *práxis* enquanto ação dotada de sentido transformador.

Essa concepção nos permite dizer que a prática, em seu sentido literal, está em nosso cotidiano, mas ela não é *práxis*, já que a *práxis* corresponde a uma ação dotada de sentido e explicação para esse sentido. Embora exista uma teoria que justifique nossas práticas cotidianas, nem sempre conseguimos explicar teoricamente essa prática, situando-nos em uma posição de execução e praticismo, não de transformação.

Logo, a formação inserida nessa realidade também apresenta em suas perspectivas um interesse de classe, o que nos demanda a necessidade de tomar nosso lugar, pensar e agir por uma formação de professores que esteja a serviço de uma perspectiva crítica emancipadora.

Curado Silva (2018) desenvolve importantes elaborações da epistemologia da *práxis*, alicerçadas na crítica de concepções de formação e ensino com elementos da racionalidade teórica, da racionalidade técnica e da epistemologia da prática. Segue como direcionamento e questão central a formação de professores por meio de uma epistemologia focada no pensar sobre o que a humanidade conhece em seu processo de formação social. É sustentada pelo ponto de vista de que o trabalho docente constitui o ser profissional e que, por sua natureza, demanda de professoras e de professores uma formação crítica de alto grau, de caráter científico, político, ético, artístico e técnico.

A epistemologia da *práxis* entende a educação escolar como meio de luta (transitório) para o sujeito que objetiva um projeto de emancipação humana. Alia-se aos conceitos de Gramsci (1981), bloco histórico, estrutura e superestrutura, no processo de formação objetiva-subjetiva do ser social que se constitui professora e professor.

5.1 As entrevistas narrativas

Como ponto de partida e fundamento da narrativa escrita e das entrevistas narrativas em uma perspectiva crítico-dialética e materialista, acolhemos a discussão de Lukács (1965) sobre o “Narrar” ou “Descrever”. Ao fazer a crítica a livros de ficção, o autor coloca a contradição presente entre uma postura meramente contemplativa e a postura ativa dos personagens da história enquanto sujeitos representativos nesse curso. Problematiza, assim, o escritor que privilegia a descrição a ponto de colocar a realidade enquanto estática, por meio de representações que não situam sujeitos em sua própria história na relação objetiva-subjetiva. O caráter dialético da realidade está carregado pela contradição de se descrever o que ela é, em sua forma aparente, mas também pela necessidade de narrar e conhecer para além de sua dimensão descritiva, problematizada para aquilo que ela não é.

Sob esse enfoque, Lukács (1965) pontua a atitude de quem vive determinados acontecimentos e intervém neles ativamente e aqueles que o observam de forma contemplativa, de reafirmação e naturalização das situações. Cabe situar esse autor como um crítico marxista militante, na análise e síntese das relações perversas que envolvem a hegemonia da sociedade burguesa e na defesa de sujeitos históricos da classe trabalhadora situados a partir das contribuições para a compreensão dessa história.

Em síntese, a entrevista narrativa implica uma posição de participação ativa de quem narra seu ponto de vista sobre determinada situação, mas também sua posição frente aos problemas enfrentados na história que constitui a sua subjetividade. Já a descrição carece de visão crítica, transformadora, dialética, reduzindo-se a um estado de observação e contemplação da realidade, necessariamente não provoca mudanças em estruturas previamente explicadas em sua forma fenomênica, de aparência, situada no discurso que toma conta do sujeito capaz de agir, construir, transformar a história e, conseqüentemente, a realidade da qual faz parte.

Nesse aspecto, entende-se que o uso de entrevistas narrativas se constitui como um rico instrumento para o campo do conhecimento, ao abrir espaço para as contribuições de professoras e professores enquanto parte da totalidade social, marcados por relações que constituem o movimento da realidade, sendo esta carregada de elementos de humanização, alienação, conformação, mas também de possibilidades emancipadoras de seres sociais concretos capazes de fazer história.

De forma prática, Jovchelovich e Bauer (2002) apresentam, no quadro abaixo, as fases e regras que sintetizam as entrevistas narrativas.

Quadro 12 - Fases da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para <i>Imanentes</i> .
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich e Bauer (2002).

A partir dos estudos de Jovchelovich e Bauer (2002) sobre as entrevistas narrativas, Ravagnoli (2018) pontua que as análises envolvendo entrevistas e narrativas carecem de serem compreendidas a partir da objetividade e da subjetividade de indivíduos que se formam e se inserem na realidade social. Aponta-se como potencialidade desse processo para pesquisa a peculiaridade de possibilitar que as entrevistadas e entrevistados manifestem as estruturas processuais de curso da vida a partir de seus próprios critérios de relevância, sendo mínima a interferência do pesquisador, obedecendo as fases descritas e sistematizadas no quadro acima. Dessa forma, o papel do pesquisador se consolida ao apresentar uma problematização que parte dos objetivos propostos, direcionando a respostas pontuais que encorajem uma narração extemporânea. Em termos práticos, as professoras e professores tiveram a oportunidade de externalizar as marcas de suas experiências vividas em momentos também de reflexão. O

processo se consolidou em uma riqueza de dados para interpretação, problematização e construção de sínteses.

Jovchelovich e Bauer (2002) são considerados os principais propagadores das entrevistas narrativas e destacam as experiências exitosas que os levaram a recomendar a técnica não só sistematizando suas fases, conforme apontado no quadro anterior, mas também as possibilidades de avanço no que diz respeito ao conhecimento dialético de sujeitos que se formam pela história.

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.91).

Outro elemento de contextualização da pesquisa a ser considerado diz respeito à possibilidade de apreensão do movimento de constituição do ser professora e professor a partir de categorias.

A partir do que foi pontuado do olhar epistemológico de articulação entre os elementos objetivos-subjetivos do *vir a ser* professora e professor, colocamos a necessidade de, no processo de pesquisa, conhecer, analisar e problematizar os elementos que se relacionam à constituição social e histórica da docência, tendo como categorias mediadoras a unidade gênero-raça-classe.

Realizamos narrativas na modalidade escrita e em vídeo, esta última modalidade descrevemos como entrevistas narrativas. O acesso às professoras e aos professores se constituiu a partir da associação livre, por indicações, com direcionamento de atendimento aos aspectos específicos que pudessem trazer as mediações e contradições do *nó* dialético gênero, raça e classe. Como critério de participação, estabelecemos o seguinte recorte: professoras ou professores da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Cabe pontuar que o processo de produção dos dados com a denominação de “entrevista narrativa” obedeceu a critérios diferenciados de uma entrevista em seu aspecto mais usual. A partir de um roteiro pré-estabelecido, demarcamos os eixos que sustentam a tese: o trabalho docente, o *nó* dialético gênero, raça e classe e as vivências desse *nó* para a constituição do ser professora e professor nas mediações com o trabalho docente. Para tanto, as perguntas foram pontuais, com o mínimo de interrupções, realizadas apenas com o objetivo de enriquecer as

falas com elementos específicos que emergiram das narrativas ou de dúvida para a conclusão de alguma ideia ou fato narrado.

Inicialmente realizamos as narrativas apenas na modalidade escrita, o que de alguma maneira imprimiu ao processo relativa dificuldade no retorno dos dados. Os relatos foram insuficientes, sintéticos, com poucos elementos que pudessem contribuir para o processo de organização e análise frente aos objetivos da tese. Há de se considerar o momento histórico em que a tese foi realizada, frente a todas as mediações da pandemia da Covid-19, o que de alguma maneira submeteu as professoras e os professores a sentimentos de insegurança, abandono, cansaço, medo, angústia, controle, pressão, os quais não se descolam de suas diferentes produções. Há uma familiaridade com a oralidade e uma dificuldade considerável de expressão por meio da escrita, principalmente quando esta exige o estabelecimento de uma linha cronológica em relação a vivências e marcas, a nível de reflexão individual.

Considerando a necessidade de aprofundamento da narrativa escrita, realizamos assim, o movimento inverso, com a realização de entrevistas narrativas, uma maior liberdade na fala, pautada em relações de confiança. Apostamos na importância das relações humanas e na escuta como elemento essencial para compreensão da constituição das professoras e professores frente aos processos de invisibilização, individualismo e fragilização do trabalho coletivo. Cada entrevista teve duração média entre 50 minutos e uma hora de vinte minutos, foram transcritas respeitando pausas que expressam momentos de emoção e reflexão e totalizaram um arquivo único de 120 páginas.

As professoras e os professores contaram suas histórias, rememoraram momentos marcantes envolvendo a vida familiar, os sentimentos em relação às expectativas e demandas sociais. Além disso, as relações estabelecidas no cotidiano das escolas assumiram uma centralidade importante, expressaram dinâmicas da prática pedagógica, dos espaços de formação inicial-continuada, bem como as contradições do ambiente escolar mediadas pela relação professor-aluno, pares, comunidade, gestão e sociedade.

Tendo em vista a intencionalidade da tese em contribuir com a discussão a respeito da constituição de sentidos sobre o trabalho docente situado na concretude histórica pela objetividade-subjetividade, cada entrevista narrativa ou narrativa escrita apresentou enfoques distintos, o que expressa as dimensões da singularidade das professoras e dos professores no *nó* dialético. Ao mesmo tempo convergiram em aspectos estruturais da materialidade e dos condicionantes que constituem as relações hegemônicas de disputa da contradição capital-trabalho.

Os momentos de entrevista narrativa, principalmente, foram permeados pela emoção, voz embargada, que expressaram as constituições singulares situadas em relações concretas de racismo, sexismo, culpa, cansaço, realização, bem como outros sentimentos que reafirmam as contradições do trabalho docente em múltiplas significações. Há uma síntese importante do movimento de construção e produção dos dados que informa a dimensão também pedagógica dos processos de pesquisa, seja para quem realiza, no caso o pesquisador, seja para quem gentilmente contribui por meio de seus relatos e conseqüentemente é provocada e provocado a reflexões e a partir delas trazem apontamentos, direcionamentos, indagações, possibilidades de estudo. De maneira predominante, houve uma reafirmação da necessidade de buscar respostas para conflitos que compõem a totalidade social, bem como ações propositivas de superação dos desafios que sintetizam a dinâmica do trabalho docente.

No que se refere às questões éticas, as professoras e os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, disponível nos anexos do trabalho; estabelecemos o compromisso de que os dados seriam tratados de maneira confidencial, com rigor na análise em relação à contextualização dos relatos atendendo à mediação entre objetividade-subjetividade, no entendimento dessas e desses como seres sociais constituídos na materialidade e em relações históricas, o que não imputa a elas e a eles direcionamentos de culpabilização. A partir dessa compreensão, as professoras e os professores atribuíram um codinome que sintetizasse os elementos sociais de sua constituição enquanto docentes, bem como a expressão de seu sentido.

Abaixo, apresentamos os dados pontuais para localização das professoras e professores no texto.

5.2 Apresentação das professoras e professores que participaram da pesquisa

Entendendo que o codinome escolhido por cada uma das professoras e dos professores expressa sentidos do *vir a ser* professora e professor, faremos uma breve apresentação, de cada uma e cada um nas relações com o trabalho docente, pela síntese de categorias que emergiram da análise das entrevistas.

Quadro 13 – Participantes da Pesquisa

	<i>Codinome escolhido</i>	<i>Cor</i>	<i>Modalidade-Narrativa</i>
<i>Professora 01</i>	Vocação	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 02</i>	Ermínia	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professor 03</i>	Luiz Gonzaga	Negro	Entrevista Narrativa
<i>Professora 04</i>	Rosa	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 05</i>	Professora-Coordenadora	Branca	Entrevista Narrativa
<i>Professora 06</i>	Negra	Negra	Entrevista Narrativa
<i>Professor 07</i>	Resistência	Negro	Narrativa Escrita
<i>Professora 08</i>	Coragem	Negra	Narrativa Escrita
<i>Professora 09</i>	Professora	Parda	Narrativa Escrita

Fonte: Sousa (2023)

A professora *Vocação* fez magistério, é formada em Pedagogia e Mestre em Educação; se colocou como uma mulher de sonhos e apaixonada pela alfabetização. É servidora da Secretaria de Educação há 17 anos, tendo atuado 10 anos na rede privada. A justificativa para escolha do codinome se relaciona às inspirações de sua família e informa sua constituição enquanto professora, já que é filha e neta de professoras. Conviveu com o ambiente escolar desde criança, afirma-se como integrante da classe trabalhadora e expressa uma marca de historicidade do trabalho docente, um chamado, herança familiar, tradição, com significado para sua constituição profissional.

A professora *Ermínia* fez magistério, é formada em Geografia e Mestre em Educação; de pai candango (trabalhadores que participaram da construção de Brasília) e mãe que contribuiu com o sustento da família trabalhando como empregada doméstica. É servidora da Secretaria de Educação há 29 anos, expressa um sentido de afirmação familiar a partir do nome de sua mãe e traz marcas de ascensão social a partir do magistério, bem como a quebra de um ciclo familiar, sendo a primeira a cursar a Educação Superior, atribuindo essa “conquista” aos esforços de sua mãe, pai e irmãos.

O professor *Luiz Gonzaga* é pedagogo e servidor da Secretaria de Educação há três anos e meio, desde pequeno não cogitou outra profissão a não a ser a de professor. Afirma-se como

um estudante trabalhador que enfrentou desafios para conclusão de estudos, sustentado por renúncias de pessoas que fazem parte de sua família, principalmente sua mãe. Sobre o pai (já falecido), expressa uma relação de profunda gratidão e reconhecimento, tendo escolhido seu nome como expressão da pessoa que se tornou e do que almeja para o futuro. Aponta problematizações sobre o sentido social e político da escola e da função docente, bem como incômodos no que diz respeito ao acesso à Universidade e possibilidades para estudantes da classe trabalhadora.

A professora *Rosa* é pedagoga, mestre e servidora da Secretaria de Educação há oito anos. A expressão do nome escolhido aponta elementos que compõem as contradições de sua trajetória em momentos conflituosos de reflexão e ação. Há elementos de provocação interna e externa constantes, o que se confirma pela escolha que inspira o codinome, Rosa Luxemburgo “*quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem*”. Tal frase traz o sentido de movimento, questionamento, reconfiguração, cansaço, mas também de luta de uma professora que pensou inicialmente no jornalismo, mas encontrou na Pedagogia uma porta de entrada para a Universidade, para ela um espaço de constituição importante de conscientização e ação política.

A *Professora-Coordenadora* faz parte do quadro da Secretaria de Educação há 20 anos. Pedagoga e Mestre em Educação. O hífen expressa uma relação de complementariedade frente às funções que desempenhou ao longo de sua carreira. Para ela, marca um compromisso com os processos formativos de apoio às professoras, de constituição do trabalho coletivo e superação do individualismo via formação continuada.

A professora *Negra* trouxe fortes relatos de sua constituição social, seja na condição de aluna ou professora. Traz em sua narrativa elementos de dor e invisibilização que constituem o movimento entre as três categorias da tese. Ao mesmo tempo, situa os elementos de contextualização social e política que informam o que é ser negra nas relações dialéticas da vida. Servidora da Secretaria de Educação há 10 anos e mestranda em Educação, distanciou-se do contexto escolar via formação continuada e afastamento remunerado para cursar Mestrado em História, o que para ela foi decisivo em relação a contextos de adoecimento. Atribui sentidos e marcas de cansaço, luta, esperança, afirmação, alienação; expressa de maneira intensa as sínteses dos processos sociais e de contextualização da concretude histórica do trabalho docente pela mediação do nó.

O professor *Resistência* é servidor da Secretaria de Estado e Educação e relata pontos de contradição no que diz respeito a elementos de sua vivência enquanto professor pela mediação de conflitos relacionados à sexualidade, bem como aspectos relacionados ao

exercício da função de gestor. Contextualiza a escolha do codinome por se entender em uma postura combativa frente a processos de naturalização que permearam sua vida.

A professora *Coragem* expressa o ser professora como “a oportunidade de devolver um pouco de tudo que a proporcionaram, o conhecimento”. Negra, afirma-se como classe trabalhadora e relata momentos em que sofreu bullying e violência escolar por parte de colegas, aponta que seus caminhos para a resistência se relacionam às possibilidades de articulação com pessoas com visões de mundo semelhantes à dela. Sonha com um doutorado e destaca a universidade pública como elemento de transformação pessoal e profissional.

A professora *Professora* se tornou mãe aos 16 anos, graças ao apoio da minha família, sobretudo da mãe, continuou a estudar até concluir o magistério. Traz sentidos de mãe e professora na luta por direitos e militância da inclusão, constituída na vivência cuidadosa com o filho do meio, diagnosticado com autismo. Expressa sentidos de afirmação da função social da escola e da educação no enfrentamento à desigualdade, discriminação e opressão.

5.3 O processo de organização dos dados

O processo de organização e sistematização dos dados envolveu três momentos, a saber: 1) transcrição; 2) sistematização categorial; e 3) análise categorial pelo movimento do materialismo histórico-dialético. Foi possível apreender que a entrevista narrativa atendeu de forma abrangente a complexidade do objeto estudado de ordem qualitativa e com nuances que permeiam as diferentes vivências das professoras e professores. Possibilitou também a produção de dados em perspectiva de análise da realidade concreta da constituição social das professoras e professores fora de uma visão homogeneizadora, idealizada, padronizada, perpetuada por uma perspectiva de hegemonia subjetivista, de afirmação de perfis e de base a-histórica.

Tal problematização corrobora com Ravagnoli (2018) ao sintetizar a entrevista narrativa como um procedimento de construção de dados de pesquisa sociológica, cujo objetivo é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes. Os dados reproduzem, além da trajetória externa dos fatos, as reações internas do indivíduo que os experienciam, e podem proporcionar um material de substancial importância para quem se compromete com a ciência “responsiva à vida social”, não enclausurada em uma “torre de marfim”, sem qualquer diálogo com o que ocorre no mundo real.

A entrevista narrativa, para além de um caráter meramente descritivo, possibilitou a apreensão do movimento de contradições que perpassam a objetividade (condições materiais

de existência) e a subjetividade (constituição do indivíduo), portanto da totalidade social. Tal movimento foi possível pela apreensão e agrupamento de conceitos que expressam o movimento explicativo de cada categoria. Netto (2011) contribui com essa perspectiva de sistematização e análise de dados ao apontar que Marx

como bom materialista, distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método (NETTO, 2011, p. 42).

Em outras palavras, entendemos os conceitos enquanto elementos explicativos, descritivos e que dão significado às particularidades de cada categoria, que no exercício de abstração e retorno para o concreto constituem os elementos de totalidade de cada categoria.

Para Netto (2011), baseado em Marx,

As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). (NETO, 2011, p. 46)

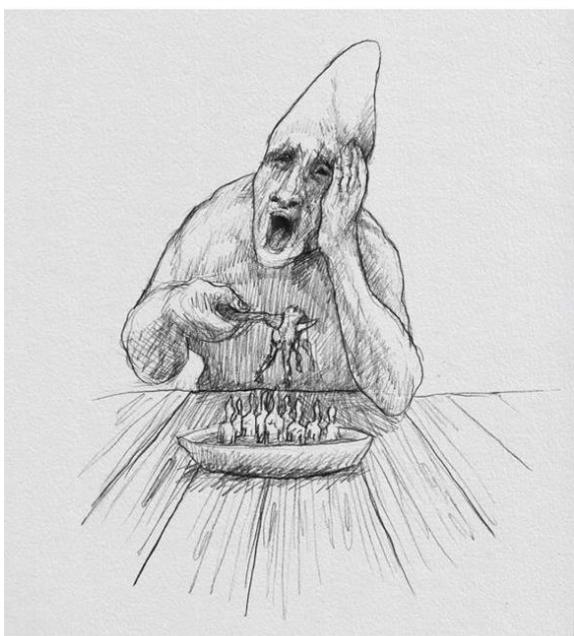
Assim, no movimento de análise do objeto, foram apreendidas as três grandes categorias a seguir: 6.1 Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade; 6.2 Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe; 6.3 vir a ser professora/professor: naturalização e alienação.

Com vistas a facilitar a compreensão do processo de sistematização das categorias, bem como os elementos conceituais que a compõem, elaboramos ao fim da exposição um quadro síntese dividido em três elementos de organização: **nome da categoria, composição conceitual e sínteses.**

Tal movimento foi conduzido com vistas a responder as perguntas iniciais sobre o processo de constituição de professoras e professores em contraposição à lógica idealizada, que afirma perfis idealizados puramente abstrativos, portanto descolados das determinações sociais, culturais e econômicas. Objetivamos assim a elevação compreensiva destas/destes enquanto síntese de inúmeras relações.

Da *empiria* ao concreto pensado, a existência objetiva-subjetiva do ser social professora-professor pela mediação do *nó* dialético gênero, raça e classe.

Figura 4 – Contradições



Arte: Susano Correia (@susanocorreia)

6 O DIÁLOGO COM A EMPIRIA: O VIR A SER PROFESSORA E PROFESSOR A PARTIR DO NÓ DIALÉTICO GÊNERO, RAÇA E CLASSE

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.”

– Eduardo Galeano

Peço licença para, a partir deste momento, estabelecer a comunicação com quem faz a leitura da tese de forma mais próxima, não que a rigorosidade acadêmica seja irrelevante no que diz respeito ao distanciamento do pesquisador ou que ela será secundarizada a partir daqui. Tendo em vista o caráter humano das relações colocadas na tese, bem como o envolvimento com a problemática e os processos de identificação que a envolvem, não posso me posicionar de forma neutra, como se não houvesse uma implicação objetiva-subjetiva, o que colocaria em questão até mesmo sua base de fundamentação teórica/epistemológica, já que a não tomada de posição em uma perspectiva Gramsciana também significa uma posição.

Tentei um certo distanciamento, o que de alguma forma em alguns momentos provocou crises no processo criativo-analítico, bem como um questionamento sobre a natureza da práxis que envolve meu trabalho de um professor em diferentes espaços sociais, que não se separa do pesquisador e do sentido de exercer tal atividade dentro de tudo que acredito e defendo.

As análises sobre as mediações que envolvem as histórias de vida e suas relações com o trabalho docente de professoras e professoras perpassam condicionantes sociais, culturais e históricos. O contato com a *empiria*, a emoção que permeou o processo de entrevistas narrativas, os pontos de convergência e de singularidade entre as categorias, trouxeram reflexões e catarses capazes de proporcionar a segurança para afirmar que: a constituição do vir a ser professora-professor carece ser compreendida a partir da dialética das categorias gênero, raça e classe. Iniciei com a perspectiva de que o melhor caminho seria a unidade, mas a unidade em seu sentido literal de certa forma fragilizaria elementos importantes e essenciais da singularidade dialética que envolve tais relações, entre elas o fato de convergência entre opressão-exploração e a desmobilização que forma uma subjetividade alienada sustentada a partir da objetividade das relações sociais que a envolvem.

Tomarei como ponto de partida a análise da história de vida da professora *Negra*, com o adendo de que a perspectiva analítica não se resume aos fatos narrados, nem mesmo se converte à intenção de desvelar seu aspecto individual somente, mas à dialética que envolve o direcionamento de caminhos, mediações contraditórias de resistência e à conformação da subjetividade situada nas relações sociais de produção de base capitalista, patriarcal e do racismo estrutural.

A professora *Negra* traz a síntese do movimento dialético, conflituoso e contraditório de afirmação, silenciamento, dos processos de apropriação e desenvolvimento da subjetividade, seja pela naturalização de perfis pré-concebidos ou pelo enfrentamento que afirma o sentido político da função social da escola e do ser professora em esfera pessoal e coletiva.

A professora em questão, negra, classe trabalhadora e graduada pela universidade pública, traz mediações do *vir a ser* professora desde a infância. Passa por elementos de enfrentamento que envolvem o medo, o trauma, os processos de sobrevivência e as relações conflituosas na escola, espaço aberto, incontrolável. onde não só se expressa e se corporifica a luta de classes, mas também as categorias que, ideologicamente, pela perspectiva hegemônica, afirmam posições de subjetividade ligadas ao racismo e à opressão da mulher.

De origem humilde, a professora é servidora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, 38 anos, efetiva há 10 anos, graduada em Filosofia pela Universidade de Brasília, com habilitação em História, e no momento cursando mestrado pela Universidade Estadual de Goiás, também em História. Já exerceu funções de coordenadora e passou por diferentes escolas da regional de Ensino de Ceilândia.

Aponta que, de alguma forma, a docência esteve presente em sua vida desde os 5 anos de idade. Sua mãe conta que suas brincadeiras a direcionavam a este papel e que desde menina sempre quis ser professora. O sentido de escola e de educação começou a assumir outro significado ao ser confrontada pelo racismo, que de alguma forma provocava o sentimento de **invisibilização**. Contudo, ao mesmo tempo, a fazia pensar sobre relações que pudessem trazer elementos não só de compreensão desses processos, mas uma fundamentação de razão histórico-filosófica dos acontecimentos.

Em meio a tantos conflitos, dentro das possibilidades e condicionantes a ela apresentados, no contexto da escola pública, é direcionada a um cursinho popular, preparatório para a universidade. No contato com o livro *O mundo de Sofia* decide fazer filosofia. Seu desejo? Sair do senso comum, pensar a partir do conhecimento científico. Tal escolha não se deu de maneira natural, muito menos foi compreendida de forma inquestionável.

O que moveu os condicionantes para as decisões pelo curso de filosofia está sintetizado em dois elementos importantes a serem apontados: **1)** a possibilidade de cursar a graduação em uma universidade pública, o que, de certa maneira, expressa o caráter dual e histórico da escola, bem como a possibilidade de ocupação de espaços designados historicamente para a elite, além da contradição da docência a ser ocupada pela classe trabalhadora como possibilidade de **ascensão social**; **2)** o incômodo de compreensão de seu próprio processo de vida, enquanto mulher, preta, classe trabalhadora, o que de alguma forma a fez pensar nas possibilidades de

envolvimento enquanto professora em defesa da diversidade e constituição de outros significados sociais.

Cabe a nós, aqui, uma análise importante das relações gênero, raça e classe pela totalidade, sem desconsiderar as diferentes vivências e constituições que envolvem esse movimento. Em diferentes momentos da narrativa, a professora expressa de forma enfática ser filha de trabalhadora e trabalhador, da periferia, parte da classe empobrecida, preta e mulher, chegando a afirmar de maneira taxativa **“estou na base, da base, da base da pirâmide social brasileira”**.

Apona-se, aqui, um elemento importante no que diz respeito à interseccionalidade como análise das relações sociais de conhecimento da professora e de certa maneira na perspectiva defendida por ela para compreensão da pirâmide social apontada para entendimento da relação de opressão-exploração das categorias classe, raça e gênero. O que também se relaciona à história de vida e à atribuição de sentido da professora *Coragem*.

Sofria racismo na escola e não conseguia falar sobre isso com os meus pais, porque também um ambiente familiar que tinha vários problemas, mas e aí eu já não queria levar outro né, porque quando você vive numa situação de problemas de dinheiro, fome, etc., aí você vai e chegar lá e falar que você tá sofrendo racismo que eu nem nomeava dessa maneira né, sofrendo racismo na escola né. Aí eu falava “não, vou ficar calada” **(Professora Negra)**

Sobre as desigualdades sociais, creio que vivencio diariamente. Cada dia venço, alguma mais, meu cotidiano é eivado delas. Ao nível de se vejo que a secretaria é extremamente preconceituosa, apesar de ser composta majoritariamente por mulheres, ser mulher e ser negra é um grande desafio. Você tem que provar 10 vezes que é capaz. Uma professora branca tem mais chances, crescer, oportunidades, ser ouvida com mais facilidades. Temos poucas formadoras negras na SEE, maioria branca. Dentro da escola também, as oportunidades de cargos comissionados em sua maioria, são para homens brancos. O racismo é velado e o pessoal faz questão de não assumir as responsabilidades. Sempre estudava e me esforçava, mas as oportunidades, as melhores eram sempre dadas para homens ou mulheres, preferência brancos! **(Professora Coragem)**

O professor *Resistência*, embora de classe média, também traz elementos relacionados a discriminações por raça e sexualidade:

Tive a sorte na vida de nascer em uma família com boa estrutura familiar, pai e mãe casados, ambos funcionários públicos e com condições financeiras razoáveis. Em casa, sempre tivemos tudo que era necessário e algumas vezes, alguns luxos. Minha família está majoritariamente na Ceilândia e se orgulham muito de pertencer a este lugar. Cresci sem uma religião dentro de casa, meu pai se considera ateu e minha mãe católica não praticante **(Professor Resistência)**.

Cabe retomar aqui as epistemologias que se apresentam no processo histórico e que constituem categorias de análise, bem como as necessidades imediatas colocadas pelo contexto social que as envolve. O movimento que culminou na perspectiva da interseccionalidade está situado em meio à afirmação da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, que, embora tenha convertido a mudanças significativas no aspecto formal, ainda assim se articulou em terreno conflituoso na dimensão cultural, objetiva-subjetiva; desafios a serem enfrentados no dia a dia na constituição histórica, sob os entraves do **racismo estrutural**.

Tal pontuação é importante para elucidar que, embora professoras e professores, na perspectiva da presente tese, não possam ser compreendidos pela hierarquia de categorias nem pela fragmentação dessas, como colocado pela pós-modernidade, ainda assim têm sua base social de constituição das epistemologias como fator de relevância, situando-as também frente aos movimentos históricos de resistência. Cabe aqui ressaltar que, ao não se considerar os coletivos que se fizeram valer em suas reivindicações no que diz respeito a direitos socialmente negados e sua contribuição para a formação de manifestação concreta da opressão-exploração, podemos cair não só em um reducionismo conceitual, mas também no apagamento-silenciamento das possibilidades de luta de tais movimentos.

As epistemologias do movimento negro não são homogêneas. Sendo assim, a depender do contexto histórico, cultural, político e econômico, podem servir a interesses antagônicos. Na presente tese, estamos situados na perspectiva que reconhece a necessidade de se compreender a luta de classes como elemento essencial da análise de constituição da subjetividade na dialética com a objetividade, seja na consolidação, afirmação, silenciamento e naturalização, formas culturais que afirmam a opressão-exploração, ou até mesmo pelo movimento contra hegemônico de desnaturalização no horizonte da luta revolucionária.

No contexto atual, a organização contra a opressão-exploração pela mediação das categorias gênero, raça e classe, que de certa forma sintetizam as contradições das classes subalternadas, tem sido enfraquecida, seja pela conversão em lutas esparsas e pouco expressivas, seja pela supervalorização do individual em detrimento do coletivo. Na concretude dessas relações, os aspectos objetivos-subjetivos têm sido silenciados, compondo uma hegemonia epistemológica de compreensão da identidade como algo descolado das condições materiais, da luta de classes. Isso, portanto, afirma o subjetivismo e reduz a amplitude de movimentos coletivos à mera representação individual, ao individual, impossibilitando a tomada de consciência e reconhecimento das opressões de classe, uma compreensão em si e alienada pela conformação de uma subjetividade alienada.

Cabe ressaltar que a naturalização dos processos sociais, os quais conformam e informam subjetividades alienadas, passam pelo enfraquecimento dos movimentos sociais de classe, cooptação de intelectuais orgânicos e silenciamento das perspectivas que, de certa forma, apresentam um caráter revolucionário contra o reformismo e que objetivam o alcance da estrutura, a tomada do Estado e a construção de outro projeto, fora das relações capitalistas no estabelecimento do novo.

Em uma perspectiva gramsciana, entendemos que o processo de luta pela hegemonia é sempre uma relação pedagógica, estratégica e intencional, que se dá tanto no campo da estrutura, como também da superestrutura. O que se observa é a cooptação de importantes intelectuais do movimento negro, que se aliam a uma conformação, reformista e ilusória de inclusão da diversidade, do respeito às diferenças, mas sem situar a base histórica e de classe que transforma as diferenças em conflito frente às necessidades do modo de produção vigente e seus processos de exploração.

Estes partem da afirmação ideológica, com o artifício dos meios de comunicação, de que tais pautas se resumem a aspectos subjetivos de aceitação, o que naturaliza posições sociais. Afirmam estereótipos e perfis ideais para o sucesso, como se não tivessem total relação com a posição de subalternidade designada a grupos que não fazem parte da classe de dirigentes. Cabe aqui uma citação de caráter estético de Eduardo Galeano, que ressalta a base material e ideológica estritamente necessária para análise do assunto em tela:

A igualação, que nos uniformiza e nos apalerma, não pode ser medida. Não há computador capaz de registrar os crimes cotidianos que a indústria da cultura de massas comete contra o arco-íris humano e o humano direito à identidade. O tempo vai-se esvaziando de história e o espaço já não reconhece a assombrosa diversidade de suas partes. Através dos meios massivos de comunicação, os donos do mundo nos comunicam a obrigação que temos todos de nos contemplar num único espelho, que reflete os valores da cultura de consumo. A televisão (...) não só ensina a confundir qualidade de vida com quantidade de coisas... (GALEANO, 2020, p. 11).

A afirmação da subalternidade é mobilizada como do perfil ideal constituído para a afirmação das diferenças sociais de classe, o que de certa maneira direciona pela conformação subjetiva de aspectos sociais e ideológicos nas relações com o mercado e o capital. Tal processo pode ser facilmente exemplificado ao se compreender a formação de professores situada pela visão de mundo que expressa a função do Estado na efetivação das políticas educacionais, principalmente ao se considerar o avanço do mercado e do setor privado não só por elementos do currículo, da didática, do financiamento, mas também da formação de professoras e professores por instituições privadas.

Observa-se, de alguma maneira, uma histórica fragilização das condições de formação e de trabalho, o que impede a compreensão crítica do cotidiano escolar das ações educativas, bem como o processo intencional da ação docente. São processos de desvalorização e intensificação que fragilizam professoras e professores da possibilidade teórico-prática de sua constituição e do sentido atribuído a sua função. A intensidade das informações difundidas no âmbito da cultura, as interferências do mercado nos professores(as) de planejamento, no currículo do conservadorismo expresso em diferentes aparelhos privados de hegemonia, tendem a fragilizar e esvaziar qualquer possibilidade de tomada da consciência coletiva e possibilidades de suspensão-intervenção no cotidiano.

Em contrapartida, embora em grau quase nulo de divulgação pela grande mídia (outros aparelhos privados de hegemonia e no campo da produção científica), o que de certa forma fragiliza as possibilidades de alcance de uma grande massa, temos importantes intelectuais orgânicos comprometidos com as condições concretas e luta revolucionária. A despeito do não conhecimento ou reconhecimento, estes oferecem contribuições para a compreensão da condição concreta de pessoas negras, mulheres, sem perder de vista a dimensão de classe nas formas de constituição da subjetividade e suas implicações.

Como parte deste grupo, na responsabilidade política e social que o tratamento de tal questão carece, apresentamos aqui as contribuições de Lélia González para análise dos elementos que constituem a vivência da professora 06. Entende-se, ainda, que na dinâmica das relações sociais que envolvem tal categoria, a raça apresenta um papel importante não só na sua posição de classe, mas na afirmação do racismo enquanto sistema de violência e opressão, condicionado a questões estruturais a serem compreendidas na esfera coletiva.

Nas palavras de Lélia,

Cabe aqui um dado importante da nossa realidade histórica: para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região – assim como para as ameríndias – a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada (GONZALEZ, 2020, p. 18).

Nessa perspectiva, ressalta-se aqui a contribuição de Lélia González, importante autora do campo da interseccionalidade pela articulação gênero, raça e classe, bem como análise por categorias que desvelam o movimento do real, presentes na difusão cultural, na linguagem e na condição concreta das mulheres negras da América Latina. Ressalta-se, assim, para apresentação de Lélia, um parêntese paradigmático essencial que afirma sobre sua importância.

Entre as defensoras do feminismo negro antirracista, anticapitalista e antipatriarcal, está a intelectual estadunidense Ângela Davis. Durante visita ao Brasil, em 2019, a ativista negra estadunidense disse, em São Paulo: “*Eu acho que aprendo mais com Lélia Gonzalez do que vocês, comigo*”. Tal afirmação traz à tona a necessidade de resgate de intelectuais negras e suas contribuições da situação concreta, silenciadas pela hegemonia presente na ciência. Cabe citar aqui que as dimensões do racismo estrutural envolvem também o silenciamento de grupos historicamente subalternizados, suas histórias, lutas contra a dominação e conformam subjetividade que naturalizam a opressão-exploração por cor, gênero e classe. Entende-se, aqui, como ponto de crítica, a incoerência das bibliografias presentes nos cursos de formação de professores(as), que costumam se apropriar de perspectivas eurocêntricas que nem sempre correspondem à realidade concreta dos desafios do contexto das escolas públicas, bem como o enfrentamento de questões ligadas ao machismo, ao racismo e às contradições impostas pela luta de classes.

A intencionalidade de se problematizar tais questões se relaciona à história de vida da professora *Negra*, que, por diferentes momentos de sua narrativa, expressa um apagamento, silenciamento e naturalização do racismo, do sexismo, da homofobia enquanto regra e elemento puramente subjetivo. Assim, reduz sua análise a valores, que não se situam na base de construção material que informa as relações sociais.

Frente a esse contexto, incorporamos como ponto de direcionamento para a construção das análises algumas provocações que visam suscitar reflexões na leitura, interpretação e interlocuções: como despertar a consciência de classe de grupos subalternizados como projeto coletivo frente à naturalização? Qual o papel da educação na elaboração de um projeto de elevação dessas esferas de consciência? Em que condições realizar tal enfrentamento a partir da realidade concreta do trabalho docente e da formação de professores? Quais sentidos têm sido atribuídos à constituição do ser professora e professor a partir do nó dialético gênero, raça e classe? De que maneira o *nó* se articula, informa e proporciona possibilidades de superação da alienação e fragmentação? Vamos ao debate!

6.1 Querer ser professora/professor: história de vida – objetividade e subjetividade

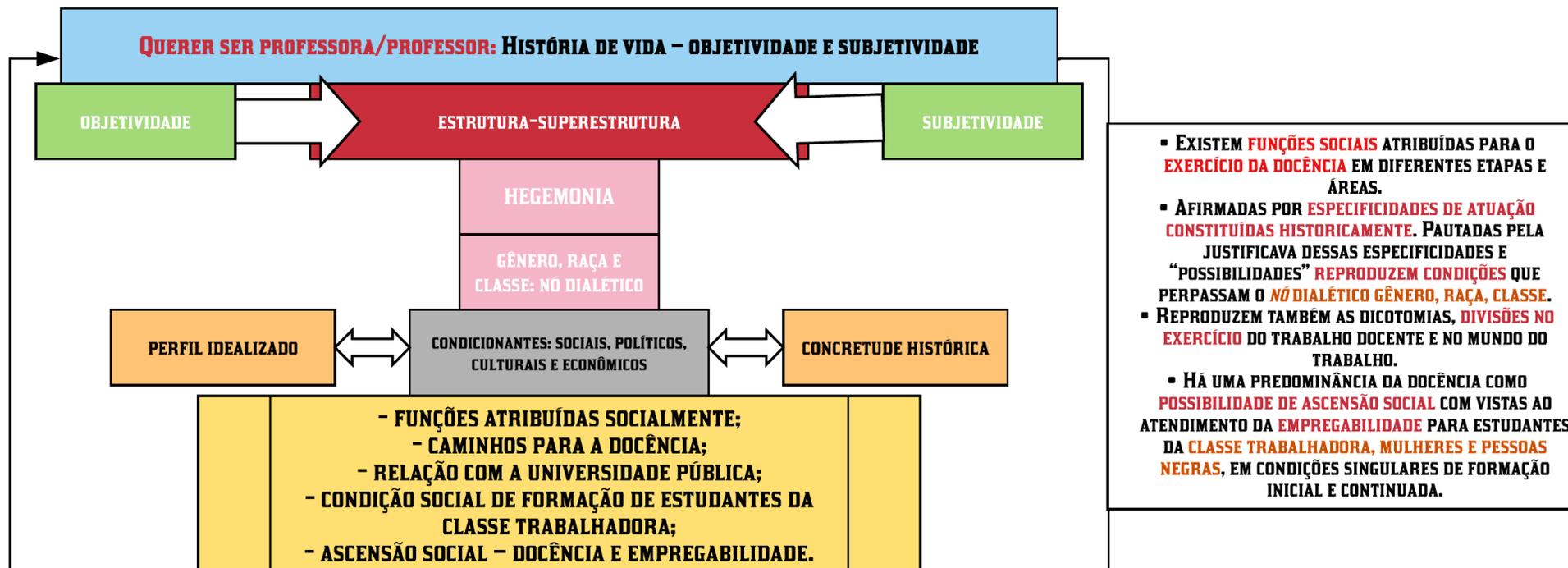
Os homens [e mulheres] são produtores de suas representações, suas ideias etc., mas os homens [e mulheres] reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.
Marx & Engels (1993, pp. 36-37)

A epígrafe elencada para início de discussão, salvo a questão do masculino (homem) colocada de maneira universalizada e livremente grifada a dimensão feminina (mulher), por considerar os binarismos existentes frente às construções que sintetizam as relações sociais e culturais de sexo e suas implicações políticas, traz um norte para as análises que virão a seguir.

O pressuposto da categoria apresentada tende a compreender as *histórias de vida* das professoras/professores frente aos desafios impostos pela realidade social, bem como os direcionamentos e “escolhas” que se sustentam na base do modo de produção da vida e perpassam o nó dialético de gênero, raça e classe pela objetividade e subjetividade. Na tentativa de apreender o movimento por meio das categorias, do que emergiu nos aspectos fundamentais das narrativas, das histórias e contradições analisadas à luz do referencial teórico, sintetizamos subcategorias que compõem a categoria maior: **história de vida – objetividade e subjetividade.**

Chegamos à síntese dessa categoria por entender que existem aspectos singulares, mas também comuns entre as narrativas, principalmente considerando o nó dialético. As subcategorias serão discutidas em diálogo entre as falas, na apresentação dos pontos de contraposição e contradição pela mediação do nó, a fim de estabelecer um processo de síntese que volte à categoria maior pela saturação das determinações que explicam o objeto da tese. As subcategorias foram expostas a partir de tópicos e complementam-se na tessitura do movimento dialético de composição das determinações que constituem as histórias de vida das professoras e professores, bem como podem estar contidas em análises das outras categorias. Com objetivo de sintetizar o que será apresentado e facilitar o processo de leitura. Apresentamos a ilustração a seguir:

Figura 5 - O querer ser professora/professor: História de vida – Objetividade e Subjetividade



Fonte: Elaborado por Sousa (2023)

6.1.1 Funções atribuídas socialmente

Tomando como base a docência, especificamente a pedagogia e as licenciaturas no aspecto de predominância de mulheres, emergiu das narrativas um elemento essencial que, de alguma maneira, aponta para a problematização de atribuição das funções conferidas socialmente a partir dos elementos biológicos. Entende-se que são estes naturalizados nas relações sociais, sem a necessária correspondência de sua historicidade na relação com a cultura, como se fossem manifestações a-históricas, inatas e determinantes para o desempenho de funções sociais.

Nós somos um ser orgânico né? Enquanto professor, que a gente depende totalmente desse organismo, na Secretaria de Educação, enfim, nós somos seres culturais que... estamos situados dentro de uma determinada cultura né, igual você me perguntou aí do social, de uma determinada sociedade, e nós somos uns seres situados que a gente é... vai se constituindo como um ser humano e vai percebendo ali dentro da nossa profissão os nossos... a nossa forma de pensar, de agir, de transformar né, essa história das relações aí do homem com a natureza e vai se trans... e vamos nos transformando **(Professora Vocação)**.

O trecho acima traz um elemento importante de sistematização ao apontar o aspecto cultural enquanto formador até mesmo dos elementos orgânicos, que pela necessidade de atendimento às demandas colocadas na vida social adquirem significação e situam pessoas em determinados postos, funções e atribuem capacidades inatas determinadas pela condição biológica em um sentido social.

Ao discutir os elementos que compõem as sínteses do racismo estrutural, na relação com a biologia, Almeida (2021) coloca como elemento essencial a compreensão da raça situada não a partir da biologia, mas provocada por processos de racialização. Tal perspectiva ganha força no âmbito científico a partir do momento em que mulheres e homens são colocados como sujeitos sociais da modernidade e tornam-se objetos de estudo da física e da biologia.

A partir dessas grandes áreas, constroem-se processos que definem e explicam capacidades intelectuais, morais e psicológicas para diferenciar raças, bem como a promoção de hierarquizações e limitação das potencialidades dos sujeitos, pautadas pela necessidade de justificar as desigualdades sociais sem contextualizá-las à base de produção material.

O gancho apresentado vem como parte da análise dos elementos que a professora *Negra*² expõe. A professora aponta a necessidade de se colocar e se posicionar frente a essas estruturas,

² Codinome escolhido por ela para significação no texto como forma de se projetar em uma sociedade preconceituosa e que também garante o anonimato da pesquisa.

não pela invisibilização, mas pela afirmação para além dos aspectos preconceituosos sustentados pela superestrutura que compõe a base da formação social brasileira. Coloca, assim, outro ponto de problematização sobre essas significações sociais, que envolvem também os aspectos ligados à sexualidade.

Eu acho que **pra gente se projetar nessa sociedade preconceituosa**, eu acho que é importante, afirmar, eu sou homossexual, eu sou negra, né enfim, é importante, mas quando a gente vai ver não existe (risos) né, eu... eu penso assim, eu acho que não existe essa diferenciação, pra mim nunca existiu. Assim eu... eu... pessoal fala pra mim, “você é heterossexual?” Eu falo, “gente eu... eu... eu assim, eu acho tão frágil essa designação né”, porque é muito... você falar que é heterossexual, é muito fechado, é uma coisa muito... sei lá... é.. mas enfim **(Professora Negra)**.

Os elementos que atribuem características inatas a partir da dimensão biológica são fortes e permeiam toda a constituição da docência, em especial com o processo de feminização do magistério. Historicamente, estes foram utilizados como estratégia de convencimento de mulheres que até então estavam restritas à vida privada e à chance de adentrar a vida pública sem que isso compromettesse a índole de boas esposas ou de moças virtuosas.

A imagem historicamente construída da mulher como capaz de abdicar da ascensão social e de bons salários, sendo direcionadas para o cuidado com o outro e seu crescimento enquanto humano e tendo sua existência reafirmada de acordo com valores e normas, são aspectos essenciais a serem colocados, que ainda se mostram presentes na fala das professoras, o que apresenta a contradição que permeou o processo de “aceitação” da mulher na vida pública, sem a modificação da estrutura social que envolve as relações de trabalho. Em outras palavras, houve um acúmulo de funções que unificou vida pública e privada, seja nos aspectos técnicos de trabalho, seja na conduta moral e pessoal daquelas consideradas aptas para exercer o ofício e atender o chamado vocacional atribuído às professoras.

E como servidora pública é mais fácil mesmo e a mãe sempre vai ficar mais mesmo com... com o filho né, uma coisa que eu não vejo ainda que é igual né. Os jovens casais aí sempre a mulher trabalha mais, é... que é responsável por cuidar, por lavar, por passar, por fazer comida, então assim, cuidar da casa. É... e eu acho que até hoje também né, na minha família é assim né. Então eu acho que sempre... mesmo tentando educar o meu filho diferente, mas eu vejo que... eu faço muita coisa, não é igual, o trabalho dos dois não é igual ao meu. **(Professora-Coordenadora)**

Um dos aspetos importantes a serem destacados a partir da fala da professora diz respeito à consciência de que as relações estabelecidas não são justas, que a mulher trabalha mais e que, mesmo enquanto servidora pública, complemento, parte ou até mesmo mantenedora de sua casa, ainda assim esta acumula funções. São pontos em comum entre as professoras que reafirmam em seu dia a dia posições sociais e informam o cansaço que se desdobra no

enfraquecimento frente às lutas sociais da categoria, e a tomada da consciência para si. São significações que reproduzem as relações sociais e culturais vigentes e naturalizam a posição de mulheres não só em restrição à vida privada, mas também no posicionamento político que tende a ser de conformação e pouco enfrentamento, um movimento a ser compreendido em uma perspectiva relacional e dialética: o cansaço que gera resistência com vistas a evitar o adoecimento.

Então, eu acho que eu tenho responsabilidade de lavar a louça, por exemplo, e assim, meu filho poderia me ajudar mais, meu marido, fazer mesmo né, pela família. Então eu acho que essa é uma relação desigual mesmo, eu como mulher acabo tendo mais atividades e porque eu também não sei sair delas né. Eu prefiro que eu lave a roupa, que eu passe, e... **(Professora Coordenadora)**

É importante situar o cansaço como mediação que compreende a estrutura de organização da sociedade, bem como a relação dialética entre o querer e o conseguir fazer. Em outras palavras, julgar o posicionamento político e a tomada de consciência coletiva de professoras. Isso demanda compreendê-las como parte de uma estrutura de exploração da mão de obra feminina no trabalho reprodutivo e da afirmação dos elementos sociais e culturais de dominação sustentada pelo patriarcado como sistema de dominação. Um importante paralelo de sistemas sociais que se imbricam para a conformação de determinados grupos, ou parcelas de grupo, e sustentam os processos de dominação e exploração.

Saffioti (2015), ao posicionar o patriarcado como categoria de análise que sintetiza a desigualdade e as funções sociais atribuídas a mulheres, seja em desigualdade salarial, funções econômicas, bem como outros aspectos, ressalta que sua abrangência extrapola a relação privada e se amplia à dimensão civil, assim como o controle das capacidades reprodutivas das mulheres, que se direciona a elementos de propriedade do Estado.

Por que se manter o nome patriarcado? Sistematizando e sintetizando o acima exposto, porque: 1) não se trata de uma relação privada, mas civil; 2) dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição (...) 3) configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4) tem uma base material; 5) corporifica-se; 6) representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2015, p. 60).

No que tange à organização do processo de trabalho nas escolas, essas relações são naturalizadas e reafirmadas no cotidiano, seja pela ocupação de cargos e hierarquias, seja pelo direcionamento de homens e mulheres a determinados tipos de trabalho. Assim, de certa maneira, vincula-se a hierarquias que informam o que é trabalho de homem, o que é trabalho de mulher e quais as características necessárias para o desempenho de determinadas funções.

a posição dos homens na escola... não na verdade não são dois são três: um é coordenador da educação integral, um é professor de um aluninho só... lá na

turma de ensino especial e o outro é de educação física. Então, outra... outra coisa que eu percebo também, sempre quando entra homens nas escolas são professores de educação física, (**pausa**) e quando eles estão dentro da escola, eles não querem assumir uma turma, eles querem pegar uma coordenação, essa é a minha visão né que eu tenho ali na escola, pegam ali a coordenação, trabalham muito ali... mais separado que a gente, não tem assim muito... claro que eles têm amizade, mas eles não se envolvem muito ali, ficam mais separadinho, ali na coordenação. (**Professora Vocação**)

Cabe pontuar aqui que, embora nem sempre consigam superar essas contradições envolvendo a situação das mulheres, as opressões não escapam do olhar das professoras no sentido reflexivo. Em contrapartida, demonstram a insuficiência das análises que ressaltam tais diferenças situadas apenas na esfera de consciência, restritas a elementos subjetivistas de liberdade individual, fora da materialidade e das intencionalidades que direcionam processos de invisibilização. As relações mediadas pela materialidade conduzem a escolhas condicionadas, o que para nós desvela a alienação e limitação das potencialidades do desenvolvimento humano, fragilizadas por construções e atribuições sociais de gênero, raça e classe.

É... enfim, é... a questão de gênero é muito forte né, porque a Secretaria de Educação aqui do DF, Fernando, acho que você sabe bem disso, a maioria do corpo nosso são mulheres, agora se a gente fosse fazer uma pesquisa olha aí oh dar até uma tese isso (risos). Se a gente fosse fazer uma pesquisa, quantas queriam estar na Secretaria de Educação? Ou quantas queriam ter continuado no mundo acadêmico? Não que eu acho que o mundo acadêmico é essa coisa, mas é... (**pausa**) o que... o que eu quero... o cerne da questão que eu quero falar aqui é que tem pessoas que gostam de ler, gostam de estudar, gostam de escrever, e quando elas entram numa Secretaria de Educação, isso é inviabilizado, por todo o trabalho que a gente faz ali dentro, que a gente é psicólogo, é... assistente social, é professor, é... entendeu?! E enfim né, eu acho que é mais ou menos isso. (**Professora Negra**).

Aos 16 anos já havia terminado o Ensino Médio e ingressei na faculdade de pedagogia imediatamente, muito influenciado pela minha mãe e avó que também são professoras. Aos 19 anos, cursando o penúltimo semestre, meus pais descobriram minha orientação sexual. Enquanto minha mãe tentava me entender e me confortar, meu pai ficou furioso, disse que jamais aceitaria “este tipo de coisa” na casa dele, que eu deveria me envergonhar de quem eu sou, das coisas que eu faço e dos amigos que eu tenho. Neste mesmo dia eu fui expulso de casa pelo meu próprio pai. Ele disse que não pagaria mais pela minha faculdade, que tomaria o carro que eu havia ganhado aos 18 anos e que ele iria me bater até eu aprender a respeitá-lo. Com a intervenção da minha mãe eu consegui sair de casa. Fui para a casa da minha avó materna, mulher cristã evangélica, criada na roça do interior do Goiás. Perguntei a ela se poderia morar com ela, pois meu pai me expulsou de casa por eu ser gay, e foi assim que eu me assumi para minha avó, ela me disse que poderia até não concordar com as coisas que eu fazia por conta da religião, mas que a casa dela sempre estaria aberta para mim, para os meus amigos e para meus namorados. Ela me acolheu da forma mais amorosa que uma avó poderia acolher (**Professor Resistência**).

Em síntese, na intencionalidade de se costurar ganchos para as próximas conversas e análises sobre o assunto, há uma base material de produção da vida que sustenta aspectos de diferenciação cultural e social justificadas pela biologia, sem desnaturalizar o inverso dessa naturalização. Atribui-se, assim, funções características a homens e mulheres, bem como processos de dominação de hierarquizações entre pessoas brancas e negras, entre aspectos morais de conduta, moral e ética pela sexualidade que informam profissões e posições sociais, que unificam vida pública e privada, bem como as opressões a elas relacionadas. Esses processos de naturalização, que serão compreendidos em diferentes momentos e situações no decorrer das análises, precarizam o trabalho feminino, o trabalho de professoras na articulação entre as esferas público-privada, trabalho assalariado e trabalho doméstico. São dicotomias que reafirmam, dia após dia, contradições e naturalizam posições sociais.

6.1.2 Caminhos para docência

A análise e sistematização das narrativas apresenta pontos de convergência no que se refere aos caminhos que levaram as professoras e professoras para a docência, para os cursos de licenciatura e que de certa maneira são objetos de reafirmação cotidiana da função e dos processos contraditórios que envolvem a constituição do ser professora e professor. Exemplos disso são a influência de alguém da família, características adequadas para o exercício da profissão, a ideia de vocação e continuidade da missão delegada à família, as possibilidades de transformação que circundam o imaginário social de exemplos de professoras e professores e um ponto de convergência crucial de análise presente em quase todos os relatos: a possibilidade de ascensão social e garantia da empregabilidade.

É... na verdade assim, é... eu (risos) é... até uma coisa... é... meio estranha de falar, mas quando eu tinha 5 anos de idade, é isso aí é um relato da minha mãe tá, eu não... (risos) eu não... não lembro disso, mas ela disse que me levava pra escola e eu falava que eu queria ser professora (**Professora Negra**).

Um dos elementos do processo de constituição da individualidade diz respeito à imitação dos aspectos culturais tipicamente humanos e que fazem parte da cultura humana. No que diz respeito à educação formal, nosso contato com o conhecimento sistematizado e intencional ocorre de maneira substancial e marcante nas relações que se estabelecem na escola, tendo-se a professora e o professor como figuras essenciais de constituição e tomada de exemplo. Isso, de certa maneira, atribui a essa função um caráter não só objetivo, que diz respeito ao objeto de trabalho da professora e do professor que é o conhecimento, a ação de

ensinar, mas também o situa em uma dimensão subjetiva e cultural que não está descolada das exigências externas que envolvem a sua conduta moral.

Historicamente, e a partir dessa compreensão, foi constituída a **imagem ideal** do ser professora e professor, bem como um certo prestígio social e contraditório, que se modificou de maneira considerável para o atendimento das relações produtivas e seu desenvolvimento. Destaca-se aqui como ponto importante de análise das próximas falas, esse aspecto do ser professora e professor cercado por uma beleza, que a nosso ver envolve a dimensão do conhecimento e ao mesmo tempo uma apropriação desse prestígio na afirmação da posição social enquanto missão, entrega, sacerdócio e sustentada pelo amor, no compromisso com as gerações futuras e o exemplo.

Sem romantizar esse elemento, mas destacando a importância de sua função social, ter bons professore(/as), contribuiu de maneira importante não só nos caminhos para a docência, mas também, em alguns casos, pela não desistência da educação formal e da vida escolar.

Desde pequeno, eu sempre tive vontade de ser professor. Então a minha decisão de...de ser professor ela foi muito fácil, e não foi nada que... na minha família tem professores, mas não foi algo que...que me influenciou. O que eu mais tive influência assim de... de querer ser professor foi ter bons professores. Então, ao longo da minha vida enquanto estudante, da minha vida estudantil, então eu tive bons professores e esses bons professores me despertaram essa vontade de querer ser professor, de querer trabalhar ensinando as pessoas. Então eu acho que esse foi de onde surgiu a minha vontade de ser professor. Então daí, durante a minha vida escolar todinha eu nunca cogitei em... em ser outra coisa que não fosse ser professor (**Professor Luiz Gonzaga**).

Os aspectos que envolvem a naturalização da docência como profissão predominantemente feminina, mediados pela contradição que envolve a alienação, trazem também uma perspectiva de busca de melhoria das condições materiais da vida e também de conciliar o cuidado com as tarefas de casa e dos filhos com as possibilidades profissionais, seja por complemento de renda ou de sustento da família quando as professoras são mães solo. Embora a Professora *Ermínia* não seja mãe solo, um dos elementos de encaminhamento e de sustentação na docência enquanto profissão, que a informaram e a constituíram no ser professora, está na possibilidade de acompanhamento dos filhos, bem como a aproximação das tarefas do lar e a flexibilização de horários, períodos de férias escolares e a segurança do cargo público frente a outras preocupações que estão para além da profissão.

E assim, e quando eu também casei e tudo, eu me vi assim, “não como professora eu vou poder acompanhar melhor os meus filhos e tal”, eu até tentei em alguns momentos sair da docência, prestar outros concursos aqui em Brasília, até mesmo, não porque eu não me identificasse com o trabalho docente, mas a questão salarial sempre é... me motivou a tentar buscar outra área porque aqui nós estamos na capital do País né, e a gente tem aqui o servidor

público, a gente é... tem muitos concursos né públicos. E aí quando você compara quem tem o curso superior com outras áreas né, por exemplo, do judiciário e tal, você ver o salário inicial é um contraste muito grande em relação ao professor. Então eu falava “não gente pelo amor de Deus, eu vou buscar”, então... e inclusive é... o meio em que eu vivo, eu não sou casada com um professor né, é... as nossas amizades têm muitos colegas professores, mas os mais próximos não são professores (**Professora Ermínia**).

Embora a desvalorização salarial seja apontada como aspecto de desencantamento com a docência, é possível extrair das falas das professoras e professores um certo imobilismo, um cansaço que, de alguma maneira, se sustenta pela segurança proporcionada pela ocupação de um cargo público em relação direta com os direitos que isso envolve, em contraposição às condições da iniciativa privada, de precarização, exploração, insegurança e submissão a controle constante no cumprimento de metas e avaliações.

O julgamento social que envolve a questão da docência perpassa por relações contraditórias no que diz respeito ao prestígio social de encantamento, que direciona inclusive o exemplo para afirmação da docência. Porém, tal prestígio é colocado à prova quando confrontado a outras oportunidades de valor objetivo e financeiro, o que de certa maneira coloca o exercício de ser professora e professor como atividade de menor valor, portanto, destinada a pessoas com capacidade intelectual inferior a outras, uma contradição que se expressa objetivamente em desvalorização e desprestígio material.

Em outras palavras, quando se lança mão da justificativa romantizada de importância das professoras e professores na formação para outras profissões, a docência é vista como essencial, sendo atribuída a necessidade de valorização e perpetuação enquanto função social. Ao se confrontar com as condições de realização do trabalho, tal prestígio é questionado e delegado a pessoas que não tiveram outra escolha senão aceitação profissional enquanto possibilidade de ascensão social e garantia da empregabilidade (destacaremos esse aspecto em outro momento do texto). Essa contradição é apontada no trecho da Professora *Ermínia* no que diz respeito ao julgamento de colegas próximos da família:

E aí todo mundo falava assim, “Ermínia, faça um concurso, menina faz um concurso, faz... presta pra isso, faz aquilo”. Uma vez eu... eu estudei bastante pra um concurso da Câmara né, e... e aí eu não consegui, cheguei próximo, mas não passei. Então, o que me sempre me fez buscar outra área de atuação profissional foi sempre a questão salarial, porque o salário realmente ele... né ele é difícil, ele é muito baixo, há uma desvalorização muito grande, e até mesmo e até hoje no grupo, eu vejo que há uma desvalorização muito grande da docência né. Você chega num grupo, por exemplo, quando eu me coloco e falo que “o que que você faz?” “ah eu sou professora” “nossa...”, é quele olhar de dó, “nossa professora? Mas você é tão inteligente Ermínia você é professora? Por que você não faz outra coisa?”, ou seja, há ainda... há uma desvalorização muito grande do trabalho né da docência. E... e aí eu permaneci

e... meio que larguei um pouco essa...essa vida e essa opção de concurseira porque era trabalhando e tentando estudar, quando eu me tornei mãe.
(Professora Ermínia)

As linhas finais do trecho acima comportam outro elemento de mediação, que informa a condição das mulheres e a predominância delas na docência, no que se refere à formação, ao prosseguimento dos estudos, e à disposição para superar os desafios de atendimento da vida pública e privada. Cabe ressaltar que as relações estabelecidas na escola, bem como os aspectos que envolvem as condições de trabalho e de formação continuada de professoras e professores são delicadas. A imagem constituída socialmente, de caráter romântico e ingênuo, do ser professora e professora coloca-os como salvadores de uma sociedade cheia de problemas, uma função salvacionista, que tem como objetivo dar conta das necessidades pragmáticas e imediatas que se manifestam no cotidiano.

Em um contexto de sobrevivência nas relações de trabalho, mediadas por todas as expectativas, suspender o pragmático e o cotidiano torna-se tarefa heroica buscar elementos de confronto para além da alienação que envolve a escola se materializa de maneira cada vez mais desafiadora. Ao se considerar a especificidade concreta de quem realiza tal trabalho, mulheres, mães, mantenedoras de casa, esposas, cuidadoras dos filhos e resoluções da vida privada que se misturam com a vida pública; o tempo para estudo, aprimoramento e reflexão sistemática sobre as ações realizadas torna-se objeto de idealização, como se fossem fruto de problematizações utópicas que não atendessem à demanda desse cotidiano.

Podemos afirmar aqui, antecipando a defesa de conhecimento da realidade concreta do ser professora e professor, bem como as proposições para formação inicial e continuada, que as propostas de formação carecem de considerar essas mediações na elaboração das políticas públicas, assim como alternativas de superação na esfera macro das relações de opressão-exploração designadas a mulheres, escancarando sua invisibilização e a realização do trabalho reprodutivo, não remunerado, em esfera pública e privada.

Os processos de alienação são carregados de visões romantizadas e sustentadas por ideais de conduta e posicionamento no mundo. A Professora *Vocação* expressa de maneira significativa as influências na constituição da subjetividade das professoras e professores, por via da objetividade de reprodução de ideologias, que reiteram a naturalização e a afirmação dos caminhos da docência como herança de família, por exemplo:

Então eu sou filha e neta de professoras. É... eu acredito que eu me constituir professora inspirada nessas mulheres fortes né, e profissionais que eu tive dentro do meu seio familiar. Então a minha família é... minhas tias a maioria são professoras, minha mãe é professora, e foi a partir daí que desde criança eu sempre quis é... (pausa) estar na profissão professor. Então eu fui criada

dentro dos corredores das escolas, dentro das salas de leitura, frequentei a rede pública de ensino aqui do Distrito Federal durante todo o ensino fundamental. Eu tive excelentes professores né, muitos deles também me incentivaram, tanto professores e professoras me incentivaram na minha profissão docente.
(Professora Vocação)

Embora a professora *Vocação* carregue a reprodução e tradição nos caminhos da docência, também traz um aspecto importante de ascensão social que marca a família da qual faz parte, suas influências e seus aspectos de admiração. Estes não se relacionam apenas à possibilidade de fazer a diferença com o trabalho a ser realizado, mas também à defesa da atividade que, de alguma maneira, garantiu as formas materiais de existência no contexto de sua família. Mesmo que imersa à alienação implícita pela naturalização dos processos fora da historicidade, reconhece o aspecto social da docência enquanto posição de classe.

É... como eu falei, a minha mãe foi a minha maior fonte de inspiração pra eu seguir né, ela que manifestou em mim... esse meu... é... o seu desejo pela educação, então refletiu em mim também esse intento de seguir pelo mesmo caminho. E... assim foi sendo constituído a mulher que eu sou hoje né, com muitos sonhos, com muitas convicções a seguir, e eu sou realizada por reconhecer de onde eu vim e de onde eu sou, que sou da classe trabalhadora.
(Professora Vocação)

As possibilidades de ascensão social por meio da docência e a garantia da empregabilidade têm marcado presença nos elementos já discutidos e expressam um sentido importante sobre o vir a ser professora e professor, principalmente ao se considerar a posição de classe e os conflitos que a envolvem em seus aspectos de ambiguidade e da natureza do trabalho docente. A professora Rosa traz um aspecto novo, de ponte para o próximo elemento de análise: o sentido social atribuído à licenciatura.

Nando, eu... inicialmente assim, eu nunca pensei em ser professora né (pausa). É... quando eu tava no ensino médio, e... quando eu pensava em... prestar vestibular né ou em fazer o PAS, eu não...nunca pensei em ser professora porque eu queria ser jornalista. É... e aí por conta de uma questão de... da minha formação mesmo na... na rede pública que eu é... em algumas áreas específicas né eu acho que... que... eu não... não tive uma... um aproveitamento assim tão grande, como em física, biologia, principalmente nessa parte das exatas, eu decidi prestar né o vestibular pra um curso que eu achei que eu tivesse mais possibilidade de passar, e na época era o curso de Pedagogia né.
(Professora Rosa)

Há uma certa relação de hierarquia e poder que envolve a apreensão e compreensão dos conteúdos para estudantes da escola pública, principalmente quando consideramos a função social da escola, sua contextualização no que diz respeito a projetos em disputa que não se desvinculam, mas estão na base da divisão social, sexual e racial do trabalho. Essa relação de forças em disputa envolve principalmente os aspectos de contextualização do currículo no que

diz respeito ao que será ensinado e aos processos de instrumentalização frente às oportunidades colocadas para estudantes da classe trabalhadora. A professora aponta que a fragilidade em relação a conteúdos de exatas direcionou-a a “escolhas” de contexto com as licenciaturas, o que a fez optar pelo curso de pedagogia.

Essa desvalorização social da docência, divide-se e produz outras contraposições e significações sociais, fragmentando as licenciaturas em dicotomias, prática e teoria, humanas e exatas, didática (base da licenciatura) e bacharelado (pesquisa). Tais dicotomias, a longo prazo, são base de hierarquização e separações entre professores e professoras: de um lado quem dá aula, do outro quem realiza pesquisa, dicotomizando teoria e prática pela afirmação de um elemento em detrimento do outro. Em consequência, há uma fragilização do consenso, que nas políticas públicas se materializa pela fragilização da sólida base teórico-prática nas perspectivas de formação de professores(as) e das dimensões que informam competências essenciais para o ser professora e professor, hegemonicamente técnicas, carentes de base não só teórica, mas também prática. A fragilização e mercantilização das licenciaturas tende a contribuir com a sistematização do sentido social atribuído a elas.

Cabe aqui pontuar a recorrência nas narrativas de um sentido social atribuído às licenciaturas, além de destacar que este se articula com as demandas sociais de atendimento às necessidades do modo de produção capitalista, o que de certa maneira não só interfere no prestígio social atribuído a quem se coloca no desafio de ser professora e professor no Brasil, mas também na fragilização para a organização coletiva enquanto categoria na luta por direitos, melhores condições de trabalho e valorização.

A professora *Negra* conta que se apaixonou pela licenciatura ao se vislumbrar com o mundo de possibilidades proporcionadas pelo conhecimento, especificamente no ramo da filosofia. Sua perspectiva foi logo confrontada por julgamentos exteriores que carregam o sentido social de fragilização e desvalorização das licenciaturas.

Na verdade, assim, durante a minha adolescência eu gostava muito de ler né, e aí eu li um livro chamado “O mundo de Sofia” (risos), é meio clichê, mas assim, aí eu li esse livro e falei assim “nossa aqui é foda demais, eu quero estudar isso né”. E... fiz pra filosofia né, e... ning... na época ninguém me apoiou, falou que assim, “você é louca, você estudar filosofia? O que que é isso né?” E... eu... eu lembro que nas reuniões familiares né, na verdade até hoje, uma pessoa “Mas o que é filosofia?” (risos) E eu “gente, eu não... (risos)” **(é isso né)**, eu não aguento mais explicar pra vocês o que é (risos) né, mas enfim. **(Professora Negra)**.

O relato da professora expressa o sentido atribuído ao conhecimento e às áreas de estudo que se relacionam a ele. Cabe pontuar aqui um outro trecho de fala, que se complementa a esse, em que a professora conta que estava entre as poucas estudantes concluintes de seu no curso de

filosofia na Universidade de Brasília, já que muitos entram e poucos de fato chegam à formatura. Há diferentes hipóteses e mediações a serem consideradas para explicação dessa situação, entre elas o processo de identificação com o abstrato proporcionado por cursos com elevada carga teórica, de elevação do concreto à abstração, bem como as possibilidades de empregabilidade que podem influenciar na permanência de estudantes no curso.

Um ponto importante que tem diferenciado os cursos de licenciatura específica do curso de Pedagogia diz respeito ao número de vagas em concursos públicos e às possibilidades de empregabilidade proporcionadas por eles. Há uma certa recorrência nos últimos anos de complementação para a Pedagogia, o que não está diretamente relacionado à proximidade com a natureza do curso e às possibilidades sociais e técnicas relacionadas a ele, mas, sim, ao número de vagas que são ofertadas em concursos e às possibilidades de estabilidade, mesmo que ocorra também em casos de professoras e professores temporários. Em consequência, cada vez mais tem-se intensificado a oferta de maneira aligeirada e mercantilizada de graduações em Pedagogia, em atendimento a demandas de ordem mercadológica. Essa mediação tem influenciado no perfil de quem se direciona ao curso, mas também sido aspecto de contradição ao se considerar, mesmo com todas as fragilidades que a envolvem, o comparativo com as universidades públicas.

Essa afirmação do conteúdo de base relativamente sólida, proporcionado pelas universidades públicas, apresenta-se como apontamento tanto pelo professor *Luiz Gonzaga*, mas também pela professora *Negra*. O primeiro destaca a importância da formação na universidade na base para a aprovação e ingresso na Secretaria de Educação, apontando um suporte que o diferenciou no momento de resolução da prova e que de alguma maneira encobriu o tempo que não teve para estudar de maneira direcionada devido às demandas da universidade e da vida cotidiana.

Eu tive... devido à minha formação, porque é algo que eu coloco muito na conta, os conteúdos que nós tivemos que estudar, fora alguns muitos específicos, como as leis e... e documentação, os conheci... a parte que era pedagógica, a parte que era conhecimento específico pro cargo, a UnB me formou...deu muita base sobre isso e me deu uma formação muito sólida sobre isso. Então junto... junto com os meus estudos específicos, a minha formação, devido a isso eu consegui a... a... a aprovação tanto no efetivo no... efetivo, que eu fiquei... fui... fui aprovado e não fiquei dentro das vagas, mas fiquei no cadastro reserva, e ainda fiquei bem colocado. **(Professor Luiz Gonzaga)**.

Longe de entender a fala do professor de maneira romantizada e acrílica frente às fragilidades da universidade, principalmente ao se considerar o seu esvaziamento no que diz respeito ao contexto social e político vivenciado nos últimos anos. Há de se considerar que, ainda assim, por toda a estrutura que envolve a universidade, as possibilidades de contato com

o ensino, a pesquisa e extensão são elementos importantes para os processos formativos. Aspectos esses que são totalmente fragilizados quando comparados às formações oferecidas de complementação e direcionadas a diplomas aligeirados, cada vez mais comuns na formação de professores, e de forma ainda mais considerável no curso de Pedagogia.

As relações entre os conhecimentos trabalhados nas universidades e faculdades particulares são também problematizadas pela professora *Negra*, mestranda em ensino de história pela Universidade Federal de Goiás. A professora destaca as potencialidades do seu processo de formação, bem como a base proporcionada pela universidade pública e a preocupação com a fragilização proporcionada pela expansão em faculdades particulares.

Entrei no mestrado profissional do ensino de história lá na UFG, que é maravilhoso inclusive, tô... tô aprendendo muitas coisas importantes que eu não... que eu nem... que eu desconhecia, realmente, sobre a prática docente, porque a gente sabe que quando a gente faz licenciatura né, aí tem que fazer as disciplinas da pedagogia, o povo esnoba né, o povo esnoba. Eu presenciei na UnB mesmo né é... colegas criticando na cara da professora assim a disciplina, falando que aquilo ali era desnecessário, e assim, gente é... é... faz muita diferença no nosso proceder pedagógico, e inclusive, Fernando, eu considero que... eu vejo né, na verdade considero não, eu vejo mesmo isso, é meio que empírico (risos) eu vejo nas escolas que eu trabalho que tem muitos professores que se formaram em faculdades particulares, é... que não tem nenhum... nada assim referente a questão educacional. É... se na pública, na UnB... na UNB não tem, imagina nessas faculdades? (**Professora Negra**).

Cabe pontuar na fala da professora não só uma problematização sobre a qualidade de oferta dos cursos de licenciatura no que diz respeito à formação teórico-prática, mas também na diferença considerável dessa formação quando comparada à formação em instituições privadas (que têm predominado na formação de professores), em confronto com as especificidades de formação nas universidades públicas. Há um delineamento dessa questão nas discussões anteriores, de fragilização e secundarização da base da docência, geralmente presente nos cursos de Pedagogia.

A professora *Ermínia* contribui com essa reflexão ao abarcar a relação entre magistério, no sentido de uma formação técnica, e do curso superior em geografia que lhe permitiu o conhecimento da especialidade presente para aquela disciplina ou componente curricular. Isso, de certa maneira, afirma as dicotomias presentes entre teoria e prática, entre a base para a docência e o caráter específico das licenciaturas, que se desdobra posteriormente nas separações entre professor/a da prática cotidiana das demandas escolares, e os aspectos de crítica intencionais presentes na estrutura da vida cotidiana, proporcionados pela pesquisa.

A graduação, ela...ela me trouxe mais um conhecimento específico da área né, trazendo também as suas fragilidades e tal. Então assim, é... eu fiz uma graduação que me conduziu a ser uma professora de geografia e nunca me

apresentou, por exemplo, a realidade da pesquisa. Eu venho de uma instituição que eu não... que... não trabalhava isso, a questão de...de ser uma pesquisadora. Eu poderia ser uma professora pesquisadora, não ela...ele me trouxe elementos dentro da geografia, ainda com algumas lacunas de formação, e.... o magistério ele me deu elementos mesmo mais concretos para exercer a docência. Então assim, é... o conhecimento específico na área da geografia, eu tive que buscar, correr atrás como sempre, mas a postura enquanto docente em sala, a forma de lidar com o aluno, com as questões do cotidiano mesmo, do chão da escola, eu... eu trouxe muito mais isso da minha formação no magistério né, que eu acho que é importante né pontuar isso.

(Professora Ermínia)

Entre as muitas contradições que emergem da história de vida na afirmação do ser professora e professor, está a hierarquização dos cursos de licenciatura como superiores à Pedagogia durante a formação inicial. No amadurecimento demandado por respostas em situações concretas de sobrevivência, é possível identificar um certo resgate em relação à importância dos conhecimentos teórico-práticos para o exercício da docência e inserção profissional.

A relação com a universidade pública, porém, não está totalmente direcionada aos aspectos relacionados ao mérito de ingresso, mas está mediada e informa lugares e posições sociais historicamente direcionadas a estudantes da classe trabalhadora. Há um consenso no que diz respeito à relação com a universidade pública, em um caráter utópico, entre as entrevistadas e entrevistados. Dividem-se entre as/os que conseguiram chegar à Universidade, e apontam como uma grande conquista pessoal, de superação, e outros que nem chegaram a cogitar essa chance, por apostarem na inexistência de bases concretas de consolidação de conhecimentos da escola pública para o enfrentamento competitivo com outros estudantes com formação mais consolidada. O cerne dessa questão está na contradição de formação pela escola pública durante toda a educação básica e a inversão para as faculdades particulares quando vislumbram o acesso ao ensino superior.

Em resumo, situadas e situados no jogo de forças da luta de classes, professoras e professoras da classe trabalhadora vêm sendo direcionados às possibilidades de formação em grau superior em faculdades privadas, sendo a classe antagônica originária de escolas de educação básica particulares direcionadas para ocupação de vagas em universidades públicas. Há uma crescente no ingresso de estudantes da classe trabalhadora em cursos de licenciatura, o que expressa não só os avanços das políticas sociais, mas também uma fragilização no que diz respeito à possibilidade real e material de escolha para cursos com maior concorrência. A estes são atribuídos significado cultural - econômico de maior prestígio social, como por exemplo, medicina, direito, odontologia, entre outros. Estes, predominantemente, são ocupados por

estudantes advindos das escolas particulares, evidenciando assim um recorte de classe. Utilizando como ponto de partida a constatação anterior, na próxima subcategoria analisaremos a relação presente entre as participantes e os participantes da pesquisa com a universidade pública.

6.1.3 Relação com a universidade pública

A universidade pública é uma instituição importante para o desenvolvimento social e econômico do País, tendo em vista todas as suas potencialidades e a disputa pela construção de um projeto de sociedade pela formação de dirigentes não está imune a ataques que se expressam pela concepção de estado e visão de mundo no jogo de forças que compreende sua função social frente ao modo de produção vigente.

Entende-se, aqui, que esta é uma importante responsável pela formação de profissionais qualificados pela produção de conhecimento científico, principalmente ao considerar o tripé que a sustenta e as potencialidades de ação para consolidação de sólida formação teórico-prática por meio do ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o acesso à universidade pública é um desafio para muitos estudantes mais pobres, que enfrentam diversas barreiras para chegar até lá, as quais vão desde as condições concretas e imediatas de sobrevivência até a apropriação dos conhecimentos necessários para superação das barreiras impostas pela meritocracia e competitividade.

Um dos principais desafios é o acesso à educação básica de qualidade, que é fundamental para preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Além disso, muitos estudantes mais pobres enfrentam dificuldades financeiras, fragilização no acompanhamento da família e falta de informação sobre os programas de acesso à universidade pública. Dessa maneira, a discussão e ação de disputa no que tange às responsabilidades do Estado e da formulação de políticas públicas constitui mediação essencial para análise da constituição do ser professora e professor no que diz respeito à formação inicial, continuada, e condições de realização do trabalho.

Para superar essas barreiras, é indiscutivelmente necessária a ação do Estado em políticas públicas que promovam a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Essas políticas são materializadas de diferentes maneiras, mas são objetos de disputa constante por ampliação, aprimoramento e implementação. No que tange aos cursos de licenciatura, podemos citar as condições de formação com apoio e programas de bolsas de estudo, sólida formação na educação básica que, em uma visão ampla, pela totalidade, proporcione condições de ingresso

no ensino superior, ampliação do número de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e a adoção de políticas de ação afirmativa que garantam acesso e permanência a grupos subalternizados de ordem étnica e social nas universidades.

No que tange às condições estruturais de formação, é importante que a universidade se abra para o entendimento das necessidades das e dos estudantes, considerando o nó dialético de gênero, raça e classe, já que são categorias de explicitação que interferem diretamente não só no acesso, mas na permanência e conclusão dos cursos. Isso inclui a oferta de assistência estudantil, como bolsas de alimentação, moradia e transporte, além de programas de tutoria e orientação acadêmica para ajudar os estudantes a superar dificuldades emergentes durante o processo de formação.

As possibilidades amplas e a diversidade presentes no contexto da universidade pública são expressas de maneira entusiasmada pela professora *Negra*, que afirma fazer questão de externalizar o quanto a universidade é rica em relações formativas de constituição acadêmica e humana.

“gente, vocês têm que entrar na UnB, porque é um universo mágico assim” (risos), é... você evolui muito além disso estando dentro de um ambiente daqueles né, pelas pessoas com quem você tem contato, pelas... é... várias coisas que acontecem no ambiente acadêmico, lançamento de livro, é... exposição, é... enfim, muitas coisas né. **(Professora Negra)**.

A possibilidade de ascensão social forjada a partir do acesso, permanência e conclusão na universidade trouxe para a professora *Negra* não só mediações de pertencimento, mas sínteses de significados sociais e históricos que se desenham pela relação entre universidade e escola.

Eu acho que a gente pode criar um... um diálogo né? Entre a academia e a escola, por que que eu digo isso, Fernando? Porque existe muita coisa boa sendo produzida dentro da academia sobre a questão educacional, só que isso muitas vezes não chega à escola, porque existe uma dicotomia aqui no Brasil entre o professor e o pesquisador. **(Professora Negra)**.

Meu concurso foi de nível médio, então somente após cinco anos de trabalho cursei Pedagogia na UnB, com a celebração de uma parceria entre a Universidade e a Secretaria de Educação, meu curso se chamava Pedagogia para Professores em Início e Escolarização – PIE. No decorrer do curso foi quando me descobri professora de fato, é engraçado dizer isso, mas não foi o concurso nem o trabalho em si que me fizeram me reconhecer professora, mas foi o estudo... narro isso no meu TCC que leva o título “Quando me tornei professora”. Foi no PIE que entendi qual era o papel da escola na sociedade, o papel do professor na formação dos estudantes e o papel da educação na própria sociedade. O conhecimento liberta, mas traz grandes responsabilidades... não poderia mais ser a professora do curso de magistério, mas o que aprendi na educação superior exigiu que tivesse a partir dali uma postura crítica e transformadora no trabalho escolar. Passei a ocupar espaços

de gestão da escola e fora dela, a me envolver nos assuntos sindicais, a discutir determinados temas na Igreja e a compreender as relações pessoais e profissionais com mais abertura para discutir, entender e crescer com as diferenças... Não foi um processo fácil e nem rápido, ao contrário, até hoje estou vivenciando este processo. **(Professora Professora)**

Dessa questão, duma formação voltada para a escola pública, que eu acho que é algo que... a minha formação na UnB foi fantástica, os professores da Faculdade de Educação assim, eu sempre exalto muito que foi muito bom, mas na minha época não tinha tanto essa questão né de a gente enfatizar essa formação voltada para a escola pública, e isso me chamou muito a atenção nessa formatura da UFRJ. E foi algo que me trouxe muito essa perspectiva da sala de aula também, da possibilidade de atuação da sala de aula. **(Professora Rosa)**

As dicotomias existentes no modelo de divisão e fragmentação que sustentam a estrutura da sociedade capitalista envolvem a divisão entre trabalho manual e intelectual. As professoras, mesmo que de forma sutil, apontam essa divisão ao problematizar a necessidade de superação da dicotomia entre universidade e escola e da separação formativa que historicamente tem sido um desafio para a formação de professores(as): a professora e o professor que atuam na sala de aula com o ensino, e a professora e o professor que se constituem também pela base da pesquisa, seja na formação inicial e continuada. Conforme afirma Freitas (2012),

A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida (FREITAS, 2012, p. 383).

São caminhos que parecem estar situados em campos distintos, com entraves consideráveis até que sejam incorporados na formação na perspectiva de unidade teoria-prática em um sentido de práxis emancipadora.

Isso ficava na nossa cabeça, então eu queria ser da UnB, eu queria ser... eu queria ter uma formação numa universidade federal. Então quando eu fiquei sabendo das vagas remanescentes, aí eu comecei a estudar durante.... estudava na faculdade particular né o curso de Pedagogia e, também, estudava por fora pra poder fazer... fazer o ENEM, a prova do ENEM. **(Professor Luiz Gonzaga)**

Na universidade pública, tive professores que me ajudaram a ser quem sou, a me enxergar e me achar merecedora daquele espaço. Minha autoestima era tão baixa, que as vezes eu sentia que a UnB não era para mim. Na escola particular era muito cobrança, a vida requeria muito de mim e eu me esforçava para romper com os padrões. Minha vó era um exemplo para mim e me estimulava constantemente a estudar. Teve uma vida difícil, foi doméstica a vida toda e não queria isso para mim e para minha irmã. Minha mãe foi mãe adolescente e tentava nos ajudar com a pouca experiência dela. Minha vó é fundamental na minha vida **(Professora Coragem)**.

As potencialidades da universidade como espaço de formação e ascensão social se manifestam de maneira explícita na totalidade das narrativas. Como pontuado anteriormente, há um grupo que alcança o sonho da universidade pública e um grupo que é direcionado na tessitura da vida para as faculdades privadas. Porém, o ponto de contradição se manifesta no vir a ser professor e professora enquanto devir histórico. Mesmo as professoras *Ermínia* e a *Professora-Coordenadora* sendo oriundas de faculdades particulares, adentraram para o âmbito da universidade pública via formação continuada enquanto servidoras da Secretaria de Educação. A universidade, assim, entra em um patamar de compreensão e ação política não só para a formação inicial, mas pela inquietação para a pesquisa de professoras e professores que, contraditoriamente, os direcionam, também, em alguns casos, para a formação *stricto sensu* nos âmbitos de mestrado e doutorado.

Não tentei outras instituições, nem outras faculdades, nem...nem tão pouco universidade assim, eu acho que eu nem sabia o que representava uma universidade. E eu num... eu achava que eu não teria condições de passar por...por ter estudado em escola pública sempre. **(Professora Coordenadora)**

Quando terminou o terceiro ano, eu fui fazer uma prova, eu fui me inscrever nas... nas particulares pra fazer vestibular. Na época era um número bem... reduzido de faculdades particulares, e tinha a UnB. A UnB sempre foi uma realidade muito distante pra mim, eu entendia que a minha formação por ser numa escola... sempre ter sido numa escola pública, eu não me sentia assim numa situação... capaz mesmo de prestar o vestibular na UnB e conseguir a aprovação. E aí eu fiz um vestibular, fiz o vestibular em duas instituições privadas, e eu passei no CEUB. **(Professora Ermínia)**

Conforme citado no preâmbulo, um dos grandes desafios de cumprimento da função social da universidade para com estudantes da classe trabalhadora diz respeito à condição social de formação, principalmente ao considerar a flexibilização de disciplinas nas universidades, a necessidade de empregabilidade para sustentar despesas imediatas e o grau de exigência para estudos e aprofundamento de uma formação verdadeiramente sólida. O professor *Luiz Gonzaga* aponta um aspecto importante que informa essa condicionalidade no trecho apresentado a seguir:

Quando um estudante mais pobre entra na escola pública, na universidade pública, a dificuldade de se manter com o gasto, que é o custo com material, com alimentação, com... transporte, com tudo isso. Então como uma pessoa pobre se torna médica? Agora do... do outro lado, uma pessoa rica tem o suporte da família, principalmente financeiro, que é muito importante. **(Professor Luiz Gonzaga)**

A materialidade das relações concretas de formação de estudantes da classe trabalhadora carece de ser compreendida entre os elementos fundamentais de uma formação de professores e professoras verdadeiramente crítica e emancipadora. Isso porque não há possibilidade de elevação intelectual e produção de conhecimento, pesquisa, elaboração e análise sem condições máximas de financiamento, valorização e investimento público, principalmente em bolsas para estudantes de baixa renda e pesquisadoras/pesquisadores em formação. Cabe apontar, também, que esses investimentos não se restringem apenas ao alcance de transformação individual e desenvolvimento das potencialidades das professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores em formação, mas no retorno social que sustenta o tripé ensino, pesquisa e extensão e as relações dos pares dialéticos universidade-sociedade, escola-universidade, Sociedade-Escola. São projetos em disputa que compreendem visões de mundo e concepções de Estado e que carecem ser compreendidos no jogo de forças da disputa pela hegemonia, conforme aponta o professor *Luiz Gonzaga* em relação aos cortes direcionados às universidades nos últimos anos.

A gente vê os ataques que... que são feitos aí à... à universidade, e é sempre retirando, retirando, retirando. O último retirou... o... as bolsas, como é que um... estudante pobre vai fazer sem bolsa? Como um estudante pobre de medicina vai viver sem bolsa? Então a mudança, o... a mudança ela... ela vem... ela... ela é social, mas ela vai tá... ela vai tá relacionado com a educação.
(Professor Luiz Gonzaga)

Essa condição social de formação dos estudantes da classe trabalhadora no contexto da educação básica e superior aparece de maneira recorrente nos relatos e histórias de vida das professoras e dos professores. Entendemos, aqui, que são singularidades objetivas-subjetivas que carecem de maior aprofundamento, cruzamento de dados e até mesmo sistematizações que embasem propostas de formação sem desconsiderar a vivência concreta das pessoas envolvidas. As barreiras são estruturais e estruturantes e estão presentes em uma relação dialética com o acesso e a permanência, seja na educação básica ou superior. Nesse sentido, é importante analisar as condições que afetam esses estudantes com vistas a ações coletivas e propositivas de minimização dessas desigualdades.

6.1.4 Condição social de formação de estudantes da classe trabalhadora

Os aspectos estruturais e estruturantes que envolvem as relações sociais capitalistas e da luta de classes nem sempre são compreendidos pela mediação da contradição e da totalidade social. Mesmo assim, de maneira direta e naturalizada, afirmam as limitações de base social, cultural e econômica na oferta de uma educação de qualidade. São fatos que se desdobram em

efeito cascata nos direcionamentos para a formação acadêmica e profissional, bem como as oportunidades sociais permeadas pelo nó dialético de gênero, raça e classe.

Em sua maioria, estudantes que estudam em escolas públicas enfrentam problemas como falta de infraestrutura, de professores e baixo investimento em educação. Isso estabelece relação direta com a qualidade do ensino que recebem, assim como dificulta o acesso e a permanência na universidade, além de esvaziar as chances de progressão não só em estudos posteriores mas também nas possibilidades de ascensão social.

Estudantes da classe trabalhadora muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras para arcar com as despesas de uma universidade como a compra de livros, materiais e transporte. Esses gastos podem ser ainda mais agravados pela falta de acesso a bolsas de estudo e programas de assistência estudantil, o que pode dificultar a permanência deles na universidade.

Só que quando eu fui... eu sempre estudei em escola pública, e aí quando eu fui trancar a minha matrícula, uma professora de história que eu tinha falou assim “mas porque você vai trancar?” né, sempre tem aí umas referências que marcam também a nossa trajetória né. E essa professora me marcou muito porque na época ela falou assim, “não, não tranca não, faz o seguinte, já que você quer fazer o magistério, aqui na escola a noite tem o...o ensino médio né, noturno regular, vai pra noite e termina, tenta fazer os dois, o magistério num é lá de manhã? Você vai conseguir, é mais fácil”. Então eu fiz o... fui e me matriculei, pedi a transferência pro noturno pra ver se eu ia dar conta. Então eu fiquei um ano fazendo o segundo ano do magistério na escola particular pela manhã e à noite o terceiro ano acadêmico. **(Professora Ermínia)**

Diante desse cenário, é fundamental que as políticas públicas tenham como norte e base de elaboração as categorias gênero, raça e classe. Isso inclui investimentos em educação básica para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, independentemente de sua condição social. Além disso, as políticas de acesso à universidade são bases importantes de enfrentamento da desigualdade de oportunidades e condições de permanência, sendo abarcadas e efetivadas em um sentido pragmático, principalmente por programas de bolsas de estudo e assistência estudantil.

E... é tanto que eu me inscrevi lá pra... na época, eu não sei como é que é agora, mas na época tinha um... um perfil dos estudantes da UnB né ali, os mais pobres, por exemplo, pagavam mais barato no RU, é... a gente... na época não tinha passe livre, mas a gente pagava um terço da passagem. É... então eu fui atrás de tudo isso né pra me manter ali. E assim foi hum... fenomenal na minha vida, e aí assim eu falo pros meus estudantes. **(Professora Negra)**

O apontamento para a necessidade de se estabelecer relações e mediações com as categorias gênero, raça e classe nas condições de formação de estudantes da classe trabalhadora diz respeito principalmente à diversidade de condicionantes sociais que a permeiam.

Especialmente ao se considerar a quantidade mulheres que tendem a exercer diferentes funções, inclusive sociais em âmbito público e privado. Principalmente quando elas, seja na condição de mães de estudantes, seja na condição de mães de estudantes e estudantes, seja na condição de mães de estudantes e estudantes negras, estão imersas nas relações estruturais de opressão-dominação que perpetuam a desigualdade. Isso demanda não só um olhar sensível das instituições na promoção de condições de permanência, mas também sobre as relações de assimetria que são reafirmadas historicamente pela afirmação dos elementos apontados na vida cotidiana dessas meninas. Essa marca aparece de maneira interessante e essencial a ser explicitada como exemplificação na fala do professor *Luiz Gonzaga*.

Depois que meu pai morreu, minha mãe ficou sozinha aqui, ela ainda foi muito guerreira pra conseguir criar todos nós, ela não... não tinha trabalho, porque... por opção dela também, de não deixar a gente sozinho pro mundo criar. Ela... então batalhou fazendo faxina, fazendo diárias, às vezes lavando roupa, passando roupa, e os benefícios do governo também que nos auxiliaram bastante. (**Professor Luiz Gonzaga**).

O trecho da fala do professor e da professora expressam a condição concreta de estudantes e professoras e professores oriundos da classe trabalhadora. Em especial o depoimento do professor *Luiz Gonzaga*, com a mãe da classe trabalhadora, condição esta que influencia o cotidiano de formação de centenas de estudantes que compõem o público da escola pública. No senso comum, tendem a sofrer diferentes tipos de violência no contexto da própria escola, nos desafios contraditórios que a permeiam, bem como a reprodução do racismo, do sexismo, de visões hegemônicas ligadas a concepções de mundo classistas, alienantes e de reprodução e naturalização das relações sociais hegemônicas sustentadas pela unidade dialética opressão-exploração.

A professora *Ermínia* expressa as estratégias de ascensão pela tomada das possibilidades como chance de ascensão frente aos contextos postos. Por trás de cada fala, há uma carga emocional e familiar muito forte de privações familiares, redes de apoio em um sentido de fé, de mudança de ascensão pela Educação. Esse sentido se expressa na escolha do codinome da professora *Ermínia*, que atribuiu ao codinome o sentido de uma mãe firme, forte, guerreira, que, dentro dos seus condicionantes, sustentou o fardo de uma base para que a filha conseguisse concluir os estudos e chegar onde chegou.

É nesse contexto que no processo de disputa e jogo de forças se manifestam pequenas conquistas, insuficientes, mas importantes das políticas sociais de distribuição de renda, atenuando desigualdades que afirmam dia a dia o conflito entre morte-sobrevivência,

esperança-desesperança que permeiam as relações de gênero, raça e classe em todas as suas contradições de ordem material e histórica.

Então, eu não tenho como falar da minha trajetória sem falar dessa política de... de redistribuição de renda que fez parte da... da minha infância e da minha adolescência, juventude ali até os 18 anos, porque foram... foram... foi muito importante... foram muito importantes dessa manutenção de renda da minha casa, porque sem... sem ela a minha mãe não teria... talvez tido o... a possibilidade mesmo assim de... criar a gente dando... o que dava pra dar né **(Professor Luiz Gonzaga)**.

No contexto dessa materialidade e de condições sociais de formação para estudantes, professoras e professoras da classe trabalhadora, está a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. A professora *Negra* traz essa problematização no reconhecimento de um “privilégio” de poucos em cursar o ensino superior sem a articulação com o trabalho assalariado, situação apontada por ela em outro trecho da entrevista como estratégia para o não adoecimento na posição de professora, concursada, servidora da rede pública, pela via de afastamento remunerado para curso de mestrado em Educação.

Contudo, essa é uma mediação que não passa despercebida e que estabelece uma relação de reconhecimento e de crítica frente aos processos de alienação e afirmação da meritocracia. Estes consideram o patamar de igualdade de oportunidades sem a mediação contraditória com a igualdade de condições, o que reproduz relações de assimetria e perpetua esses condicionantes sociais.

Eu tive assim uma trajetória dentro da Universidade de Brasília, a qual eu reconheço que é uma grande universidade, e é... a Universidade de Brasília assim eu tive o privilégio, porque nem todos tem isso, porque tem muitos estudantes que tem que trabalhar e estudar ao... ao longo... ao mesmo tempo né ao longo ali da sua graduação, **eu tive o privilégio de só estudar**. Mesmo assim, não tendo dinheiro, aquele perrengue e tudo, mas eu podia só estudar né. **(Professora Negra)**.

A necessidade de empregabilidade perpassa a trajetória de todas as professoras e professores, uma classe-que-vive-do-trabalho. Embora a professora do trecho acima tenha destacado o privilégio de formação sem articulação com o trabalho assalariado, ainda assim reforça que isso não significa que tenha sido fácil sustentar esta condição.

Nas entrelinhas e na totalidade das narrativas das professoras e dos professores, há uma expressão de valorização em relação a um sentido de transformação familiar via estudos e, principalmente, quando realizados na universidade. Isso contextualiza o sentido social da instituição para estudantes da classe trabalhadora um espaço de disputa a ser ocupado e vivenciado em seus mínimos detalhes e em todas as suas potencialidades, no qual a conquista se transforma em honra. Esse entendimento expressa as relações com a família, com a quebra

de um ciclo que reproduz a noção de fracasso de que quem não concluiu os estudos, mas projeta nas filhas e filhos a esperança de uma realidade concreta de menores privações e maiores possibilidades.

Há também “decisões” pragmáticas de sobrevivência que envolvem a priorização de uma base de sustentação material e financeira, deixando em segundo plano o sonho e o desejo dos estudos. O que é importante pontuar aqui é justamente o caráter desigual entre as oportunidades que desmascaram a falácia da meritocracia e da alienação, historicamente constituídas por relações hegemônicas de culpabilização dessas pessoas por todos os esquemas estruturais de opressão-exploração que sofrem. Assim, descoladas das condições objetivas que direcionam suas “escolhas” e privam grupos subalternizados de possibilidades de emancipação em uma sociedade dividida em classes que sustenta na base superestrutural a alienação.

Entrei pro exército, fiquei lá 2010, 2011 sem estudar, porque foi o período em que eu era recruta e depois quando eu engajei que... eu pensei que a vida ia ficar um pouco mais fácil, ficou difícil também, porque eu acompanhava os recrutas, eu era da equipe de formação, então onde o recruta tava, eu tava. Então também não consegui estudar (**Professor Luiz Gonzaga**).

A *Professora-Coordenadora* aponta, entre as condições de formação, as relações interpessoais e de sentido atribuídas a sua condição de estudante advinda da classe trabalhadora em uma instituição de ensino superior privada e elitizada. Além disso, aponta não só a marca da posição de classe frente a sua compreensão no espaço, mas o lugar da Pedagogia em contraposição a outros cursos de maior prestígio social.

Enquanto estudante, eu sofri bastante, porque eu... eu estudei numa instituição elitizada que tinha cursos de Direito, então... era o curso de Pedagogia noturno e pessoas trabalhadoras. Então assim, eu me sentia meio que fora do ninho né, enquanto estudante sim. É...eu acho que foi bem difícil estudar naquela instituição, não foi... foi uma experiência boa não. É... as meninas todas maquiadas, arrumadas né, como se fosse já... eu me senti assim... mal né por estar naquele ambiente. (Professora-Coordenadora)

No exercício da prática docente, os diferentes processos de formação, que se constituem a partir de relações contraditórias da relação escola e sociedade, localizam as professoras e professores em posições sociais de classe, quando elas e eles adentram o espaço escolar, são surpreendidas por um choque de realidade e, pela análise, leva-nos a sintetizar que há um estranhamento e afastamento do contexto de classe que os constituíram.

E... hum... na escola mais foi a questão dos alunos, meu choque com a realidade deles assim, eu não sofri enquanto... porque eu trabalhei na periferia na mesma cidade que eu morava, então foi mais é... em relação com os estudantes mesmo. Aí depois, (pausa) né a gente... eu... eu continuei na mesma

cidade, numa escola próxima da minha casa, então não teve muita desigualdade de tratamento não. **(Professora-Coordenadora)**

A surpresa frente às relações estruturais que envolvem a escola pública trazem o sentido de afastamento e, até mesmo, negação material da classe de origem, e ainda são situadas e situados, embora de maneira mais segura no que diz respeito ao financeiro, sob a tutela do estado. É como se não fizessem parte daquele contexto social dos estudantes, como se a ascensão proporcionada pela docência e a inserção no concurso público apagassem as mediações e aspectos de superação que fizeram parte dessa trajetória. Uma alienação e afastamento que podem ser analisados a partir de diferentes contradições, entre elas a sensação de superação de um passado doloroso que não carece ser lembrado e muito menos incorporado a constituição da própria subjetividade, mas que também não se descola da base de constituição social e histórica da docência nos condicionantes que a encaminharam a ser como é até os dias de hoje. Trataremos como síntese da categoria maior na subcategoria a seguir a relação que envolve a ascensão social como marca das histórias de vida.

6.1.5 Ascensão social - docência e empregabilidade

No movimento de construção do texto e da análise das narrativas pela categoria histórias de vida: objetividade-subjetividade, a ascensão social ratifica a docência enquanto possibilidade de empregabilidade e forma de estudantes da classe trabalhadora, mulheres, negras e negros se afirmarem frente a uma atividade social manifesta-se de maneira latente, bem como constitui a individualidade de cada uma e de cada um. Há um reconhecimento de origem, ao mesmo tempo um estranhamento e conformação frente aos processos que direcionaram cada uma e cada um a posição que estão hoje.

Nas contradições desse movimento, o que se observa é um jogo conciliatório entre sonhos e realizações de maneira relativa, de afirmação e ao mesmo tempo de negação da individualidade livre e universal como gênero humano. Nos próximos parágrafos, a intenção é apontar como essa síntese se desenha entre as tessituras das professoras e professores, destacando aspectos particulares, mas também de convergência, que permeiam a dinâmica social do nó gênero, raça e classe. A professora *Negra* apresenta o conflito entre o desejo de se estabelecer enquanto professora, sem abrir mão do mundo de possibilidades pela continuidade de estudos como pesquisadora:

Fernando, a minha... a minha intenção sempre foi ser pesquisadora né. Eu queria continuar no mundo acadêmico, queria ser professora da... da universidade, e tudo mais. Mas é... por conta de questões sociais né, como eu

te falei é... durante a minha graduação eu tive o privilégio de... não trabalhar, mas esse privilégio acabou (risos) quando eu me graduei. **(Professora Negra)**.

As questões sociais, por hora amenizadas durante o seu período de formação inicial, são confrontas pela necessidade imediata de empregabilidade, de assalariamento, o que carrega uma série de significações que envolvem o contexto de realização de trabalho, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, processos de intensificação e atendimento a demandas para além da jornada da escola.

Então, eu fiz o concurso pra Secretaria de Educação né (pausa), pra dar aula e é... na época, logo quando eu me formei existiam duas... três possibilidades né, você poderia se formar só em licenciatura ou só em bacharelado, ou nos dois, e aí eu me formei nos dois. Então é... fiz o concurso pra secretaria de Educação. **(Professora Negra)**.

É relevante extrair daqui uma síntese importante que se vincula às atribuições de imobilismo da carreira docente, seu esvaziamento enquanto coletivo e consciência de classe, o desafio de superar a dimensão do em si (sujeito imediato e individual) ao para si (sujeito coletivo ciente das mediações que o circundam). O que se observa em comum é o aproveitamento das oportunidades que aparecem na contradição da vida, mas que não se universalizam para todas e todos e que em aspectos amplos não chegaram à vitória relativa de ascensão e empregabilidade via docência e via serviço público, o que garante certa estabilidade, condições e direitos, mesmo que constantemente atacados e esvaziados.

Essa relação entre o desejo e as possibilidades a serem agarradas e aproveitadas também se manifesta nas “escolhas” de *Ermínia*, o que para nós não são escolhas, mas direcionamentos condicionados frente às possibilidades de sobrevivência pragmática em uma sociedade alienada, pautada pela divisão social, sexual e racial do trabalho.

Estava fazendo o acadêmico, quando chegou no terceiro ano eu falei “não gente eu preciso trabalhar”, eu comecei a pensar o que eu ia fazer. E aí eu entrei numa escola particular pra fazer o magistério que era o Jesus Maria José, que é uma escola em Taguatinga, e aí eu fui trancar, eu era um ano adiantada no... na... na minha vida escolar, aí eu falei “não, eu vou voltar e pra eu voltar”, só que eu tinha que começar no segundo ano, e a escola normal num... eu não tinha como acessar a escola normal, na época tinha prova de seleção, e... aí eu teria que voltar desde o início, do primeiro ano do...do ensino médio. **(Professora Ermínia)**

A possibilidade de empregabilidade rápida, influenciada por um maior número de contratações, mesmo que isso não acompanhe melhores condições, é marca social, política, cultural e histórica da docência. Estas informam não só as condições de trabalho, mas também fragilizam a luta coletiva por melhores salários em um limbo. Situa-se aqui a ambiguidade da docência no que diz respeito a sua posição social, no sentido de proximidade com a classe

média, e um reconhecimento cada vez menor com a clientela atendida, que faz parte da classe trabalhadora.

Então eu fui pra uma escola... uma instituição privada pra fazer o magistério. Conversei com os meus pais e uma irmã também mais velha pra ajudar a pagar. Então a minha irmã mais velha e o meu pai e a minha mãe me ajudaram a pagar pra eu fazer essa formação do magistério. **(Professora Ermínia)**

Nesse contexto é possível situar a docência enquanto um posto de trabalho seguro para mulheres que em sua maioria são contextualizadas social e culturalmente com determinadas características, com a posição que ocupam frente às necessidades e demandas enquanto mães, a proximidade com o ambiente familiar, e uma certa flexibilização que permite a educação de filhos sem maiores conflitos logísticos e políticos. A necessidade de emprego e as “facilidades” atribuídas ao curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que se apresentam como potencial de acolhimento social, empregatício e de formação de mulheres, negras e classe trabalhadora, também se esvazia de sentido intencional e formativo. Isso fragiliza não só o seu prestígio social, mas as possibilidades de constituição de um corpo coletivo capaz de se elevar para além do individual e se articular politicamente por mudanças estruturais.

Então, eu tinha 16 anos né quando eu concluí o ensino médio, e aí eu fui fazer o vestibular, mas assim não tinha a menor ideia do que que ia ser, do que que eu poderia ser, mas minha irmã me disse que eu poderia facilmente arranjar um emprego. Então eu fui fazer Pedagogia, eu acho que a primeira questão aí foi a questão da classe assim, da... minha visão era... uma possibilidade de uma é... melhorar de vida né, ter um emprego primeiro, a certeza de ter um emprego, e no caso era de professora. Então ela me disse que seria fácil, eu fiz, não tentei outras instituições, nem outras faculdades, nem...nem tão pouco universidade assim, eu acho que eu nem sabia o que representava uma universidade. E eu num... eu achava que eu não teria condições de passar por...por ter estudado em escola pública sempre, então assim, ela me convidou, eu fiz, passei e fui fazer Pedagogia. Então eu acho que essa é a primeira... primeira marca né de...pensar em ter uma empregabilidade rápida e segura né. **(Professora-Coordenadora)**

Mesmo que nem sempre a Pedagogia e a docência sejam a primeira opção das professoras e professores, ainda assim as relações que se estabelecem pelo contato com o conhecimento e as potencialidades relativas de transformação, que se significam pela relação professor-aluno, vão condicionando a permanência dessas professoras e professores, mesmo que imersas/imersos a todos os conflitos estruturais que permeiam as mediações da relação escola, sociedade e Estado.

Quando eu me imaginei era realmente pela questão da necessidade já lá por fim do curso, mas no início eu sempre imaginei na escola pública, e hoje eu

me vejo muito como professor realmente da rede pública. (**Professor Luiz Gonzaga**).

Apesar de estarem imersas e imersos na alienação do cotidiano, ainda assim há momentos de reflexão carregados de sentido humano e intencionalidade, pelo reconhecimento do caráter humanizador que expressa a natureza ontológica do trabalho educativo.

... é algo que na escola... na escola pública eu senti falta, porque... eu vejo... hoje eu conversando com... com alguns jovens e com outras pessoas, até mesmo com a Miriam, minha esposa, ela fala que os professores dela sempre falavam do concurso público, que tinha que fazer concurso público, e era algo que na rede pública não tinha, a gente não tinha essa...essa coisa do concurso público, então foi algo que nunca... não... não... não me foi assim... oportunizado pensar, porque realmente não era algo comum da... de... da onde eu vinha né, da...da condição financeira que nós tínhamos assim, não era algo que era... (**Professor Luiz Gonzaga**).

Há uma aposta de transformação pelo conhecimento que se manifesta desde a formação na educação básica e que acompanha essas professoras e esses professores na relação com a escola pública e disputa de sua função para a construção de um projeto de educação e de sociedade. Essas mediações aparecem nas narrativas de professores(as) em diferentes elementos, que estão diretamente ligados as suas vivências e significações que as(os) situam no mundo. Elas perpassam o nó dialético de gênero, de raça e de classe e proporcionam de alguma maneira, em diferentes momentos, uma intencionalidade orgânica e elevação analítica do imediato, mas de compreensão das mediações que envolvem a alienação nos processos de constituição da subjetividade, o que de certa maneira desnaturaliza relações naturalizadas.

Eu saí de uma família que ninguém conseguiu né ter uma formação superior, e eu tava ali, então de alguma forma isso também é... trouxe um sentido pra mim, um...um reconhecimento da minha família, de que eu era professora e tal. Agora a questão financeira, deixa muito a desejar mesmo. (**Professora Ermínia**)

Apreende-se um movimento dialético e uma relação de segurança, que não abrange a todas e todos no que diz respeito à satisfação e a insatisfações na mediação da docência enquanto ascensão social. Isso se nota no trecho da professora *Ermínia* e nas pontuações colocadas pelo professor *Luiz Gonzaga*, no entendimento do concurso público fora de uma romantização que coloca todas e todos no mesmo patamar de concorrência, mas de maneira direta não considera as particularidades que envolvem a constituição social de professoras e professoras, principalmente no que diz respeito a pessoas negras.

O DF quando abre o concurso, o concurso normalmente é grande são muitas vagas, mas a gente vai estudar e a gente ver a quantidade de... de brancos que estão ali e... é... estudando pro concurso e a quantidade de negros, que ainda

assim é uma minoria, e... ainda que seja ali pela... como a aprovação ela não depende só de um conhecimento específico, mas ainda que seja estudado um conteúdo específico, mas é como aquelas pessoas se constituiu como estudante e isso tudo. **(Professor Luiz Gonzaga).**

O professor chama atenção ainda para os aspectos estruturais que situam as oportunidades e possibilidades de ascensão social via concurso público, seja no que compete aos conhecimentos apropriados no decorrer da formação até as condições materiais para estudo, revisão e planejamento intencional que uma prova de concurso exige ao se considerar a quantidade de pessoas que concorrem às vagas a ele destinadas.

Então a escola onde ela teve a... o lugar aonde ela veio tudo isso também se... são fatores que auxiliam e que dão suporte pra... essa aprovação no concurso público. E quando a gente vai ver muito, passam... passam muito assim, eu tô falando isso de uma maneira completamente sem... sem um dado né oficial, mas no olhar a gente... a gente ainda ver que passam mais pessoas brancas do que pessoas negras né dentro da... da... dos concursos públicos, da secretaria também, mas dos concursos públicos. Mas ainda assim, lá a gente ainda ver assim, a...a... a luta né que... dos negros que passam a gente ver assim, que eles estão lá e que isso dar uma represe... uma representatividade muito grande pra quem tá vindo né. **(Professor Luiz Gonzaga).**

Um ponto importante a ser considerado no que diz respeito a mudanças sociais amplas se relaciona às políticas de ação afirmativa, quando situamos essa discussão na perspectiva do racismo estrutural, portanto de superação da forma de sociabilidade que reproduz a dialética opressão-exploração.

Almeida (2021) traz uma contribuição que será desenvolvida como perspectiva de análise no decorrer do texto, mas que se apresenta aqui como elemento analítico, alertando para os aspectos que informam a totalidade, principalmente para não fragilizar conquistas dos movimentos sociais e os avanços, mesmo que tímidos, conquistados por meio de políticas de ação afirmativa.

A superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos, contradições e antagonismos sociais que no máximo podem ser mantidos sob controle, mas nunca resolvidos. Todavia, a busca por uma nova economia e por formas alternativas de organização é tarefa impossível sem que o racismo e outras formas de discriminação sejam compreendidas como parte essencial dos processos de exploração e de opressão de uma sociedade que se quer transformar (ALMEIDA, 2021, p. 207).

A dimensão formativa frente aos processos de reconhecimento e elevação da consciência sexual, racial e de classe aparece como mediação de constituição da história de vida da professora *Rosa*, o que influenciou outros caminhos de direcionamento na docência no que se refere à formação inicial.

Então assim, como que é... como é que eu vou me sustentar mesmo né, como é que eu tiro essa formação né, a partir dessa formação como é que eu atuo assim né e tiro o meu sustento disso. E aí não pensava muito, eu... eu acho que isso até em certo sentido foi muito importante, porque eu acho que eu fiz uma formação muito intensa, eu me envolvi muito com a universidade, atuei no movimento estudantil né, então isso foi muito importante. É... e aí quando eu termino a minha... na verdade eu queria... eu lembrei de uma coisa agora, que na verdade eu queria atuar é... eu queria continuar minha jornada acadêmica, eu queria fazer mestrado, doutorado, e pensava, talvez, em futuramente ser professora universitária né. **(Professora Rosa)**

Esse direcionamento se mostra como base de enfrentamento de questões conflituosas do cotidiano que provocam a necessidade não só de reflexão, mas de ações intencionais no âmbito resolutivo dos processos de trabalho que compõem a dimensão pedagógica da escola. Esses aspectos, que desvelam a relação entre Estado, função docente e sentido social da escola na relação com a sociedade, serão explicitados na próxima categoria que abrange as dimensões do trabalho docente.

A categoria *História de vida: objetividade-subjetividade* demarca aspectos de constituição social que informam o movimento de constituição do ser professora e professor, com traços e tessituras comuns, mas também pontos de singularidade que envolvem a vida familiar e as possibilidades de ação e resistência, mesmo que em um contexto de direcionamento a escolhas que se imbricam e são reveladas pelo nó dialético de gênero, raça e classe.

Existem variáveis de ordem quantitativa a serem analisadas em uma perspectiva relacional, entre elas: a predominância feminina, as relações com a universidade pública frente às contradições de oferta de cursos pela iniciativa privada frente aos processos de hierarquização de caráter objetivo que constituem a subjetividade das professoras e professores. Essa hierarquização se manifesta em um sentido de alienação e total estranhamento com determinados elementos que compõem as trajetórias de vida que levam à naturalização e romantização das condições, oportunidades e significações sociais. Em outro caminho, há também um movimento de conformação, que garante sobrevivência, pequenos ganhos paliativos, o que provoca um posicionamento informado pela sensação de imobilismo, de impossibilidade diante da estrutura que sustenta tais relações reduzindo assim a tomada de posição e de resistência dos aspectos objetivos que constituem essa subjetividade.

Outro ponto importante a ser considerado como elemento de síntese diz respeito às questões que envolvem a racialização e a aproximação com cursos de licenciatura, bem como as diferentes políticas que têm se desenhando com vistas a constituir a inserção e a permanência de pessoas negras nos espaços públicos. As políticas de cotas, embora insuficientes na dimensão

ampla e estrutural do racismo, têm sido uma estratégia importante que tem se alastrado nas universidades públicas. Esse vem sendo o principal meio de acesso de pessoas negras ao ensino superior, principalmente considerando as diferenças de raça e possibilidades dessas pessoas de financiarem os estudos em instituições particulares.

A fragilização das políticas sociais, os ataques aos movimentos sociais e às universidades constituem a essência de perpetuação de um projeto de sociedade meritocrático e elitista de perenização das desigualdades sociais. Mesmo na qualidade de um espaço contraditório e em disputa, a universidade pública é um meio relevante para correção de distorções históricas e ascensão social de pessoas negras. Essa ascensão se mostra com maior potencialidade em cursos de licenciatura e na docência via ingresso por concurso público. Entretanto, isso não significa que os processos de naturalização que envolvem a meritocracia e as oportunidades se apresentam da mesma maneira para pessoas negras e brancas, homens e mulheres, embora exista o ponto em comum entre todos e todas, os quais estão situados na classe trabalhadora.

A formação de professores, a docência, as licenciaturas e a Pedagogia apresentam essa possibilidade histórica de ascensão social para a classe trabalhadora e se manifestam de forma conflituosa tanto quanto em outros âmbitos ocupacionais. As contradições e mediações da luta de classe são incorporadas às histórias de vida das professoras e professores pela mediação do nó dialético, em posicionamentos situados na reprodução de funções sociais constituídas socialmente, ou constituição de um corpo de intelectuais capazes de se comprometer com a organicidade e fortalecimento de um projeto político revolucionário. Aqui está o desafio que constitui a importância do nó dialético: a incorporação que demanda a necessidade de se englobar as mediações que formam professoras e professores em âmbito objetivo e subjetivo.

Qualquer proposta de formação que se coloque no horizonte de formação comprometido com a emancipação carece considerar e incorporar em seu projeto os aspectos reais e concretos de constituição histórica de quem se forma professora e professor em diferentes temporalidades para que se sintam de fato capazes e tomem consciência da função social da escola e da docência na construção de um projeto de sociedade. Tais elementos só poderão ser materializados de alguma maneira a partir da constituição de um coletivo. Essa é a base de sustentação e luta capaz de reduzir a alienação, a fragmentação e constituir elementos de intervenção para superação dos desafios sociais, filosóficos, históricos e pedagógicos do trabalho docente, conforme discutiremos na próxima categoria.

Em resumo, a partir do movimento de apreensão por meio da análise da categoria, é possível afirmar que: existem funções sociais atribuídas para o exercício da docência em

diferentes etapas e áreas, afirmadas por especificidades de atuação constituídas historicamente. Pautadas pela justificativa dessas especificidades e “possibilidades”, reproduzem condições que perpassam o nó dialético gênero, raça, classe, bem como dicotomias, divisões no exercício do trabalho docente e do mundo do trabalho. Há uma predominância da docência como possibilidade de ascensão social com vistas ao atendimento da empregabilidade para estudantes da classe trabalhadora, mulheres e pessoas negras, em condições singulares de formação inicial e continuada.

6.2 Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe

A educação pode mudar o mundo? A resposta para essa pergunta pode estar fundamentada em diferentes linhas de compreensão e contextualização da realidade. São pontos de vista que expressam a dimensão da intencionalidade a qual os processos que as pessoas envolvidas estarão situadas na escala produtiva, mas também subsídios que na dinâmica dos processos históricos se perpetuam nas histórias de vida.

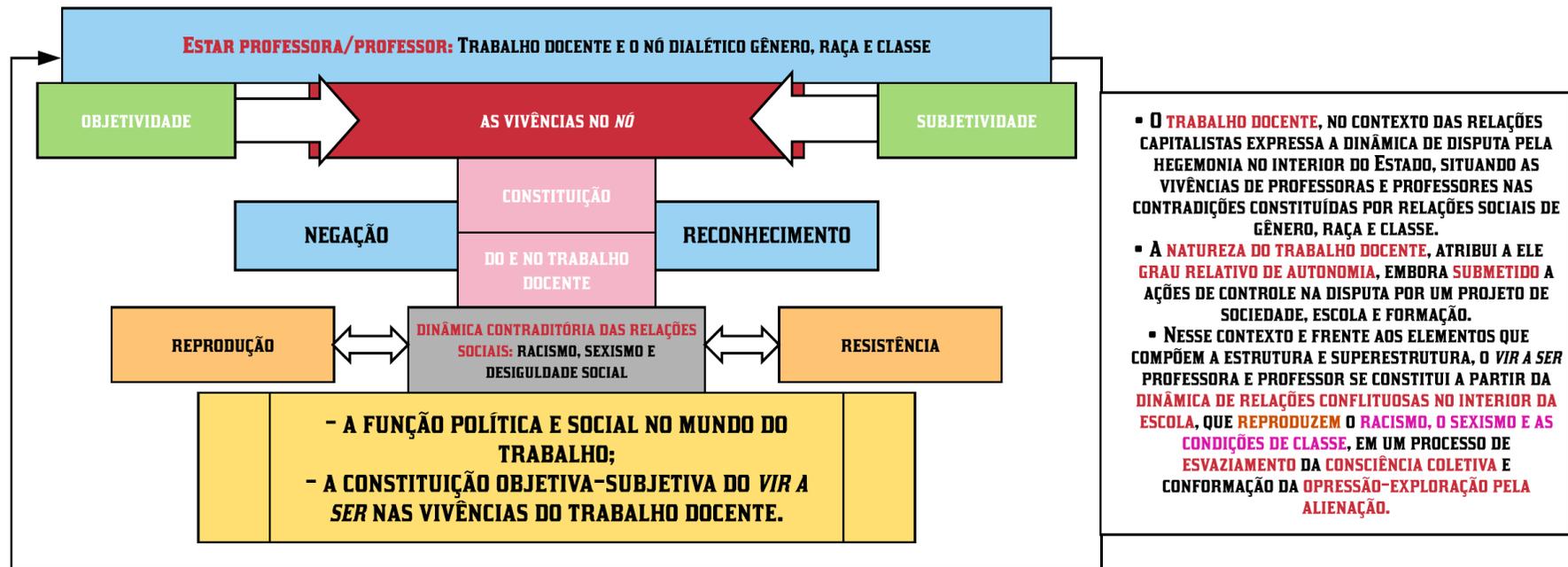
Analisar o trabalho docente significa compreender a inter-relação entre três elementos fundamentais: o trabalho enquanto fundamento ontológico; o trabalho educativo; e o trabalho pedagógico. As bases de produção material, histórica, econômica, política e cultural que fundamentam as relações constituídas no trabalho docente se apresentam no nó contraditório e dialético gênero, raça e classe. Este não é apreendido pelo olhar estritamente pedagógico, embora também seja parte das mediações que o compõem, mas pelo real concreto do trabalho em sua dimensão macro-social.

Em outras palavras, a síntese dessas categorias contextualiza o trabalho como princípio formativo, no entendimento de que as dimensões amplas do trabalho docente e seu movimento de abstração desvelam as intencionalidades que envolvem a função social da escola e da função docente.

Pela apreensão das categorias de análise que emergiram das narrativas, organizamos a categoria trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe a partir de três pontos/subcategorias: **a função política e social da professora/professor no mundo do trabalho; A dinâmica contraditória entre as categorias do trabalho docente e as categorias gênero, raça e classe; A constituição objetiva-subjetiva do vir a ser professora e professor nas vivências do nó gênero, raça e classe.** A unidade entre esses três aspectos expressa relações que se estabelecem na disputa pelo Estado, seja via reprodução da dialética opressão-exploração, seu questionamento ou sua total contraposição em uma perspectiva revolucionária. São relações de hegemonia que compõem o processo escolar como campo de disputa, fundamentada pela intencionalidade no que diz respeito a interesses econômicos, sociais, culturais e políticos de afirmação, resistência e posicionamentos frente a divisões que se inter-relacionam: a divisão social, racial e sexual do trabalho.

Apresentamos a seguir a ilustração que sintetiza o movimento da categoria:

Figura 6 - Estar professora/professor: trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe



Fonte: Elaborado por Sousa (2023)

6.2.1 A função política e social da professora/professor no mundo do trabalho

Partimos do pressuposto de que a construção da resistência, tomada pela centralidade das contradições do mundo do trabalho, demanda uma elevação das esferas de consciência e superação da aparência em suas mais variadas construções do senso comum no mundo das representações. Elevando-as à nível de consciência filosófica, de teor crítico, de síntese, análise e proposição para transformação da realidade.

Em consonância com a Filosofia da Práxis, partimos do pressuposto de que

[...] o encontro entre escola e vida somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente [tanto] dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, quanto de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1995, p. 131).

Dessa maneira, situamos as categorias do trabalho docente vinculadas a interesses sociais, políticos, econômicos e culturais para a consolidação de visões de mundo, portanto, relações de hegemonia. Estas não são estabelecidas apenas na esfera da sociedade política, mas também da sociedade civil. Parte-se do pressuposto de que a estrutura de base material e econômica não se desvincula da superestrutura que sustenta os fundamentos que constituem mecanismos de consenso e garantem não só a coesão social, mas a organização dos aspectos essenciais que perpetuam determinados interesses de classe. O movimento presente nessas relações compõe categorias importantes do pensamento gramsciano: *Estado Integral, Hegemonia, Ideologia, Bloco Histórico, Classes Subalternas e Intelectuais Orgânicos*. (GRAMSCI, 1995).

Saviani (1989), ao citar Gramsci (1975), afirma que

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes. (GRAMSCI, 1975, p. 255 apud SAVIANI, 1989, p. 14)

Alicerçado nos pressupostos Gramscianos. Saviani (2011) propõe a sistematização de uma pedagogia com viés contra hegemônico, constituída sob inspiração e aproximação dos princípios da escola unitária.

Também em Gramsci me inspirei para indicar o caminho para a construção de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista [...]. Reporto-me à passagem em que ele se referia à centralidade que tinha a cultura greco-romana na velha escola, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas [...]. Estudando a história dos livros escritos em latim, sua história política, as lutas dos homens que falavam latim, o jovem submergia na história, adquirindo “uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela ‘vontade’ exteriormente educativa” [...]. Desde a primeira vez em que li essas passagens nos idos da década de 1970, sempre me perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais, papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a tomar forma em meu espírito. Essa ideia é a de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13), senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2011, p. 25-26).

Na potência teórico-prática, enquanto epistemologia da transformação do mundo, a filosofia da práxis é possibilitada a nós como um direcionamento para as possibilidades de apreender os aspectos constitutivos que compõem as relações contraditórias que fundamentam os mecanismos de reprodução do racismo, do sexismo e da desigualdade social. A partir dessa fundamentação, apontaremos aspectos sintetizados pelas professoras e professores que informam a relação entre Estado, Educação, Sociedade e as funções atribuídas ao trabalho docente no contexto da sociedade capitalista em seus limites, possibilidades e elementos de resistência.

Situamos a análise do trabalho docente a partir da categoria trabalho entendendo a sua dimensão de valor de uso e valor de troca. Compreendemos que o trabalho docente tem potencialidades ontológicas, dessa maneira, de afirmação de sentidos e formação de visões de mundo capazes de fundamentar e unificar os interesses das classes subalternas apoderando-as para a construção de seu projeto revolucionário. O contexto de relações vivenciadas por professoras e professores nas escolas está fundamentado por uma visão de projeto que afirma a perspectiva hegemônica nas políticas públicas, delegando às classes menos favorecidas posições sociais degradantes, opressoras, violentas e com poucas possibilidades de enriquecimento humano enquanto seres sociais e históricos dotados de potencialidades.

Longe de incorporar o imobilismo ou culpabilizar as professoras e professores frente aos processos de sobrevivência que envolvem as relações contraditórias da escola, corroboramos com Manacorda (2007) ao lembrar que

A observação inicial de Marx sobre a dificuldade especial e inerente à relação escola-sociedade [...] contém uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102).

Iniciaremos o debate com as falas a partir de um relato do professor *Luiz Gonzaga*, que, ao apontar momentos de transição entre faixas etárias para a realização do trabalho pedagógico, depara-se com um choque no que diz respeito à especificidade das demandas dos estudantes menores em relação a estudantes de quinto ano.

Depois desse primeiro ano, eu vou pro segundo... segundo... pro meu segundo ano como professor, então eu pego um quinto ano, saio dos pequeninos da... da fase onde eu posso atuar e vou pros... pros maiores onde eu posso atuar. E lá outro choque né, porque aí é uma outra realidade, uma outra dinâmica de conteúdos, uma outra didática que a gente tem que usar, uma outra abordagem e... já são crianças que já estão ali quase se tornando adolescentes, alguns como já era repetentes ali já realmente na fase da adolescência, eu tinha... tinha alunos de 13 anos, 14 anos dentro da minha turma. Então uma outra realidade, e onde eu também pude é... aprender muito com eles, dialogar muito com eles e numa... numa comunidade que... numa comunidade pobre aqui de Planaltina, um bairro marginalizado daqui, um bairro perigoso. Então assim, as realidades que nós encontrávamos lá era... eram assim muito difíceis né, a ponto de... de infelizmente um dos meus alunos ser assassinado. É uma marca que hoje eu trago assim de entender da... da... onde eu tô né, a escola que eu tô né. É... (pausa longa) eu fico as vezes pensando que... ainda que eu saiba que não é algo que só dependesse... que só dependia de mim, mas que... que eu falhei, ou que eu... que... eu não consegui fazer a mudança na vida dele né. E... como... como professor é... é algo que eu quero, eu quero mudar a vida daquele meu aluno que... daquela... daquela pessoa né, daquela criança, daquele jovem que foi meu aluno. (**Professor Luiz Gonzaga**).

A situação relatada pelo professor expressa os diferentes tipos de violência no interior das escolas. Estas só podem ser apreendidas de maneira real e concreta no estabelecimento das relações com a comunidade e com os aspectos sociais de desigualdade que as caracterizam em pontos em comum: a fome, a violência, a pobreza, a opressão, bem como a afirmação do racismo e do sexismo no cotidiano. O triste relato do professor se localiza entre as possibilidades de humanização por meio do conhecimento e a precarização das condições de realização do trabalho, além de sintetizar a condição das professoras e professores no contexto das escolas públicas, principalmente quando estão situados em áreas ditas de periferia.

Como ato transformador e criador da realidade, em um processo dialético, o ser social transforma a natureza e a si mesmo, humanizando-se e produzindo bens de uso necessários para sua sobrevivência e humanização (MARX; ENGELS, 2007). Em contrapartida, no estabelecimento da propriedade privada e desenvolvimento das relações capitalistas, este trabalho é convertido a dimensões alienantes, privilegiadas como bem de troca (mercadoria), e à criação de necessidades que atendam a essas relações. Promove, assim, uma desumanização, sendo a trabalhadora e o trabalhador coagida(o) a vender sua força de trabalho para o enriquecimento de quem detém os meios de produção às custas da violência, da fome e da exploração.

O sentido de impossibilidade e esvaziamento da função social da escola e da função docente é referenciado pelo professor com voz embargada na sequência do relato

Eu quero ajudar em alguma coisa, e nele eu num... num tive... num... num consegui. É... a... a... (pausa) a... conjuntura social, a sociedade levo... porque isso não tem como falar que a sociedade... que a violência não é uma construção social, que são inúmeros fatores e que essa mesma construção social o levou, foi pelo crime, foi... ele não era envolvido, ele... num era envolvido com essas coisas e mesmo assim não... não escapou da realidade do bairro dele né. Então é algo que... que me marca muito, essa... essa morte do **(nome do aluno)** era o nome dele, ela... ela me marca muito por entender que não foi... não foi a escola que falhou né, nessa morte dele é a sociedade que falha e a escola tá ali né. Ainda que a escola não seja responsável, ainda que não seja responsabilidade... não foi responsabilidade minha, mas eu como pertencente a sociedade falhei também. Então... **(Professor Luiz Gonzaga)**.

Cabe apontar aqui que as situações, conflitos, marcas e desafios que permeiam o ambiente escolar constituem de maneira contraditória o *vir a ser* professora e professor, seja em relação a traumas que tendem a consolidar processos de adoecimento, seja pela afirmação orgânica do sentido social da escola e da função docente como meio de resistência e engajamento no par dialético desistência-resistência. A *Professora-Coordenadora* traz aspectos importantes que informam essa questão e sua relação com a comunidade

Então, nessa comunidade, era uma comunidade bem carente, é... de periferia também, então eu passei por algumas situações que me marcaram né. É... pensando (pausa) é... primeiro nas condições das crianças né, apesar de também ser da periferia, aquelas... aquelas crianças, aquelas famílias eram bem mais carentes... bem mais carentes que a minha, não tem nem como comparar né. E assim, algumas situações marcaram foi... é... situação dos alunos mesmo, necessidades de alimentação inclusive né. **(Professora-Coordenadora)**

Outro ponto a ser destacado no relato das professoras e professores diz respeito à tomada de consciência frente aos limites e possibilidades da escola, situadas em um contexto material que, a partir de intencionalidades nem sempre apreendidas no processo de trabalho, expressam

sua divisão social, o que reafirma dia após dia a violência, cercando a escola de determinações às quais ela não tem condições de atender. Há de se pontuar os processos de precarização da atividade das professoras e professores para a realização do trabalho, o que reverbera na problematização de que as dimensões do trabalho realizado na escola a colocam na dualidade de uma escola do conhecimento, para ricos, e do acolhimento, com esvaziamento do conhecimento, para a classe mais pobre (LIBÂNEO, 2012).

Em contrapartida, imbuída e imbuídos pela contradição que envolve as relações capital-trabalho, a dimensão do trabalho educativo, enquanto trabalho imaterial, imputa a um grau relativo de autonomia, no entendimento de que a afirmação da função docente apresenta a alternativa para o processo de humanização por meio do conhecimento. A apropriação dos bens produzidos pela humanidade traz a centralidade desse conhecimento que diferencia as atividades desenvolvidas pela escola de outros processos educativos da prática social.

Assim, em concordância com Saviani (1994),

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1994, p. 24).

A professora *Vocaçãõ* expressa um sentido romantizado no que diz respeito aos elementos de contradição da função docente. Embora afirme um sentido político para ela, no que diz respeito ao desenvolvimento das potencialidades dos estudos, traz também uma marca do processo histórico da afirmação da profissão docente e de sua construção social em uma perspectiva redentora e salvacionista, o que de alguma maneira encobre intencionalidades e condiciona a interesses de exploração e formação de mão de obra.

O professor é aquele que tá ali é... fundante dentro da escola né, a nossa profissão ela é fundamental pro desenvolvimento de todos os aspectos é... de todas as potencialidades dos nossos estudantes. Então eu acho que... dentro da minha profissão é... a minha profissão ela vai muito além de ensinar a ler e a escrever né, uma vez que a aprendizagem envolve a construção de vários conceitos né, por parte dos nossos estudantes, também é um momento que nós professores possibilitamos a vivência desse mundo, do mundo letrado, da alfabetização, enfim, no meu caso porque sou professora alfabetizadora, pra que eles saibam compreender o que se ler, o que se escreve né, e fazer o uso dessas habilidades aí no cotidiano deles. **(Professora Vocaçãõ)**

A dinâmica dos processos formativos da escola está permeada pela disputa do que será ensinado, como será ensinado e conseqüentemente quem cumprirá a função de ensinar; e se orientam pela intencionalidade, por princípios que constituirão a base de um projeto de sociedade. A professora *Ermínia* expressa essa concepção, que situa a escola frente aos

determinantes sociais e políticos, bem como a necessidade de questionamento de ações e de afirmação de sua função com vistas a não reproduzir processos de alienação.

A escola ela tem que trazer conhecimento, mas ela também né ela também não tem como a gente não negar esse papel social né, político que a escola tem. Então a gente precisa compreender melhor né que escola que nós temos, que escola que nós queremos, e isso vai perpassar também pra formação né. Então assim, é... a escola ela não... ela não vai resolver né... ela não... é solução para todos os pro... porque aí também a gente pode também trazer essa responsabilidade toda pra escola e para o professor, mas nós somos é... é um caminho que precisa ser percorrido que é... e que é um... um instrumento muito importante, um elemento muito importante pra fazer a diferença nesse contexto né, que num contexto que... que nós vivenciamos hoje. E essas questões hoje, eu acho que... elas tão aparecendo mais, mas elas precisam de maior aprofundamento. (**Professora Ermínia**)

O enfrentamento das situações cotidianas que envolvem as relações de gênero, raça e classe demandam o entendimento de que as condições do trabalho docente no contexto das relações capitalistas limitam a apreensão da realidade por parte de professoras e professores. No que diz respeito às respostas encontradas, estas assumem um caráter paliativo que se esgota pela dimensão individual, reafirmando não só as relações micro de reprodução da vida cotidiana, mas também constituindo defesas de senso comum que se enraíza na estrutura social, política e cultural.

É interessante fazer a diferenciação entre unidade e articulação, em que teoria e prática se dão de diferentes formas, geralmente em justaposição e dicotomia. No pragmatismo, por exemplo, a prática exerce a posição de critério de verdade, na qual os saberes e experiências do professor acabam se constituindo enquanto elemento de esvaziamento da teoria. Ao se falar em articulação teoria-prática, tratamos os momentos diferentes de união entre seus aspectos; a articulação não revela a concepção da relação teoria-prática, que nem sempre pode ser entendida como práxis.

E... mais eu fui parar lá dentro, e assim, na verdade eu acho que eu tô entendendo né é... tô mais ou menos entendendo Fernando, que eu não sei se eu consigo compreender muito bem isso, mas eu estou mais ou menos entendendo que é tipo uma missão mesmo né, que eu tô ali dentro pra... alertar as pessoas acerca disso, mas ao mesmo tempo é muito cansativo, porque você tem que ficar falando o óbvio né para aquelas pessoas ali, todo ano, todo dia, e assim, é muito difícil, mas... é... eu me sinto... agraciada mesmo por estar nessa... de ser professora, é... do ensino básico daqui do DF. (**Professora Negra**).

Embora a professora *Negra* apresente atitudes transgressivas, de consciência crítica e política, ainda assim, está imersa em contradições que reafirmam a função docente enquanto missão, o que de alguma maneira constitui a dimensão do ser professora e professor em

condições materiais de produção e reprodução da vida. Em consequência, imprime-se nas professoras e professores concepções enraizadas que perpassam toda a sua história de vida. Conduzem a elementos de fetichização, naturalização, estranhamento e de subjetivação pela alienação. Há aqui uma cisão entre teoria e prática, de modo que os condicionantes sociais encobrem o movimento real e concreto da realidade, dificultando processos de apreensão de seus aspectos constitutivos e das possibilidades de ação pela coletividade com vistas à superação.

No entendimento da unidade teoria-prática, considera-se a importância da teoria não em sua aplicação prática, mas na forma de referendar essa atividade enquanto dotada de sentido. A práxis constitui-se, assim, situada em um contexto que produz uma visão de mundo. O que queremos afirmar aqui é a escola como espaço de contradição e, portanto, de disputa e de movimento constante. Essa disputa se materializa via políticas públicas, currículo, professoras, professores, gestão, estudantes e sociedade em geral e se manifestam a partir de concepções e reproduções da dinâmica de relações presente entre as categorias gênero, raça e classe.

Quanto sociedade e... pensando na educação é aonde a gente tem que mudar a chave e partir mesmo do macro, vindo que... (pausa) aquela... essa fala ela... ela não pode ser é... modificada pra algo negativo. A fala do, “a educação é um investimento”, a gente tem que investir na educação. A gente... nós temos assim, a gente enquanto sociedade né, então pensando como Brasil, o Brasil precisa investir na educação. O Brasil precisa investir em formação de qualidade pro... pros professores e os professores quem... quem... quem se... se propõe a ser professor tem que ter muito... tem que ter isso claro, a... a nossa categoria, nós como professores nós temos que ser... é visto realmente como profissionais. Nós somos profissionais, nós... é... o nosso papel, o nosso... a nossa função né de levar de...de ensinar, de levar esse conhecimento, de construir o conhecimento, ela tem que ser levada a sério. E em todos, seja ela no... na educação básica, seja ela na educação superior, seja ela na pesquisa, seja ela a... aonde ela estiver, ela tem que... o... a organização, a estrutura social né, a estrutura de governo tem que entender que a educação ela...ela é fundamental pra... pra tudo, para o bom desenvolvimento do... de todas as áreas é... do país, economia, cultura, é... de desenvolvimento social, é... a própria... por isso eu consigo fazer essa relação com todas as... as áreas, a... a questão da violência, a questão da saúde pública, tudo isso. Muito... várias pessoas pensam que não tem nada a ver com a educação, mas tem (intenso), com a estrutura como educação. A... o Brasil é um país em que... nitidamente a gente ver não se forma médico que vem da classe pobre (pausa)! Não... não... e assim, uma criança hoje que tá numa periferia, ela pode sonhar em ser médica, mas qual a realidade que ela vai encontrar durante a vida dela estudantil e depois acadêmico, universitária pra se tornar médico? O... o Brasil tá formando médico e assim, aí a gente ver quando a gente se depara com um problema na saúde mesmo, é... falta de profissional, mas eu tô formando profissional que... que sabe que lá na rede pública, que lá na periferia não tem médico? Não, porque muitas vezes o médico que eu tô formando é o médico que vem de uma... de uma parte da sociedade onde ele teve plano de saúde e ele teve atendimento médico, onde ele se encantou pela medicina por estar indo no médico, mas a... a questão da... a vida da... do pobre não é essa. Então

ele muitas vezes não ver a... não ver como chegar uma... são pouquíssimas vagas ofertadas na universidade pública que ainda são dominadas pela... por quem vem de escola particular. **(Professor Luiz Gonzaga).**

Em síntese, são processos não só incorporados à subjetividade das professoras e professores, mas também que se inter-relacionam à rede que atendem, frente à função social que exercem por meio do ensino. Tendo em vista que são compreendidos de maneira restrita ao âmbito pragmático do cotidiano, o que reafirma o esvaziamento da função docente em uma perspectiva crítica que a sustenta pelo entendimento consciente de suas possibilidades de ação para a transformação.

6.2.2 A dinâmica contraditória entre as categorias do trabalho docente e as categorias gênero, raça e classe

O entendimento de que a Educação contextualizada como instrumento de disputa, de afirmação do trabalho ou seu esvaziamento, constitui-se também frente às relações de gênero, raça e classe. Cabe aqui a ressalva frente aos objetivos propostos na discussão da tese: o desafio de apreensão dos elementos constitutivos para o *vir a ser* professora e professor pela mediação do nó dialético, o que demanda compreender também que, ao serem constituídas por essas relações, as significam por meio da materialização de suas condutas e julgamentos morais, éticos e políticos, que expressam visões de mundo para além da dimensão individual.

A professora *Rosa* potencializa essa discussão pelo questionamento em relação à configuração de família, às funções sociais atribuídas a mulheres, homens e suas responsabilidades.

E aí foi muito legal porque nessa mesma reunião a gente colocou essa questão de que as mulheres é... na nossa escola, são muitas provedoras das famílias né, as mães, as avós, tem muito dos nossos estudantes que são criados pelas avós, e que eu sinto... eu sempre pontuo isso nas reuniões, uma fala muito voltada para uma culpabilização dessas mulheres sabe, “ah porque a mãe num sei o que”, aí eu sempre pergunto “mas a criança tem família? Ou ele é... mas... mas... tem mais gente criado... é... tem mais gente na família ou é só a mãe?” Aí as pessoas até ficam meio confusas assim, porque na escola é recorrente essa fala “porque a mãe num sei o que”, “porque a mãe não veio na reunião”, “porque a mãe não tá nem aí”, “porque a mãe não se importa”, “porque a mãe não estar correndo atrás do diagnóstico”, “a mãe não levou pra consulta”, aí eu falo, mas a criança tem pai? Eu sempre pergunto “mas tem pai? Ela tem pai?” e muitas vezes as pessoas não sabem nem responder ou então “ah tem pai, mas o pai não liga muito”, “ah...” sabe, mas as vezes eu vejo que as pessoas ficam até surpresas assim quando eu pergunto se a criança tem pai. E todo conselho que eu participo eu pergunto, “mas tem pai essa criança? O pai participa? Mas vocês já ligaram pro pai? e tal”. E aí é... é eu tenho feito muito isso né. **(Professora Rosa)**

Quando colocamos em questão os processos de identificação, estamos problematizando o debate que se sustenta por relações diretas que imputam às pessoas posicionamentos a partir de características atribuídas por via de naturalizações do senso comum, sem a necessária unidade entre estrutura-superestrutura que as situam enquanto funções constituídas por um tipo de sociabilidade. Em outras palavras, como parte das relações de alienação, o que podemos identificar no relato das professoras é que, mesmo sendo um espaço predominantemente composto por mulheres, ainda assim são reproduzidas nas falas e nos posicionamentos das professoras elementos que afirmam posições de mulheres e suas funções na educação dos filhos. Pela contradição do reconhecimento orgânico de ação contra-hegemônica, a professora sugere outra configuração a partir da convocação de pais no debate em relação aos processos de educação das crianças.

E aí é... a... uma colega minha uma...uma alfabetizadora maravilhosa, ela sugeriu que a gente fizesse... que a gente faça o ano que vem o dia só dos pais virem pra escola, não é dia dos pais a data dia dos pais não, tá? é uma data em que os pais, os homens venham pra escola pra gente falar mais sobre a educação das crianças, pra chamar os homens pra responsabilidade e fazer um bilhete “esse dia é só para os papais virem para a escola”, pra gente chamar pra responsabilidade, “você tá sabendo da educação da sua filha do seu filho, como é que ela está acontecendo?” E assim, todo mundo topou a ideia sabe, achou maravilhoso, então a gente quer trazer esses homens pra dentro da escola pra parar de onerar essas mulheres, sobrecarregar essas mulheres sabe. E eu achei que o grupo é... se abriu muito pra essa ideia sabe, foi muito legal.
(Professora Rosa)

Mesmo expressando a intencionalidade de mudança, em ação pontual de ressignificação do espaço escolar, as professoras sintetizam as limitações que perpassam a necessidade de construção de projetos coletivos, via políticas de Estado. Foi predominante nos relatos a afirmação de datas comemorativas para o trabalho com temas que envolvem ressignificações e reflexões sobre os processos de alienação, principalmente no que se refere às contribuições dos povos africanos e indígenas, a condição da mulher e a exploração que tem fundamentado o mundo do trabalho.

Aí quando a gente vai falar sobre isso, eu canso de ouvir, Fernando, eu canso de ouvir “ah mas você é brava”, eu sou brava? Gente, eu sou a pessoa mais assim amorosa do mundo, do mundo não, mas sou bem amorosa, e as pessoas ficam me retratando como brava só porque eu tô falando o óbvio. **(Professora Negra)**.

Eu tive algumas experiências recentes é... na escola a gente tem é... na última escola que eu atuei, eu tava também na coordenação e uma colega também se candidatou como coordenadora, era uma colega que chegou nova, negra né, e... ela se candidatou, coordenador já é difícil né a gente se candidata não tem muitas pessoas que tenham esse interesse de atuar como coordenador nas

escolas, porque é muito complicado mesmo você é... o coordenador é pra ser pedagógico, mas a gente faz de tudo na escola, então né é de tudo um pouco e acaba pagando muito fogo e o que é pedagógico é pouco. Então... essa colega se candidatou e aí eu percebi realmente a questão da... da raça e da cor, do preconceito, quando ela assumiu junto comigo a coordenação. Então assim, ela é negra e eu escutei várias vezes de alguns colegas me chamando num canto e falas extremamente racistas, de colegas, isso eu tô falando de colegas né. Então você imagina assim né, como isso ainda é forte e...e... e é forte sim, não tem como a gente fingir que não acontece. Então era alguns colegas colocando e aí as vezes eles faziam uma fala tão assim preconceituosa que eu ficava as vezes em choque. Ela muito bem resolvida sobre a questão, muito esclarecida, inclusive ela fez um trabalho muito bonito na escola, principalmente com os alunos né, ela era uma referência para os alunos negros, porque ela tratava a questão de uma forma (pausa) muito compreensível para os alunos e ao mesmo tempo é... de enco...encorajamento mesmo com esses alunos. E... talvez isso incomodava mais ainda os colegas né, por isso que alguns me chamavam assim, pra fazer alguns comentários, eu me posicionava, claro né, mas assim é...é... é impactante algumas falas né desses professores em relação a ela. **(Professora Ermínia)**

Conforme já sistematizado a partir de Almeida (2021), o racismo está para além de uma dimensão individual e institucional, manifestando-se assim a partir de uma perspectiva estrutural. O estudo de Filice (2010) corrobora com essa perspectiva ao identificar as contradições presentes na gestão das escolas no que diz respeito às categorias raça e classe.

Ao acompanhar a prioridade dada à educação antirracista pelos gestores, identificou formas e visões de mundo que se configuraram em diferentes práticas no âmbito dos sistemas de ensino. Desvelou-se, raça e classe como estruturantes do universo cultural e simbólico seja para o sucesso, seja para o fracasso da implementação da LDBEN, pois, sua implantação representou tanto um avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades racial e social, quanto alimentou práticas excludentes predominantes na sociedade. (FILICE, 2010, p. 8)

A professora *Rosa* traz elementos, mesmo que pontuais e incipientes, que corroboram com a defesa de avanço nas políticas públicas de combate ao racismo afirmadas pela LDBEN, ao mesmo tempo que situa os desafios de se trabalhar por uma educação antirracista em articulação com os marcadores de classe. Cita a participação em um projeto de formação oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), que a fez significar práticas. Afirma que a participação no curso a colocou em um processo de constante questionamento no que diz respeito às questões de raça, gênero e suas relações com a classe. A professora aponta uma mudança a nível de consciência de que estes permeiam aspectos nem sempre percebidos ou significados de maneira crítica, mas que afirmam cotidianamente no contexto escolar o racismo, o sexismo e a desigualdade social.

A minha primeira atuação é numa turma de quarto ano, e foi ali que eu já comecei a perceber muito essa questão desses marcadores de gênero e de raça né. É... eu tinha... muitas crianças negras em sala de aula né, eu sempre dei

aula, desde que eu entrei na Secretaria, no Paranoá né. É... então assim, eu não vi nenhuma pesquisa recente voltada especificamente para essa questão do recorte de raça nas Regiões Administrativas né, mas eu... eu fiz um trabalho da EAPE, o ano passado, eu fiz aquele curso de... do... dos eixos transversais?! E era focado especificamente nos marcadores de raça né. E a gente acessou uma pesquisa da Codeplan pra... pra poder fazer o nosso trabalho final, que era um plano de ação para atuação nas escolas, e... e nós vimos essa questão do... da raça no... no DF né. É... então é... essa... as cidades... né que eram cidades satélites né, hoje Regiões administrativas, é... tem, principalmente, Planaltina, Ceilândia, o Paranoá também né, tem... uma população negra muito grande né. E aí eu já comecei a perceber né assim, essa... essa questão desse marcador, principalmente em relacionado a raça e classe. Nessa intersecção entre a raça e a classe, que... que as crianças negras né, nesse primeiro... meu primeiro ano de atuação, especialmente no segundo também era as crianças que justamente as famílias tinham mais dificuldades econômicas né **(Professora Rosa)**

A professora *Vocação* segue em uma direção oposta, pelo apontamento de insegurança no que diz respeito ao trabalho pedagógico envolvendo gênero, raça e classe, o que, de alguma maneira, se relaciona às fragilidades estruturais de formação e condições de trabalho que informam o sentido para as políticas públicas. Estas nem sempre acompanham a dinâmica do cotidiano escolar, sendo assim esvaziadas de seu sentido político quando fundamentadas em perspectivas contra hegemônicas.

Eu me sinto insegura no sentido mesmo da família, da família, do estudante chegar em casa e falar “não, a professora falou disso, disso e disso”, e acontecer algo em que... a família venha nos questionar né, é claro que tem que ser trabalhado, mas não se trabalha, porque nem no currículo nós temos essas...essas questões, o gênero ali é apenas masculino e feminino (pausa), que se trabalha dentro do currículo. (pausa) Falta ainda isso, e falta a formação pra gente trabalhar de forma é... pautada mesmo em uma formação contínua, (pausa) então esse é o meu receio. **(Professora Vocação)**

Embora a escola não seja o único espaço de aprendizagem, o trabalho educativo desenvolvido nela, por meio do trabalho docente, assume uma dimensão intencional, portanto pedagógica. Essa dimensão pedagógica também não está restrita às atividades escolares, mas se difere de outras instituições por sua sistematização em um trabalho planejado, de formação constante em seu movimento histórico, de singularidades e universalidades materializadas no exercício de uma função específica exercida por professoras e professores: o ensinar.

Cabe apontar, aqui, que a estrutura alienante ao qual o trabalho de professoras e professores está submetida, promove também um esvaziamento dessa função, direcionando a escola a secundarizar o conhecimento para a humanização e adequá-la a habilidades e competências na dualidade da luta de classes, via formação para o mercado de trabalho. Há também um sentido político importante de contextualização das intencionalidades e autocrítica da professora no que se refere às concepções relacionadas ao racismo, ao sexismo e de classe.

A professora *Vocação* aponta que vivências relacionadas a gênero, raça e classe nem sempre são evidenciadas no contexto de sua sala de aula.

não, eu me posiciono, se...se sempre me posiciono em relação aos meus estudantes quando acon...quando eu vejo, principalmente dentro da minha sala, é muito difícil ter, assim, algum...algum tipo assim, acontece mais no recreio, Bullying entre as crianças e tudo, agora em relação aos professores não, é muito natural, eu nunca... eu nunca tive que me posicionar em relação a isso. (pausa) **(Professora Vocação)**

Cabe aqui uma problematização no que diz respeito à amplitude dos mecanismos de conformação social que sustentam a relação pedagógica exercida por sistemas enraizados na estrutura da sociedade e invisibilizam processos de opressão-exploração. São assim naturalizados por meio da alienação, em um falseamento da realidade que se expressa em vivências sociais e perspectivas epistemológicas invisibilizadas. Filice (2010) contribui com essa discussão ao afirmar que

No âmbito da cultura como conflito nota-se que o preconceito e a discriminação raciais materializam-se em práticas-pensamentos e expressam, nas ações cotidianas, a continuidade das formas deturpadas dadas a conhecer na representação do negro propagadas na historiografia, na mídia e nos discursos científicos, como também anunciam as visões de mundo dos sujeitos do/no processo, portanto, desvelou-se como as políticas sociais e econômicas se inserem na memória da sociedade ou na ossatura do Estado brasileiro. Essa memória coletiva parte de uma cultura negra complexa, que referendou e ainda referenda uma invisibilidade social construída, constantemente reproduzida na sociedade, sobre o negro. Isto lhe imputa uma localização social subalterna, que encontra eco na experiência social cotidiana revelada na postura dos gestores (FILICE, 2010, p. 9)

A escravidão é um trauma, é um trauma né, eu até tô criando aqui o conceito de inconsciente da história (risos), vou trabalhar mais isso, mas tô criando aqui. Aí o que que acontece, é um trauma, mas como que você vai falar de uma consciência histórica se você nem se reconhece no seu passado? Pelo amor de Deus, não tem como né. **(Professora Negra)**

A professora *Negra* traz em grande parte das suas narrativas as marcas e relações com a história, o que expressa o sentido de invisibilidade histórica presente na estrutura e superestrutura das relações sociais e que não se separam da opressão-dominação do patriarcado.

Em síntese, no movimento que envolve os processos de significação social e suas contradições, está presente a relação entre o particular e o universal. O que se evidencia é a naturalização de lugares e funções na escala produtiva, localizando a comunidade escolar na reprodução dos antagonismos sociais, via separação, fragmentação e alienação: dominantes-dominados, dirigentes-dirigidos, conhecimento-acolhimento. Afirma-se assim o racismo, o sexismo e as desigualdades em diferentes aspectos da vida cotidiana e do contexto educativo.

Há de se considerar que essas relações estão fundamentadas por processos históricos. A consciência histórica, portanto, torna-se objetivo de fragilização e alienação, que se estabelece na disputa do campo dos processos culturais, tendendo a invisibilizá-los, O que em consequência fragiliza a apreensão das intencionalidades constitutivas do real, do concreto e as abstrações que o constituem, consolidando por relações de hegemonia um projeto de educação, de escola e de sociedade.

6.2.3 A constituição objetiva-subjetiva do *vir a ser* professora e professor nas vivências do nó gênero, raça e classe

No que diz respeito aos processos de dimensão objetiva-subjetiva que constitui sentido às vivências para o trabalho docente, corroboramos com Vigotski (2010) a partir da seguinte definição

[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010. p. 686).

A escola é um espaço que se expande para além de seu significado físico, está presente em uma relação dialética com os sentidos que fundamentam a prática social. A base de construção social e histórica traz significações para a vida cotidiana, as quais são expressas em ações naturalizadas, carregadas de senso comum e que exercem influências distintas a partir de diferentes formas de vivência do *nó* dialético gênero, raça e classe.

Os sentidos de constituição do *vir a ser* professora e professor são referenciados de maneira intensa nos relatos da professora *Negra*, o que não é natural, principalmente em contraposição aos relatos das professoras brancas.

E aí tem sido uma experiência pra mim é... maravilhosa, mas também ao mesmo tempo tem alguns problemas né, porque eu tenho essa trajetória... eu... eu na verdade sou traumatizada com a escola né (risos), às vezes eu me pergunto “gente porque que eu fui parar na escola de novo né”, porque (risos) é... escola pra mim é... sinônimo de trauma né, por conta das coisas que eu vivi, da... que eu vivi dentro da escola, de... de racismo, de... várias coisas, sexismo e tudo mais. (**Professora Negra**)

Para Vigotski (2010), a categoria *pereživânie* ajuda a explicar que o desenvolvimento da consciência é processo, ao mesmo tempo racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à própria existência. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio, e da pessoa consigo mesma, pelo qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (MARQUES, 2017, p. 6778).

A professora *Negra* atribui um sentido contraditório para o espaço escolar, principalmente ao considerar que, durante todo o seu processo de formação, sofreu a dor do preconceito, do silenciamento e da violência provocada pelo racismo, o que a faz questionar os motivos que a levaram a voltar para o espaço escolar como professora.

Então assim é... quando eu era criança era aquele racismo, racismo, racismo né, entrei na universidade aí assim mudou um pouco né, é... era um racismo, mas era coisa mais velada vamos dizer assim né, é “ah é... é... eu não sou racista inclusive a Márcia é minha amiga”, (risos) uma coisa desse tipo, né?
(Professora Negra).

Esse aspecto se articula ao sentido político atribuído pela professora *Rosa* no que diz respeito às significações das estudantes negras. Aponta um entrecruzamento entre as memórias de formação na posição de estudante da educação básica no contato com colegas de classe negras, que não se diferem das relações vivenciadas pela professora *Negra* no relato anterior. Dessa forma, apontam para as relações históricas nos limites e potencialidades de efetivação das políticas públicas e da legislação no direcionamento das intencionalidades pedagógicas. Essa é uma contradição importante a ser evidenciada que expressa os sentidos do trabalho docente frente ao par dialético entre controle-autonomia.

A efetivação das políticas públicas, seja em um caráter conservador ou revolucionário, não exclui a dimensão da formação de professores para sua execução enquanto projeto educacional. Temos aqui um aspecto positivo a considerar no que diz respeito à relativa autonomia das professoras e professores no exercício de seu trabalho pedagógico, ao mesmo tempo no que concerne às dimensões políticas que envolvem a disputa pela função docente e o sentido social da escola. Essa autonomia é fragilizada por perspectivas hegemônicas que tendem a negar a existência do racismo na estrutura jurídica, econômica, política e cultural ou descolar essas relações da base material de produção capitalista.

A professora *Rosa* aponta que têm significado os elementos de sua prática profissional, seja por relações vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa ou pela afirmação jurídica no atendimento à Lei 10.639/2003.

É... e percebia também que as meninas negras eram as meninas que tinham mais é... questões relacionadas a autoestima né. Justamente porque na época a gente... já tá... já acontecia um trabalho intenso por conta da aprovação né, anterior, da Lei 10.639, eu sempre confundo o nome da lei, mas acho... o número da lei, mas eu acho que é esse né. É... e eu percebia que já acontecia um trabalho intenso nesse sentido, mas que as meninas negras da escola né e da minha turma tinham essa questão da autoestima muito grande assim. É... então eu acho que foi essa... essa... primeira percepção na rede pública do Distrito Federal. E eu trabalhava... procurava trabalhar muito essa questão de gênero né com a turma, porque na época eu lembro que os meninos eram uma turma muito carinhosa, muito afetuosa, mas tinha essa questão duma relação um pouco mais hostil dos meninos para com as meninas. Então eu trabalhei muito essa questão dos marcadores de gênero assim. E acho que foi um trabalho muito legal, mas... eu acho que a gente realmente é... o... eu sinto que o meu trabalho... eu observo que o meu trabalho foi ficando realmente mais aprofundado né, mais... mais é sólido, realmente, com relação a essas questões com o passar do tempo. De fato, hoje eu sou completamente diferente da professora que eu era quando eu comecei né. É... principalmente porque eu tento todos os dias fazer uma análise da professora que eu fui naquele dia né. Então eu faço anotações, tenho um caderno de... de anotações que eu é... “como é que eu fui esse ano? O que que eu posso melhorar?”. Então eu sempre trago essa perspectiva também de gênero, raça e classe pra essas observações, pra essa autocrítica. **(Professora Rosa)**

Lukács (1978), ao fazer a leitura a partir de Marx a respeito da particularidade, explica que o particular representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos. A *Professora-Coordenadora* contribui com um relato que se relaciona a processos de racismo vivenciados por uma colega, por parte de estudantes, de professores e até mesmo das famílias.

As vivências de gênero, raça e classe carregam a oportunidade de compreensão dos processos de objetivação e subjetivação no trabalho docente de professoras e professores a partir de diferentes marcadores que constituem a diferença. Estes podem se constituir enquanto par dialético na interação de professoras e professores com alunos, alunas, famílias e escolas, além de diferentes determinantes que estão relacionadas ao seu reconhecimento e identificação com as significações de racialização, a classe ou gênero.

No que diz respeito aos processos que dimensionam o *nó* dialético, a professora *Rosa* traz contribuições importantes a partir do relato de uma situação envolvendo professoras, estudantes, gestão e meios de comunicação.

Eu passei... a gente passou por uma situação na escola que foi a seguinte: É... nós tivemos a nossa festa junina nesse ano 2016, e aí uma professora que é muito antiga na escola e que é muito querida, porque ela é muito... é... bem humorada assim, muito falante, ela fez *black face* né. Então ela colocou uma peruca de cabelo crespo, pintou o rosto de preto, e durante a... a... a festa, ela

ficava fazendo vários gestos assim depreciando né é... a... depreciando as pessoas negras mesmo assim, fazendo vários né gestos... várias questões assim. **(Professora Rosa)**

A professora destaca que tal situação gerou um clima de conflito intenso no interior da escola, bem como denúncias que repercutiram para além dela, colocou professoras contra professoras e a gestão na responsabilidade de se posicionar. Conforme dito anteriormente, o espaço escolar é também síntese das relações sociais, portanto, expressa seus conflitos, intrigas, traumas e estas trazem marcas de constituição das vivências no e do trabalho docente. Alicerçado na perspectiva Vigotskiana, Marques (2017) contribui com essa reflexão ao apontar que

Quando passamos por situação de perejivânie (vivência), nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação a situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão perejivânie é compreendida por Vigotski como a unidade que melhor expressa a relação afeto/intelecto (MARQUES, 2017, p. 6775-6776).

Cabe apontar como elemento de análise os aspectos que envolvem o racismo estrutural, as relações de gênero, os processos culturais exteriores à escola e que nem sempre são compreendidos de maneira abrangente, crítica e autônoma. Em consequência, há uma inversão da problemática que passa a ser entendida em âmbito individual por uma justificativa que termina em si mesma, como pontos de vista diferentes, sem a necessária contextualização política que a envolve. São processos de opressão cruzada vivenciados pela relação com cada uma (separadas) das categorias que explicam o *nó* dialético. As opressões, ao não serem significadas pelas professoras e professores em seu movimento contraditório, mas sim por via de um somatório ou hierarquização, dificulta a superação da base do problema. Essas, acabam por se dividir, no isolamento de suas próprias determinações, pelo silenciamento de suas angústias e busca por soluções.

A professora conta que, a partir do ocorrido, toda a escola passou a julgá-la, como se esta tivesse feito a denúncia, embora não tenha feito. Com a repercussão da situação, foi alvo de conflitos intensos na escola por parte de colegas e gestão.

eu não tive coragem de... de falar nada, de peitar e falar “você foram racistas mesmo” né, e foi sofrido. E a partir desse dia a minha vida virou um inferno assim na escola, durante esse ano, porque é... as pessoas não falavam mais comigo, elas se reuniam toda hora em salas de determinadas professoras e ficavam cochichando quando eu passava. E... ai cara na real assim, eu acho que foi até importante pra mim, porque eu sinto que foi uma... uma punição mesmo pra mim por eu na hora da reunião eu não ter me posicionado, sabe?! É... então, sei lá, acho que como pessoa branca assim que eu, pelo menos, pague por isso sabe. É... (pausa) foi muito difícil, Nando, foi muito difícil assim, eu fico até... é complicado lembrar desse episódio (fala emocionada)

assim, porque é... o resto do ano assim eu... eu... eu comecei a ter crises de pânico na outra escola que eu sofri assédio moral, e aí depois dessa história, eu tive sucessíveis ataques de pânico na escola, crise de pânico. É... foi terrível assim, e aí na época eu até comecei a fazer terapia né pra... né enfim, lidar com essas questões. **(Professora Rosa)**

Questiona que poderia ter se posicionado de alguma forma, inclusive afirmando que a ação da professora tinha sido racista, mas por medo não o fez, carregando essa culpa em outros momentos de sua vida profissional, tentando ressignificá-la em ações de trabalho com a problemática, para além de datas comemorativas. Ampliando a discussão para os aspectos que envolvem a questão, podemos apontar que a base que sustenta o racismo em sua dimensão estrutural, bem com as relações de gênero por meio do patriarcado e os elementos de exploração capitalista, entrecruzam-se provocando divisões e fragilizam os processos de unificação coletiva, o que afirma a perspectiva hegemônica, não a sua superação.

Enfim, de...de...desde desse dia não se falou mais sobre racismo na escola, virou um *tabu* na escola. E aí depois até conversando com essa minha colega que fez a denúncia, ela fala assim. Enfim, e... mas assim diante da posição delas fico em dúvida do que poderia ser feito... do que deveria ter sido feito né. **(Professora Rosa)**

O caso relatado poderia ter-se encaminhado para outra resolução se não houvesse uma base de sustentação que não só fragiliza as possibilidades de contraposição, mas também reafirma visões de mundo em um caráter conservador de forma alienada e constituindo um critério pragmático de verdade descolado das relações com a totalidade social. Em outros termos, a comunidade escolar conseguiria se posicionar de outra maneira, reconhecendo as fragilidades no que diz respeito a questões até então de difícil trato, pelo resgate à função social da escola enquanto espaço não de reprodução do racismo, mas de ação contrária para sua superação.

A professora Nilma Lino Gomes, socióloga e ativista brasileira, tem se dedicado durante toda sua trajetória militante e acadêmica à reflexão sobre questões de gênero, raça e educação no Brasil. Em seus estudos, tem destacado a importância da representatividade de professoras negras no ambiente escolar como parte das ações de combates ao racismo estrutural. Um dos elementos apontados pela autora corresponde aos desafios de professoras negras no exercício de sua profissão, em especial em escolas que têm pouca ou nenhuma diversidade étnico-racial em seu corpo docente. Ela destaca que as professoras são submetidas a preconceitos, estereótipos e discriminações que dificultam o seu trabalho e minam sua autoestima e motivação. Segundo a autora

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. (GOMES, 2002, p. 44)

Sobre a questão da invisibilização e do falseamento da realidade que culmina no não reconhecimento dos mecanismos de opressão do racismo, Gomes (2005) aponta para as violências que constituem a identidade de pessoas negras

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (GOMES, 2005, p. 43)

Já Munanga (2010) contribui com essa reflexão ao afirmar que

As discriminações têm diversas maneiras de se expressar: evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual. Pela evitação, as pessoas se recusam a frequentar os espaços físicos frequentados pelas pessoas diferentes (homossexuais, nordestinos, negros, judeus, etc.). Nossas piadas ou brincadeiras de mau gosto em relação às pessoas ou grupos diferentes (índios, negros, japoneses, mulheres, homossexuais, etc.) são formas de discriminação divertidas geralmente aceitas até pelas pessoas discriminadas (MUNANGA, 2010, p. 177-178).

Considerando-se a necessidade de contribuir com os processos de enfrentamento do racismo no que diz respeito à formação de professores, bem como a necessidade de estabelecer um diálogo com as professoras e professores da Educação Básica, além de um compromisso social e político a ser assumido para divulgação e ampliação dos debates que envolvam as dimensões do cotidiano, cabe apontar aqui diferentes obras que abordam o tema do racismo na trajetória de professoras negras, na composição da obra da professora Nilma Lino Gomes:

Quadro 14 - Indicações de obras sobre a educação antirracista e a formação

Título	Indicação
"O movimento negro educador: saberes construídos em lutas por emancipação" (2005)	Nesse livro, Nilma Lino Gomes discute a trajetória do movimento negro no campo educacional e como as lutas por igualdade racial têm se refletido na formação e atuação de professores negros.
"Quando eu crescer, quero ser professora": A trajetória de professoras negras em Belo Horizonte (2012)	Nessa obra, Nilma Lino Gomes apresenta um estudo sobre a trajetória de professoras negras em Belo Horizonte, destacando as barreiras e desafios enfrentados por essas profissionais e a importância da sua presença na educação.
"Educação e desigualdades raciais" (2013)	Nessa coletânea de artigos, Nilma Lino Gomes aborda diversos aspectos da relação entre educação e desigualdades raciais no Brasil, incluindo a importância da presença de professores negros nas escolas.
"Gênero, raça e diversidade" (2016)	Nesse livro, Nilma Lino Gomes discute a interseccionalidade entre gênero, raça e outras dimensões da diversidade, destacando a importância da inclusão e valorização da diversidade na educação.

Fonte: Sousa (2023)

No que diz respeito aos elementos da legislação, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 são marcos importantes na luta pela valorização e inclusão da diversidade étnico-racial no ensino brasileiro. A primeira lei torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, enquanto a segunda inclui também o ensino da história e cultura indígena. Um dos principais desafios enfrentados pela implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 está na formação de professores e na disputa pela perspectiva de inserção das temáticas da diversidade em sala de aula. Existe uma insegurança no que diz respeito às mediações que envolvem o racismo, sendo este compreendido nas escolas como um tabu. Há também uma tendência pela afirmação de estereótipos que tendem a fragilizar a significação dos sentidos e do respeito à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, levando a abordagens superficiais ou estereotipadas.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos adequados. A maioria dos livros didáticos não contempla a diversidade étnico-racial brasileira de forma adequada, o que dificulta o trabalho dos professores em sala de aula. Além disso, muitos materiais didáticos são produzidos sem a consulta e participação de professores e pesquisadores que estudam a temática da diversidade étnico-racial ou vivenciam a dinâmica das opressões que a envolvem. Apesar dessas contradições, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram importantes avanços para a

valorização e inclusão da diversidade étnico-racial no ensino brasileiro. Uma das principais conquistas foi a criação de um espaço para a discussão da diversidade étnico-racial nas escolas, o que historicamente já foi ainda mais incipiente, para não dizer ignorado.

O advento das leis permitiu o surgimento de novas iniciativas e projetos voltados para a promoção da igualdade racial no ensino, mas ainda tem se manifestado de maneira silenciada na formação de professores. Outro avanço importante é a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena como parte da história do Brasil, o que contribui para a construção de uma identidade nacional mais plural e inclusiva. A inclusão desses temas no currículo escolar também pode ter um impacto positivo na autoestima e identidade dos alunos que pertencem a esses grupos étnicos.

Outro fato a ser reforçado diz respeito aos processos de invisibilização frente ao racismo, ao sexismo e às relações de classe que silenciam tentativas de questionamento e isolam sujeitos que o sofrem ou apresentam consciência de sua existência, portanto necessidade de superação. São conflitos de vivência individual-coletiva que tem limitado professoras e professores cotidianamente na tomada da consciência para si. Pela contradição, desvelam as intencionalidades que conduzem à alienação e fragilizam possibilidades de processos intencionais, políticos e transformadores e coletivos de afirmação da função docente em uma dimensão emancipadora.

O fortalecimento de um campo teórico-prático sob o olhar da práxis, por uma formação de professores(as) que tenha por objeto a emancipação, compreende considerar que, no processo de trabalho docente, há diferentes forças que se entrelaçam entre a vida pessoal e profissional. O corpo docente, embora busque sua unidade enquanto classe na luta por melhores condições de trabalho, e tem nesse objetivo seu maior desafio, apresenta suas singularidades que perpassam as questões de raça-etnia, classe, gênero, condição física, tempo de carreira, sexualidade, territorialidade etc.

E assim, eu é... quando eu me tornei professora, eu vi que essas práticas se perpetuavam né, mas eu vejo já uma... uma coisa muito diferente, por exemplo, aqui... essa experiência é do **(nome da escola)** né, é... tem alunos hoje que usam *black power*, eu na minha época se eu usasse um *black power*, eu levava pedrada (pausa), era uma coisa... num é brincadeira não o que eu tô falando, era... é uma coisa feia. Então assim, é... a gente tem tido uns avanços no campo social e isso se repercute na cultura escolar, claro né, mas com certeza tem que ter mais avanços, porque é... ainda vemos coisas muito bizarras né assim. E... principalmente né de... em relação aos negros, mulheres e as LGBTQIA+, é... LGBTQIAPN né agora (risos). **(Professora Negra)**

Pela análise da perspectiva do *nó*, elaborada a partir das contribuições de Saffioti (2015), é possível apreender o movimento que contextualiza as relações de gênero e raça estruturadas

em torno da dominação masculina e branca, na qual as mulheres negras são as mais oprimidas e subalternizadas. O imbricamento dessas duas formas de opressão produz uma realidade de múltiplas discriminações que afetam profundamente a vida das mulheres negras, o que foi evidenciado em relatos das professoras, sejam elas negras ou a partir de situações de racismo do cotidiano da escola.

Nas obras clássicas de discussão e construção teórica em torno dessas categorias de forma dialética: *A mulher na sociedade de classes* e *Gênero, patriarcado e violência*, Saffioti (2013) se assenta no entendimento do caráter relacional presente na dialética entre dominação-exploração em um *nó* frouxo, fora de uma linha de sobreposição e hierarquização de categorias, mas, que, ao contextualizar a dinâmica das relações contraditórias da vida social, abre espaço para a elaboração de sínteses propositivas de unidade frente a um projeto social revolucionário.

Este livro dirige-se a todos, homens e mulheres, quantos não se acomodaram na sabedoria convencional e àqueles cuja postura mental oferece-lhes possibilidades de abandonar tal acomodação. Não se trata, pois, de uma obra dirigida exclusivamente às mulheres. Sendo homens e mulheres seres complementares na produção e na reprodução da vida, fatos básicos da convivência social, nenhum fenômeno há que afete a um deixando de atingir o outro sexo. A não percepção deste fato tem conduzido a concepções fechadas de masculinidade e feminilidade. Na vida real, entretanto, as ações de homens e mulheres continuam a complementar-se, de modo que à mistificação dos seres femininos corresponde a mistificação dos seres masculinos. Assim, não são apenas as mulheres que sofrem a atuação da mística feminina; desta constituem presas fáceis também os homens. Não é, porém, agradável ouvir tal assertiva. Por isso, faz-se necessário o exame acurado dos fatos que a comprovam, e este constitui um dos objetivos nucleares deste livro. Não se trata, pois, de iniciar uma competição com a sabedoria convencional. Ao contrário, trata-se de situá-la como parte integrante dos mitos, já que não corresponde à realidade observada, aqui exposta e analisada (SAFFIOTI, 2013, p. 34).

Nessa perspectiva relacional, o estudo de Sousa (2017) sobre a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na educação infantil e na alfabetização, resultou em dados que corroboram com tal perspectiva relacional de gênero. O que se espera de homens e mulheres no contexto de uma sociedade capitalista pautada por concepções de gênero-raça-classe não se descola ou se desarticula ao que é ser homem ou ao que é ser mulher no contexto das relações de produção capitalistas. Ambas as circunstâncias, por seu caráter dialético, envolvem concepções em torno da construção de um imbricados na construção do outro.

E... isso também a gente vê a construção social né, porque tu vê muitas a... a fala que a gente ver social é de que quem cuida de criança são mulheres né! E eu também estava ali pra cuidar de criança, então e... como homem né. Então a gente tem que fazer essa desconstrução dentro da gente de...de que quem cuida de crianças são pessoas, independente de ser homem ou mulher são

peessoas. Eu como homem eu não posso falar que... que eu não vou fazer tal coisa porque eu sou homem, ainda que socialmente a gente sabe e a gente... e... é bom... eu tenho esse cuidado enquanto homem de me resguardar pra... que nada que eu faça seja visto com... com outro olhar, com olhar maldoso né, principalmente se tratando de crianças né. Tem... são meninos, são meninas e... como o mundo é mal, vou falar desse jeito, eu tenho que me policiar pra... pra que a minha prática como professor não seja vista com um olhar diferente, e que isso me traga problemas, muitas vezes até criminais né. É... então eu tenho que me po... eu busco me atentar muito a isso e muitas vezes até sou, digamos assim, eu sou obrigado a não fazer, porque eu não sei como as pessoas vão reagir a... a isso, a esse meu contato né com as crianças pra que eu não poss... não seja mal interpretado e que isso me traga algum problema enquanto profissional. **(Professor Luiz Gonzaga)**

Os estudos de Willis (1991) contribuem para a discussão por contrapor processos de naturalização das funções sociais ao compreender, por meio de um estudo etnográfico com jovens que se autodenominavam — os rapazes —, o olhar sobre a(s) masculinidade(s) e a forma como a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, mas também como um espaço de resistência. Esses jovens afirmavam sua masculinidade se auto identificando com o trabalho manual, em rejeição à escola e ao trabalho intelectual. Assim, o autor analisa a forma como desenvolvem estratégias de resistência frente à escola, em afirmação da sua identidade de classe trabalhadora, e enquanto membros do gênero masculino. Resistem assim à escola, não a reconhecendo como possibilidade de ascensão social de classe, mas condicionada à competitividade, negando seu possível caráter emancipador por via da afirmação do trabalho manual como próprio para homens e o trabalho intelectual como uma fragilidade para a identidade masculina.

As ações e discussões em torno das questões de gênero, de raça-etnia e de classe são importantes elementos de estudo para a pesquisa nas ciências humanas. As relações sociais e de produção, no contexto da sociedade capitalista, têm como premissa o consumo e a exploração de uma classe sobre a outra por meio de diferentes formas de opressão. As professoras e os professores possuem identidades construídas e inseridas em diversos contextos. A depender de suas particularidades, vivenciam a carreira de forma diferenciada, mas com pontos de intersecção que vão desde a localização da escola a qual integram o quadro, a sua forma de ingresso, formação e militância política e o regime de contratação, entre outros tantos fatores que constituem o cotidiano do trabalho docente e, portanto, também os sentidos do *vir a ser* professora e professor.

Cabe aqui pontuar a crítica a uma visão essencialista que reduz as mulheres negras a um grupo homogêneo e monolítico, desconsiderando as diferenças de classe, regionalidade, orientação sexual, entre outras. Compete assim, entre as atribuições da formação de professores,

o entendimento da realidade concreta do trabalho docente, a sistematização de constituição do ser professora e professor nas complexidades e diversidades. Estas, forjam o coletivo de mulheres, homens, negras, negros, indígenas, homossexuais, lésbicas, transexuais para e no cotidiano da ação docente. O que demanda à instrumentalização teórico-prática para ação política consciente frente às múltiplas formas de opressão que enfrentam e estabelecem mediação do processo pedagógico.

E assim eu fui uma... fui pra coordenação e na coordenação eu vi muitas situações assim nesse sentido né, crianças, por exemplo, chegavam até a mim... crianças com... que não tinham mesmo o que comer, que a mãe relatava assim, é... comprava uma goiabada e uma farinha de mandioca, então ela dava um pedaço de goiabada pra eles irem pra escola e dava aquilo com farinha pra poder dar um pouco mais de...de... de sustância. Então assim, situações é... das minhas colegas, como coordenadora a gente via de tudo, então era muito assim, complicado né assim eu... eu tinha apenas 22 anos, então eu... eu tinha muito assim essa questão de ter muita dificuldade de ver aquelas crianças passando tanta necessidade né. Eu lembro de um caso de um... de um aluno que... a... a colega veio reclamar né que ele não tinha nem... era da educação infantil, ele não tinha... ele vinha sem cueca, ela falou “não, eu vou dar a cueca pra esse menino né”. Então ela foi, comprou bastante cueca e falou “o que que você acha?”, perguntou pra mim, “que eu dou, que eu...” eu falei “não, acho que não tem problema não uai, se você... fala com a mãe se ela aceitar”. E aí o menino continuou vindo sem cueca, e ele disse “não, mas é porque os meus irmãos pegaram as cuecas que a senhora deu”, e eram todos mais velhos. Então assim, situações que... que eu achava que eu num... nunca... num passaria assim, nunca... não é da minha realidade, embora morasse em Samambaia, mas meu pai teve uma condição melhor né era funcionário do Tribunal, e assim minha mãe dona de casa, mas a gente num... nunca passou necessidade a esse ponto. Então eu vi de perto né a necessidade de... física mesmo né, de alimentação e tudo. **(Professora-Coordenadora)**

Em resumo, a crítica de Saffioti (2015) às perspectivas de compreensão das relações de gênero e raça está relacionada ao entendimento do *nó* dialético que compõe as formas de opressão-exploração que sintetizam as contradições da sociedade capitalista. Dessa maneira, aponta para a necessidade da tomada de posição coletiva e consciente que inclua a luta contra o racismo e o patriarcado como pauta de significação das clivagens da classe trabalhadora.

tinha duas professoras nessa escola, que era eu e a professora de sociologia, eu não vou citar nomes né porque enfim, e a gente se empenhava em trazer o que nós chamamos é... dentro do campo da história, a gente chama de termos sensíveis né. Então a gente queria falar sobre a questão dos LGBTQI+, a gente queria falar sobre a questão indígena, questão negra, e a questão de classe mesmo né. E aí um dia o estudante chegou pra gente e falou assim “professora, é... o... fulano, que era o... é... como e que chama? O supervisor né, o supervisor pedagógico, disse pra gente não andar mais de mãos dadas aqui na escola”. **(Professora Negra)**.

E... é foi uma coisa... isso foi tão profundo, Fernando, que chegou até na... na reunião de coordenação né, e aí a gente trouxemos esses estudantes pra falar

a respeito disso né, pra falar que... aquilo não era certo, que eles estavam sendo assediados né e etc, e é... assim, é...é... trazemos também vários estudantes pra falar na sala de aula sobre a questão da orientação sexual deles né, é... inclusive teve aluno que... dizendo “eu não quero ouvir isso” e saiu da aula né, tipo... manifestações assim, mas é... eu não sei a... a que ponto isso pode repercutir socialmente, mas assim no micro... no micro social eu acho que foi uma coisa de impacto né? (**Professora Negra**).

Para Carlos Hasenbalg, na obra “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil” (2005), a exploração de classe e a opressão racial se inter-relacionam no que diz respeito ao alijamento de bens materiais e simbólicos. Parte-se do pressuposto que no dualismo dessa contradição, mulheres e homens, negras e negros foram ao longo do tempo exploradas e explorados economicamente por classes ou frações de classe dominantes, brancas.

A raça, como atributo socialmente elaborado, está relacionada principalmente ao aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, isto é, a reprodução (formação-qualificação-submissão) e a distribuição dos agentes. Portanto, as minorias raciais não estão fora da estrutura de classes das sociedades multirraciais em que as relações de produção capitalistas — ou outras relações de produção, no caso — são as dominantes. Outrossim, o racismo, como articulação ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação, é o determinante primário da posição dos não brancos dentro das relações de produção e distribuição. Como se verá se o racismo (bem como o sexismo) torna-se parte da estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo, então a reprodução de uma divisão racial (ou sexual) do trabalho pode ser explicada sem apelar para preconceito e elementos subjetivos (HASENBALG, 2005, 120-121).

Nesse sentido, a direção, os postos e a mobilidade social em relação às dimensões do sistema produtivo estão diretamente ligados à cor da pele, sendo a raça um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho

eu acho que com... o caso do (**nome do aluno**) que eu contei foi racismo sim. As professoras, todas do conselho concordaram em reprova-lo e não tinha nenhum motivo, o motivo era porque ele era negro e... não ia ter jeito mesmo e ele era muito bagunceiro e... pra mim hoje eu acho que foi racismo sim, o que aconteceu né. E eu acabei caindo na armadilha do racismo, e fui reprovar... foi uma incompetência minha reprovar o Jason sem ele é... com ele tendo condições de aprendizagem pra seguir né. Então foi racismo sim, só que... (pausa) depois de 20 anos é que eu posso fazer essa avaliação, infelizmente né. Eu não pude na época ter... a minha formação não permitiu que eu tivesse essa avaliação é... tão certa como eu tenho hoje né. Então foi um equívoco sim ter reprovado, hoje não tem... a menor dúvida, e que também foi um...um uma ação racista né pelo aluno, eu tenho certeza né, que se fosse um estudante (pausa) diferente, de outra classe social, mesmo ele sendo danado, mas aí iam mandar ele pra um... um acompanhamento, não iam reprovar né. Então esse... pra mim eu acho que é esse caso mesmo, pelo o que eu tô lembrando assim o que me marcou foi esse. (pausa) (**Professora-Coordenadora**)

“gente vocês não estão... isso aqui oh pra mim estar claro, esse aluno é um aluno formidável, cometeu um erro, foi transferido”. Os outros alunos só dar

problema e são meninos bons? O que que é isso? (pausa) Se isso não é racismo estrutural eu não sei mais o que é. (pausa) Enfim. **(Professora Negra)**.

A relação analítica entre os relatos aponta não só para a denúncia dos processos de invisibilização histórica, aos quais mulheres negras foram subjugadas pelo sistema escravocrata, mas também às nuances de um racismo velado que constitui as ações do cotidiano na escola, compondo a organização estrutural da sociedade. Dessa maneira, a luta contra o patriarcado carece de incluir necessariamente a luta contra o racismo, e vice-versa, já que essas formas de opressão estão interligadas e se reforçam mutuamente.

Como relatei né, teve em 2021, depois da pandemia né, depois não né, porque a pandemia ainda existe na verdade né, a gente tá falando como se ela tivesse acabado, mas né num né, enfim. É... eu é... cansei um pouco, cansei mesmo, eu... eu tava sim já... (sinalização negativa com a cabeça) eu falei “gente eu não aguento mais isso aqui”, que é um ambiente escolar né é... tem uns alunos que não ajuda, e tem pai de aluno que não ajuda (risos), aí a direção da escola não ajuda, aí bota os meninos tá na escola não ajuda, enfim. Aí eu já tava assim meio cansada aí eu falei “meu Deus”, eu já tava é... quase... é... na verdade, Fernando, pedindo... exoneração. Só que aí eu pensei, cara, eu não posso fazer isso, porque a minha... eu vivo sendo professora né, tem a questão econômica também, e mal ou bem nós professores do DF em relação a... a população brasileira no geral, praticamente somos ricos né, não... não que nós sejamos ricos, nós não somos, somos pobres, mas é se você pegar os dados da... de renda do Brasil, a gente tem uma renda boa, dar para viver bem, dar para pelo menos se manter no mundo né. E aí é... eu pensei, cara eu não posso abrir mão disso né, o que que eu vou fazer? E aí foi quando justamente eu entrei no mestrado profissional né. **(Professora Negra)**.

A professora aponta para os processos de pesquisa como uma saída para o não adoecimento e afirma história como importante componente de formação. O relato da professora se articula à defesa de que a síntese dos conhecimentos produzidos por meio de pesquisas carece de estar situada na unidade teoria-prática, sendo a teoria não um objeto estranho às relações cotidianas, mas a síntese dialética de múltiplas determinações do que entendemos da realidade concreta produzida pelo conjunto de seres humanos em suas possibilidades de resistência e ação contra hegemônica.

O profissionalismo gerencialista é caracterizado por uma ênfase na eficiência e no controle do desempenho, uma orientação para resultados, adoção de técnicas e modelos de gestão baseados no setor privado. Cabe ressaltar aqui que o modelo gerencialista tem sido incorporado à gestão básica a partir de reformas empresariais cada vez mais intensas, principalmente no que diz respeito a políticas neoliberais que esvaziam a autonomia docente e intensificam o controle sobre as ações de professoras e professores.

Esse tipo de profissionalismo enfatiza a competência técnica. No contexto do trabalho docente, intensifica a dicotomia teoria-prática, bem como esvazia o sentido social, político e crítico da escola. A incorporação das concepções empresariais que tentam inserir o processo de trabalho docente à lógica empresarial, de controle, eficiência, produtividade, assumindo grande parcela dos recursos públicos e consolidando o perfil ideal, individual, meritocrático e competitivo de professoras e professores, informa uma posição de classe neoliberal incorporada à subjetividade na constituição do ser professora e professor.

Tal reflexão se faz pertinente quando consideramos que as intencionalidades que compõem a disputa pela função social da escola, da educação e da formação de professores perpassa a desarticulação dos partidos e dos diferentes instrumentos de representação de classe. Na configuração que se desenha na atualidade, os processos decisórios têm-se evidenciado de forma externa à categoria, não representado o coletivo, o corpo real, material e concreto de professoras e professores.

Luiz Carlos de Freitas (2018) tem contribuído com esse debate em uma análise conjuntural que situa a educação na disputa por um projeto que envolve não só elementos do campo econômico, mas também ideológico, por meio de alianças conservadoras. Em seu livro *Reforma empresarial da educação, nova direita, velhas ideias*, analisa como as políticas educacionais da nova direita se inserem no contexto de reestruturação capitalista que teve lugar nas últimas décadas do século XX. Para o autor, a reforma empresarial da educação não é apenas uma questão de gestão, mas uma transformação mais profunda no papel da educação na sociedade, de sua função social.

Para o autor, a nova direita tem como objetivo reorganizar o Estado e o sistema educacional para que estes se tornem mais eficientes e menos custosos, em consonância com a lógica do mercado. Para isso, ela promove uma série de mudanças na gestão e no financiamento da educação, com ênfase na privatização, na descentralização e na flexibilização curricular. Essas políticas não são novas, mas representam a continuidade de uma agenda neoliberal que já havia sido iniciada nos anos 1980. A diferença é que agora essa agenda é apresentada como a única solução para os problemas educacionais, em contraposição a outras visões críticas e emancipatórias da educação.

No que se refere à afirmação dos perfis idealizados de professoras e professores e à disputa pela função docente a partir do controle de ações e esvaziamento de sua autonomia, Freitas (2018) destaca as relações estabelecidas pela defesa de valores conservadores e moralizantes, bem como a luta contra o chamado "marxismo cultural", que tem permeado os aparelhos de mídia e as redes sociais. São concepções que afirmam e constituem ideologias e

subjetividades pela promoção de uma educação que reforça os dogmas religioso e a naturalização das relações de opressão, ódio a grupos subalternizados, o racismo, o sexismo, a homofobia, entre outras concepções que chegam às escolas com poucos instrumentos de mediação para tomada de posição crítica por parte de professoras e professores. A nova direita tem se aliado a setores religiosos conservadores, especialmente no campo político, buscando construir uma base eleitoral que defenda seus interesses. Esse alinhamento pode ter impactado de maneira consubstancial as políticas públicas em diferentes setores, entre eles, a Educação.

No contexto de disputa que se apresenta, a perspectiva do profissionalismo ocupacional parece interessante frente à complexidade das relações entre trabalho, poder, controle social e autonomia no contexto das profissões e ocupações, entre elas o trabalho docente, que subsumido pelas relações capitalistas, tem sido fragilizado de forma consubstancial no que diz respeito aos elementos de organização coletiva.

No que diz respeito à relação forma e conteúdo, a professora *Negra* e o professor *Luiz Gonzaga* trazem contribuições sobre os processos de organização da escola na relação forma e conteúdo em uma relação contraditória de limitações e possibilidades.

Me dá prazer em ser professor saber que... eu posso contribuir pra uma educação que seja melhor. (E o que te traz sofrimento?) (pausa) o que me traz sofrimento... (pausa longa) olhar muitas vezes pra escola e pra sociedade esco... é... nem é isso, é olhar pra escola e pra maneira como ela estar organizada e muitas vezes não... não conseguir é... enxergar como alcançar aquilo que eu quero que me der prazer, ou seja, olhar pra escola e muitas vezes me deparar com... com uma estrutura que... que... que eu sei que é deficitária e que ela poderia ser melhorada e não... tá nas minhas mãos a maneira de melhorar, porque muitas vezes... muita coisa depende de política pública, muita coisa depende de estrutura social, e eu não consegui acessar justamente isso, isso me traz um sofrimento, porque enquanto sala de aula, enquanto minha atuação eu vou tentar fazer o máximo, mas tem coisa que não tá na minha mão. E aquilo que não tá na minha mão e que tá no... na estrutura e que eu não consigo alcançar e que eu vejo que muitas vezes outros professores desprezam, ignoram, isso me traz sofrimento, porque... a gente deveria buscar e lutar por... por essas condições melhores de trab... de fazer uma educação melhor, e muitas vezes a gente não encontra... enquanto coletivo essa força. E... por não conseguir no coletivo, a gente se frustra, a gente fica triste, e por vezes a gente perde a força. (pausa). **(Professor Luiz Gonzaga)**

O professor demarca o compromisso de defesa da escola pública, por seu grande potencial de transformação e apropriação de conhecimentos da classe trabalhadora, da função docente de ensinar e da intencionalidade pedagógica de seu trabalho e, também, a integralidade do trabalho docente em sintetizar a ação sobre a realidade na escola, que reverbera para além dela, com o objetivo de transformá-la pela construção de um projeto que se sustente a partir do coletivo. Ao mesmo tempo os limites estruturais que constituem o trabalho das professoras e

professores situadas e situados na mediação presente das relações entre Estado, escola e sociedade.

Então assim, é uma coisa que tá dentro de mim. É... só que ao longo da minha vida dentro da escola né, dentro do... do ambiente escolar, não foi muito (risos) legal né, porque assim, eu tive... eu sofri muito com o racismo né, inclusive eu pesquisei isso também, e estudei isso né, é o racismo dentro das escolas ele é muito grande né. Então é... uma coisa invisibilizada assim, as pessoas fingem que não vêem, inclusive os profe... os próprios professores e tal. Por exemplo, quando eu era criança e por isso eu acho muito importante a influência da escola na educação dos alunos, das crianças pretas, por quê? Quando eu era criança, eu não sabia nada disso, claro né eu era criança, não tinha a apropriação desses conceitos, dessa intelectualidade que nós temos né, e é...que nós negros temos nesse país, inclusive, abre parêntese, todos os avanços sociais que nós temos no Brasil, registrem aí, foi o movimento negro que lutou por isso, inviabilizado. Então tudo que a gente faz é inviabilizado. Eu acho Fernando que a escola no modelo atual tem que ser destruída, se eu fosse fazer uma resposta em uma frase pra essa sua pergunta, eu... eu... destruída a escola (risos), eu acho que falaria isso, mas aí obviamente advindo disso me perguntaria, o que fazer depois né, porque a gente na pandemia, por exemplo, pelo fato da gente não dar aula é...os pais ficaram loucos né, porque assim não querem os filhos dentro de casa e também por questão material né, não tem como cuidar dos filhos né. **(Professora Negra)**

Embora com boas intencionalidades políticas, frente aos processos de alienação, cabe ressaltar que a escola não se afirma apenas por seu conteúdo, mas também em sua forma. Para Freitas (2016), a forma também forma. Portanto, ela não pode ser ignorada no que diz respeito aos processos formativos no interior da escola, que se constituem na base capitalista, logo, historicizada em processos de dominação e relações de hegemonia. Tais relações são evidenciadas em perspectivas de currículos e se manifestam de maneira fetichizada nas práticas de professoras e professores em uma dimensão para além das capacidades de intervenção de professoras e professores. Dessa maneira, aponta elementos importantes de crítica no que diz respeito à relação entre forma e conteúdo da escola, principalmente ao se considerar as contradições que se estabelecem entre as relações hegemônicas de organização, intencionalidades e sentidos que envolvem o conteúdo transmitido pela escola.

Isso não nos livrou do equívoco de analisar a “forma escolar” de uma maneira um tanto a-histórica, como se esta forma não contivesse marcas históricas do próprio sistema capitalista e pudesse ser redimida em nome da instrumentalização teórica das classes trabalhadoras. O argumento sugere que a escola capitalista torna-se adequada se os trabalhadores tiverem acesso a ela e aprenderem seu conteúdo – bastando, para isso, adicionar uma pitada de crítica ao seu conteúdo. Nada contra o acesso das classes trabalhadoras camponesas e urbanas aos conteúdos, mas a forma escolar capitalista não surgiu, como diria Marx, de um raio caído do céu. (FREITAS, 2013, p. 75)

Neste sentido, no que diz respeito ao conteúdo escolar como superação da fragmentação do conhecimento, faz-se necessárias propostas que não só afirmem a necessidade de transmissão crítica de conhecimentos, mas como estes são significados em diferentes contextos como base de reprodução das concepções hegemônicas de reprodução do racismo, do sexismo e de processos de dominação. O autor é incisivo ao apontar que

Essa forma escolar, portanto, não nos serve – embora as “bases da ciência” sim. Mudar a forma escolar não significa jogar fora, junto com ela, o conteúdo das ciências [...]. Não basta tomar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola, não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. [...] Mas, igualmente, não basta ficar com o “conteúdo” das relações sociais vivenciadas em seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista (FREITAS, 2013, p. 77-78).

As categorias gênero, raça-etnia e classe, em unidade, são importantes para a interpretação e transformação do processo de trabalho docente por contextualizar as diferentes condições materiais e culturais em que professores e professoras vão se constituindo enquanto classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2006). As questões da vivência de professoras e professores não estão relacionadas à ideia de separação de grupos em suas diferentes identidades, mas a partir da necessidade de unificação das lutas progressistas em seus aspectos singulares e universais. São sintetizadas e explicadas por meio da articulação destas categorias, com vistas a uma sustentação teórico-crítica, teórico-prática, contra toda e qualquer forma de opressão e subalternização de seres sociais enquanto integrantes do gênero humano, capazes de construir formas de objetivação justas e colaborativas.

Cabe aqui afirmar, a necessidade de compreensão e centralidade do trabalho docente em uma dimensão ampla e ontológica, bem como a potencialidade de unificar o trabalho educativo e o trabalho pedagógico como ato de realização do processo educativo, de transformação da natureza e humanização. O que dialeticamente atribui a tal processo sistematizado e intencional, a transformação de cada ser humano pela apropriação, desenvolvimento, construção e da humanidade enquanto *práxis*. Logo, a dimensão do trabalho a ser desenvolvido pela escola é um importante instrumento de disputa, sendo necessária uma conceituação acessível de compreensão de elevação do senso comum e cotidiano à uma consciência filosófica.

Santos (2020), em investigação do processo de constituição do ser professora-professor ao longo da vida profissional, identificou que as pesquisas costumam estudar o ciclo de vida profissional docente, compreendendo-o a partir das subjetividades de professoras e professores que se entrelaçam entre a vida pessoal e profissional, com o intuito de dar voz aos docentes. Destaca, também, que tais análises são mediadas pela aprendizagem prática e utilitária do que

é ser docente, fundamentadas na epistemologia da prática, logo, o ser professora e professor é conceituado a partir de categorias como identidade docente, identidade profissional e representações sociais. Em acordo com a autora, aliamos-nos à crítica de que tal explicação carece de uma análise objetiva-subjetiva que situe os/as profissionais enquanto seres sociais e históricos a partir de uma base de formação social. Dessa forma,

Evidenciamos o reconhecimento das propriedades do trabalho do professor e de sua práxis que não possuem apenas uma técnica e operatividade, mas se constituem a partir das relações humanas em uma objetividade de práxis que tem em si elementos cognitivos, políticos, estéticos, éticos, técnicos e afetivos. Esses sentidos da escolha profissional docente estão imersos na historicidade subjetiva de cada professor, enraizada pela objetividade de seu processo de constituição enquanto ser social em uma correlação de forças geradas pelas condicionalidades estranhadas em sua realidade para um pertencimento na socialidade humana (SANTOS, 2020, 174).

Em síntese, foi possível apreender que: o trabalho docente, no contexto das relações capitalistas, expressa a dinâmica de disputa pela hegemonia no interior do Estado, situando as vivências de professoras e professores nas contradições constituídas por relações sociais de gênero, raça e classe. A natureza do trabalho docente atribui a ele grau relativo de autonomia, embora submetido a ações de controle na disputa por um projeto de sociedade, escola e formação. Nesse contexto, e frente aos elementos que compõem a estrutura e superestrutura, o vir a ser professora e professor se constitui a partir da dinâmica de relações conflituosas no interior da escola, as quais reproduzem o racismo, o sexismo e as condições de classe, em um processo de esvaziamento da consciência coletiva e conformação da opressão-exploração pela alienação.

6.3 Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação

*Não sei quantos anos temos.
Sei que festejamos hoje 100 anos porque nascemos em 1922.
Mas, talvez tenha sido antes, talvez tenhamos nascido em 1917 quando **as(os) trabalhador(a)es** russos iniciaram a construção do futuro, foi em 1919 quando na Internacional sonhamos sonhos planetários.
Talvez tenha sido antes ainda.*

*Em 1871, na Paris Revolucionária da Comuna ou em 1848, quando **as(os) trabalhador(a)es** levantaram-se para falar com sua própria voz.*

Não sei, mas talvez tenha sido antes Quando dois alemães se encontraram e viram o mundo através de nossos olhos nos mostrando o caminho da emancipação.

*Mas talvez não. Talvez tenha sido há muito mais tempo: quando **uma/um trabalhadora/trabalhador** olhou para suas mãos e percebeu que não eram mais suas mãos.
Quando olhou para seus pés e viu que a terra não era mais a sua terra.*

*Não sei, mas acredito que foi ali que nascemos. Talvez por isso é que nascemos. Talvez por isso vivemos tanto tempo. Talvez por isso resistimos.
Talvez por isso estejamos aqui hoje para dizer **as(os) trabalhador(a)es**:*

*— Olha, esta são suas mãos,
são seus os produtos do trabalho.
— Olha, esta é tua terra,
são nossos seus frutos.
— Coragem, levanta a cabeça e veja:
olha este sol que se insinua
por trás das nuvens que o escondia.
Não há noite tão longa que derrote o dia.*

*Veja como tinge de vermelho o universo.
— Levanta tua mão, camarada, assim...
agora fecha o punho, isso...
Lembra como era aquela canção?
Coragem, vocês nunca estarão **sozinhas e sozinhos***

Quando e por que nascemos, por Mauro Iasi
(grifos do autor)

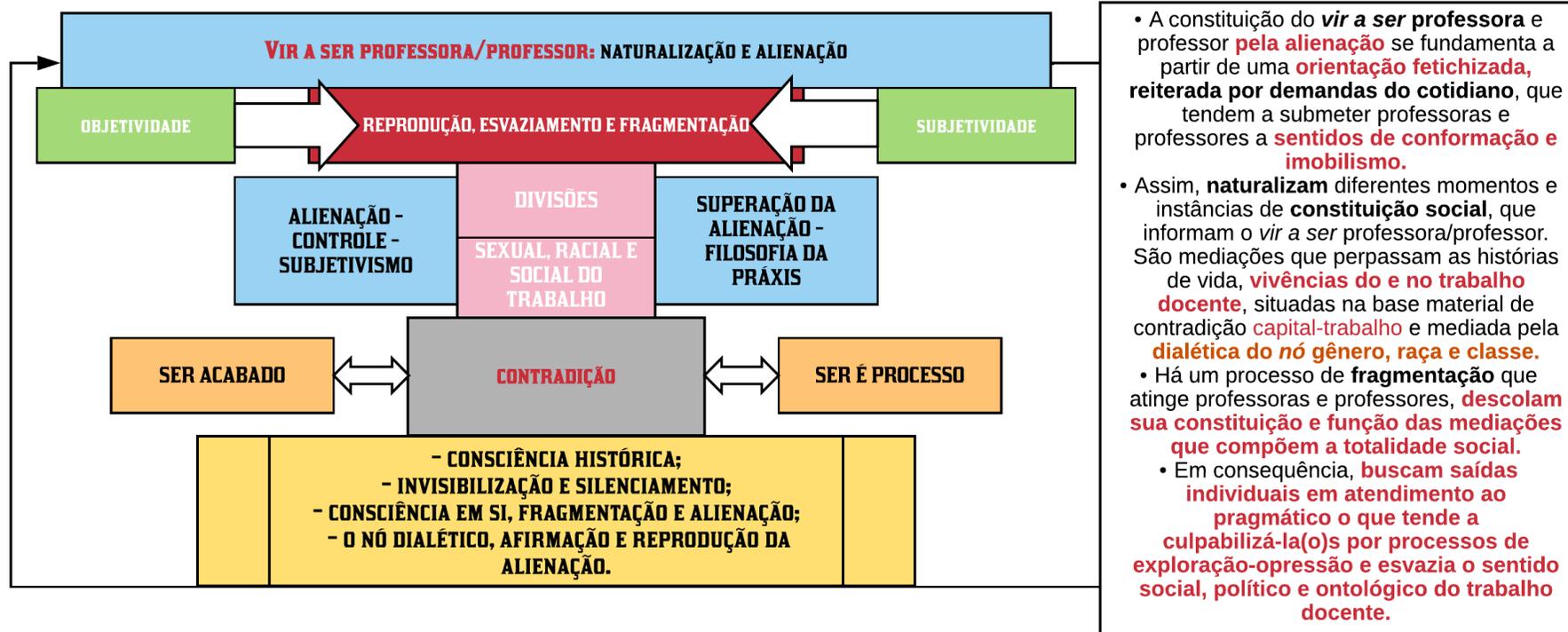
A dinâmica das relações envolve a tomada de posição frente aos desafios de resolução da vida. São atribuídos a nós desafios que orientam e condicionam a nossa existência no mundo, bem como o alcance dos objetivos determinantes da sobrevivência imediata. Essas mediações envolvem uma realidade complexa e dinâmica, constituindo a nossa subjetividade a partir da materialidade.

Nessa perspectiva, algumas indagações orientam a categoria de análise **vir a ser professora/professor: naturalização e alienação**. Entendemos a naturalização como processos que orientam para respostas a perguntas cotidianas: até que ponto temos poder de

escolha? Quais são nossas possibilidades de ação? Nossas opiniões são nossas? Qual o limite dos valores éticos e morais designados a partir da nossa sociabilidade?

Com vistas a melhor compreensão dos elementos de composição da categoria a ser discutida, apresentamos a ilustração a seguir:

Figura 7 - Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação



Fonte: Elaborado por Sousa (2023)

Em síntese, quais as relações entre os processos que constituem as histórias de vida das professoras e professores que expressam processos de alienação e naturalização nas mediações com as categorias do trabalho docente? São provocações que guiarão as análises que se seguirão a seguir no diálogo com as professoras.

Os processos de naturalização, conforme já apontado anteriormente, não se descolam da base de produção da vida material, mas estão situados a partir de ideologias, por explicações constituídas socialmente na realidade, bem como suas possibilidades de ação frente às demandas cotidianas.

Por essa razão, entendemos que, embora tenhamos possibilidades de ação, tais ações não são sustentadas e atribuídas no que diz respeito a sentidos de uma maneira direta, mas mediada pelo jogo de força e de poder no movimento da luta hegemônica. Em uma perspectiva gramsciana, entende-se aqui que todo ser social carrega em si aspectos de reflexão sobre a realidade, que se dão a partir da sociabilidade, no imediato, nas relações expressas pela vida cotidiana, enquanto senso comum.

Dessa maneira, os processos educativos e de reflexão não estão restritos ao âmbito formal ou diretamente ligados a grupos com escolaridade elevada, porém, há um salto qualitativo importante no que diz respeito às possibilidades de exercício da filosofia em um caráter crítico, intencional, para além do imediato, pela elevação do imediato a abstração, do individual para o coletivo, da estrutura em unitariedade com a superestrutura, na passagem da consciência em si (ser individual) ao para si (ser entendido na coletividade enquanto gênero humano).

Um dos elementos centrais da perspectiva gramsciana diz respeito ao protagonismo colocado para a filosofia como ação prática de grupos sociais na disputa pela hegemonia, permeado pelas contradições na unidade entre força e consenso. Um pressuposto importante, tendo em vista o entendimento de que as possibilidades para ação e tomada de consciência demandam não só a elevação intelectual das massas, mas a crença, a fé de que esta coletivamente é capaz de agir de forma orgânica na defesa de seus próprios interesses.

Quando as relações de hegemonia são colocadas como única visão de mundo, ideologicamente pensadas em um caráter fatalista, universalista e fora da contradição, o ser social perde sua capacidade de fazer a história, bem como a perspectiva crítica se esvazia da dimensão essencial do materialismo histórico-dialético frente às possibilidades de se fazer a história, embora esta careça de condições adequadas para tanto.

Analisar a questão da naturalização, bem como a restrição dos aspectos de constituição da individualidade, demanda a compreensão de que a dinâmica das relações sociais é

constituída de maneira tão envolvente e fetichizada que escraviza o indivíduo pelo empobrecimento de sua subjetividade. Assumida de maneira alienada por relações diretas e afirmação de funções sociais, A naturalização expressa a conformação frente a condições degradantes que se fundamentam no processo histórico de sociabilidade humana.

Para Kosik (1976), o movimento da realidade mostra-se como pseudoconcreticidade, sendo as explicações para a transformação do real um desafio no processo investigativo. Dessa maneira, mulheres e homens constituem-se e orientam-se na realidade objetiva, porém nem sempre compreendem os processos aos quais estão submetidas e submetidos na estrutura social que fazem parte. Em um processo de análise, faz-se necessário, assim, compreender o mundo para além de sua aparência, e da forma fenomênica, fetichizada, utilitária o qual se mostra.

O autor acima, traz o entendimento da *pseudoconcreticidade*, o que, para nós, sintetiza os contextos de produção da vida, em seus limites e possibilidades: 1) o mundo de fenômenos que se constituem e se desenvolvem pela naturalização e se esconde dos processos verdadeiramente essenciais; 2) a manipulação, enquanto práxis fetichizada, que não coincide com a transformação do real, logo, carente de uma práxis crítica e revolucionária; 3) o mundo que se mostra em primeiro plano por meio de representações em projeções da consciência descolados da produção na materialidade de constituição de seres sociais e históricos; e 4) a subtração da produção da atividade social humana, em que os fenômenos assumem um caráter autocriador de reprodução e conformação, fora de uma criticidade no movimento de transformação das estruturas postas em sua aparência.

Nesse contexto, o mundo da pseudoconcreticidade se mostra

Em um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

O que isso informa sobre a constituição social e histórica a respeito do *vir a ser* professora/professor no contexto da sociedade capitalista? Alicerçado nas contribuições de Lukács sobre o *vir a ser* e os processos de objetivação e subjetivação em uma sociedade pautada por um modo de produção histórico determinado, Lessa (1992) diferencia as mediações entre a subjetividade e a materialidade como:

são, portanto, dois momentos distintos, porem ontologicamente articulados, do mesmo ser. A materialidade humana não pode *vir a ser* sem o momento teleológico, todavia este apenas se põe enquanto resposta as situações concretas que a vida coloca

aos indivíduos e as formações sociais como um todo. Se a materialidade do mundo dos homens é a subjetividade objetivada, não menos verdadeiro é que a consciência humana apenas existe enquanto órgão e médium da continuidade do peculiar processo de acumulação que é a reprodução social (LESSA, 1992, p. 49).

A elucidação das ações cotidianas e a explicação do que se realiza, por meio da teoria, permite compreender, transformar e conhecer a intencionalidade das nossas ações e do contexto de sociedade na qual estamos inseridos. Nesse momento, a práxis pela dimensão possível de apreensão da realidade, o que traz possibilidades para sua transformação. Podemos pensar na práxis enquanto unidade teoria e prática, ao apresentar um movimento intencional, de compreensão de intencionalidade da ação humana em um caráter teleológico de mudança, planejado e especificamente humano.

Para (MARX E ENGELS, 1994, P.15).

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1994, P.15).

Os diálogos aqui apresentados serão conduzidos tendo como ponto de partida a condição da professora *Negra* e do professor *Resistência* frente às relações sociais que perpassaram não só a sua vivência na Educação Básica, mas também a sua dimensão profissional, bem como todos os âmbitos de sua vida.

Eu não conseguia falar sobre isso com os meus pais, porque também um ambiente familiar que tinha vários problemas, mas e aí eu já não queria levar outro né, porque quando você vive numa situação de problemas de dinheiro, fome, etc, aí você vai e chegar lá e falar que você tá sofrendo racismo que eu nem nomeava dessa maneira né, sofrendo racismo na escola né. Aí eu falava “não, vou ficar calada”. (**Professora Negra**)

Aos 16 anos já havia terminado o Ensino Médio e ingressei na faculdade de pedagogia imediatamente, muito influenciado pela minha mãe e avó que também são professoras. Aos 19 anos, cursando o penúltimo semestre, meus pais descobriram minha orientação sexual. Enquanto minha mãe tentava me entender e me confortar, meu pai ficou furioso, disse que jamais aceitaria “este tipo de coisa” na casa dele, que eu deveria me envergonhar de quem eu sou, das coisas que eu faço e dos amigos que eu tenho. Neste mesmo dia eu fui expulso de casa pelo meu próprio pai. Ele disse que não pagaria mais pela minha faculdade, que tomaria o carro que eu havia ganhado aos 18 anos e que ele iria me bater até eu aprender a respeitá-lo. Com a intervenção da minha mãe eu consegui sair de casa. Fui para a casa da minha avó materna, mulher cristã evangélica, criada na roça do interior o Goiás. Perguntei a ela se poderia morar com ela, pois meu pai me expulsou de casa por eu ser gay, e foi assim que eu me assumi para minha avó, ela me disse que poderia até não concordar com as coisas que eu fazia por conta da religião, mas que a casa dela sempre estaria aberta para mim, para os meus amigos e para meus namorados. Ela me

acolheu da forma mais amorosa que uma avó poderia acolher. (**Professor Resistência**).

Os relatos apontam um entrecruzamento entre os diferentes processos de opressão que constituem o *nó* dialético gênero, raça e classe, principalmente ao considerar as relações entre a desigualdade social, opressão racial e o sexismo. Por esse caminho, entendemos que as formas alienadas se sustentam a partir de afirmações e processos de falseamento da realidade, uma relação explicativa utilizada para diferentes firmas pela afirmação do senso comum. Sobre essa relação entre opressão, ideologia e falseamento da realidade, é pertinente lembrar também o entendimento de Paulo Freire (2005)

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Em outras palavras, as relações escondidas por uma realidade pseudoconcreta, são constituídas no movimento dialético e, por esse motivo, carecem ser compreendidas na base da contradição. São processos passíveis de desnaturalização, que demandam análises que partam da realidade empírica ao concreto, no apontamento de sínteses que desvelam as contradições que as sustentam. No que diz respeito ao trabalho docente. Os relatos das professoras na constituição do *vir a ser* professora e professor, apontam para a necessidade do entendimento de quatro aspectos que dialeticamente se inter-relacionam. Tais relações expressam um esvaziamento das potencialidades humanas, do sentido humanizador função docente e dos sistematizam os pontos de convergência que explicam a alienação em relações sociais mais amplas: *a alienação do produto, a alienação do processo, a alienação de si, a alienação do outro*.

O materialismo histórico apreende a realidade como concreta, porque é a síntese de múltiplas determinações. A pseudoconcreticidade reside, justamente, na não apreensão dessas múltiplas determinações, no debruçar sobre a aparência fenomênica, apenas dimensão imediata, considerando que se trata da realidade em si, mas que são frutos da ação humana e coletiva, constituída historicamente.

Logo, as professoras e professores não se descolam da realidade material e são constituídas/constituídos a partir de determinantes sociais e históricas, que perpassam sua condição enquanto parte de uma categoria profissional (professoras e professores), uma atividade situada no mundo do trabalho, que é assalariado (trabalhadoras e trabalhadores

docentes) e em âmbito pessoal por diferentes mediações que constituem o *nó* gênero, raça e classe.

Feitas tais considerações, entendemos que, por via da humanização e da alienação, o *vir a ser* professora e professor é constituído no movimento histórico e na demanda de ações que carecem de uma intencionalidade, mas que nem sempre são significadas. Um dos aspectos mais interessantes e até mesmo transformadores de construção da pesquisa está na relação de compromisso com a diversidade de relatos apresentados pelas professoras e professores, que trazem à memória singularidades que unificam os desafios colocados pela dinâmica da vida cotidiana e que permeiam nossas histórias de vida.

Talvez um dos pontos de maior incômodo e conflito do processo de realização do trabalho tenha sido enfrentar o silenciamento, seja ele em âmbito acadêmico e/ou respostas colocadas frente ao movimento político-histórico atual: pandemia, ascensão da ideologia fascista, ataque a grupos socialmente marginalizados, reformas, perdas de direitos, esfacelamento das políticas sociais, ataque aos direitos humanos e ataque à perspectiva da diversidade. As ações e problematizações colocadas, seja no âmbito do senso comum e até mesmo na academia, no que diz respeito às opressões, têm sido invisibilizadas como elementos menos importantes, o que tende à naturalização as relações diretas de reconhecimento a uma posição de classe, de gênero e raça reivindicados apenas em situações isoladas, fragmentadas, episódicas, frente a interesses muito específicos do contexto, portanto desarticuladas e fora de um projeto para além da cotidianidade.

O conhecimento tem o poder de proporcionar momentos catárticos de suspensão do cotidiano, assim como a arte, a política, a moral e a ética, conforme apontado por Heller (2016). A angústia que se colocava frente à busca por respostas a questões imediatas da prática social começaram a fazer sentido à medida que as categorias foram se desenhando nos pontos de singularidade-universalidade que envolveram as narrativas até chegar à última categoria.

Os elementos constitutivos da categoria se relacionam às outras analisadas pela dialética do desafio de apreensão dos sentidos no *vir a ser* professora e professor enquanto processo histórico; ser, portanto, é processo. É *vir a ser!*

Da dimensão do trabalho emergem os aspectos mais poderosos de transformação, ao passo de que também assume o sentido de esvaziamento da vida, bem como das potencialidades de afirmação de sua beleza pela contradição. Iniciaremos a discussão a partir de Vázquez (2011) em referência às contradições do gênero humano

Era o homem, ou, mais exatamente, o homem social, concreto, que - nas condições econômicas e históricas próprias da sociedade capitalista - se

desfaz, se mutila ou nega a si próprio. Essa mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível à própria criação estética. E, buscando o humano, o humano perdido, Marx encontra o estético como um reduto da verdadeira existência humana; não apenas como um seu reduto, mas como esfera essencial. (VÁZQUEZ, 2011, p. 45)

A alienação enquanto categoria de explicação carece ser compreendida na dinâmica de suas relações com as vivências que explicam o desenvolvimento da segunda natureza humana, o ser social. O empobrecimento da subjetividade humana não se desvincula do enriquecimento desenfreado de um sistema que produz a miséria.

Kosik (1976) ressalta as contradições do reino da preocupação, dos desafios de superação da metafísica da vida cotidiana e o papel do pesquisador em uma perspectiva crítica de destruir a pseudoconcreticidade no alcance das mediações necessárias que informam o caráter real e verdadeiro da dialética concreta.

Dissertar sobre o processo de constituição do *vir a ser* professora e professor, bem como seus posicionamentos e naturalizações frente ao *nó* dialético que envolve as categorias gênero, raça e classe, demanda a apreensão da vida cotidiana em suas mais variadas esferas de exteriorização (HELLER, 2016). Cabe pontuar que, a partir da materialidade, o ser humano produz a si, compreende a natureza e a transforma para a satisfação de suas necessidades orgânicas, mas é demandado pela materialidade de suas condições sociais. Em outras palavras, o trabalho em sentido ontológico constitui a individualidade humana frente às demandas colocadas pela práxis humana. Conforme aponta Marx

O principal defeito de todo o materialismo existente até agora - o de Feuerbach incluído - é que o objeto [Gegenstand], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do objeto [Objekt] ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, como prática, não subjetivamente. Daí decorre que o lado ativo, em oposição ao materialismo, foi desenvolvido pelo Idealismo - mas apenas de modo abstrato, pois naturalmente o Idealismo não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis [sinnliche Objekte] efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento; mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva [gegenständliche Tätigkeit]. Razão pela qual ele enxerga, na Essência do cristianismo, apenas o comportamento teórico como autenticamente humano, enquanto a prática é aprendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica-suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 537)

Entretanto, em uma materialidade condicionada pela alienação, há um empobrecimento das potencialidades verdadeiramente humanas, o que o conduz ao estranhamento, à fetichização

de relações, ao esvaziamento do sentido coletivo e dos processos de apropriação dos elementos que compõem a riqueza do patrimônio genérico produzido pela humanidade.

Há assim um afastamento de sua segunda natureza, a natureza social enquanto ser capaz de compreender e transformar a realidade a partir da história, bem como o empobrecimento dos aspectos de constituição de sua função docente e da escola; e dos processos de reconhecimento no *nó* dialético de classe, raça e gênero. Marx e Engels (2007) apontam o conflito presente entre o indivíduo imerso na alienação, que, ao se deparar com a miséria presente nas relações sociais, busca o idealizado para o alcance da paz material. O rompimento com o idealismo hegeliano marca uma virada epistemológica do que veio a se concretizar na perspectiva materialista-histórica-dialética.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94)

Bem como as críticas encaminhadas a Feuerbach em relação ao determinismo que imputa do ser social a potencialidade de fazer a história,

A doutrina materialista de que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (MARX, 2007, p. 537-538).

Heller (2016) sistematiza a base de existência e constituição dos processos de afirmação, da alienação, do estranhamento, de identificação, do reconhecimento e da tomada de posição, frente às alienações históricas e às demandas do cotidiano que se manifestam a partir: a) da imitação; b) da orientação retrospectiva e prospectiva do comportamento; c) da relação dialética entre interno, externo e a personalidade; d) do dever ser; e) do ideal e os modelos.

De certa maneira, cada um desses pilares se informa e se afirma cotidianamente em processos reiterativos que reproduzem o campo material, incorporado à consciência e ao significado a partir de ações também contraditórias, sejam elas de conformação ou de resistência.

No que diz respeito à **imitação**, Heller (2016) expõe que são conjuntos de sistemas consuetudinários estereotipados reproduzidos na cotidianidade:

A sociedade não poderia funcionar se não contasse com sistemas consuetudinários de certo modo estereotipados. Esses sistemas constituem o fundamento do sistema de “reflexos condicionados” do homem, sistema que permite aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações, praticá-las de um modo instintivo (mas instintivo por aquisição, não como resíduo de uma estrutura biológica), ou seja, concentrar o pensamento, a força moral etc., nos pontos concretos exigidos pela realização de novas tarefas. Se tivéssemos de decidir através de demorada reflexão se vamos ou não saudar a alguém, se vamos ou não acender a luz, o que temos de fazer para obter alimentos etc., não nos restaria tempo algum não apenas para uma ocupação livre, mas nem sequer para o trabalho habitual. (HELLER, 2016, p. 126-127)

Isso significa dizer que existe uma dimensão contraditória entre esses sistemas, sendo necessários para a orientação da vida humana, não se restringindo apenas a aspectos de alienação, embora seja sua predominância, mas também são possibilidades de compreensão da própria realidade em suas significações. Cabe relatar aqui que a alienação acontece quando não há questionamento das situações cotidianas, nas quais o indivíduo não consegue se posicionar de maneira crítica frente aos processos de imitação que fragilizam qualquer ação consciente de direção e enfrentamento.

A **orientação retrospectiva e prospectiva do comportamento** apresenta duas vertentes importantes de orientação social, pelo passado (tradicionalistas, pré-capitalistas) ou pelo futuro (capitalistas, alienada e da moda). São pontos importantes a serem destacados dessas divisões no que se refere ao trabalho docente, principalmente ao se considerar a Educação enquanto prática social e no âmbito de sua institucionalização não se descola das necessidades que de alguma maneira determinam sua função na sociedade na sua relação com o Estado. A relação entre as duas orientações é apontada por Heller (2016) da seguinte maneira

As sociedades pré-capitalistas orientavam-se essencialmente para o passado. Isso implicava não apenas numa estabilidade relativa dos usos assimilados, mas também na orientação da totalidade da vida pela atitude das gerações anteriores, dos antepassados. Os filhos imitavam os pais, os netos imitavam os avós; e isso ocorria em todos os aspectos da vida, das experiências da produção até a moral. Essa situação acarretava, entre outras consequências, o prestígio dos anciãos, e a idade se tornava portadora de múltiplos valores. Os velhos eram os que melhor conheciam as experiências do passado e os mais capazes de resumi-las de modo útil. Com a ascensão da sociedade burguesa, a

orientação para o futuro começa a se impor crescentemente, a partir do Renascimento, no sistema da convivência humana. (HELLER, 2016, p. 127-128)

Esses fatos se manifestam de maneira dialética, contraditória, conformativa ou crítica, por meio de diferentes posturas de professoras e professores. Estão presentes no ecletismo da prática pedagógica, na afirmação dos processos de naturalização de relações, questionamentos de valores a serem ensinados pela escola, adesões a projetos que de alguma forma se estabelecem pela moda, convencimento espontâneo de identificação com propaganda e cooptação ideológica, constituindo assim “verdades” alienadas, visões de mundo e hegemonia. A reação à moda pelo passado produz uma visão ingênua fora dos aspectos críticos que compõem o sistema de relações da totalidade, bem como os reais interesses demandados pela base material de produção da vida.

A alienação (ou “alheamento”) significa, para Marx, que o homem não se vivencia como agente ativo de seu controle sobre o mundo, mas que o mundo (a natureza, os outros, e ele mesmo) permanecem alheios e estranhos a ele. Eles ficam acima e contra ele como objetos, malgrado possam ser objetos por ele mesmo criados. Alienar-se é, em última análise, vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente, receptivamente, como sujeito separado do objeto. (FROMM, 1962, p. 51)

No que abarca as questões de raça, gênero e classe, ocorrem relações interessantes a serem apontadas, que subjugam pessoas racializadas até mesmo frente às possibilidades de progressão horizontal em postos de menor prestígio, o que uma das professoras que compõe a narrativa apresentou de maneira forte e pontual: “eu sou a base, da base, da base da pirâmide social brasileira. Mulher, negra e classe trabalhadora”.

Para Marx, o processo de alienação manifesta-se no trabalho e na divisão do trabalho. O trabalho é, para ele, o relacionamento ativo do homem com a natureza, a criação de um mundo novo, incluindo a criação do próprio homem. (A atividade intelectual, está claro, para Marx sempre é trabalho, como atividade manual ou artística.) com a expansão da propriedade privada e da divisão do trabalho, todavia, o trabalho perde sua característica de expressão do poder do homem; o trabalho e seus produtos assumem uma existência à parte do homem, de sua vontade e de seu planejamento. (...) O trabalho humano é alienado porque trabalhar deixou de fazer parte da natureza do trabalhador e conseqüentemente, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo, tem um a impressão de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, mas fica fisicamente exaurido e mentalmente aviltado. (FROMM, 1962, p. 54-55)

Isso se manifesta na fala da professora em diferentes momentos, até mesmo na forma como foi julgada desde sua formação na educação básica, no ensino superior e no exercício da prática docente em diferentes escolas.

É... eu me considero a base da base da base da pirâmide social brasileira né Fernando, porque assim eu sou mulher, preta e...e... e... pobre né. Então por isso que eu te perguntei sobre a questão da interseccionalidade né, porque aí

entra a questão racial, entra a questão de gênero e entra a questão de classe né. É... isso se refletiu na minha trajetória, se reflete até hoje né, na minha trajetória de várias formas, por exemplo, eu tava vendo a Glória Maria né que... faleceu ontem né, e ela deu uma entrevista na... no Roda viva, e ela falando assim “não tem como nós pretos nos blindarmos do racismo, é... porque o racismo não é nosso, é do outro. Então a gente não pode ficar sentindo uma dor que na verdade não é nossa, é do outro, o outro é que... o outro é que tem essa dor, e quer impor em cima de nós né”. Então assim, é... durante é... eu posso falar sobre isso durante várias fases da minha vida, né? **(Professora Negra)**.

Eu vi a diferença mesmo, apesar de sermos mulheres, a gente tinha a barreira da questão do gênero quando a gente se posicionava né, principalmente num...num público é... masculino, que era a predominância da área de exatas, a gente percebia isso, mas eu percebia mais ainda é...a questão dela enquanto mulher e negra (afirmação com a cabeça), entendeu? Acabava que muitos as vezes vinham me procurar pra não falar sabe, não se tratar direto com ela, e eles comentavam isso, sabe. Então assim, é complicado, isso é forte, é uma... é uma marca forte, eu acho que isso né é... você vai trazer mais elementos aí pra gente entender, que eu quero ler o seu trabalho, mas isso é forte (risos). **(Professora Ermínia)**

E aí em 2016, eu sofri muito assédio moral nessa escola em que eu tava. E aí eu acho que entra a questão dos marcadores de gênero, porque... muitas outras colegas sofriam assédio moral dessa diretora, mas eu percebia que a relação dela com os homens era diferente. E aí é algo que eu quero citar, na época estávamos como coordenadores: eu, uma colega minha e um outro colega né. Então duas mulheres e um homem. É... e eu percebi, foi algo que... que eu comecei a perceber na escola, eu conversava com eles e eles concordavam muito, que... apesar das escolas classe elas serem é... um ambiente majoritariamente feminino, eu sinto que a presença masculina é vista como uma certa autoridade. A gente tem colegas é... que atuam nessas escolas a 25 anos, tem uma formação fantástica, já atuaram em vários anos, já foram coordenadoras, é... passaram pelas regionais, foram é... coordenadoras intermediárias, fazendo essa ponte entre escola e coordenações regionais né, e... mesmo assim eu sinto que a fala dos homens tem um peso maior nessas escolas né. **(Professora Rosa)**

A partir das discussões com a literatura e análise das narrativas, foi possível apreender uma dimensão objetiva, que situa a tomada de posição dos indivíduos no seio das relações sociais e na relação dialética do sujeito que se coloca em posicionamentos e aspectos de sua relação com os sistemas de alienação a elas e a eles direcionados. A partir da análise pela totalidade das narrativas realizadas, as professoras e professores apresentaram diferentes posicionamentos frente aos elementos de reiteração no que diz respeito às construções de gênero, raça e classe e estas perpassaram toda sua história de vida pela objetividade e subjetividade.

As formas de orientação para a sociabilidade situadas a partir da dinâmica de relações sustentadas pelo capitalismo, patriarcado e racismo reproduzem o sentido educativo e

ideológico das concepções propagadas por intelectuais iluministas sobre o tipo ideal e a forma real e ordenada de organização da sociabilidade em suas regras, valores, ética e moral.

Entende-se, assim, que a partir do momento em que mulheres, homens e crianças, são compreendidas e compreendidos enquanto seres sociais e históricos, são também submetidos a processos de alienação que se sustentam pela base material de convivência e orientação para a ação e que tais processos carecem de distanciamento, com vistas ao desvelamento de sua pseudoconcreticidade. Dessa maneira, com base no apontado pela empiria, a partir da análise das narrativas de professoras e professores, compreendemos que estas e estes carecem de base sólida de compreensão da realidade, em uma perspectiva crítica frente aos processos que os circundam, com vistas à desnaturalização dos direcionamentos descolados da contextualização histórica.

Em outras palavras afirma-se que são resultantes de um determinado tipo de relações sociais que tem suas raízes nas divisões afirmadas pelo modo de produção capitalista: **a divisão social do trabalho** — quem manda e quem obedece, quem pensa e quem executa; classe burguesa e proletariado, dominantes e dominados; **a divisão sexual do trabalho** — postos para homens e mulheres, características biológicas essenciais para o exercício de determinadas atividades, aspectos que informam construções sociais que sustentam diferenças entre sexos, o gênero; **a divisão racial do trabalho** — a dimensão estrutural do racismo, que incorpora as duas divisões anteriores e delegam a pessoas racializadas posições que reproduzem desigualdades objetivas e violências de ordem econômica, social e cultural na objetividade e subjetividade.

O trabalho docente apresenta a síntese do trabalho como valor de uso e valor de troca, bem como sua tensão nas relações entre objetivação e subjetivação, sendo ele prazeroso, o que por vezes se manifesta pela relação entre professor-aluno, nos processos de produção da humanidade por meio do conhecimento, mas também de sofrimento frente aos processos de controle que se manifestam de diferentes maneiras na relação entre educação e sociedade.

Kuenzer (2004) aponta a contradição da natureza não material do trabalho docente, submetido a relações capitalistas que informam condições precárias, o assalariamento, a intensificação, as relações de controle, esgotamento emocional, insegurança e possibilidade de ação. Em consequência, há um esvaziamento do sentido do trabalho que compromete a realização, culminando em processos de desistência por dentro da carreira, mas de resistência como meio de subsistência e assalariamento.

Em pesquisa financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação, Wanderley Codo (2004) produziu uma importante pesquisa com o objetivo de compreender as

possibilidades de transformação social do trabalho de professores. O que foi utilizado por Kuenzer (2004) como base de análise das categorias do trabalho docente em uma relação dialética de resistência e desistência. Codo define a síndrome que tem sido cada vez mais comum entre professoras e professores no que diz respeito a processos de adoecimento que estão fortemente relacionados às expectativas sociais, funções sociais, sua conformação ou negação:

A dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODO, 2004, p. 115).

A história, assim, mostra-se como categoria essencial para situar o movimento presente do fenômeno educativo. O foco nos avanços e retrocessos, rupturas e permanências, tende a tentar explicar historicamente o movimento entre as categorias do trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos marcos sociais e históricos que perpassam a unidade dialética entre o capitalismo-patriarcado-racismo. Os eventos da história ajudam a compreender diferentes objetos da pesquisa, situados não enquanto abstração, mas em um contexto real e concreto de criação humana por meio do trabalho, seja ele em sua dimensão ontológica de transformação dialética ou alienada de reprodução das relações hegemônicas.

E aí era esse cara que tava perseguindo esses estudantes *gays*. E eu falei “gente, não tem...” aí o que que a gente organizou, a gente fez um... no intervalo, juntamos todos os estudantes LGBTQIA+ (risos), não sei se eu tô... faltando alguma coisa aqui na... na sigla, mas o... juntando todo mundo e fizemos um... um... mosaico (risos), aí todo mundo começou a andar de mão dada, uma hora... “não pode andar de mão dada aqui meu irmão, o que?” E começamos a andar de mão dada na escola. Aí foi eu e a professora de sociologia andando de mão dada (risos), foi...foi, infelizmente a gente não registrou (risos), mas foi assim... o ápice. **(Professora Negra)**.

É... quando eu cheguei na... no mestrado, aí eu me senti muito motivada, porque eu comecei a estudar coisas que eu não sabia que existia, por exemplo, existe um campo chamado didática da história, eu não sabia, eu não sabia que tem discussões muito relevantes sobre a... educação histórica né, porque você ensinar os estudantes a estudar... ensinar os estudantes a estudar é ótimo, é... mas você falar de história para os estudantes hoje em dia ninguém quer saber, vamos falar a verdade “porra, pra que que eu vou querer saber lá de Roma que num sei o que aconteceu na Grécia”, por quê? Porque a gente... **(e por que que a história é importante pra você?)** (pausa) porque que a história é importante né... (risos) eu acho assim, a gente hoje Fernando, a gente tem uma... memória seletiva né, é... esse eu tô falando de Brasil e... é... se for pegar é... vários... várias aí culturas do mundo, a gente pode falar sobre a questão da memória seletiva. **(Professora Negra)**.

Entende-se aqui que professoras e professores são seres sociais e históricos que se objetivam por meio do trabalho como “indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens³, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 13).

Tal concepção se vincula e revela o caráter dialético do método materialista histórico. As mediações estabelecidas em situações concretas do ser professora e professor nas vivências do trabalho docente em todas as suas contradições são evidenciadas e incorporadas enquanto elemento constituinte da subjetividade, no movimento objetivo-subjetivo. Nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, por pessoa entende-se o todo biológico e cultural regido por leis naturais e sociais, de forma indissociável. Para Toassa (2011), a categoria vivência ajuda compreender as formas de apreensão do real pelos sujeitos, não apenas por sua interpretação da realidade ou dos sentimentos, mas pela apreensão que constitui aspectos tanto da realidade objetiva quanto da subjetividade. A diferenciação em torno do que compreendemos como subjetividade é importante para destacar sua relação dialética objetiva-subjetiva.

A realidade entendida pela materialidade enquanto síntese de múltiplas determinações proporciona o movimento pela abstração e retorno à prática social. Cabe o entendimento da necessidade de desvelamento da aparência e dos processos de alienação que constituem a subjetividade de professoras e professores no jogo de forças de disputa por um projeto de sociedade. Dessa forma corroboramos com a concepção dialética de história, em acordo com Marx e Engels (1998) ao afirmarem que

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência (MARX; ENGELS, 1998, p. 94).

Quando assumimos a análise de ordem ontológica do materialismo-histórico para compreensão, análise e transformação da realidade, estamos no movimento de desnaturalização, no questionamento da práxis fragmentária baseada em princípios da divisão social, racial e sexual do trabalho, da sociedade dividida em classes antagônicas que dicotomizam teoria-prática, delegam postos a dirigidos e dirigentes e os hierarquizam em posições sociais a partir da organização do modo de produção capitalista, que se estrutura, se

³ Consideramos importante contextualizar elementos da linguagem que tendem a direcionar a palavra “homem” de maneira generalizada pelo que se compreende dentro da humanidade, preservaremos a escrita original de autoras e autores, considerando o momento histórico no qual estão inseridos, mas tentaremos pontuar estas diferenciações (mulheres e homens, professoras e professores) no decorrer do nosso processo de escrita, mesmo que, por vezes, se mostre de forma repetitiva.

perpetua e se ergue a partir desses princípios e organização. Ressalta-se, pois, a força constituída na práxis que, “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1998, p. 87).

Saffioti (1987), na obra *O poder do macho*, problematizou essa questão ao apontar que a ideologia das classes dominantes exerce influência consubstancial em integrantes da classe dominada, permitindo que, desde a mais tenra idade, o processo de domesticação de mão de obra e das funções sociais a serem exercidas na sociedade sejam reafirmadas já na família, com a menina repetindo o papel da mãe, e o menino tendo pai como modelo constituidor de identidade. Dessa maneira, perpetua-se e se fortalece a estrutura do sistema patriarcal, que sustenta e direciona o poder com base nos privilégios dos homens brancos e adultos, em detrimento de mulheres brancas, crianças, adolescentes, negros e mulheres negras.

E quando... já tava no ensino médio, na época de... de... escolher ali pra qual vestibular ia fazer e tudo, então eu sempre olhava pro curso de história que era o curso que eu queria fazer, que eu me identificava com... com a história e com o ensinar na história. Nisso, eu estudava em colégio... em colégio público, então... era... (pausa) a...as informações que chegavam pra gente, às vezes, eram um pouco limitada em relação tanto a... como... como era esse procedimento de..., é uma coisa que eu lembro é que eu sempre falei que eu queria ser professor e tudo, mas eu nunca me perguntei... eu nunca cheguei a me perguntar como...como se tornava professor realmente no trabalho né
(Professor Luiz Gonzaga).

Estudar fez também com que eu me decepcionasse com a profissão... Ou com as pessoas, com a instituição... Ao retornar do mestrado busquei ocupar um espaço que achei que seria interessante para contribuir com a secretaria, com meus colegas... Saí para o doutorado cansada, desgastada e com vontade não mais voltar... mas como minha mãe disse lá atrás que filho de pobre tem que ter profissão, seguirei na SEEDF pois minha aposentadoria não está tão distante, mas ao retornar do Doutorado irei para sala de aula e pretendo ficar lá, com meus alunos, contribuindo onde me couber, mas sem o desgaste de antes... Quem sabe consigo atuar na Educação Superior... quem sabe né?
(Professora Professora)

O ponto central da discussão do que foi apreendido no conjunto das narrativas é que existe uma materialidade, uma vivência das professoras que reificam suas demandas cotidianas e esvaziam o sentido social de sua função, bem como as possibilidades históricas de enfrentamento das professoras à alienação. Há também um silenciamento no que diz respeito às relações de constituição social diante das significações atribuídas a mulheres, homens, negras, negros, frente a processos de invisibilização histórica.

De que forma podemos analisar a tomada de posição das professoras e professores frente às funções sociais e a naturalização? Heller (2016) contribui com essa análise ao sistematizar e sintetizar tanto a aceitação passiva de identificação dessas funções como também a recusa total

de todos eles pela tomada de consciência de suas origens históricas. O que para nós é importante para compreender as possibilidades que nos são apresentadas pela própria natureza do trabalho docente, nas relações dialéticas de autonomia e controle.

A autora distingue quatro comportamentos fundamentais frente às funções sociais atribuídas a partir do posicionamento de indivíduos frente aos processos de alienação pela dialética, que os constitui na historicidade e na totalidade social, a tomada de posição frente aos elementos que constituem a realidade social, são sintetizados por Heller (2016) por meio: a) da identificação; b) do distanciamento com a aceitação das regras do jogo; c) do distanciamento e recusa das regras do jogo e d) da recusa integral.

Dessa maneira, os relatos das narrativas das professoras e professores a posições restritas de comportamento seria limitar as relações contraditórias dos processos de constituição do ser professora e professor, bem como negar a dialética e dinâmica que envolvem os desafios enfrentados na esfera da vida cotidiana e suas possibilidades de suspensão, questionamento e contradição.

De forma breve, podemos sintetizar que a identificação acontece quando as professoras e professores aceitam de maneira passiva as regras impostas, sem qualquer questionamento ou reflexão, em uma relação direta e automática de esvaziamento da personalidade. O distanciamento e a aceitação às regras do jogo se relacionam àquelas e àqueles que, por compreenderem a dinâmica processual que conforma as funções sociais, lançam mão desses para tirar proveito em determinadas situações e até mesmo manipular pessoas que os encaram de maneira ingênua e alienada. Cabe ressaltar que o fetichismo presente nas funções atribuídas socialmente não é eterno e que esporadicamente é colocado em levante por determinados grupos, sendo estes atendidos em suas reivindicações com leves ressignificações, contradições muito presentes na perspectiva identitária.

O distanciamento e recusa das regras do jogo é um dos comportamentos mais comuns, principalmente por estar relacionado à dificuldade de encontrar apoio frente a injustiças do cotidiano e até mesmo às possibilidades de crítica que o envolvem. São as professoras e professores que não naturalizam as relações, mas em contrapartida são engolidas e engolidos pela estrutura que os envolve, não se fetichizam, não se identificam, não chegam a ser conformistas, mas também não se situam na linha revolucionária.

De maneira um tanto poética, Heller (2016) traz uma nua e crua descrição do comportamento das pessoas que ela nomeia como “incógnito de oposição”

O homem situado num incógnito de oposição encontra-se em contraposição com o mundo em que vive; não despreza os homens que representam

ingenuamente os vários papéis, mas sim o mundo que lhes prescreve tais papéis. Preserva as normas morais de tempos passados ou tem uma marcada sensibilidade para com as normas morais de épocas futuras. Não se sente à vontade na realidade; está lhe faz sofrer, assim como também sofre por causa dos papéis que tem de representar. Gostaria de manifestar-se, de depor o seu incógnito, de estabelecer contatos com os homens, de travar relações; mas não encontra nenhuma comunidade em que isso seja possível. Já não é mais um conformista, mas tampouco chega a ser um revolucionário. Esse comportamento é muito frequente entre os melhores representantes da intelectualidade burguesa. (HELLER, 2016, p. 142)

Entendemos que esse comportamento traz importantes aspectos explicativos do processo de constituição do vir a ser professora e professor. Frente às condições dadas, que fundamentam o modo de produção capitalista, é trazida uma importante síntese das possibilidades e aspectos que envolvem a relação entre capital e trabalho e as contradições que sustentam a natureza do trabalho docente.

Então assim, é... eu até lembro que um... uma monitora da escola se posicionou de forma muito firme assim, falou que tinha sido racista, que a gente precisa tocar nessa... nessa ferida, que ela não tava... não era algo pessoal contra a professora, era algo é... profissional. E aí na época a professora até falou “ah então a gente tem que contextualizar essa questão também das pessoas se vestirem de caipira, porque aí também vai ser um preconceito”, aí ela falou “não tem problema, a gente contextualiza isso também”. Então é... é de fato foi a única pessoa que se posicionou firmemente, até tinha uma professora é... na hora da... da... dessa reunião, “desse balanço” da festa junina que falou “olha é eu sou negra e eu não considero que foi racismo” e um outro professor “eu também Pererê parará” e aí foi...enfim, foi super complicado (**Professora Rosa**).

Esse elemento está presente em grande parte dos relatos da professora *Negra*, principalmente no que diz respeito a processos de reivindicação frente à história e à necessidade do estabelecimento dessas relações para significação consciente das relações sociais.

Então, assim, a gente estuda e a gente é colonizado né, a colonialidade na verdade faz isso né, porque o colonialismo acabou, mas a visão colonialista né, a colonização da episteme ela continua. Então assim, a gente é instado a, por exemplo, estudar autores europeus, é... não reconhecer as... as nossas... as... por exemplo, existe um campo da filosofia da África, filosofia africana, ninguém estuda são poucas pessoas, por quê né? É... exis... existe e aí a gente fica lá na aula de história né, eu fazia isso né Fernando, antes do... do... do mestrado profissional, eu fazia isso, botava lá a linha do tempo, “ah história antiga aí aconteceu isso aqui, começou a história medieval, aí depois aconteceu isso aqui a moderna, e agora...”, gente por amor de Deus, que disgra é essa que eu fazia? Aí eu fui ter...(risos) eu fui tendo essa noção, porque assim, a gente se parametra no é... tem esse parâmetro né da... das... da...da...da intelectualidade europeia e sem que nós é... somos grandes criadores de...de... e construtores no intelectuais e a gente não se ver nisso né, por exemplo, eu tô escrevendo agora um artigo, falando sobre o conceito de consciência histórica,

porque tem um... um... um historiador chamado Jorge Hissa, e ele fala sobre consciência histórica, e ele fala que a consciência histórica é um processo cognitivo né, onde você se percebe no passa... é... ver o seu passado, se percebe no seu presente e ver como que você vai construir esse futuro, mas aí eu me pergunto como, por exemplo, eu chego numa aula pra falar sobre escravidão, aí os alunos negros se incomodam com o tema, porque não se reconhecem no passado, não... não reconhece o seu passado, por quê? **(Professora Negra).**

A fragilização do trabalho coletivo e as amarras que esvaziam as possibilidades de transformação em um cotidiano estruturado para reproduzir a alienação, a resistência e a superação da pseudoconcreticidade se colocam como aspecto heroico, mas contraditoriamente aponta a ingenuidade de resolução e superação quando entendida fora da unidade pela fragmentação, aceitação da diversidade, representação de gênero e raça ou combate ao racismo pela esfera individual, sem o alcance da base estrutural em que se sintetizam os sistemas de conformação no nó dialético gênero, raça e classe, opressão-exploração e fragilização das classes subalternas.

Eu sou branca... **(de que forma isso te marca?)** me marca assim é... eu sou branca né, é... e (pausa) é diferente esse contexto, hoje eu consigo enxergar isso melhor né, a gente vem de uma sociedade que... o racismo ele é estrutural e...e... na minha família isso também perpassa, não é diferente né, porque os meus pais não tinham formação, então eu não tive essa... essa orientação né, eu não aprendi, então muitas coisas eu comecei a enxergar e a perceber né, de ações e de falas racistas, hoje! Hoje, nos últimos tempos né, que a quest... que a questão vem tem sido muito debatida e colocada, eu acho que isso... isso possibilita né tem possibilitado a gente ter o entendimento maior sobre essa...essa questão né, mas eu... eu... pra mim era tudo mais fácil né, eu vi é nítido, eu percebia isso né de alguma forma né. Apesar da questão social, eu venho de uma família muito simples e tal, mas assim, a cor né e...e... a cor da pele e...e... esse acesso acaba sendo mais fácil né. É... a questão do racismo assim, e... depois que eu comecei a perceber mais e até mesmo dentro da rede, entre os colegas né, assim. **(Professora Ermínia)**

É, então, Fernando, um dia nós... primeira disciplina que eu fiz no mestrado, era história do ensino de história, aí era uma professora a professora Sônia, maravilhosa, aí ela falou assim “gente, hum... todo mundo dentro do universo das pessoas que se formam em história, a maioria são mulheres, mas se você for pegar aqui os... os... os programas de... é... a universidade né, onde estão essas mulheres? Porque elas não estão aqui, não estão dando em água na universidade”. Aí eu falei, “no ensino básico (risos) elas estão no ensino básico né”. **(Professora Negra)**

Fernando eu não vejo, pelo menos para nós professores do ensino dos anos iniciais nós não temos formação, nenhuma praticamente (fala sobreposta) **(pra gênero?)** também não, também não. E a formação pra raça é apenas dentro da escola ali, quando a coordenação faz a semana da consciência negra e tudo mais, tudo aquilo lá, mas não é algo assim que... que é o ano inteiro ali, do ano letivo inteiro? Não, fecha aquela semana pra falar da consciência negra,

fecha uma semana pra falar dos alunos especiais que é a semana da pessoa com deficiência, sabe assim, como se fosse um currículo é... comemorativo, festivo de datas assim?! É o que eu vejo, agora que a gente tenha uma formação mesmo pautada pra trabalhar todos os aspectos, trabalhar os conceitos, tudo isso, a gente não tem. Nem em sentido amplo de Estado nem mais restrito de Secretaria de Educação (pausa), pelo menos nos anos iniciais, não temos. **(Professora Vocação)**

Houve uma disciplina em que surgiu essa discussão sobre cotas e tudo, falavam “ah mas a UnB é... ela é bem igualitária, tem o...o número de negros que entra é muito grande”, aí isso me incomodou, porque... quando eu... eu até pedi né eu falei “gente, licença, mas eu preciso fazer isso” e eu falei bem assim “olha na sala... olha na sala quantas pessoas negras tem dentro dessa sala?”, e só tinha eu Fernando, negro de.... eu vou falar assim, negro colorido né, preto igual a minha cor mostra só tinha eu. Todo mundo tinha pele clara, e isso me incomodou, porque eram pessoas de pele clara, falando de uma política que não é pra elas, e ainda falando “não mas tem muito” tem muito quando só tinha eu? Então isso, isso chama a atenção. Hoje ainda mais fazendo a.... fazendo uma... uma ligação com a sua pesquisa e olhando, é mais assustador de pensar tinha... eu era o único negro homem, e cadê o espaço da mulher negra, mulher né? Então eu... eu isso hoje quando... se eu paro para pensar igual você me fez pensar agora, eu fico vendo né, onde é que tá a mulher negra? Se é difícil pro homem negro e pra mulher negra também? Que a gente conhece a estrutura que é a sociedade, e pra mulher negra e pobre? Porque eu era ali o... a... aquela minoria né, eu era o negro, eu era... dentro do curso de Pedagogia eu era o homem, e dentro da sociedade eu era o pobre. Então eu era o pobre, eu era o negro, eu era o homem negro. Então, por exemplo, faz diferença, mas aonde que tá... aonde é que tava a mulher negra e pobre que veio da escola pública? Então sua pesquisa faz eu perguntar... faz eu pensar muito nisso, porque era um... é... uma política né, as cotas, é uma política importante, que ela tem que ser melhorada, repensar... repensada no sentido de abranger mais e melhor aqueles que não foram oportunizados socialmente nessa construção social que foi o Brasil, porque muitas vezes as pessoas esquecem um pouco da história de como o Brasil foi construído e por isso não enxergam a necessidade da... da cota quando ela ainda se faz muito necessário pra corrigir, ela não tá ali pra... favorecer ninguém, ela tá ali pra corrigir algo social. Então as pessoas, as vezes, não entendem isso. **(Professor Luiz Gonzaga)**

A **relação dialética entre o interno e o externo** se estabelece e se incorpora à personalidade, causando limitações em sua constituição, à afirmação de imagens que delegam aspectos de naturalização a mulheres, pessoas negras, empobrecidas, racializadas e da classe trabalhadora a determinadas funções sociais e lugares socialmente determinados.

Para Heller (2016),

A unidade que se manifesta na diversidade, na dialética interna e externa desse fenômeno, não tem importância apenas na relação da solidão com a publicidade. Revela-se igualmente em muitos aspectos da personalidade, pois a multiplicidade da personalidade humana é uma resultante da complexa totalidade de suas relações sociais. Mas não há nenhum homem (nem nenhuma comunidade) que conheça, ou seja, capaz de conhecer o outro indivíduo em todas as suas relações, na totalidade de suas reações. Tanto as pessoas quanto as comunidades podem conhecer ou captar, sempre, tão

somente aspectos isolados da personalidade, da essência dos indivíduos. (HELLER, 2016, p. 131)

No que diz respeito à constituição do ser professora e professor, isso acontece, de acordo com a nossa compreensão, pela própria natureza imaterial do trabalho docente como oferta de serviço. O produto não se separa do produtor, mesmo que em determinados contextos seja colocado para o enriquecimento da força trabalhadora a favor do capital. São aspectos que envolvem a dimensão pública e privada de professoras e professores, limitando suas atitudes e direcionando julgamentos que vão além de uma conduta ética, mas de expectativas diretamente ligadas à perspectiva de gênero e raça por exemplo.

Em complementação, o *dever-ser* age de maneira impositiva, provocando adesões do indivíduo de maneira irracional como forma de inclusão e sobrevivência em um mundo dominado por relações individualistas e meritocráticas, na avaliação e julgamento que perpassam os valores de produtividade, normas éticas e de sociabilidade que determinam o certo, o errado, o adequado ou o não recomendado. A esse respeito, Heller (2016) aponta que

Ao se generalizarem, os comportamentos de tipo “papel” modificam a função do dever-ser na vida cotidiana. No dever-ser, revela-se a relação do homem inteiro com os seus “deveres”, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo. Todos conhecemos, enquanto expressão de fatos da vida, fórmulas de exortação como: “tenho de estar no escritório às oito”, “devo ser sincero nesse ponto”, “hei de levar sempre uma vida honrada”, “tenho de me casar com essa garota”, bem como “tenho de escovar os dentes” etc. Não menos conhecido é o fato de que o dever ser entrelaça-se frequentemente com o fato da representação. Tenho de comportar-me, por exemplo, como um cavalheiro, tenho de saber se sou bom marinheiro etc. Nesses casos de dever-ser, eles podem se referir a um fato singular, a um só assunto, bem como a inteiros complexos de comportamento.

Cabe à grande maioria sua adequação às expectativas, bem como a adequação que proporciona segurança, o que a longo prazo tende a ser naturalizado. Em síntese, entende-se que o dever-ser está fundamentado a partir de uma moral e ética que delega indivíduos a postos de subalternidade, alicerçados na base material capitalista-patriarcal e do racismo estrutural. São relações sociais que fundamentam e sustentam a base estrutural e superestrutural das relações de produção e reprodução da ordem burguesa. É importante destacar aqui o caráter contraditório e de convencimento para adequação a essas funções, seja por mecanismos punitivos e de violência presentes no Estado ou a própria segurança para a sobrevivência que a subserviência a eles proporciona, o que se complementa pelo que Heller (2016) denomina como fator que se sustenta em **ideal e modelos**

Nessa situação, a personalidade individual, o indivíduo, não pode se explicitar na escolha do ideal, pois o ideal é mercadoria, e o homem não é criador, mas consumidor de ideais. Nesse caso, a escolha do ideal não pode ser considerada

como um grau de desenvolvimento da personalidade no sentido de uma elevação na qual se torne possível até mesmo recusar o ideal, mas sim uma muleta inteiramente exterior, substituída constantemente – e de modo absolutamente independente da personalidade e da vontade do indivíduo – por outras muletas não menos exteriores. (HELLER, 2016, p. 138-139).

Essa visão ideal se manifesta de maneira elucidativa nas narrativas de professoras e professores ao se confrontarem com suas possibilidades condicionadas por questões de gênero, raça e classe, seja pelo auto julgamento no que diz respeito às capacidades intelectuais e técnicas para o exercício de determinadas atividades, seja pela abertura e possibilidades de superação de uma situação de vida imediata, entre elas a possibilidade de maior segurança financeira, empregabilidade e possibilidade de formação ampla. Entende-se assim que o próprio direcionamento para a docência apresenta uma marca importante de recepção à pessoa da classe menos favorecida, de mulheres na atribuição às funções a características historicamente construídas com justificativas na biologia e no que é inato para mulheres ou homens.

Então aí vem a questão do gênero, eu me tornei mãe e... e... para ser mãe né, e o meu esposo não é professor ele trabalha na iniciativa privada, então ele viajava muito saía muito, então pra eu poder ficar mais próximo né dos meus filhos eu me mantive ainda... e entendi que “não é melhor eu ficar aqui porque eu consigo pelo menos estar mais próximo, eu ainda consigo algum tempo e tal pra tá acompanhando os meus filhos né e a formação dos meus filhos ”. Então isso me fez é... meio que desistir de tentar é... outra... outra área de atuação. E assim, o tempo vai passando também né, o tempo vai passando você vai se envolvendo mais naquele trabalho, e a dinâmica da escola, ela te suga muito. Então não dar pra você realmente se você quiser pensar em estudar pro um outro concurso ou outra área, você tem que sair... eu creio que você tem que sair da profissão, porque hoje em dia cada vez mais concorrido, então você tinha que se dedicar mais. E eu as vezes quando eu estudei pra outros concursos, eu continuava atuando como professora na rede né, então muito mais difícil né, e mulher, com casa, então assim, eu sou dona de casa, eu tenho três filhos, eu tenho família, eu sempre fui muito família né, isso é muito importante pra mim acompanhar, está presente na vida dos meus filhos e na vida da minha família. Eu tenho pais idosos, eu perdi minha mãe, mas meu pai ainda é idoso, então, eu tenho uma sogra que é idosa, que eu cuido, então isso é muito... isso é muito importante pra mim. Agora ser... a questão do gênero na docência é... ela tem as suas marcas, mesmo porque eu fiz o magistério né, então o magistério trás muito essa questão né da professorinha, da cuidadora né e pra minha família também e assim, “ah ela é professora e...e... a profissão foi pra mim um degrau, foi um... me possibilitou uma ascensão né é... social e...e... e esse reconhecimento né. (**Professora Ermínia**)

Assim, perpetuam-se as hierarquizações sociais por gênero-raça-classe, em que o capitalismo-racismo-patriarcado se informam dialeticamente em seus processos de constituição, dominação-exploração. Tal abordagem, no campo do feminismo materialista, veio a ser consolidada mais à frente por Saffioti (2015) na dialética do nó, mas que já se evidenciava em *O poder do macho*.

uma vez que os três sistemas de dominação-exploração, anteriormente separados para efeito de análise, não correm paralelamente, mas atuam conjuntamente, formando um só sistema de poder, ainda que com uma lógica contraditória. O bom entendimento dos mecanismos de atuação do patriarcado-racismo-capitalismo determina a direção para a qual se conduzem as lutas sociais. E de um adequado encaminhamento das lutas depende o grau de seu sucesso, assim como a velocidade de suas conquistas (SAFIOTTI, 1987, p. 85).

Dessa maneira, na pesquisa de Sousa (2017), identificou-se, por exemplo, que, embora as professoras não tivessem resistências explícitas em relação à atuação dos professores como colegas de trabalho no contexto da educação infantil e da alfabetização, ao mesmo tempo reafirmavam estereótipos sobre o que seria próprio para homens ou mulheres, mesmo que de forma inconsciente. Sendo assim, entende-se a necessidade de se analisar a constituição do que é ser professora e professor para além de uma dimensão puramente subjetiva, rígida e hierarquizante, mas em um caráter relacional, de unidade, sustentado a partir da dialética objetividade-subjetividade no processo de formação do ser professora e professor.

Apresenta-se aqui, também, a possibilidade de interlocução com a autora feminista negra Lélia Gonzalez (2020) por uma questão ética, epistemológica e política, principalmente ao se considerar a distinção entre a condição da mulher branca para a mulher negra. Esses elementos de problematização são muito bem desenvolvidos por ela em uma perspectiva concreta de sólida base teórica, mas também sustentada por aspectos de vivência de uma mulher negra, de classe trabalhadora e em um País colonizado, explorado, de capitalismo dependente, que no decorrer de sua história se constituiu a partir da negação, escravização e exploração das matrizes indígena e africana. Destacam-se em sua obra categorias como: amefricanidade, corporeidade (privada-pública, mucama-mulata, doméstica), além de sua análise interseccional (gênero-raça-classe) antes mesmo de se cunhar o termo na literatura científica americana.

Situando o objetivo de discussão no movimento histórico, apontamos também as contribuições de Costa e Mendes (2020) ao discorrerem sobre a atualidade do conceito de *ninguendade*, cunhado por Darcy Ribeiro na tentativa de compreensão do processo de produção da identidade brasileira na presente conjuntura econômica, social e política, articulada a formação social.

A *ninguendade* expressa uma carência identitária decorrente do processo de miscigenação e das disputas entre o sincrético e o singular no Brasil, bem como uma posição dependente oriundas de nossa constituição colonial. A identidade brasileira, assim, surge de um processo de negação de si que evolui para a desconsideração do “outro”, e se desenvolve na e partir da dialética oprimido-opressor (COSTA; MENDES, 2020, p 487).

A autora e o autor apontam contribuições para a análise da realidade, sobretudo no momento corrente de intensificação da crise estrutural do capitalismo (MESZÁROS, 2011) atrelada a uma ofensiva do capital em sua razão-de-ser neoliberal, vinculada a uma ascensão de uma onda conservadora e reacionária. Chamam a atenção para a compreensão de nossa identidade produzida social e processualmente face às nossas bases concretas de formação econômicas, políticas e socioculturais, ou seja, atrelando-a à divisão social que aqui se produziu a partir das classes sociais e seus matizes, bem como às dimensões étnico-raciais e de gênero.

O movimento em torno da razão-de-ser neoliberal situa o trabalho docente em diferentes dimensões que podem ser econômicas e culturais na luta pela hegemonia. Dessa maneira, entende-se que para a atualidade é necessária a análise a partir da articulação constante entre presente e passado, resgatando elementos de nossa formação social e da construção da subjetividade, na dialética com as condições objetivas, principalmente ao se considerar possibilidades e projetos de formação de professores(as) em disputa, seja para conservação do *status quo* ou no horizonte da emancipação.

[...] essa tem sido uma maneira efetiva de intervir, impossibilitar o desenvolvimento de um processo de objetivação/apropriação caracterizado pela não alienação -para professores e alunos -, a qual se torna ainda mais contundente quando associada a outros aspectos objetivos ainda mais contundente quando associada a outros aspectos objetivos ainda mais efetivos e imediatos, tais como, a baixa remuneração dos professores, as condições inadequadas de infraestrutura e recursos didáticos ínfimos da escola, o número excessivo de alunos na sala de aula, além do aumento das atribuições, as quais muitas vezes ultrapassam a função docente (FACCI; LIMA, 2012, p. 82).

O trabalho docente envolve uma série de desafios, tais como a preparação das aulas, o planejamento de ensino, a avaliação dos alunos, a gestão da sala de aula, entre outras atividades. Além disso, os professores também são responsáveis por lidar com as emoções e comportamentos dos alunos, muitas vezes tendo que enfrentar situações de conflito e indisciplina. Diante de tantas demandas, é comum que os professores se sintam sobrecarregados e estressados, o que pode levar ao adoecimento físico e emocional. O estresse crônico pode levar a uma série de problemas de saúde, tais como dores de cabeça, insônia, problemas gastrointestinais, entre outros. Além disso, o estresse também pode afetar a saúde mental dos professores, aumentando os riscos de depressão, ansiedade e outras doenças psicológicas.

Você acaba ficando cansada, desgastada com as tarefas e... e... optando por ficar em casa e não indo atrás de outras coisas que você gostaria né. Então é nesse aspecto que acaba que você... (pausa) se ocupa muito com as tarefas que poderiam ser muito bem divididas e se acomoda, ficando... a... ah se tá bom assim mesmo, fica como está né. Na escola eu vejo assim né, também a gente

pega muitas coisas, como coordenadora eu queria fazer muitas coisas para professoras. Então tarefas que não eram só minhas eu acabava fazendo. Então assim, também na escola isso repercutia enquanto... queria fazer as coisas para as pessoas. Então eu acho que por isso também eu fui bem aceita nas três escolas como coordenadora, as pessoas queriam que eu continuasse, porque eu fazia tudo que elas me pediam. Então assim, desde de tirar cópia, eu era capaz assim de deixar de fazer uma coisa que eu estava fazendo pra auxiliar qualquer outra pessoa. Então assim, como coordenadora e como supervisora né, eu posso dizer que nas escolas que eu fui, eu... eu é... retornaria assim porque as professoras deixaram abertas as portas né porque assim eu sempre fiz o que eu... (pausa) o que era melhor pra elas né. Então eu sempre acabava fazendo atribuições e atividade que não tava na... na minha... nas minhas atribuições né. Então por exemplo, uma professora que tava grávida aqui na escola... na última escola, ela marcava o médico das...das... pra... pra acompanhar o bebê né, na hora da regência?! Então o que que eu combinava com ela, ela... ela não queria faltar, então eu ficava com os alunos dela, ela ia na consulta, vol...voltava e continuava a aula, e eu ficava com os estudantes. Então assim, é uma coisa que não está previsto né, o certo era ela marcar em outro horário, marcar no horário de coordenação no período individual, mas não, eu fazia assim porque eu queria que... é... cuidar e agradar todas as professoras né. Eu achava que eu taria acolhendo né se eu fizesse tudo conforme elas queriam que eu fizesse. Então é um pouco o meu... meu perfil mesmo, é esse mesmo de querer... eu sei que tem muita coisa a melhorar né, é... hoje com 20... olhando pra 20 anos atrás, a gente percebe, consegue avaliar que não é tão bacana né nessas relações, e o que de tão pessoal... tão pessoal eu levei pra... pra essas práticas né na escola. (pausa) **(Professora-Coordenadora)**

No caso das professoras e professores, é comum que eles atribuam um alto valor social à sua profissão, visto que ela está diretamente ligada à formação e ao desenvolvimento das futuras gerações. No entanto, essa alta valorização também pode levar a uma sobrecarga emocional, visto que os professores se sentem responsáveis pelo sucesso dos alunos, mesmo quando as condições externas não favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

Essa dupla dimensão presente no processo de trabalho que, ao mesmo tempo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, oferece autonomia, mas gera sujeição, libera e escraviza, impede que o estudo do trabalho humano seja unilateralizado ou mesmo tratado de modo binário e mesmo dual (ANTUNES, 2008, p. 4).

Além disso, relatam uma sensação de desvalorização e ao mesmo tempo se aliam a perspectivas que as exploram, em um ciclo que fragiliza não só sua função social, mas esvazia o sentido humano das relações com estudantes, comunidade e pares.

E... e essa questão é... da raça né tem sido muito trabalhado ultimamente né Fernando dentro das escolas, é... mas eu vejo assim, na...na questão... você fala assim na questão raça no sentido do professor né? **(como que isso aparece na sua vida? Qual é o lugar disso na sua vida? Onde que você consegue significar ou não isso na sua vida específico, na constituição no caso do professor?)** em todos os momentos, com os meus estudantes, dentro da sala de aula, em que não há nenhum tipo de diferenciação né, com os meus

pares, há professores negros dentro da... da minha instituição, são excelentes profissionais, então eu não vejo nenhum tipo de diferenciação em relação a raça. Então pra mim é normal, eu não vejo diferença, do trabalho, com os meus professores... pra mim... é tão diferente é tão natural que eu não consigo nem assim... me expressar em relação a isso, porque... ao gênero sim, porque a gente percebe que são poucos homens né, poucos homens ali, agora em raça pra mim é natural (pausa). **(Professora Vocação)**

Cabe ressaltar que o movimento apresentado tem constituído de maneira significativa a subjetividade em uma lógica de liberdade, igualdade e naturalização das diferenças sociais. Perpetua-se a ideologia de que todas e todos são iguais, em um processo contínuo de naturalização da meritocracia, da competitividade e até mesmo da negação da diversidade na dialética de afirmação da igualdade. Esses princípios de opressão estão alicerçados na perspectiva de objetivação conformada pela alienação presente na alienação do trabalho. Marx (2010) contribui com essa reflexão ao apontar que

A valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2010, p.80).

Dessa forma, em um mundo onde todas e todos são iguais, a lógica das competências e qualidades de um profissionalidade organizacional ganha força, atribuindo características, qualidades e atributos a indivíduos de forma singular e subjetiva, sendo estes/estas responsáveis por sucessos e fracassos no movimento de padronização, controle e gerencialismo do trabalho docente.

São estudantes que tão numa área aqui do... de Ceilândia, que é considerado uma área meio elitizada, entre aspas, dentro da Ceilândia, não que na Ceilândia tenha elite, todo mundo aqui é pobre, mas (risos) mas é... assim um... eu... eu brincava né, que eu falava assim “os estudantes do **(nome da escola)** é... são os... é... *playboy* da Ceilândia (risos) *playboy* da Ceilândia”, aí você anda duas quadras você chega lá no **(nome da escola)** já é outra realidade né. **(Professora Negra)**.

é essa diferenciação né, você é da classe baixa então você tem que ser mão de obra barata, você é da classe alta você vai ser um intelectual né, basicamente é isso. E isso daí, toda a desgraceira que nós vivemos na escola, advém disso daí. Então eu aprendi isso daí dentro do mestrado profissional, olha aí, olha aí a importância. **(Professora Negra)**

Sobre esses processos de alienação naturalizados na dinâmica das relações sociais, Cabral (2013) contribui com essa reflexão ao afirmar que “quanto mais o operário se esgota no

trabalho, tanto mais poderosos e torna o mundo estranho, objetivo, que ele cria perante si, mais ele se torna pobre e menos o mundo interior lhe pertence” (CABRAL, 2013, p.41).

A discussão crítica em torno das categorias raça-etnia, gênero e suas articulações com a classe tem ganhado cada vez mais destaque no contexto atual, em se tratando das demandas da realidade no século XXI no Brasil, no mundo e no contexto histórico-social de desafio frente à pandemia do novo Coronavírus (Covid-19). O curso da pandemia expôs de maneira considerável os mecanismos de opressão e as desigualdades da sociedade em relação a gênero, raça-etnia e classe. Professoras e professores foram desafiados, nos mais variados contextos, a estruturar e alinhar a vida pessoal com a profissional em atividades de ensino remoto. Um trabalho ainda mais intensificado e precarizado, sendo eles e elas mesmos, responsáveis por sua autoformação.

Parte das e dos docentes perderam seus empregos ou foram obrigados(as) a trabalhar em condições insalubres e arriscadas, considerando o enfrentamento da pandemia em curso. Tais questões nos apresentaram demandas urgentes de compreensão e transformação. Suas consequências mostram-se como um desafio teórico, metodológico e epistemológico em diferentes campos de pesquisa social e, principalmente, na pesquisa em educação, aumentando a responsabilidade de pesquisadoras/pesquisadores conectados(as) e alicerçados(as) a uma perspectiva de intervenção na realidade concreta.

No que se refere ao contexto atual e à necessidade de análise das categorias gênero-raça-classe, resgatamos como ponte de conexão das condições de trabalho a relação entre essas categorias a obra de Saffioti (2013, p. 179) no clássico *A mulher na sociedade de classes*:

Era chegado, portanto, o momento de se reviverem os mitos. É deles que a sociedade costuma lançar mão para impedir ou retardar a emancipação de uma categoria social que se impõe a tarefa da libertação. Assim aconteceu com os negros, assim ocorreu e ocorre com as mulheres, assim é com os nativos dos países sob o colonialismo (SAFFIOTI, 2013, p. 179).

Entende-se que a análise dos elementos da citação acima, embora escrita em outro momento histórico, associa-se diretamente à atualidade na criação de espectros que escondem as reais intenções de nossos governantes e fazem a cooptação de professoras, professores e da sociedade em geral para a adesão a projetos neoliberais de cunho reacionário e conservador. Dessa maneira, cabe a nós chamar a atenção do campo da formação de professores para perspectivas que visem à emancipação e transformação social, fora de um caráter meramente representativo e idealizado, por vezes compreensivo e até crítico, mas não propositivo.

Entendemos que tais categorias expressam um movimento que desvela naturalizações: da mulher (esta como maioria na docência, principalmente nos anos iniciais, situada em uma

profissão que passou por um processo de feminização) em uma dupla ou até mesmo tripla jornada, sendo adjetivada de “guerreira”, mas, também, de homens tendo sua sexualidade questionada por atuarem na educação infantil, por exemplo, o que expressa o caráter relacional de construções em relação ao gênero (SOUSA, 2017).

Aponta-se, aqui, a necessidade também de desnaturalização da docência, das licenciaturas como direcionamento específico a uma classe, a uma cor e a um gênero. Da mesma maneira, a docência enquanto área com uma maior abertura para atuação de mulheres negras — determinando posições —, além de uma forte marca de sacerdócio e abnegação, que coloca a profissão docente em um retrato de importância social no imaginário que não se materializa em processos de valorização concretos.

Na mesma linha de raciocínio, no que diz respeito a postos determinados de subalternização, naturalizados no cotidiano e no senso comum, Hasenbalg (2005) apresenta, a partir de dados qualitativos e quantitativos, as influências do racismo sobre o destino e escolhas profissionais para além das desvantagens raciais e menores recursos competitivos:

Além dos efeitos diretos do comportamento discriminatório, uma organização racista limita também a motivação e o nível de aspirações dos não-brancos. Quando são considerados os mecanismos sociais que obstruem a mobilidade ascendente das pessoas de cor, devem ser acrescentados às práticas discriminatórias dos brancos – sejam elas abertas ou polidamente sutis – os efeitos de bloqueio resultantes da internalização, pela maioria dos não-brancos, de uma auto-imagem desfavorável. A forma complexa como esses dois mecanismos funcionam e se reforçam mutuamente leva normalmente negros e mulatos a regularem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o “lugar apropriado” para as pessoas de cor. No Brasil contemporâneo, pelo menos, os negros e mulatos em geral reduzem suas aspirações e deliberadamente limitam sua competição com os brancos, simplesmente para evitar serem lembrados “de seus lugares” e sofrem a humilhação pessoal implícita em incidentes discriminatórios. De fato, evitar a discriminação parece constituir a principal causa da técnica de socialização utilizada pelos pais não-brancos, para ajustar as aspirações subjetivas às possibilidades objetivas e proteger seus filhos de frustrações futuras (HASENBALG, 2005, p. 209).

Ainda no que diz respeito às aspirações e relações na escola, aponta-se diferentes graus de desvantagem e segregação no que concerne às disparidades raciais de crianças negras em relação a crianças brancas, o que o autor denomina de “ciclo de desvantagens cumulativas” (Hasenbalg, 2005), que se estende no decorrer de toda vida e vivência escolar. Ao se contextualizar tal estudo com a posterior análise das narrativas de professoras e professores, na relação estabelecida com os mecanismos de controle de atendimento à sociedade capitalista, pressupõe-se que, de alguma maneira, tais categorias também formam o que é ser docente, seja nas instâncias social, cultural, profissional ou no simbólico. Em uma relação contraditória,

também reafirma o caráter de resistência da escola, não só de reprodução, mas também como espaço de apropriação de conhecimentos de uma classe que não obteve as mesmas oportunidades de ponto de partida. Por isso, sua relação com a escola é ainda mais importante, ao se constituir como concreta forma de superação das desigualdades de origem, qualificando-se para adentrar nos canais que promovem a mobilidade social. Na dialética da naturalização, a docência se apresenta enquanto uma dessas oportunidades.

Alinhados à perspectiva da análise do nó, que entrelaça as categorias gênero-raça-classe (SAFFIOTI, 2015), entendemos que as professoras exercem concomitantemente a sua profissão, as funções de mãe, filha e esposa, o que significa dizer que, além de seu trabalho remunerado, cumprem o trabalho não remunerado, ou seja, somam-se o trabalho produtivo e reprodutivo. Em acordo com o apontado por Fraser (2020),

A atividade reprodutiva é absolutamente necessária à existência do trabalho assalariado, à acumulação de mais-valor e ao funcionamento do capitalismo como tal. Afinal, o trabalhador assalariado não poderia existir nem ser explorado na ausência do trabalho doméstico, da criação das crianças, da formação escolar, do cuidado afetivo e de um conjunto de outras atividades que produzem novas gerações de trabalhadores, repõem as gerações existentes e mantêm vínculos sociais e compreensões compartilhadas. Assim como a “acumulação original”, portanto, a reprodução social é condição de fundo indispensável à possibilidade da produção capitalista (FRASER, 2020, p. 46).

Assim, cabe retomar e reafirmar a ótica do nó para análise das naturalizações que envolvem a perspectiva idealizada de professoras e professores no exercício do trabalho docente, bem como as mediações que abarcam seu processo de constituição social e de formação profissional. Nesse exame, consideramos como se constituem professoras e professores a partir da unidade gênero-raça-classe, sendo a diversidade uma síntese que perpassa essas categorias, e cabe a nós, no movimento entre aparência e essência, desvelar, não pela hierarquização, mas pela contradição.

(...) Retomando-se o *nó* constituído pelas contradições fundamentais da sociedade brasileira, pode-se afirmar a existência de três identidades sociais básicas: a de gênero, a de raça/etnia e a de classe social. Não se trata, porém de três identidades autônomas, em virtude, justamente, de estarem atados os antagonismos que lhes dão origem (SAFFIOTI, 1997, p. 63).

(...) difícil é lidar com esta realidade, formada pelas três subestruturas: *gênero, classe social, raça/etnia*, já que é presidida por uma lógica contraditória, distinta das que regem cada contradição em separado. Uma voz menos grave ou menos aguda de uma mulher é relevante em sua atuação, segundo o preconceito étnico-racial, e, mais seguramente na relação de gênero e na de classes sociais. O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um *nó* (SAFFIOTI, 2015, p. 133).

Destacamos que as professoras e professores estão situados no que Antunes (2009) conceitua como classe-que-vive-do-trabalho, e que, na reorganização das relações de trabalho capitalista, essa classe não é homogênea, sendo necessária sua compreensão em uma concretude social e histórica.

Frigotto (2010) sistematiza a compreensão da concretude histórica de seres sociais em diferentes dimensões, sendo elas: na individualidade, na natureza e enquanto ser social. Logo, estamos inseridos em uma unidade contraditória material, na qual o patriarcado se funde ao racismo, ao capitalismo e produz, dialeticamente, relações de opressão-exploração em âmbitos estruturais-contextuais, pela diferença-desigualdade no movimento de uma realidade multidimensional sintetizada pelo gênero-raça-classe.

Dessa maneira, a constituição do vir a ser professora e professor perpassa todos os elementos objetivos-subjetivos do que se espera para uma professora/um professor, o que na maioria das vezes é encarado na relação direta entre a vida particular e o exercício profissional. Tais construções estão mediadas por representações, ideais, cobranças, que nem sempre refletem a concretude do que de fato é a categoria docente, seja em suas relações de trabalho, condições, valorização, formação, e diretamente em seu trabalho pedagógico. Ressalta-se, aqui, que as constantes demandas e investidas do capital estão embutidas em um controle de ações de cunho individual mas também gerencialista, por meio de mecanismos de controle e disputa, entre eles a gestão, o currículo, a didática e a avaliação. Logo, há de se compreender e analisar as dimensões do trabalho docente, seja no que diz respeito aos projetos de formação, seja pela organização e pelas demandas sociais, ideológicas e políticas para o trabalho pedagógico.

A ideia de subalternização das mulheres e a forte marca da docência, como uma profissão de serviço, trazem pontos de convergência ao que se entende como dom e missão. Além disso, a renda da professora, por vezes, é entendida como complementação do salário do marido, renda principal da casa. Tal pontuação é importante por destacar as marcas históricas que desacreditam não só a luta legítima de mulheres por melhores condições de trabalho, mas a naturalização das ações, perfis e princípios que contribuem para seu processo de exploração e, por conseguinte, de intensificação. Dessa forma, os entraves das conquistas por valorização salarial e a forte marca sacerdotal da profissão trazem mediações para as representações e perfis idealizados do que “é” ser professora e professor.

Essas mediações, se descoladas das demandas internas da categoria, sendo determinadas externamente, influenciam no controle e na perda de autonomia, bem como na afirmação da docência a partir de modelos sociais que não tenham como visão de longo alcance um processo de emancipação, mas de reprodução e formação para o mercado. Essas condições de trabalho

são validadas pelo patriarcado — enquanto sistema de dominação que subjuga mulheres em relação aos homens—, que distancia as professoras do sentido profissional e, ainda, contribui para uma não identificação com a classe-que-vive-do-trabalho, subjetividades neoliberais formadas na relação com as condições objetivas.

Heller (2016) destaca a dimensão daquelas e daqueles que assumem a recusa integral dos processos de naturalização, sintetizando aquelas e aqueles que se inserem na luta contra o capital como atitude revolucionária, orgânica e coletiva, o que, a nosso ver sintetiza a tomada de consciência, a elevação da consciência individual (em si) para a consciência coletiva (para si), em um caráter emancipador efetivado na práxis.

Luiz Carlos de Freitas problematiza, no livro *Uma pós-modernidade de libertação?*, a noção de pós-modernidade como uma ruptura radical com a modernidade e como uma nova época histórica que inaugura um novo modo de vida e de pensar. Freitas (2005) aponta uma contradição que se manifesta de maneira ainda mais intensa na atualidade, principalmente pela exposição da pós-modernidade enquanto construção ideológica que oculta as desigualdades sociais e as relações de poder que continuam a existir na sociedade contemporânea.

Para o autor, a concepção de pós-modernidade ignora as contradições e as lutas sociais que continuam a ocorrer na sociedade contemporânea, incluindo a luta por igualdade de direitos, por justiça social e por liberdade. Embora haja um potencial crítico em relação aos elementos que fundamentam as desigualdades sociais de gênero e de raça, na defesa das diferentes identidades, culturas, entre outros desafios da contemporaneidade, mesmo situados na esfera subversiva, conformam uma subjetividade alienada e liberal, que não acessa e nem atinge a raiz do racismo estrutural, nem dos processos de exploração e opressão que constituem as relações de gênero pelo patriarcado. Descolados da totalidade social, fragilizam movimentos de luta capazes de promover a organização enquanto classe, que sintetiza e incorpora as opressões anteriores: a propriedade privada, as relações capitalistas e o modo de produção da vida material que reproduz a divisão social, racial e sexual do trabalho.

Dessa maneira, entendemos como necessária a compreensão da alienação no e do trabalho docente, nas mediações de constituição da base histórica de formação social brasileira expressa por relações de ordem colonial e escravocrata. Suas implicações para constituição da subjetividade na dialética de dominação-exploração, estão diretamente relacionadas ao sistema capitalista e ao patriarcado. São latentes nas narrativas de professoras e professores, a reafirmação desses sistemas em uma unidade que favorece as opressões. Em contrapartida, há de se reconhecer o potencial criador que vincula as características tipicamente humanas que se desenvolvem a partir da apropriação da cultura, a cultura que se materializa pela produção da

humanidade em cada indivíduo singular ao tempo que reconhecemos o ser social como vir a ser, com possibilidades de resistência e transformação pela contradição, pela *práxis*.

A *práxis* — ação teórico-prática — de compreensão e transformação do mundo permite situar a subjetividade e o processo de construção do vir a ser professora e professor não como algo abstrato, estritamente pessoal, idealizado e individual, mas na constituição do ser social em uma concretude histórica, sendo este por consequência histórico e social.

Frente a nossa responsabilidade social, política e, portanto, pedagógica, como ponto de síntese, corroboramos com Kuenzer (1992) que

O espaço de produção do conhecimento é a *práxis*, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário. [...] Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais. Cair na vida, penetrar no caos, no buraco negro das relações sociais concretas, onde as explicações não são suficientes, onde o conhecimento é frágil, onde a competência formal não serve, é uma aventura que a poucos atrai. É mais confortável o útero e seguro da ‘mãe academia’. [...] Os que conseguem, no entanto, romper os muros, por os pés – e a cabeça – para fora, deixando entrar o ar fresco da realidade nos pulmões, têm descoberto que é no movimento, no provisório, no caos, na dinâmica jamais ‘enquadrada’ das relações concretas que se transforma a sociedade, que se faz a revolução (KUENZER, 1992, p. 22).

Porém, conforme apontado pela análise apresentada, o coletivo se apresenta como elemento importante e essencial para a construção dos elementos de enfrentamento pela constituição de outra visão de mundo. Parafraseando Antônio Gramsci, se o velho morre, o novo carece de condições para que possa nascer, caso contrário, sintomas mórbidos aparecem, o que dialoga com a citação de Marx (2010) e a dupla face do trabalho expressa pela professora *Vocação*.

Em acordo com Curado Silva (2018), entendemos que

As lutas contra as cisões do cotidiano escolar somente alcançarão sentido emancipador se compreendidas como elementos de mediação para superar as grandes e principais cisões dos seres humanos alicerçadas numa socialidade que separa proprietários de não proprietários. De um lado e de outro, a sociedade gera seres cindidos, unilaterais, enquanto o desenvolvimento mundial possibilita atualmente, mais do que nunca, a formação de seres humanos omnilaterais. Superar esta divisão é a chave de um rico processo emancipatório não somente de professores, mas para a humanidade. (CURADO SILVA, 2018, p. 348)

A alienação também é potência de contradição e, portanto, é suscetível a processos de superação, por meio da organização coletiva, na dimensão do trabalho.

O trabalho também nos escraviza, mas eu consigo me enxergar dentro ali do meu trabalho e ver é... aquilo que eu produzir né, quando eu vejo os meus estudantes lendo, eu vejo que eu pude transformar a vida deles né, a minha ação produziu uma transformação, então eu acho que isso faz parte de uma

questão social também. É... ressignificar assim pra além da minha profissão né, a... a... o ser social, é... eu acho que destacar nós professores enquanto e professoras enquanto seres sociais é que faz parte...que faz parte da classe trabalhadora, que é... que é um indivíduo que tem um gênero, hum...são trabalhadores e trabalhadoras da educação que eu me constituo por meio disso, então eu acredito que seja isso. Ai eu...eu vejo que tem momentos que escraviza sim, em que a gente é... se realiza e é feliz, mas... o trabalho também escraviza porque quando é... a gente fica ali bitolado nele, e... não consegue enxergar outras potencialidades, ele se transforma. **(Professora Vocação)**

Na mesma medida em que o trabalhador atua como trabalhador, em que exterioriza sua capacidade de trabalho, ele a aliena, uma vez que antes de o processo de trabalho começar ela já está vendida ao possuidor do dinheiro. Como o trabalho se efetiva – de um lado, como forma da matéria-prima (como valor de uso do produto), de outro, como valor de troca, trabalho social objetivado em geral, o trabalho se transforma de trabalho em capital (MARX, 2010, p. 109).

Em síntese, a partir dessa categoria foi possível apreender que: a constituição do *vir a ser* professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano, que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo. Assim, naturalizam-se diferentes momentos e instâncias de constituição social, que informam o *vir a ser* professora e professor. São mediações que perpassam as histórias de vida, vivências do e no trabalho docente, situadas na base material de contradição capital-trabalho e mediadas pela dialética do nó gênero, raça e classe. Há um processo de fragmentação que atinge professoras e professores descolando sua constituição e função das mediações que compõem a totalidade social. Em consequência, buscam saídas individuais em atendimento ao pragmático, o que tende a culpabilizá-las (los) por processos de exploração-opressão e a esvaziar o sentido social, político e ontológico do trabalho docente.

Quadro 15 - Síntese - categorias de análise

CATEGORIAS	COMPOSIÇÃO CONCEITUAL	SÍNTESES
<p>6.1. Querer ser professora/professor: <i>história de vida – objetividade e subjetividade</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - funções atribuídas socialmente; - caminhos para a docência; - relação com a universidade pública; - condição social de formação de estudantes da classe trabalhadora; - ascensão social – docência e empregabilidade. 	<p>- Existem funções sociais atribuídas para o exercício da docência em diferentes etapas e áreas. Afirmando por especificidades de atuação constituídas historicamente. Pautadas pela justificativa dessas especificidades e “possibilidades”, reproduzem condições que perpassam o <i>nó</i> dialético gênero, raça, classe, bem como dicotomias, divisões no exercício do trabalho docente e do mundo do trabalho. Há uma predominância da docência como possibilidade de ascensão social com vistas ao atendimento da empregabilidade para estudantes da classe trabalhadora, mulheres e pessoas negras, em condições singulares de formação inicial e continuada.</p>
<p>6.2 Estar professora/professor: trabalho docente e o <i>nó</i> dialético gênero, raça e classe;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a função política e social no mundo do trabalho; - a constituição objetiva-subjetiva do <i>vir a ser</i> nas vivências do trabalho docente. 	<p>- O trabalho docente, no contexto das relações capitalistas expressa a dinâmica de disputa pela hegemonia no interior do Estado, situando as vivências de professoras e professores nas contradições constituídas por relações sociais de gênero, raça e classe. A natureza do trabalho docente atribui a ele grau relativo de autonomia, embora submetido a ações de controle na disputa por um projeto de sociedade, escola e formação. Nesse contexto e frente aos elementos que compõem a estrutura e superestrutura, o <i>vir a ser</i> professora e professor se constitui a partir da dinâmica de relações conflituosas no interior da escola, que reproduzem o racismo, o sexismo e as condições de classe, em um processo de esvaziamento da consciência coletiva e conformação da opressão-exploração pela alienação.</p>
<p>6.3 Vir a ser professora/professor: naturalização e alienação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - consciência histórica; - invisibilização e silenciamento; - consciência em si, fragmentação e alienação; - o <i>nó</i> dialético, afirmação e reprodução da alienação. 	<p>- A constituição do <i>vir a ser</i> professora e professor pela alienação se fundamenta a partir de uma orientação fetichizada, reiterada por demandas do cotidiano, que tendem a submeter professoras e professores a sentidos de conformação e imobilismo. Assim, naturalizam diferentes momentos e instâncias de constituição social, que informam o <i>vir a ser</i> professor. São mediações que perpassam as histórias de vida, vivências do e no trabalho docente, situadas na base material de contradição capital-trabalho e mediadas pela dialética do <i>nó</i> gênero, raça e classe. Há um processo de fragmentação que atinge professoras e professores e descolam sua constituição e função das mediações que compõem a totalidade social. Em consequência, buscam saídas individuais em atendimento ao pragmático, o que tende a culpabilizá-las (los) por processos de exploração-opressão e esvazia o sentido social, político e ontológico do trabalho docente.</p>

Fonte: Sousa (2023)

Figura 8 – Primeiro voo de um pássaro machucado



Arte: Susano Correia (@susanocorreia)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do empírico ao concreto pensado – ser é processo – tecendo sínteses

O trabalho docente, o *vir a ser* professora/professor e o nó dialético gênero, raça e classe

Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar... É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro. (Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros) Se trata de abrir o rumo. Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.

Thiago de Melo

A tese teve como objetivo **compreender as mediações do nó dialético gênero, raça e classe na constituição dos sentidos atribuídos para o trabalho docente de professoras e professores da Educação Básica da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal**. Elencamos como objetivos específicos: **a)** mapear as produções que abordam as categorias gênero, raça e classe e suas relações com o trabalho docente; **b)** analisar o movimento dialético das categorias gênero, raça e classe no trabalho docente; **c)** discutir, a partir das vivências das categorias gênero, raça e classe, os sentidos atribuídos por professoras e professores aos desafios do cotidiano; **d)** problematizar as caracterizações e representações do *ser* professora/professor na contemporaneidade a partir do nó dialético gênero, raça e classe.

A apreensão das mediações e contradições sistematizadas a partir da análise sustentou a síntese que afirma a tese: o processo de constituição do ser professora e professor no contexto da sociedade capitalista demanda **mediações já indicadas pela historicidade do trabalho docente**, mas que **carece** ser compreendida a partir do *nó dialético gênero, raça e classe*. A contextualização das professoras e professores no *nó* permite apreender o movimento que constitui as histórias de vida pela objetividade e subjetividade, bem como enriquece as categorias de análise para o trabalho docente. O *nó* gênero, raça e classe, confronta a perspectiva empírica e idealizada do ser professora e professor com a concretude histórica que constitui as relações sociais frente as suas intencionalidades. Essa concretude está permeada por processos de naturalização e alienação, que provocam estranhamento, esvaziamento de sentido e fragilizam a tomada de consciência para si. No que tange à formação de professores, tal enfrentamento só pode ser compreendido em uma perspectiva revolucionária, pela exposição e pormenorização das mediações objetivas que constituem a subjetividade das professoras e professores. A naturalização e alienação conformam o esvaziamento de sentido e das potencialidades transformadoras que na contradição informam o caráter humanizador do e no trabalho docente. Este, quando situado no campo da alienação, tende a reafirmar as desigualdades, a divisão social, racial e sexual do trabalho, que se fortalecem pela

fragmentação, reduzindo as possibilidades de enfrentamento a conquistas individuais e subjetivistas. Por consequência, informa a dificuldade de elaboração e a tomada de posição no horizonte de projetos coletivos. O ponto de partida para a resistência está no caráter emancipador que sintetiza a função da escola, a função docente e sua efetivação por meio da práxis. Afirma-se aqui a potencialidade da educação em uma dimensão ontológica e revolucionária pela categoria trabalho enquanto princípio formativo de constituição do ser social, na concretude de base dialética do *nó* em movimento com as **contradições sociais de gênero, raça e classe**.

A abstração é o bisturi intelectual da Educação, o concreto é o ponto de chegada do conhecimento. A realidade é o concreto, mas carece da compreensão dos elementos analíticos que a compõem. Essa compreensão demanda o constante questionamento do real, via processos de análise e síntese, chegando ao concreto pensado. O concreto é o *concreto pensado* por ser síntese de múltiplas determinações constituídas em um todo de mediações de análise das abstrações. A reconstituição do todo no ponto de chegada do conhecimento perpassou por contraposições, dúvidas, questionamentos e indagações. Mais importante que uma descoberta original, é a sua difusão pela síntese e análise de novos elementos para torná-la concepção orgânica.

São apontamentos que articulam as contribuições dos clássicos (GRAMSCI, 1995); (MARX, 1999); (MARX; ENGELS, 1998), com as contribuições de pesquisadoras e pesquisadores contemporâneos (CURADO SILVA, 2018); (SAVIANI, 2007); (APPLE, 1995), (HYPOLITO, 1997; 2020); (ROCHA, 2016); (LIMA, 2019); (CRUZ, 2017), (FREITAS, 2017); (DUARTE, 2013); e as associações como Anfope e ANPEd, que organizam e mobilizam as lutas no campo das políticas educacionais.

Dessa maneira, será estabelecido um diálogo com pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores que na práxis se organizam em um comprometimento social, ético e político de compreensão dos desafios para a construção de um projeto revolucionário no movimento de disputa hegemônica pela função da educação, função da escola e função docente.

Pela afirmação da tese, acrescentaremos a essas contribuições a defesa do *nó* dialético gênero, raça e classe, pelo entendimento de que a compreensão real e concreta de constituição do *vir a ser* professora e professor envolve a historicização de suas histórias de vida pela objetividade e subjetividade, das relações familiares, do direcionamento para a docência, passando pela unidade presente entre as mediações da formação inicial, continuada, pelo processo de ingresso via concurso público nas escolas públicas, já que são servidoras e servidores da Secretaria de Educação. Sendo assim, estão marcadas e marcados pela condição

de trabalhadoras e trabalhadores assalariados, sob a tutela do Estado, o que exerce influências internas e externas para o exercício profissional nas mediações do processo de trabalho, no cotidiano e na prática pedagógica.

Apresentamos como objetivo o estabelecimento de um diálogo compreensivo e propositivo, com vistas a contribuir com a fundamentação de propostas de formação que perpassem o entendimento da totalidade social. As contradições sociais compõem o *nó* de gênero, raça e classe e são decisivas não só para o enfrentamento da realidade concreta da constituição do *vir a ser* professora e professor, mas também para o fortalecimento de um corpo coletivo capaz de se colocar na dimensão política de maneira sistemática e intencional, em uma perspectiva crítico-emancipadora, pela epistemologia da práxis.

Em coerência com a tese defendida, entendemos que o trabalho docente está situado em uma historicidade que o confere características sociais, culturais e políticas no que diz respeito a ações, posturas, condutas morais e éticas. Essas determinações partem de intencionalidades externas ao coletivo, que sintetizam as categorias de trabalhadoras e trabalhadores docentes nos contextos de realização do trabalho. Cabe ressaltar que tais processos perpassam as relações de gênero, sustentadas no cotidiano por uma base de organização social e política de dominação anterior ao sistema capitalista: o patriarcado. Ao se fundirem, contextualizando uma unidade contraditória, expressam processos de dominação e defesa dos interesses da classe dominante, da propriedade privada, em detrimento da liberdade e desenvolvimento das potencialidades de mulheres, bem como concepções relacionais que são incorporadas em terreno ideológico à subjetividade também de homens.

As dimensões que fundamentam social e culturalmente o desenvolvimento da subjetividade das mulheres são cooptadas e significadas a partir dos interesses do modo de produção capitalista, transformando-as também em propriedade, o que funciona não só como braço do modo de produção capitalista, mas também afirma diuturnamente características sociais e culturais atribuídas a mulheres e homens. No que tange às mulheres, há de se considerar a divisão sexual do trabalho enquanto marca na constituição do ser professora e professor, bem como as mediações que envolvem o trabalho dito reprodutivo, de invisibilização do trabalho feminino e a fusão entre a esfera pública e privada que informa mediações e contradições entre o trabalho assalariado (público) e trabalho não remunerado (vida privada).

Essas contradições, expressas por professoras e professores durante a pesquisa, desdobram-se em consequências para a vida pessoal das professoras e professores para o exercício profissional, bem como para a reprodução das desigualdades que cercam estudantes atendidas e atendidos pela escola. Um ponto importante a ser destacado aqui é: tanto professoras

e professores quanto estudantes e suas famílias, estão situadas e situados também no *nó* dialético gênero, raça e classe, portanto são atingidas e atingidos pela opressão-exploração, na simbiose que resulta na fusão entre capitalismo, racismo e patriarcado.

O *nó* dialético escancara as contradições presentes nessas relações sociais, que, ao incorporar as bases ideológicas e materiais do colonialismo, constitui parte da fundamentação social, política e compreensiva que permeia a ética das relações de trabalho, esvaziadas de crítica frente à exploração e à constituição de base histórica-material. Esse *nó* compõe a dinâmica de intencionalidades e desenvolvimento das construções sociais, econômicas e históricas que afirmam as relações capitalistas. Cabe aqui ressaltar que o racismo se manifesta enquanto forma de trabalho anterior ao capital (escavidão), mas é incorporado por ele em suas formas mais desenvolvidas, fato que demanda seu entendimento para além das relações individuais ou institucionais pela totalidade, em uma concepção de racismo estrutural. As relações de opressão e exploração sustentam o *nó* dialético patriarcado, racismo e capitalismo, bem como as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que localizam mulheres e homens em gênero, raça e classe.

Em uma exposição inversa com base no título que fundamenta a tese e constitui sua problematização, análise, questionamento e fundamentação, entendemos a necessidade de compreensão da realidade pela dialética, enquanto movimento da história, fora da dimensão estática que naturaliza, aliena e imobiliza professoras e professores como parte do gênero humano na construção da realidade social, sendo assim constituídas e constituídos a partir das mediações que a sustentam. Dessa forma, pela dialética, compreende-se que, embora as mediações que fazem parte da totalidade concreta sejam alienantes, dominantes e dirigidas por uma perspectiva de classe, esta está situada no movimento do jogo de forças, na disputa pela universalização de visões de mundo, da cultura, dos costumes, dos sentidos sociais, históricos e políticos de classe, portanto de hegemonia.

Conforme permeou toda a dimensão analítica do trabalho, há um entendimento das relações presentes entre a concepção de Estado e a representação que envolve seus interesses, bem como as possibilidades de ação pela formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a construção de um projeto coletivo contra-hegemônico que vise à tomada do Estado para que este seja representante da classe trabalhadora até que seja substituído por outra forma de organização política fundamentada pela extinção das classes sociais no horizonte revolucionário. Cabe ressaltar que tal construção não se descola de condições materiais e culturais que compõem a unidade dialética entre estrutura (base material-econômica-objetiva)

e superestrutura (relações culturais de hegemonia) na perspectiva do Estado Ampliado (sociedade política e sociedade civil), hegemonia encouraçada de coerção.

Estas são bases importantes de análise para o entendimento da tomada de consciência com vistas à elevação das concepções de mundo em um caráter crítico e coletivo. Cabe a nós compreender os instrumentos pedagógicos de constituição da hegemonia que informam a alienação das massas, bem como sua fragmentação, desarticulação e imobilidade frente às injustiças sociais, à opressão e à exploração. Com vistas a explorar estratégias de formação para a passagem de compreensão limitada e individualista da realidade concreta, da consciência em si a consciência para si, no seio das disputas sociais e políticas que demandam a necessidade de formação e elevação da intelectualidade crítica das massas, sendo essas capazes de se auto-organizarem, por meio da catarse elevar-se de individual, para ser coletivo, capaz de articular, planejar, fundamentar e materializar um projeto revolucionário.

A consciência de classe e a formação de intelectuais orgânicos cientes não só de seu papel social e político no jogo de forças pela hegemonia perpassa a transformação das relações materiais pela totalidade social e a organização, unificação da classe trabalhadora pela imposição de sua visão de mundo, capaz de romper com o processo de dominação que confirma o poder de uma classe dominante e sua capacidade de direção invertendo de maneira dialética o jogo de forças pela formação da massa de trabalhadores, imputando sua força pela dominação do jogo que compõe a realidade social, mas também sua capacidade de direcionar as relações da sociedade de maneira global pela totalidade.

Em outras palavras, em uma perspectiva gramsciana, a consciência para si perpassa a universalização dos interesses da classe trabalhadora, o que demanda a demolição das ideologias dominantes de caráter fetichizado, empobrecido, de significação do trabalho enquanto valor de troca e mercadoria. Partimos aqui do entendimento de que essas mediações de ordem material constituem visões de mundo reacionárias, conservadoras, racistas, sexistas, que fragilizam as potencialidades verdadeiramente humanas, ações coletivas e afirma-se no cotidiano a negação do outro por meio de sua opressão e exploração.

O nó dialético que constitui a relação entre senso comum e bom senso se articula à concepção de formação de mulheres e homens capazes de fazer a história. Uma perspectiva de formação verdadeiramente revolucionária carece ser compreendida pela totalidade e contradição, portanto, de maneira dialética. Cabe a nós desvelar, escancarar, expor e direcionar a crítica, pela análise das relações que envolvem a desarticulação e fragmentações das classes subalternas, já que estas têm sido engolidas por processos de alienação, naturalização e estranhamentos cada vez mais intensos. São visões de mundo constituídas a partir de uma

intencionalidade, que nem sempre é compreendida por professoras e professores no âmbito das relações do cotidiano escolar, o que tem conformado cada vez mais a defesa de interesses da classe dominante, que não representam os interesses coletivos da classe da qual se originam, mesmo que não se reconheçam mais nela.

No que tange ao trabalho docente, sua natureza de produção imaterial e de relativa autonomia ao se considerar o objeto de trabalho, entendemos a necessidade de fundamentar um projeto de formação de professores entendido enquanto práxis, capaz de dar conta não só da imediaticidade das relações que envolvem os processos de trabalho nas escolas, mas das mediações que o constituem frente às intencionalidades que fundamentam as relações de força entre capital e trabalho na prática social.

O processo de saturação das mediações que envolvem os desafios do trabalho docente e da formação de professores carece estar situado na visão de que estas e estes, encontram-se situados em um base social, cultural e econômica de gênero, raça e classe. Sendo assim, são constituídas e constituídos a partir de uma história de vida que tende a reproduzir, mas também romper com estruturas, porém de maneira individualizada pelo falseamento e afirmação de ideologias que se restringem às representações, ao assistencialismo, ao estranhamento, ao silenciamento e na base das reproduções que envolvem as posições de gênero, raça e classe pela naturalização e afirmação do individualismo e da meritocracia.

Dessa forma, tanto o gênero quanto a raça são compreendidos como meros componentes de constituição da subjetividade, desarticulados da perspectiva coletiva de classe e sua reprodução em uma dimensão ampla e totalizante. Esse silenciamento e fragilização é constatado pela incipiente produção científica e analítica no próprio campo da formação, principalmente ao se considerar a fragmentação subjetivista que não situa essas categorias frente à dinâmica de relações que as constituem no curso da história.

As consequências das relações alienadas são expressas não só no cotidiano das escolas, mas nas histórias de vida das professoras e professores, direcionam escolhas, tomada de posição e fragilizam processos de identificação como classe. Há uma tentativa de invisibilização e afastamento das professoras e professores nos contextos de realização do trabalho no que diz respeito a aspectos que sintetizam a opressão-exploração presente na sociedade. Ao se veem imersos pela necessidade de corresponder às expectativas de realização do trabalho, mas esvaziadas de sólida base teórica e prática crítica do sentido social, político, econômico e cultural de sua função, as professoras e professores tendem a secundarizar seus processos de

luta em um sentimento de cansaço, de esgotamento e esvaziamento do sentido do trabalho, entre as possibilidades do fazer e as limitações impostas pela condição material.

Cabe a nós a defesa dos elementos de compreensão da concretude epistemológica de quem se constitui professora e professor pela dialética como alternativa de entendimento das potencialidades do trabalho docente enquanto princípio formativo e ontológico. Embora imersos por todas as limitações provocadas pela alienação, que informam posicionamentos no que diz respeito a gênero, raça e classe, esses são elementos fundamentais para análise das condições concretas de trabalho de professoras e professores e fortalecimento da compreensão crítica de compromisso transformador.

Na formulação de um projeto de caráter emancipatório para a formação de professores, aponta-se a necessidade de disputa no campo das políticas públicas por sólida base teórico-prática, de resgate da função da universidade pública para a formação de professoras e professores, principalmente articulando esta à necessidade de absorver à formação de professoras e professores da classe trabalhadora, em confronto com a mercantilização dos cursos de licenciatura, que têm não só dominado as perspectivas de formação, mas também fragilizado a ação política docente.

Há uma fragilização no entendimento da função social da educação, da escola e da função docente. Está em disputa um projeto de sociedade, a desarticulação de classe, bem como a fragmentação dos elementos objetivos para tomada de consciência no que diz respeito ao nó dialético de gênero, raça e classe, o que tem imobilizado a luta contra o esvaziamento do sentido do trabalho docente. As professoras e professores, ao não se reconhecerem frente às determinações de sua função social e às possibilidades de enfrentamento, são submetidos a relações contraditórias de negação e reconhecimento, de prazer e sofrimento, de conformação e resistência, de crença nas possibilidades micro de transformação pela relação professor-aluno e do imobilismo sintetizado pelo cansaço e submissão à lógica mercadológica de precarização, controle, intensificação e desvalorização. São mediações que esvaziam o sentido humanizador de produção de humanidade por meio do ensino, bem como as possibilidades da tomada de consciência para si em um pertencimento enquanto classe, nas mediações de raça e gênero.

Entre as vias de enfrentamento que compõem o movimento contraditório de conformação e resistência, está situado o fortalecimento não só das organizações de classe, mas sua ressignificação para a formação de dirigentes capazes não só de efervescer a participação da categoria nas lutas coletivas, cientes dos interesses a serem defendidos, mas também da capacidade de ação orgânica propositiva. Entende-se como necessário o atendimento às necessidades reais da categoria, ciente de sua posição social e função, com vistas à formulação

de um código de conduta ético, moral e político pautado pela auto-organização, resistente à cooptação de seus intelectuais que se articulam ao reformismo que historicamente tem fragilizado a constituição dos processos coletivos, pelo atendimento a conciliações antagônicas, portanto irreconciliáveis.

Há de se entender, como parte do contexto hegemônico que envolve as dimensões do trabalho docente os elementos de composição dos processos de profissionalização e de afirmação da profissionalidade docente enquanto dimensão do trabalho docente e sua reconfiguração no contexto da sociedade capitalista. Situado no seio dessas relações, os elementos axiológicos e deontológicos que o fundamentam como profissão têm sido fundamentados a partir de um profissionalismo gerencialista.

Em consequência, o que se constata pela constituição histórica mediada pelo *nó* dialético de gênero, raça e classe é um esvaziamento da função social da escola pública e do comprometimento com a classe social que a constitui de forma predominante. São processos de negação e estranhamento que distanciam professoras e professores da comunidade escolar, do comprometimento e reconhecimento dos aspectos de classe e raça de estudantes, o que consequentemente se reproduz em uma perspectiva conservadora das opressões, entre elas o sexismo, a homofobia e o racismo.

A articulação de uma concepção de professoras e professores capazes de promover sua auto-organização enquanto categoria passa pelo reconhecimento e constituição desta pelo posicionamento crítico frente à realidade concreta de exercício de sua atividade, bem como o *nó* que desvela as mediações entre *o querer ser professora e professor, estar professora e professor* e o *vir a ser professora e professor* pela **dialética** enquanto *devir* histórico.

Na dinâmica de relações com a sociedade e sua formação, a **historicidade** assume centralidade como categoria fundante para a formação docente, seja a nível de projeto, ou efetivação prática nos cursos de formação, considerando todas as limitações de caráter material, que o fragilizam para que sejam considerados nos princípios que direcionam o confronto a essa materialidade. Dessa maneira, carece compor de maneira relacional e mediadora a dinâmica que perpassa a formação inicial e continuada de professoras e professores.

Em acordo com Saviani (2012, p. 10), entendemos a necessidade de uma formação intencional, sistemática e revolucionária, que instrumentalize as classes subalternas no que diz respeito aos elementos constitutivos da realidade social, bem como a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. O autor traz importantes aspectos de contextualização, situando a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em bases de sustentação que defendem a construção do currículo escolar e da apropriação do conhecimento

científico para a elevação intelectual com vistas a fortalecer a construção de um projeto revolucionário. A organização escolar sugerida pela pedagogia histórico-crítica se aproxima, assim, da concepção gramsciana de Escola Unitária.

A interpretação crítica da história fornece subsídios não só de problematização das naturalizações provocadas pela alienação, mas a catarse que se manifesta pela elevação e compreensão do sistema de mediações que constituem a organicidade do trabalho pedagógico frente às intencionalidades históricas de gênero, raça e classe. São relações de poder que constituem, educam e afirmam visões de mundo, portanto pedagógicas, de universalização que se materializam pela consolidação e reprodução da hegemonia.

Há de se reconhecer, nesse jogo de forças, que a disputa pela função social da educação, da escola e da função docente sempre esteve presente. São nuances que perpassam a função social atribuída a homens e mulheres, negras e negros e suas posições. No que diz respeito aos estudos e à mediação do conhecimento científico no currículo da formação de professores, há no patrimônio cultural desenvolvimento do conhecimento sistematizado, sínteses elaboradas pela filosofia, sociologia, psicologia, ciência política, antropologia, economia e pela pedagogia enquanto teoria e prática pedagógica. As diferentes visões que compõem os clássicos em seus aspectos de convergência e divergência relacionam-se com a necessidade da formação em estabelecer base que fundamente os desafios a serem enfrentados pelo movimento da prática pedagógica de professoras e professores, sem desvincular as implicações de diferentes contextos históricos para a compreensão crítica do passado, do presente e possibilidades de futuro.

Cabe ressaltar que o atendimento às necessidades imediatas das professoras e professores têm sido materializado em políticas públicas de caráter mercadológico, por meio de fórmulas, modelos e manuais que proporcionam uma maior segurança na realização do trabalho, mas fragilizam a dimensão crítica de mediação intencional do e no trabalho. Em outras palavras, o atendimento aos desafios que constituem professoras e professores estão situados por todas as intencionalidades presentes na relação de disputa capital-trabalho, em esfera pública e privada, e fragilizada a tomada de consciência de professoras e professores.

Imersas em condições materiais e históricas mediadas por gênero, raça e classe, professoras e professores têm sido submetidas e submetidos a processos de controle, avaliações externas e pressões por resultados que se alinham a demandas de caráter neoliberal e esvaziam os sentidos do trabalho e da função docente. Em consequência, são restritas as oportunidades de suspensão do cotidiano, bem como as possibilidades de uma intencionalidade orgânica, que

na contradição afirmam o sentido de escola pela relação professor-aluno e função social do trabalho docente frente às relações sociais, mesmo em contextos de alienação.

As categorias de configuração do trabalho docente no que diz respeito às condições de trabalho, valorização, de tempo de estudo e remuneração têm sido cada vez mais determinadas pela lógica do capital, constituindo o que autores da área tem denominado como processo de proletarização do trabalho docente, que culmina em perda de autonomia e esvaziamento do conhecimento. Essas categorias têm sido objeto de estudo, análise e mediação de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com as proposições e disputa pela função social da escola pública ou da Educação em seu sentido amplo e têm contribuído com o desvelamento das contradições que compõem de forma orgânica a disputa por projetos, sejam eles: *conservadores, reformistas ou transformadores em uma perspectiva revolucionária*.

A invisibilização histórica da luta das classes subalternas frente à resistência e à garantia de direitos sustenta alternativas diretas, descoladas da totalidade social, funcionando como instrumentos de fragmentação e conformação que resultam na desesperança e impossibilidade da ação coletiva. Essa fragilização frente a uma perspectiva unitária de luta tem contribuindo de maneira consubstancial às intencionalidades liberais de reprodução e de desenvolvimento do capitalismo frente às crises que expõem a incapacidade deste perdurar enquanto fim da história.

Cabe aqui rememorar a acepção gramsciana que situa a hegemonia enquanto relação orgânica e pedagógica em relações históricas determinadas. Galeano traz uma contribuição para essa discussão de maneira estética e poética significando a escola no “mundo do avesso”. O trecho traduz a crítica ao imobilismo teórico e prático que se traduz no conformismo, reformismo e desesperança e constitui visões de mundo em processos de naturalização, desvinculados de suas mediações históricas: O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. (GALEANO, 2011, p. 17)

A alegoria exemplificada pelo autor supracitado, “o mundo do avesso”, expõe a reprodução das concepções de mundo que situam mulheres e homens em gênero e raça, pela reafirmação de posições justificadas por aspectos biologizantes, mas que em síntese traduzem as significações sociais, históricas, culturais e econômicas de acordo com as intencionalidades do modo de produção material que constitui a vida espiritual de forma de dialética, formando a consciência de seres sociais e históricos.

A subjetividade produzida pela alienação, pela fragmentação e fragilização da luta coletiva tem formado uma categoria predominantemente composta por mulheres, que por vezes

se mostram contrárias à luta feminista e reproduzem o status sexista de opressão no cotidiano das escolas. De maneira relacional, também tem reproduzido a subjetividade de homens machistas e violentos pela necessidade de afirmação diária de todas significações sociais que afirmam a masculinidade viril e heterossexual enquanto padrão hegemônico.

O entendimento da escola em suas relações contraditórias de reprodução e resistência evidencia que, embora haja momentos de conflito quando professores e professoras fogem a normas de conduta que produzem novas significações, ainda assim, idealizações em torno do ser professora e professor têm sido mais fortes, por seu enraizamento no que diz respeito às condutas morais e éticas, características designadas para determinadas funções e que perpassam o *nó* dialético gênero, raça e classe.

A subjetividade alienada tem produzido professoras e professores negros que, mesmo sentindo na pele a violência do racismo, significam sua posição no mundo por meio do silêncio, de alternativas de embranquecimento, afirmadas cotidianamente pela negação de si e pela negação do outro. Há uma invisibilização das batalhas e movimentos históricos de luta contra a escravidão e garantia de direitos civis, seja pelo apagamento destes da história, das epistemologias do conhecimento, dos conhecimentos afirmados pela legislação no que diz respeito à história e cultura do povo negro e indígena no currículo ou pela naturalização do racismo, que violenta diariamente não só estudantes, mas também professoras que não se encaixam no padrão estabelecido para o exercício de sua função para além dos aspectos profissionais, condicionando a subjetividade a esses sistemas de dominação.

A subjetividade alienada tem constituído professoras e professores que, mesmo partindo de histórias de superação, de luta, de negação, de renúncia, de marcas objetivas de classe, não se reconhecem nas e nos estudantes e tendem a reproduzir a falácia da meritocracia ao pregar a igualdade de oportunidade sem considerar a dialética histórica e material pela totalidade em suas condições. Em si, o *nó* gênero, raça e classe faz parte das mediações que formam professoras e professores pela reprodução da alienação e do estranhamento, de uma consciência em si, individual, esvaziada de sentido político-emancipador e, portanto, coletivo.

Dessa maneira, assumindo a dialética do *vir a ser* e os aspectos que envolvem a natureza humana do trabalho docente, há de se compreender que, mesmo de maneira dissociada, há momentos de intencionalidade orgânica, o que traz base de argumentação para o desenvolvimento de propostas contra hegemônicas para a formação de professores nos princípios da epistemologia da *práxis*, mas também o resgate da esperança de que, mesmo nas condições impostas pelo modo de produção capitalista, há um movimento histórico que demanda a construção de um projeto que o supere e que atenda às necessidades de organização

coletiva que o sustentem. Tal ponderação expressa o aspecto estético e contraditório que potencializa o trabalho imaterial desenvolvido pela escola e portanto sua possibilidade contra hegemônica, conforme expresso pelo texto de Galeano (2016, p. 17) “mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contra-escola”. Ao encontro de uma contra-escola, que humanize, que aponte para as potencialidades do desenvolvimento de uma individualidade livre e universal, bem como aponte para a responsabilidade social e política de formação de intelectuais orgânicos com a classe trabalhadora, apresentaremos a seguir, sínteses que têm sido desenvolvidas com vistas a fundamentar propostas de formação de professores pela epistemologia da práxis.

Partimos do entendimento de que o campo da formação de professores compõe a disputa por um projeto de sociedade a partir da afirmação de sentidos políticos e sociais para a escola, consequentemente na constituição do *vir a ser* professora e professora pela mediação do trabalho docente. Dessa forma, apontamentos aqui provocações que estabelecem relação com a continuidade da tese em um sentido não só de compreensão, mas de ação orgânica para a transformação. São elas:

a) Para a necessidade de uma formação que dê conta de estabelecer processos formativos e relações de mediação entre os aspectos sociais, políticos, culturais e históricos que constituem professoras e professores a fim de que apreendam a dinâmica de intencionalidades do trabalho docente e do nó dialético de gênero, raça e classe., seja na relação com pares, na relação professor-aluno, nos processos de ensino-aprendizagem ou no sentido de sua função frente a um projeto de sociedade;

b) O compromisso com a apreensão das categorias que compõem o *nó* dialético gênero, raça e classe frente às análises de tomada de decisão e das relações concretas de professoras e professores no cotidiano, nas pesquisas do campo da formação sem que essas reafirmem elementos desvinculados das mediações políticas e sociais em disputa, que constituem a subjetividade em unidade com a objetividade. Em outras palavras, compreender quem é a professora e o professor hoje demanda estabelecer processos de análises pela mediação da materialidade objetiva-subjetiva e superar a idealização que marca a historicidade da profissão, situando-as(os) na coletividade e, portanto, para além de sua dimensão puramente individual, o que tende a contribuir com sínteses para a ação orgânica de contraposição às políticas de responsabilização docente;

c) Em prosseguimento, cabe a nós fundamentar e fomentar investigações, ações de formação, divulgação científica, colaboração entre grupos de pesquisa e trabalho em rede, com

vistas a apreender os condicionantes de constituição de professoras e professores em diferentes contextos e realidades brasileiras. A apreensão desses elementos pela síntese de suas contradições afirma o entendimento e desvela as intencionalidades que impõem perfis, modelos e características *a priori* para o exercício da docência, bem como as relações entre os processos de intensificação, precarização e os elementos histórico-sociais de alienação.

Dessa maneira, pela mediação do *nó* dialético gênero, raça e classe, afirmamos a defesa da **epistemologia da práxis** na formação de professores, no entendimento da necessidade de constituir professoras e professores situadas e situados no movimento de apreensão da realidade para além dos elementos reiterativos da vida cotidiana e do pragmático em superação à epistemologia da prática que se tem feito hegemônica e que tem fragilizado não só a organização coletiva, mas a elevação da consciência ao *para si*. Entendida enquanto filosofia de transformação do mundo, a *práxis* afirma a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Um dos pontos de maior recorrência nas narrativas das professoras e professores quando questionadas e questionados sobre o enfrentamento ao racismo, diz respeito ao dia da consciência negra, o que expressa não só uma fragilidade na elaboração de políticas públicas que em sentido prático são afirmadas em um significado externo à escola, mas também pela necessidade de investimento em formação para que as professoras tenham possibilidade de suspensão e elevação para além do micro, em articulação com o macro.

Conforme afirmamos anteriormente, boas práticas nem sempre fundamentam intencionalidades conscientes. O atendimento a processos apenas a nível de cotidiano, sem planejamento que envolva os diferentes níveis de organização escolar: sistema, escola, sala de aula, tende a fragilizar políticas importantes de ressignificação da forma da escola e dos processos de invisibilização histórica que fundamentam as relações políticas em torno das categorias gênero, raça e classe. São lutas amplas que se reduzem a datas comemorativas, em dias restritos para se trabalhar, com vistas a cumprir conteúdos, fora de uma perspectiva que articule as bases sociais que as fundamentam. Reduz-se assim a meros instrumentos burocráticos a serem cumpridos em datas festivas: dia da mulher, dia da consciência negra, dia do indígena, dia do trabalho. Há um esvaziamento do sentido social, político e crítico que compõe esses marcos, portanto, de esvaziamento também da função docente como possibilidade no desenvolvimento do ensino de maneira intencional, pela unidade teoria-prática enquanto práxis.

Por essa linha de pensamento, corroboramos com Curado Silva (2017) na sistematização de três movimentos que devem ser considerados para se pensar o processo de formação de

professoras e professores: **da perspectiva da professora e professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática à práxis** — no entendimento de que as professoras e professores na construção do conhecimento a partir da análise crítica do trabalho e da ressignificação das teorias que sustentam seus conhecimentos da prática —; **da professora e professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadoras e pesquisadores da universidade.**

Frente às investidas de controle do capital e aos processos de proletarização, carece a defesa das especificidades do ser e estar na profissão: a profissionalidade docente. No entendimento de que esta abarca elementos de constituição do ser professora e professor de afirmação da função docente de ensinar — frente a “adjetivos” que esvaziam essa função. A idealização de um perfil, fora da dimensão do ensinar desvinculado do sentido político crítico, imobiliza a luta por melhores condições de trabalho e reafirma estereótipos de gênero, raça e classe, além de modelar a atividade docente às necessidades do mercado e dificultar a tomada de consciência para si no horizonte revolucionário (ROLDÃO, 2007; CRUZ; 2017; SOUSA, 2017; MEDEIROS, 2017).

Reconhecer a educação, e conseqüentemente a docência, como instrumento de formação e disputas na construção de um projeto para a emancipação envolve estabelecer relações que compreendam a práxis pedagógica de professoras e professores carregada de potência intelectual. Os quais são capazes de refletir sobre tensões, concepções de formação e da prática docente, mas não o fazem pela necessidade de dar conta das condições materiais que direcionam para o individualismo, conformação e alienação. O entendimento das condições materiais e concretas de trabalho, bem como o movimento de luta coletivo na disputa um projeto de educação é imperativo. É cabível a responsabilidade de encabeçar esforços que vinculem os interesses da educação a um sentido público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada, pressupostos fundantes para a tomada de consciência coletiva e fortalecimento da classe trabalhadora e seu processo de catarse, elevação enquanto classe para si (GRAMSCI, 1995).

Tal ponto envolve a afirmação do sentido político da escola e do trabalho docente em uma dimensão transformadora. São disputas que têm constituído sentidos para a educação, para a escola e para o trabalho docente em uma lógica liberal, gerencialista, na qual o burocrático sobrepõe o pedagógico, culminando na responsabilização (ROCHA, 2016; 2020).

Frente a tantos desafios, como formar professoras e professores cientes de seu potencial revolucionário? Entendemos que as possibilidades de construção do novo perpassam pela compreensão, apreensão dialética e definhamento das relações presentes. Situar a docência e o trabalho docente nesse contexto é entendê-lo como parte da disputa hegemônica na constituição

de uma visão de mundo e tomada do Estado e da função da Educação em sentido ontológico no horizonte de emancipação humana (LIMA, 2019; FREITAS, 2001; SAVIANI, 1997).

Em síntese, o trabalho docente constitui o vir a ser professora e professor no processo histórico, o que demanda nosso posicionamento frente à sistematização de diretrizes coletivas, fundamentadas pela ética revolucionária vinculada à consciência política e à dimensão estética que constitui a beleza do conhecimento na produção da nossa humanidade pelo trabalho. Embora em uma concretude social-histórica-dialética alienante, que nos fragmentam e limitam nossas potencialidades. A dialética da vida é a potência de contradição, que aponta para o enriquecimento da diversidade que faz parte da nossa singularidade sem que se desvincule do coletivo. A partir dele constituímos o patrimônio genérico que apreende a natureza e a transforma. Na unidade da nossa diversidade, seremos gênero humano, ao horizonte, para outra forma de sociabilidade possível, a de emancipação humana. Uma nova humanidade está para nascer e, apesar de muitos, amanhã há de ser um outro dia.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: SueliCarneiro; Pólen, 2019. 152p.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2021.
- ALVARENGA, Hilda Maria de. **Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e práxis**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- ANTAS, P. T. Z. **Aves do Pantanal**. RPPN: Sesc, 2005.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 1.
- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do Trabalho)
- ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** In: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, São Paulo, 28-29 nov. 2008. Anais... São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ARAÚJO, Júlio César Saunders. **A Formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista**. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- ARROYO, M. **Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação**. Movimento: Revista de Educação, v. 2, 2015.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF**. 2019. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CABRAL, Luiz Antonio de Assis. **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século XX**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 41.

CAMARGOS MENDONÇA, C. M.; VIERO KOLINSKI MACHADO MENDONÇA, F. **Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: O sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 91-104, 7 ago. 2020.

CISNE, Mirla. **Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais**, Serv. Soc, São Paulo, 2018, n. 132, p. 211-230.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. RaneSouza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. **A eterna fuga da ningüedade: ofensiva do capital, identidade brasileira e produção de neoninguêns**. Revista de Psicologia Política, São Paulo, v. 20, n. 49, p. 476-489, dez. 2020.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. **Autocracia burguesa e bolsonarismo: um ensaio**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 112, p. 111-133, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista**. 1989. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoas-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheres-nao-18324d40ad1f>. Acesso em: 30jul.2021.

CRENSHAW, Kimberly. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo • Rev. Estud. Fem. 10 (1) Jan 2002

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife**. UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente: Profissionalidade docente em análise**. 1ª edição, Curitiba: Appris editora, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; SOUSA, Fernando Santos. **Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil**. 38º Reunião Nacional da Anped, São Luís, 2017.

CURADO SILVA,, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **A formação de professores na perspectiva crítico Emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 08 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; Cruz, Shirleide Pereira da S. **A constituição de um projeto coletivo de estudos e pesquisa: a formação docente na/para e pela práxis no GEPFAPE.** Formação Docente, v. 18, p. 75, 2018.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo : Boitempo, 2008. 206 p.

DALIGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. **Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente.** In: 38ª Reunião Nacional da Anped, 2017, São Luís. Anais... São Luís: Anped, 2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

DINIZ, M.; GUIL, A. **Preâmbulo aos temas Gênero e Sexualidade na Formação Docente.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 13-26, 28 jul. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF). **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos.** Brasília, 2014b.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

EVANS, Richard E. **The Organization of Occupations.** New York: John Wiley & Sons, 1973.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 36.

FARIAS, Normélia Ondina Lalau de. **Trajetórias de docentes negros/as universitários : desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019. 98 p.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; CARNAÚBA, Rayssa Araújo. **Metodologia interativa na gestão de políticas públicas: métodos combinados numa abordagem antissexista e antirracista.** In: OLIVA, Anderson Ribeiro et al. (org.). **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 109-132.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; PAZ, Cláudia Denís Alves da Paz. **O artigo 26-A da LDB: entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 8, p. 97-120, 2016.

FRANCO, Neil, e CICILLINI, Graça Aparecida. **"Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização."** Revista Estudos Feministas, vol. 23, no. 2, 2015, pp. 325.

FRASER, N; JAEGLI. R. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica.** 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: PISTRAK, Moisey M. A escola-comuna. São Paulo: Expressão popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ed., Expressão Popular, São Paulo, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Desenvolvimento da forma escolar.** Palestra realizada em ocasião do 4º Seminário de Práticas contra-hegemônicas nas escolas do campo. FUP-UnB, novembro de 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção.** Revista PucViva, São Paulo, v. 4, n. 13, p. 7-10, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo e formação do educador.** In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Rev. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: FREITAS, Luiz Carlos de; SALETE, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças.** Campinas-SP: Autores associados, 2005.

GAGNO, Roberta Ravaglio. **A cultura profissional do professor pedagogo e o exercício do trabalho docente.** 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos: uma história quase universal.** Porto Alegre: L&PM Editores, 2020.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A Escola do Mundo ao Avesso.** Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. **A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220160914344>.

GOMES, Claudete Imaculada de Souza. **Docentes, relações de gênero e sexualidades: desdobramentos nas práticas pedagógicas.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

GOMES, Mara Pavani da Silva. **Gramsci e a educação no Brasil: uma contribuição para o estudo do sindicalismo docente.** 2017. 203 folhas. Tese (Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

GOMES, Nilma Lino. **Desafios para a educação escolar no enfrentamento ao racismo.** In: ABRAMOWICZ, Anete; SARTI, Flávia Medeiros (Orgs.). Raça e Educação: desafios para a igualdade na escola pública. São Paulo: Summus Editorial, 2008. p. 43-56.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e Educação: estudos e pesquisas.** Autêntica, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Étnico-Raciais:** uma questão em debate. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 233-244, maio/ago. 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, etnicidade e docência:** visibilidades e invisibilidades de professoras negras. 2005. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. **Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores:** limites e possibilidades. HOLOS, v. 6, n. 31, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2945/1243>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HASENBALG, C. **Entre o mito e os fatos:** racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M.; SANTOS, R.V. (Orgs.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

HASENBALG, C. **Notas Sobre Relações de Raça no Brasil e na América Latina.** In: Relatório Eventos Fundação Memorial da América Latina y Nostras Latinoamericanas. Estudos sobre Gênero e Raça, 1992.

HEILBRONER, Robert L. **A natureza e a lógica do capitalismo**. São Paulo: Ática, 1988.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça**: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Bontempo, 2002. Coleção Mundo do Trabalho.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico**: Brasil, França, Japão. In: BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa; UNBEHAUM, Sandra (Org.). **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 169-186.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020. 162 p.

HYPOLITO, Á. M. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.º. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.). **Trabalho Docente: Formação e Identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: P. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, B. D. **Possibilidades para um trabalho docente feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. *Novos Estudos*, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2022.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 00-00. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andrea. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. In: FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 19-48.

LESSA, S. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação**. *TRANS/FORM/AÇÃO: Revista De Filosofia*, v. 15, p. 39-51, 1992. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731992000100002>

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores**. 2019. 350 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LUKÁCS, G. (1965) **Narrar ou descrever: a propósito da discussão sobre naturalismo e formalismo**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lukacs/1936/mes/narrar.htm>. Acesso em: 20 de Julho de 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura**. In: *O Capital*. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. SP: Escrava, 1968.

MARX, Karl. **O Capital. l.1, v.1**. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Victor Civita, 1983.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, Karl. **O Capital-crítica de economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

MEIRELES, Janaina Barela. **Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul**. 2019. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MIRANDA, S. A.; ROCHA DA SILVA, J. F. **Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 39-52, 28 jul. 2020.

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORAES, Eunice Lea de. **Mulheres negras: luta, resistência e libertação**. 39º Reunião Nacional da Anped. Niterói, RJ. 2019.

MOTTA, Daniele. A contribuição de Heleieth Saffioti para a análise do Brasil: gênero importa para a formação social? *Caderno CRH*, v. 33, e020027, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792020000100309&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 mar. 2023.

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n.12, p. 179-202, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. Resgate: Revista Interdisciplinar De Cultura, v. 5, n.1, p. 17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A.; P. J., Edmilson. **Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente**. In: A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. Organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann. 1ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, M. E. de. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”**: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 381–382, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647617>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PINTO, Geraldo Augusto; COSTA, Luís Artur. **O profissionalismo gerencialista e a transformação da administração pública**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, p. 835-860, nov./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122002000600005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. The Specialist. v.39 n.3 – 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/34195/27433>. Acesso em: 25 de Agosto. 2021.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Caps. 2 e 3).

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROCHA, Deise Ramos da. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública**: dilemas, desafios, entraves e possibilidades. Orientador: Álvaro Moreira Hypolito. 2020. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

ROLDÃO, M.C. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, 2005. 105-126p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **A Formação de Professores como Objeto de Pesquisa – contributos para a construção**. Revista Eletrônica de Educação. Revista Bilíngüe do programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de São Carlos. Campinas. SP. v.1, n.1.2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAFFIOTI, H.I.B. **Rearticulando Gênero e Classe Social**. In: COSTA A.O. e BRUSCHINI, C. (orgs.) Uma Questão de Gênero. Rosa dos Tempos, FCC. São Paulo e Rio de Janeiro, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiova. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes Editora, 1969. 204p.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras**. Perspectivas, São Paulo, v. 8, p. 95-141, 1985.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento?** Crítica Marxista, São Paulo, n. 11, p. 71-75, out. 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Rearticulando gênero e classe social**. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). Uma questão de Gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade**. Lutas Sociais, São Paulo, v. 2, p. 59-79, 1. sem. 1997.

SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira. **A constituição do ser social professor: significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal**. 2020. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas. SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Dermeval Saviani. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. 2012.
Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/view/887/181>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Juliana de Jesus. **Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SILVA, Maria Edilene Araújo. **A violência sofrida por professores(ras) homossexuais na escola: apontamentos contemporâneos**. In: 39º Reunião Nacional da Anped, 2019, Niterói. Anais... Niterói: Anped, 2019.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENTURINI, Sandra Mara. **Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **La crisis de los siete años**. In: Obras escogidas: Psicología Infantil: Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e palavra**. In: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio da pedologia**. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (trad. e org.). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-91. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução: Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701,

2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan.
2022.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O trabalho docente e a unidade gênero, raça e classe

Fernando Santos Sousa – Pesquisador

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

1. O sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender o vir a ser professora-professor a partir das categorias gênero, raça e classe.
2. Solicitamos um relato sobre suas vivências, desafios, destacando elementos de constituição do vir a ser professora-professor.
3. A participação na pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
5. Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a constituição profissional e a formação de professoras-professores, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa somar ao escopo de pesquisas do gênero, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
6. A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Após essas ressalvas, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifestei meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Professor Fernando Santos Sousa – Pesquisador

Professora Dr^a Katia Augusta Curado Pinheiro da Silva – Orientadora

IDADE:

IDENTIFICAÇÃO-GÊNERO:IDENTIFICAÇÃO-COR: ATUAÇÃO:

Prezada professora, Prezado professor,

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.

[Eduardo Galeano](#)

Diferentes elementos constroem a nossa história, por vezes não paramos para refletir as lutas e os elementos que objetiva-subjetivamente nos formam. Ser professora-professor, enquanto um processo de construção constante é um desafio, algo que nem sempre é colocada a historicidade a partir da visão de quem vivencia, age, transforma, ri, chora, brinca, ensina e aprende.

O objetivo da pesquisa é dar voz a isso, analisar cientificamente a prática social, real, concreta das professoras e professores. Convido você a viajar por sua história, a conectar-se com a escrita sobre sua jornada e compartilhar conosco a força de quem até esmorece frente as adversidades, mas não desiste por acreditar na educação enquanto força propulsora de um projeto de sociedade.

Escrever sobre nós não é fácil.

Como proposta, elencamos alguns pontos para te ajudar no desenvolvimento do seu relato. Sinta-se à vontade para acrescentar o que julgar relevante ou desconsiderar algo que não se sinta à vontade em falar sobre.

- Em anexo, apresentamos um relato para consulta, caso julgue necessário.

01- Narre sobre sua história de vida, acontecimentos, sentimentos, vivências, relevantes na sua constituição enquanto pessoa. Se possível aborde diferentes tempos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional;

02- Aponte elementos de construção na sua constituição do ser professora-professor;

03- Qual o lugar das desigualdades sociais na sua vida e no seu trabalho?

04- De que maneira você contextualiza a questão de raça/etnia na sua vida pessoal e profissional?

05- Quais as implicações das relações de gênero-sexualidade-identidade no cotidiano do trabalho e da sua vida?

Agradecemos desde já a participação, parceria e generosidade!

Professor Fernando Sousa e Professora Kátia Curado

Quadro 16 - Produções encontradas com a expressão na Biblioteca de Teses e Dissertações

ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2017 - Dissertação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	Sousa, Fernando Santos; Cruz, Shirleide Pereira da Silva
<p>Tem como questão central os elementos que constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência. Para a compreensão da temática, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino em regime de contratação temporária e efetivos que exerceram ou exercem a atividade docente há, pelo menos, cinco anos na educação infantil ou na alfabetização na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores, entre elas: a afirmação no espaço por meio de atitudes profissionais que perpassam uma autoridade profissional de afirmação da função docente e uma autoridade de gênero, diferentes estratégias de enfrentamento que se relacionam a negação do cuidar-educar enquanto princípios indissociáveis para a educação infantil e na atividade com crianças pequenas e uma dupla vulnerabilidade profissional ao terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero.</p>		
ANO – TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2017 - Dissertação	Características do trabalho docente e gênero: um estudo sobre os professores da Educação Básica do Brasil (2007-2014)	Silva, Juliana de Jesus Assunção, Ada Avila Abreu, Mery Natali Silva
<p>O estudo teve como objetivos: 1) Estudar as características demográficas e ocupacionais dos professores da Educação Básica do Brasil; 2) Analisar possíveis recortes de gênero na conformação da categoria. Tratou-se de um estudo quantitativo das características dos professores da Educação Básica realizado entre os anos de 2007 a 2014. Foram coletados dados sobre as características demográficas e ocupacionais por meio dos microdados do Censo Escolar da Atenção Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Verificou-se a predominância das professoras atuando na Educação Básica, como já evidenciado em outros estudos, o que reforça a feminização do trabalho docente. Observou-se, no período analisado, o aumento dos professores de idades mais avançadas para ambos os sexos. Os professores homens concentraram-se nas etapas de ensino mais avançadas e as mulheres nas iniciais. Os homens lecionavam em maior número de estabelecimentos escolares e turmas. As mulheres concentraram-se lecionando em turmas menos numerosas e os homens em turmas mais numerosas. Sobre os vínculos empregatícios, observou-se tendência de aumento, para ambos os sexos, dos que atuavam na rede privada e diminuição dos vinculados à rede pública. O vínculo estável foi o mais frequente, no entanto, houve aumento de professores, de ambos os sexos, com contrato temporário. Finalmente, aumentou o número de professoras terceirizadas e celetistas. Apesar de a literatura ressaltar que as mulheres vivenciam piores condições de trabalho, no presente estudo foi possível constatar grande atuação dos homens em mais de um estabelecimento escolar, em maior número de turmas e com múltiplos vínculos de emprego.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2019 - Tese	Estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano	Rios, Pedro Paulo Souza Dias, Alfrâncio Ferreira
<p>A tese tem por objetivo analisar, por meio das narrativas (auto) biográficas, o discurso de professores gays do Semiárido Baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo de suas trajetórias escolar/acadêmica. A discussão teórica desta pesquisa é tecida com fundamento na teoria acerca dos estudos de gênero, sexualidade, homossexualidade e estudos queer, no que se refere ao conceito de estranho, a partir das trajetórias dos professores gays, entendendo que eles se constituem peça basilar na construção vivencial e conceitual da estranheza. A pesquisa é de cunho qualitativo e a base investigativa ancora-se na abordagem (auto) biográfica, que concebe a narrativa enquanto instrumento de produção de dados, uma vez que evidencia elementos da subjetividade do sujeito, sua trajetória de formação e experiências de vida. A pesquisa evidenciou que a construção do estranho no corpo da “criança viada” é anterior a descoberta e a vivência da sexualidade e tem por princípio basilar a diferença constatada no corpo que destoa da norma. É possível inferir, ainda, que corpos estranhos também se constituem enquanto discurso e transgridem a norma, demarcam fronteiras e se autodeclaram alforriados dos grilhões heteronormativos a que eram subjugados. Neste contexto, as narrativas sinalizam que foi necessária a criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de se viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero.</p>		
]		

ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2018 – Dissertação	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Vasconcelos, Maria Nazareth Moreira Liberali, Fernanda Coelho
<p>A pesquisa teve como objetivo de analisar criticamente os possíveis desdobramentos de uma proposta de formação docente nos discursos referentes às relações de gênero e interseccionalidades. Justifica-se pela percepção da dificuldade da sociedade, e consequentemente da escola, em lidar com as diversidades, em especial as que se originam nas diferentes identidades de gênero e orientações sexuais. O estudo chama atenção para a necessidade de formar docentes que encarem com estranheza naturalizações de opressão por gênero e raça. Para tanto, é elaborada construída uma proposta de formação, pautando-se nas ideias de autores e autoras que pensam a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva, bem como nos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, fruto dos trabalhos de Vygotsky (1934/2007), Leontiev (1978/2004) e Engeström (1987). A análise dos dados se baseou nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, pertinentes ao processo reflexivo. Os principais resultados mostraram que é possível uma formação causar mudanças nos discursos de educadores e educadoras acerca das relações de gênero e interseccionalidades, fazendo com que compreendam o papel da escola no combate aos preconceitos, ao racismo e à LGBTIfobia. Percebeu-se a necessidade de uma formação que viabilize a vivência de atividades concretas e não somente a discussão de ideias, para que as pessoas se sintam mais mobilizadas a realizarem atividades com a temática da formação em sala de aula, transformando-se, assim, em verdadeiros/as agentes de mudança.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2017 - Dissertação	Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero	Venturini, Sandra Mara Salva, Sueli
<p>A pesquisa tem como problema: “As questões de gênero, ligadas à divisão sexual do trabalho, interferem nos processos de aproveitamento acadêmico, permanência ou evasão das acadêmicas das licenciaturas noturnas do Centro de Educação da UFSM”? Aborda a evasão e o baixo aproveitamento acadêmico a partir de conceitos ligados aos elementos de gênero, utilizando a teoria do “patriarcado” de Heleieth Saffioti (2004). Foram identificadas particularidade no perfil das acadêmicas, que em sua maioria: são mães e esposas que exercem funções concomitantemente em trabalhos remunerados, domésticos e cursam uma graduação. Foi produzido um relatório de pesquisa intitulado “Gestão da permanência Acolhedora” contendo os resultados do estudo, a ser encaminhado às coordenações dos cursos de graduação, a fim de propor ações e estratégias que possam contribuir para uma gestão democrática voltada à permanência e inclusão das acadêmicas nos cursos considerando suas singularidades.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2017 - Dissertação	Docentes, relações de gênero e sexualidades: desdobramentos nas práticas pedagógicas	Gomes, Claudete Imaculada de Souza Ferrari, Anderson
<p>A pesquisa procurou perceber como tem se dado a abordagem dos temas relações de gênero e sexualidades; como a prática docente tem concebido essa temática; e de que maneira se tem discutido as questões nas escolas pesquisadas. A autora assume a visão pós-estruturalista de investigação, buscando trabalhar com as condições de emergência dos discursos, considerando que professores são produtos e produtores desses. Foi identificado que as escolas não possuem uma agenda de projetos que privilegiem essa discussão, episódios de preconceitos, discriminações acontecem no cotidiano da escola e podem partir de alunas/os e professores/as; os temas não têm sua relevância ainda reconhecida por toda a escola, devido à influência de movimentos conservadores que atuam procurando afastar tais discussões das salas de aula e demais espaços da escola.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR – ORIENTADOR (A)
2018 - Dissertação	Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”	Junqueira, Bruna Dalmaso Gandin, Luis Armando
<p>A dissertação analisa como professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente com os feminismos a partir da discussão sobre a narrativa conservadora da ideologia de gênero nas escolas. Adotando uma linha sociológica crítica de estudos educacionais, a pesquisa utiliza os conceitos de hegemonia e ideologia para entender a organização social. A autora chama atenção para a aliança entre neoliberais e neoconservadores em movimentos anti-gênero e antifeministas, que tem sido popularizado no contexto educacional brasileiro. Visibilizando contradições existentes nas dinâmicas sociais, foi possível constatar reverberações tanto dos discursos conservadores quanto dos feministas no senso comum das participantes. Inerentemente contraditório e heterogêneo, o senso comum é permeado também por elementos de bom senso, que podem causar identificação com discursos baseados no convencimento. Assim, a narrativa da aliança conservadora se dá relativamente bem-sucedida entre as professoras, causando identificação com o uso do gênero como instância biologizante e com elementos de culpabilização acerca de seus trabalhos. Observou-se também discurso contraditório entre as professoras sobre a importância de políticas educacionais que proponham o debate de gênero: declaram considerar necessário o debate e, simultaneamente, parecem subestimar a eficácia de políticas. Por outro lado, em função de reconhecerem a existência de um contexto social que tem progressivamente legitimado pautas feministas e LGBTQIA+ consideram inviáveis legislações que</p>		

proíbam a discussão desse tipo de temática nas escolas.		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2019 - Dissertação	Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul.	Meireles, Janaina Barela Vieira, Jarbas Santos
A dissertação consiste na análise das relações entre gênero, trabalho e saúde das professoras de Educação infantil da região sul do Rio Grande do Sul. O estudo analisou como a sobrecarga de trabalho, incluindo aí o trabalho doméstico, naturalizado como trabalho feminino, impacta na saúde dessas professoras, que assumem atribuições tanto no espaço público como no privado. Para tanto, foram utilizados os conceitos de trabalho, trabalho doméstico, gênero e mal-estar docente. Concluiu-se que as precárias condições de trabalho nas escolas, somadas as altas demandas domésticas, pelas quais as mulheres são as principais, senão as únicas, responsáveis, levam essas professoras a realizarem um alto esforço, físico e mental, acarretando uma sobrecarga de trabalho e tendo impacto sobre a saúde dessas mulheres.		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2015 - Dissertação	Representações docentes sobre educação para as relações étnico-raciais em um CMEI de Goiânia: entre a teoria e prática	Alvarenga, Hilda Maria de Rabelo, Danilo
O trabalho teve como objetivo central: compreender as representações docentes das profissionais da educação infantil no que se refere ao processo educativo das relações étnico-raciais, em um Centro Municipal de Goiânia. O estudo se pautou nos seguintes objetivos específicos: aproximar das responsabilidades para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, na perspectiva dos direitos humanos; compreender os fundamentos da educação para as relações étnico-raciais no contexto da pesquisa; investigar de que maneira os elementos que combinam a identidade das profissionais reverberam em suas práticas pedagógicas no que se refere à educação para as relações étnico-raciais das crianças em seu contexto educacional. Como perspectiva teórica para discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais, se baseia-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2006b, 2007, 2011), Kabengele Munanga (1999, 2003, 2005, 2006, 2010) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003a, 2006, 2007, 2008). A sistematização dos resultados do trabalho tem como finalidade contribuir com as consequências da efetivação de práticas pedagógicas pautadas na abordagem da temática referente à educação para as relações étnico-raciais no cotidiano da instituição de Educação infantil.		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTORA – ORIENTADORA
2016 - Tese	A cultura profissional do professor pedagogo e o exercício do trabalho docente	Gagno, Roberta Ravaglio Ferreira, Naura Syria Carapeto
A tese objetivou analisar como os professores pedagogos dos anos finais do Ensino Fundamental constituem sua cultura profissional enquanto trabalhadores da educação, tomando como universo de análise os professores pedagogos do Estado do Paraná lotados no município de Paranaguá. Teve como intuito analisar a problemática: como se dá o processo de construção da cultura do professor pedagogo dos anos finais do Ensino Fundamental e de que forma os valores, as regras, as hierarquias, os poderes e as relações refletem na sua prática e contribuem para a edificação de sua cultura profissional? Partiu-se do pressuposto de que a cultura e o trabalho docentes são constituídos no cotidiano pelas relações estabelecidas nas diversas dimensões de convivência e que constituem o fenômeno educativo. A metodologia dialética foi utilizada com a convicção de que é a forma mais elaborada, visto que se sustenta na não exclusão de nenhum dado ou conhecimento produzido, mas os incorpora e os supera numa síntese mais compreensiva. Procurou-se abordar a temática salientando as categorias cultura, trabalho, consciência de classe, ideologia, reflexos das contradições que constituem o movimento histórico, social, político e econômico das situações que refletem o mundo, seus movimentos, evolução e os sujeitos que nele se inserem.		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2019 - Dissertação	Formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista	Araújo, Júlio César Saunders de Gomes, Valdemarin Coelho
A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de formação da consciência de classe dos docentes. Para tanto, estudaram a rede estadual de ensino do Ceará, tomando por base aspectos que circundam o fazer docente, tais como a precarização, a organização sindical e política e a fragmentação da atividade laboral. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, fundada sobre o referencial ontológico marxista, com ênfase em Marx (1978; 2000; 2002; 2012;), Marx e Engels (1982; 1998) e Lukács (2003; 2013). Em primeiro plano, foi analisada a relação entre trabalho. Assumiu-se que a classe docente precisa ter a consciência de seu papel histórico, mas essa consciência pode ser dificultada por uma série de mecanismos que operam na lógica da reprodução do sistema do capital, como a alienação, a ideologia, o reformismo e o abandono da centralidade do trabalho, substituída pela centralidade da política.		

ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2017 - Tese	Gramsci e a educação no brasil: uma contribuição para o estudo do sindicalismo docente	Gomes, Mara Pavani da Silva Demartini, Zeila de Brito Fabri
<p>A partir da categoria do intelectual orgânico, a tese analisa se a ideia de proletarização do professor transforma-o em intelectual orgânico da classe trabalhadora e investiga como os professores reagem à ideia de se reconhecerem como intelectuais da classe média. A pesquisa objetiva discutir as concepções ideológicas dos professores a partir das reflexões sobre a sua situação de trabalho e suas formas de atuação nos sindicatos. A investigação fundamenta-se nas análises sobre os conceitos de Gramsci feitas por alguns autores, entre eles, Jean-Marc Piotte (1972), Hugues Portelli (1977), Christinne Buci-Glucksmann (1980), além das análises e discussões relativas à classe média realizadas por Decio Saes (1977; 1980; 1984). A partir dos estudos realizados, o estudo inferiu o não reconhecimento do professor como intelectual orgânico da classe trabalhadora, dadas as concepções ideológicas de classe média que permeiam o ideário dos professores.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2018 - Dissertação	Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil	Farias, Normélia Ondina Lalau de Silva, Alex Sander da
<p>A pesquisa aborda os processos de construção subjetiva dos professores negros e negras no decorrer das suas trajetórias como sujeitos e como docentes. Nesse sentido, o cerne desta pesquisa foram as experiências dos sujeitos, suas memórias expressas durante as conversas no momento da entrevista por meio da técnica do grupo focal. Teve como objetivo analisar as percepções de professores negros e negras em suas trajetórias como sujeitos e como docentes. Foram realizadas releituras a respeito da história dos negros/as do Brasil, desde as questões voltadas ao tráfico de pessoas africanas que foram escravizados até o processo de abolição da escravidão. Também foram levantadas indagações relativas ao que se define como preconceito, discriminação racial, negritude, identidade na contemporaneidade. Desta forma, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções dos professores negros das suas trajetórias como sujeitos e docentes universitários no extremo sul catarinense? A pesquisa identificou nos relatos elementos de discriminação, de afirmação da necessidade de políticas de valorização da presença negra nas universidades, no trabalho de professores e na efetivação das políticas públicas com foco nas relações étnico-raciais.</p>		
ANO - TIPO	TÍTULO	AUTOR - ORIENTADOR
2016 - Tese	“Professor, você trabalha ou só dá aula?”: O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP	Oliveira, Mariana Esteves de Borges, Maria Celma, Oliveira, Vitor Wagner Neto de
<p>O objetivo da tese é analisar o processo de precarização do trabalho docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP nos últimos sessenta anos, com ênfase nas duas últimas décadas. Para compreendê-lo, além da pesquisa teórico bibliográfica, foram entrevistados 128 professores vinculados à SEE-SP, na cidade de Andradina, por meio de questionários estruturados que possibilitaram descortinar o cenário precarizado do trabalho docente. Foram identificadas marcas de: adoecimento docente, violência no espaço escolar, uma crise de mobilização e resistência docente, e a relação entre as condições materiais objetivas e subjetivas. A título de conclusão, foi apresentado que o trabalho docente está prenhe de idealizações de cunho missionário, vocacional e romântico, o que concorre tanto para manter o distanciamento da docência com o trabalho, quanto para agravar a precarização experimentada pelos sujeitos, uma vez que aumenta a distância entre consciência e realidade, gerando mais frustração e sofrimento docente.</p>		

Elaboração: (SOUSA, 2023)

Em sequência, apresentaremos os trabalhos encontrados nos anais de eventos realizados pela ANPED NACIONAL, que versam sobre a temática de gênero, raça e classe em articulação com o trabalho docente. A busca foi realizada nos GT'S 8 (Formação de Professores), GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) EGT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação). Compreende as reuniões realizadas em Florianópolis, Maranhão e Niterói.

Quadro 17 - Trabalhos em eventos ANPED (GT's 08, 21 e 23)

ANPED	GT 08	GT 21	GT 23
2015	-	-	-
2017	1	-	1
2019	-	1	1
TOTAL		4	

Elaboração: (SOUSA, 2023)

Quadro 18 - Síntese das pesquisas encontradas:

ANPED 2017	TÍTULO	Autoria
GT 08 Formação de Professores	Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil	Shirleide Pereira da Silva Cruz e Fernando Santos Sousa – UnB - 2017
O estudo teve como objetivo analisar e trazer para o debate a escola como espaço de trabalho do professor, reconhecendo que este ambiente está marcado por relações de gênero que interferem no modo de ser e estar na profissão docente. A luz de uma perspectiva crítica e baseando-se na categoria gênero, defende a importância dos estudos de gênero no campo da formação de professores, problematizando a respeito da questão dos pedagogos do gênero masculino iniciantes quando estes ingressam como docentes na educação infantil.		
ANPED 2017	TÍTULO	Autoria
GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	Mulheres negras: luta, resistência e libertação	Eunice Lea de Moraes - UFPA - Universidade Federal do Pará
O estudo demarca de forma interessante a intersecção das categorias políticas de raça, gênero e classe como um aspecto central que informa tripla discriminação de mulheres negras. O fio condutor da análise deste ensaio consistiu na intersecção entre as diversas formas de subordinação e dominação de gênero, raça e classe desvelada pelo feminismo negro afro-americano. A compreensão dessa inter-relação do racismo, sexismo, feminismo negro e classes, enquanto modos de enlaçar as consequências da interação entre as diversas formas de subordinação dos diferentes sujeitos sociais oprimidos, em especial o sujeito mulher negra, como fundamental para a consciência crítica de resistência na luta de classes. O ensaio problematiza e reforça a importância dos movimentos sociais de mulheres negras no que diz respeito a consciência do “ser mulher e do ser negro” que está radicalmente articulada com a construção da consciência crítica da identidade social do sujeito coletivo.		
ANPED 2017	TÍTULO	Autoria
GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação	Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal' Igna – UNISINOS
O estudo buscou examinar os modos de constituição do trabalho docente, especialmente aqueles vinculados aos processos de feminização e de profissionalização do magistério. Foi utilizado como grade de análise os estudos de gênero pós-estruturalistas, os estudos brasileiros sobre feminização do magistério e os estudos sociológicos italianos sobre a desgenerificação do trabalho, para examinar uma obra que toma como objeto a profissão magistério.		
ANPED 2019	TÍTULO	Autoria
GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação	A violência sofrida por professores(ras) homossexuais na escola: apontamentos contemporâneos	Maria Edilene Araújo Silva e Antonia Solange Pinheiro Xerez – Universidade Estadual do Ceará
A pesquisa coloca em discussão a violência sofrida por professores homossexuais no ambiente escolar no contexto contemporâneo. O objetivo foi analisar e refletir as situações de violência sofrida pelos professores e professoras homossexuais das escolas estaduais do município de Iguatu – Ceará. Como resultado, obteve-se que parte dos investigados sofreram ou vivenciaram situações de violência relacionada a sexualidade, sendo que a violência psicológica, moral e verbal são as que mais estão presentes no cotidiano de trabalho dos docentes. Observou-se também que eles se utilizam de várias estratégias para lidarem com a discriminação.		

Elaboração: (SOUSA, 2023)

Quadro 19 - Periódicos Capes e Google Acadêmico

REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Revista Estudos Feministas ISSN 0104-026X <i>Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização.</i> Neil Franco Graça Aparecida Cicillini	Contextualizar os caminhos percorridos e os obstáculos enfrentados por professoras trans brasileiras durante seu processo de escolarização e inserção na docência.	Relatos, analisados à luz das teorias pós-críticas, sobretudo a teoria queer
SÍNTESE		
O discurso das professoras possibilitou a emersão de “sinais de fissuras na heteronormatividade”, confirmando que, apesar de seu papel hegemônico como reprodutora e mantenedora das normas de gênero e de sexualidades, a escola é um dos espaços possíveis para a efetivação do direito de constituir-se como humano.		
REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
HOLOS ISSN 1807-1600 <i>Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades</i> B. S. GUIZZO e D. RIPOLL	Objetiva analisar e problematizar as maneiras como as questões de gênero e de sexualidade têm sido abordadas na Educação Básica e em cursos de formação de professores.	Foram analisadas situações vivenciadas pelas autoras ao longo da pesquisa: um encontro presencial com turmas de 5º ano de uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul; entrevistas com as professoras regentes; a participação em uma comissão do Programa Nacional do Livro Didático e, por fim, algumas atividades voltadas à formação de professores no Ensino Superior.
SÍNTESE		
As formas de viver/explorar o corpo e a sexualidade trabalhadas dentro da escola continuam ligadas a questões biológicas e de saúde. Professores e professoras tendem a apoiar-se nessas abordagens mais “científicas” que, de certa forma, restringem a questão da sexualidade à reprodução e reiteram a heteronormatividade. Há pequenos avanços com relação às temáticas de gênero e sexualidade nos livros didáticos analisados, mas há, também, alguns retrocessos que contribuem para a perpetuação de situações de preconceito e de exclusão. Os professores em formação encontram, em geral, muitas dificuldades.		
REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Movimento – Revista de Educação ISSN 2359-3296 <i>Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação</i> Miguel Arroyo	O texto propõe que as formas de equacionar a formação dos profissionais da educação básica exigem novos parâmetros.	Relatos, analisados à luz das teorias pós-críticas, sobretudo a teoria queer
SÍNTESE		
A primeira parte sugere a necessidade de análises críticas dos perfis, protótipos de profissional e de formação que vem inspirando as políticas, as diretrizes curriculares, os programas de sua formação. O segundo momento traz as análises sobre as mudanças no trabalho e na condição docente e as exigências de outra formação. Sugere que o processo mais adequado de formular diretrizes, políticas, currículos de formação será a partir das experiências reais da docência ou do trabalho e da condição docente. A terceira parte focaliza a tensa afirmação de outras identidades docentes que vem dos outros educandos educadores/as. Os educandos/as e os profissionais de sua educação são outros em classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, afirmando a diferença de valores, de culturas, de experiências sociais. Diversidade que exige outros docentes e outras políticas de formação.		

REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Revista Formação Docente (Dossiê) <i>Preâmbulo aos temas Gênero e Sexualidade na Formação Docente</i> Margareth Diniz, Ana Guil	O texto se propõe a apresentar o dossiê e problematizar a necessidade dos estudos de gênero e sexualidades na formação de professores.	Apresenta por meio de levantamento bibliográfico a necessidade de problematizar e verticalizar as temáticas de gênero e sexualidades para a formação docente.
SÍNTESE		
Destaca o binarismo nos discursos e na atuação de professoras e professores ao perpetuar premissas de ensino e aprendizagem que poderão, por um lado, estar comprometidos com o discurso de ódio, da escola sem partido, ou, por outro, rumo à defesa da pluralidade de gêneros, dos direitos à diferença e à diversidade e suas performances, sem que sofram rechaço e segregação de seus corpos. Argumentos que sustentam a afirmativa da necessidade de estudos sobre gênero e sexualidades enquanto elemento estrutural para a formação de professores.		
REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Revista Formação Docente (Dossiê) <i>Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero</i> Shirley Aparecida Miranda e Jairza Fernandes Rocha da Silva	Discutir elementos de uma docência quilombola.	Poderíamos falar então em uma docência quilombola? Esse artigo discute essa indagação a partir das narrativas de quatro professoras que se reconhecem quilombolas, se autodeclaram negras e atuam em escolas situadas nos territórios onde vivem.
SÍNTESE		
O artigo discute os percalços da formação docente das professoras entrevistadas. Reflete sobre a relação gênero e raça e as desestabilizações que propõem a uma análise da profissão docente. Situa as fronteiras em que constroem a docência quilombola e palavras finais. Identificaram que a docência quilombola ocorre na fronteira entre o quilombo, o gênero e pelos dilemas da identidade racial. Nesse sentido, desarticulam a eurocêntrica da estética branca e explicitam as violências do racismo. Nessa ação, sustentam uma performance em que se afirmam mulheres Negras.		
REVISTA - ARTIGO	OBJETIVO	METODOLOGIA
Revista Formação Docente (Dossiê) <i>Pedagogizar corpos e conformar subjetividades: O sintagma ideologia de gênero como exercício colonizador da educação</i> Felipe Viero Kolinski Machado Mendonça	Se propõe a ponderar sobre a primordialidade da existência dos conteúdos que abordam questões de gênero, de educação sexual e de sexualidade nos currículos escolares.	O ensaio ampliado indaga como a implementação da agenda de combate ao gênero, proposta por setores conservadores, referenda uma pauta de exclusões e violências.
SÍNTESE		
Supõe que extinguir tais temas dos currículos escolares e das políticas de formação docente busca perpetuar atos de dominação e opressão masculina, além de reduzir a capacidade crítica de docentes e discentes. A argumentação do autor ampara-se na aproximação dos estudos comunicacionais aos estudos de gênero e estudos culturais.		

Elaboração: (SOUSA, 2023)