UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SER PROFESSORA: ENTRE OS RANÇOS DA MATERNAGEM E A PROFISSÃO

ROSA MARIA NEDER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES

SALVADOR – BAHIA - BRASIL
2005

Neder, Rosa Maria
N371 Ser professora: entre os ranços da maternagem e a profissão / Rosa Maria Neder – Salvador, 2005.
219f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

Orientadora: Profª. Drª. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

1.Educação. 2. Gênero e Educação 3. Magistério Primário. 4. Mulher. I. Universidade Federal da Bahia. II. Título.

CDD 371.1

ROSA MARIA NEDER

SER PROFESSORA: ENTRE OS RANÇOS DA MATERNAGEM E A PROFISSÃO

SALVADOR – BAHIA - BRASIL

10 de novembro de 2005

TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES – Orientadora
Doutora em Educação

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA
Doutora em Educação

ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA
Doutor em Educação

Às mulheres que emprestaram suas vozes por vezes desafinadas e em outras harmoniosas para que juntas compuséssemos esta obra que se atualiza no presente, mas traz os ecos do passado de outras professoras primárias, eu dedico.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho cuja produção só pôde ser concretizada porque contou com o espírito de solidariedade e partilha de muitas pessoas. Algumas são sujeitos cuja identificação seria impossível. Trabalham nas copiadoras, nas bibliotecas, nos serviços gerais da Universidade, nas secretarias, nos diversos espaços em que circulei durante o curso de Mestrado. A todas essas pessoas não nomeadas, onde quer que estejam, muito obrigada.

Agradeço também a

Tereza Cristina que acolheu o meu projeto e me guiou com sabedoria, compreensão e amizade.

Ângela pelas contribuições com seus saberes, o apoio e a amizade que cultivamos.

Tina pela competência e solidariedade na digitação desse trabalho e outras ajudas tecnológicas.

Amanda e Maíra que trabalharam com eficiência na transcrição das fitas, quando percebi que não daria conta sozinha.

Sônia, minha irmã, companheira das horas mais difíceis, sempre pronta a me escutar e incentivar quando fraquejava. Proporcionou-me, junto ao seu companheiro Ivan, o isolamento no paraíso da Fazenda Santo Antônio, para que eu concluísse meu estudo.

Elizeu pelo incentivo, carinho e confiança, emprestando-me obras preciosas da sua densa biblioteca.

Cardoso pelo estímulo, amizade, companheirismo e envolvimento neste meu caminhar para fazer-me Mestra em Educação.

Meus pais, Geni e Samuel, por compreenderem (ou não) as minhas ausências. Por reconhecerem o meu empenho em busca da realização de meus sonhos.

Meus netos Gabriel e Matheus pequenos companheiros que tinham pressa para que eu concluísse logo meu trabalho. Todos os dias perguntavam quantas folhas eu havia escrito e quantas faltavam. Eles anseiam por uma presença mais constante da vó Rosa.

Meus filhos André, Jorge e Jairo, minhas noras Juliana, Adriana e Aline por me apoiarem e me ajudarem em todos os momentos da minha vida.

Meus demais familiares, pelo respeito e palavras de incentivo.

Minhas colegas e meus colegas do mestrado, pelos saberes partilhados.

Minhas companheiras de lazer, colegas de profissão, por respeitarem as minhas ausências.

Minhas colegas e meus colegas do Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação – GEFIGE, pelos momentos de aprendizagem.

Cecília Sardenberg, professora do NEIM pela ajuda com os estudos feministas.

Alcira, que abre carinhosamente seu espaço para acolher as orientandas da sua filha Tereza Cristina.

RESUMO

Este estudo, cujos dados foram obtidos através do depoimento de vinte e duas mulheres professoras primárias, hoje do Ensino Fundamental, séries iniciais, que estão no exercício docente em escolas das redes pública e privada do Salvador – Bahia, teve como objetivo primordial, analisar, à luz das relações de gênero, como vem sendo construída a identidade da mulher professora, entrelaçada pelo mito do amor materno que vem marcando, historicamente, a imagem da docência primária como trabalho apropriado à mulher pela sua suposta qualidade inata de lidar com crianças. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou para coleta de depoimentos a entrevista oral semi-estruturada. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, lidas, analisadas e interpretadas sob a perspectiva feminista histórico-cultural. Como o gênero atravessa todas as relações sociais, as vozes das professoras possibilitaram a discussão de questões relacionadas à prática educativa no contexto do sistema de ensino brasileiro. Até o presente momento, o empreendimento dessa pesquisa permite reconhecer que as docentes vêm construindo suas identidades de mulher professora em meio às concepções essencialistas, refletidas nas suas práticas educativas, entrecruzadas da maternagem. Entretanto, seus discursos demonstram as tensões e as contradições, reforçando a crença de que é mais conflituoso assumir-se mulher do que tornar-se professora uma vez que os primeiros ensinamentos sobre o que é ser menina ou menino acontecem desde a mais tenra idade, e uma vez consolidados, tornam-se mais resistentes e difíceis de ser superados. Sob essa perspectiva, a pesquisa destaca que no espaço escolar as professoras primárias tanto podem reproduzir os estereótipos femininos e masculinos quanto podem produzir, através das suas interações, outras orientações que permitam construir relações sociais de gênero para além dos significados de feminilidade e masculinidade que ainda estão presentes na sociedade alicerçando a prática educativa docente.

ABSTRACT

Female primary school teachers have been historically considered well suited for the job given their supposedly innate motherly skill for dealing with children. This study investigates how 22 female primary school teachers in public and private schools in Salvador, Bahia have been constructing their identity as female teachers in the light of gender relationship interweaved with the myth of maternal love. Data was collected through semi-structured oral interviews and later transcribed and analyzed under the tenets of a historical-cultural perspective. Given the fact that gender permeates all social relations, those teachers' voices made it possible to question issues connected with Brazilian teaching practice. The current results of this research leads to the conclusion that those teachers have been constructing their identities as female teachers based on existentialist conceptions which are reflected in their teaching practice while crossed over by their motherhood. However, their discourse also reveals tension and contradiction which reinforce the belief that it is more conflicting to be a woman than to become a teacher. This result comes from the fact that they feel that it is difficult to overcome the social rules they were taught as infants regarding what it means to be a boy or a girl. Once these beliefs become consolidated, they are difficult to change. Under this perspective, this study shows that those female primary school teachers can reproduce both the male and female stereotypes at school through their interaction, as well as other kinds of orientation which build the social gender relationship beyond the meaning of femininity and masculinity still present in our society and which are the foundations of their teaching practice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

INTRODUÇÃO 16

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA 18

REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS 22

CAPÍTULO 1 – SER MULHER: REVISANDO CONCEPÇÕES, DIALOGANDO TEORICAMENTE 30

1.1 – IDENTIDADE: UMA QUESTÃO INSTITUÍDA E INSTITUINTE 30

1.2 – CONSTRUINDO CONCEITOS, DISCUTINDO IDENTIDADE, ALTERIDADE, IGUALDADE 33

1.3 – IDENTIDADE DE GÊNERO: UMA PRODUÇÃO HISTÓRICA 43

CAPÍTULO 2 – TORNANDO-SE PROFESSORA: DA PRÁTICA LEIGA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL 49

2.1 – PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA: UMA CONQUISTA DAS MULHERES 49

2.2 – A FORMAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA NO BRASIL 55

CAPÍTULO 3 – POR QUE SER PROFESSORA PRIMÁRIA? MOTIVOS REVELADOS 84

3.1 – O SONHO DE SER PROFESSORA 85

3.2 – A BUSCA DE OUTRA PROFISSÃO 90

3.3 – OS DESEJOS INTERDITADOS 93

3.4 – A PRÁTICA LEIGA 103

CAPITULO 4 – SENDO PROFESSORA: O "COTIDIANO" DOCENTE 109

4.1 – O INÍCIO DA CARREIRA 112

4.2 – A SALA DE AULA 120

4.2.1 – O ESPAÇO FÍSICO 120

4.2.2 – AS CONDIÇÕES DAS CRIANÇAS 125

4.2.3 – O ENSINO NA SALA DE AULA 133

4.3 – TRABALHO COMPLEMENTAR 142

4.4 – PERCEPÇÃO SOBRE SI E SOBRE OS OUTROS 152
4.4.1 – MULHER 153
4.4.2 – PROFESSORA 160
4.4.3 – PARES FEMININOS 172
4.4.4 – PARES MASCULINOS 188
CONSIDERAÇÕES FINAIS 198
REFERÊNCIAS 207
APÊNDICE

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa trata de um estudo sobre professoras primárias[1]. Falar de professoras é falar sobre vidas, a minha e a delas, por isso, permitam-me nessa introdução suspender o hiato da impessoalidade, posto que entre mim e elas há uma ponte que nos une intimamente numa mesma categoria – mulheres professoras primárias.

Os nossos discursos têm elos entrecruzados pela nossa experiência coletiva como professoras de crianças. Muitas de nós nos tornamos professoras cumprindo um destino cíclico, natural, mítico. Nascemos com um corpo aprisionado à reprodução, à maternidade e por isso nos tornamos mulher-mãe-professora.

As primeiras dores não vêm do parto, vêm das interdições advindas da cultura ocidental, aprendida primeiramente no âmago da família, quando então apresentam à menina o mundo dicotomizado no qual ela é o *Outro*, o ser que vai crescer com pertenças diferentes de sexo às quais se agregarão outras como as de classe, de geração e de raça[2].

Foi crescendo nesse mundo velado de proibições que veio a primeira dor, forte, cortante e inesquecível. Havia concluído o ginásio[3] (1964) e quis traçar a minha trajetória escolar fazendo o então curso Colegial para ingressar na universidade, no curso de Psicologia. Era quase como uma epidemia naquela época; talvez modismo subjacente à idéia de que os grandes problemas sociais e políticos que eclodiam em toda parte do mundo e inclusive no Brasil, já sob o regime militar, resolver-se-iam dentro de cada sujeito. A escola não havia nos ensinado a compreender a relação indissociável entre sociedade e indivíduo, assim como não nos ensinou muitas outras coisas. Víamos a realidade opaca, pelas lentes da aparência.

O poder familial interditou meu sonho. Cumpriu-se o destino esperado para as mulheres: fui fazer o curso Pedagógico[4], cujo significado era o final da escolaridade pois deveria após o estudo ou durante este período, contrair matrimônio. Recentemente, quando revia a literatura para a escrita da dissertação, li sobre esse assunto em Paulo Freire (1994).

---

[1] A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduziu o título de Ensino Fundamental para as primeiras oito séries do Ensino Básico. Dessa forma, a docente que ministra o ensino da 1ª a 4ª séries recebeu a nomenclatura de professora do Ensino Fundamental, séries iniciais. Entretanto, ela é mais reconhecida socialmente como professora primária. Além disso, prevaleceu no discurso das professoras entrevistadas o termo primário/a o que justificou a escolha pelo seu uso nesta pesquisa.

[2] Raça é uma categoria usada para imprimir o sentido político de identidade, contra os preconceitos às pessoas que têm a cor da pele não-branca uma vez que só existe uma raça, a raça humana.

[3] Ginásio – um dos dois ciclos que compunha o Ensino Médio do sistema educacional brasileiro.

[4] Curso Pedagógico – curso que formava a professora primária sob o regime do Decreto-lei 8.621 e 8.622 de 1946 (ROMANELLI, 2002). Atualmente a formação de professores se dá em nível Médio, com a nomenclatura de Curso Normal, Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara da Educação Básica – CEB, nº 2/99, de 19 de abril de 1999.

Ele chama essa situação de formação tipo “marquise”, na qual se fica esperando que a tempestade passe. Repudio junto com ele essa idéia.

Entre o tempo que recebi o diploma de professora primária e o ingresso no mercado de trabalho houve um espaço de dezoito anos ocupado pela vida privada no lar. Do lar para a escola. No final do século XX, a lógica do século XIX permanecia inviolável para muitas mulheres filhas de famílias burguesas imigrantes, cuja tradição conservava o poder do pai que era transferido automaticamente ao marido, a despeito do curso que a civilização moderna tomara. (SAFFIOTI, 1976).

Assim tornei-me professora, uma vez que a escola foi o espaço ideal para conciliar os papéis de mãe e esposa. Nesse ponto nos tornamos uma coletividade, eu e as vinte e duas mulheres que se dispuseram a fazer parte do universo dessa pesquisa, cada uma com sua história singular trazendo na memória as marcas das experiências vividas como mulheres que, partindo de contextos diversos, caminharam para um mesmo lugar: a sala de aula.

Professora primária. Identidade fragmentada. Professora e mãe. Mãe cuida da criança, professora ensina ou cuida? De onde vem essa ideologia? Que discurso sustenta essa história? O meu, o delas, o nosso ou o dos homens? Ou todos se afinam porque aprendemos que ser homem e ser mulher na nossa sociedade é desempenhar papéis atribuídos à natureza biológica?

Todo esse contexto inquieta, angustia, irrita, persegue. A pergunta persiste, latente e sem resposta. Afinal, sou professora ou sou mãe? E se a professora nunca pariu? Compartilho algumas idéias freudianas, mas recuso-me a compactuar daquela que afirma ser a mulher o ser da falta, o ser do desejo espiritual de ter filhos/as. Não concordo, até porque o corpo feminino é perfeito, possui anatomia completa de fêmea humana (salvo em casos de má-formação genética ou mutilação) e a alma é impenetrável como todas as almas femininas e masculinas.

A professora não quer filhos e filhas quando ingressa na docência. Ela quer alunos e alunas. Quer ensinar. Este é o seu trabalho e o de muitos homens também. Por que homem ensina e não precisa cuidar? A professora pode amar e não ensinar? A professora primária não quer mais ser vista como aquela que deve acolher no colo, consolar, enxugar lágrimas, pentear cabelos, cortar unhas, dar banho, compreender o sono da noite mal dormida, alimentar as crianças que chegam com fome, fazer as tarefas que elas não fizeram em casa, vistoriar suas mochilas, providenciar material para aquelas que não têm e, além disso, exercer o seu papel de educadora – ensinando Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências,

trabalhar com os Temas Transversais[5], fazer atividades artísticas, cantar, dançar, fazer teatro, brincar, carregar pilhas de livros e cadernos para corrigir os erros e no dia seguinte voltar à sala de aula deixando os problemas pessoais em casa como se tivesse duas vidas; a pessoal e a profissional.

Que profissão é essa? Ou não é? Existe semiprofissão? A propósito, não se tem conhecimento da existência de semimédico, semi-engenheiro, semi-arquiteto, semiquímico, semifísico, etc. Se não existe, então cabe continuar questionando sobre a nossa identidade profissional. Qual ou quais as imagens sociais que nos instituíram e continuam a nos instituir como mulheres professoras primárias? Quais interesses subjazem aos discursos que legitimam a imagem da professora maternal? Esse colorário de indagações foi ajudando a construir esta pesquisa, que tem sua gênese na minha identidade feminina e na experiência vivida como professora primária, junto a outras tantas professoras que vivem, no espaço de trabalho, a ambigüidade e as contradições de uma profissão.

Conflito sentido, partilhado, traduzido em queixas e críticas, sentimento de querer abandonar a profissão coexistem com a imobilidade. Por que fazemos o que fazemos? Somos mesmo o ser da diferença, passivo e conformado, abnegado e despojado do espírito de luta que a civilização ocidental forjou? (BEAUVOIR, 1975).

Dia-a-dia repetimos as representações contra as quais resistimos. Às vezes, nas nossas lamentações, nos sentimos domesticadas e então vem na lembrança o que nos contaram sobre a História da Educação e o Magistério Primário. Há mais de um século e meio, na sociedade brasileira, "[...] prevalecia a idéia das funções magisteriais das mulheres como prolongamento de suas funções maternas, em detrimento da idéia de profissionalização [...]" (SAFFIOTI, 1976, p. 197).

Mas o tempo passou, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais. Mulheres heroínas, guerreiras, feministas mulheres comuns, imprimiram suas lutas na história, conquistaram direitos fundamentais, romperam com tradições hierárquicas (nem todas), passaram a escolher reproduzir ou não, adentraram espaços antes proibidos, mas sabemos que ainda há muito por fazer.

A despeito de todas essas mudanças, a imagem social da professora primária parece apenas retocada. É como um círculo vicioso que se repete e atravessa gerações. As crianças chegam à escola tranqüilas pois sabem de antemão que ali estará a *segunda mãe*. Os

---

[5] Temas Transversais, Documento do Ministério de Educação e Cultura (MEC) introduzido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, cuja proposta é abordar questões sociais: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Cultura

familiares entregam seus/as filhos/as na certeza de que serão cuidados com muito carinho pela professora. A escola já lhes garantiu que naquele espaço as crianças terão a melhor educação, pois os princípios morais e os valores desejáveis pela sociedade serão transmitidos pela professora. É o modelo ideal da professora, reforçado por várias instâncias.

A opressão vem de várias partes são insistentes. Até os livros traziam ou talvez ainda tragam imagens estereotipadas da professora. A mídia é uma excelente (re)produtora da figura maternal que marca a imagem da professora primária. Não posso deixar de lembrar nesse momento da inferência crítica feita por Eliane Marta Teixeira Lopes, professora da Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais, sobre a personagem da professora Helena veiculada numa novela global[6] na década de 80 do século passado. No dizer de Lopes (1991, p. 174) "[...] Helena é um modelo. Modelo de mulher: professora, futura mãe". Isabela (13 anos) me disse: "eu já pensava em ser professora; agora se eu for professora, quero ser como a professora Helena".

Sobre os mecanismos que operam de modo a controlar e regular os sujeitos, Foucault (1997) considera-os procedimentos com aparência de simples e naturais; são modestos, calculados, mas permanentes. Neste sentido, uma série de práticas vivenciadas no universo escolar, são identificadas por nós, professoras, como naturais. Entretanto, sob o olhar da investigação, elas passam a ter outros significados que podem desvelar as aparências.

Desassossegada com a ambigüidade da nossa profissão e inspirada no pensamento de Beauvoir (1975) para quem toda opressão cria um estado de guerra, propus-me a lutar pela desnaturalização da tríade mulher-mãe-professora. Busquei alicerce no modo de fazer ciências sociais sob o ponto de vista feminista, que de acordo com Harding (1998) consiste em enveredar pela vida das mulheres para identificar em que condições elas vivem e em que podem ser úteis as indagações sobre essas situações.

Por acreditar que somente num espaço de pesquisa as mulheres professoras primárias são autorizadas a quebrar silêncios e trazer suas vozes como sujeitos, com seus posicionamentos, suas denúncias e protestos, seus diferentes modos de instituírem-se professoras, busquei através da realização do curso de Mestrado na Universidade Federal da Bahia, concretizar esse desafio.

Consciente de que as professoras primárias passam a maior parte de suas vidas na escola, e sendo este um espaço de práticas sociais contraditórias, essa pesquisa tem a intenção

---

[6]Por novela global define-se como novela produzida pela Rede Globo que detém o domínio absoluto no Brasil estendido a várias partes do mundo.

de analisar as relações que emergem nesse *locus* e que (re)constroem o aprendizado da feminilidade em detrimento à cidadania da mulher e à profissão.

Reconheço que esse estudo preconiza a voz feminina, porém, entende que essa voz é o resultado das relações sociais de gênero que são perpassadas pelas categorias da classe social, de geração e de raça. Sob essa perspectiva, esses condicionamentos históricos são tomados como reflexão, pois os mesmos também determinam os espaços masculinos e femininos numa sociedade capitalista e emergente como a que vivemos.

A despeito de todas as dificuldades inerentes à prática da pesquisa social e feminista (reconheço, pois não sou ingênua) tenho a esperança de construir um conhecimento útil, que crie possibilidades abertas para desenvolver consciências críticas, políticas e éticas nas mulheres professoras primárias.

INTRODUÇÃO

Este estudo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida junto a professoras primárias, atualmente professoras do Ensino Fundamental, séries iniciais, que atuam como docentes nas redes pública e privada, na cidade do Salvador-Bahia.

Como foi exposto na apresentação, a intenção da pesquisa teve sua gênese nas dimensões pessoais suscitadas pelas experiências vividas como mulher, professora primária, num contexto sociocultural que tem como característica marcante a imagem dessa profissão conciliada com a concepção de que a mesma é apropriada à identidade feminina pelos atributos maternais que a civilização ocidental lhe atribuiu, sustentados pela constituição biológica.

Muito embora os padrões e valores difundidos socialmente acerca dos papéis femininos tenham sofrido transformações relevantes, notadamente após a metade do século XX, constatando-se o crescimento do número de mulheres nas universidades e em setores de trabalho tidos como masculinos, o magistério permanece historicamente como a atividade profissional mais escolhida e exercida por mulheres de diferentes gerações. Neste sentido, é possível afirmar que nesse início do terceiro milênio o magistério primário encontra-se absolutamente feminizado no Brasil assim como em outras partes do mundo.

Ao se constatar tais questões, em confronto com as constantes crises da educação, os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho vivenciados no cotidiano das professoras primárias, tornou-se instigante e desafiador proceder reflexões em torno do processo de construção da identidade das mesmas, uma vez que é bastante expressiva a pertinência do gênero feminino na profissão de professora a despeito das imagens negativas e preconceituosas que circundam a docência primária conforme alusão feita anteriormente.

Diante desse contexto surgiram algumas questões preocupantes que foram desenvolvidas neste trabalho: por que as mulheres ingressam e permanecem no magistério primário? Até que ponto esse fato está relacionado às questões de gênero e classe social? Existe a reprodução de atividades domésticas e de maternagem na prática docente? Se existem, elas são prejudiciais às crianças e à mulheres? A instituição escolar reforça a naturalização dos atributos maternos, assim como as crianças e seus familiares? O processo de socialização da mulher ainda está voltado para os papéis tradicionais de esposa e mãe? A formação inicial e/ou continuada influencia a prática docente? Em meio ao conformismo e a

resistência como as mulheres, professoras vêm construindo as relações sociais de gênero no espaço de trabalho?

Essas indagações foram sendo alimentadas pela cotidianidade vivida com outros pares, perpassadas por aspectos que dizem respeito às ambigüidades e contradições que tecem dia-a-dia as relações conflituosas que são travadas no espaço de trabalho e que interditam a construção da identidade profissional das mulheres docentes, mediante a imposição do modelo de professora maternalizada que se encontra latente na instituição escolar.

As implicações dessa problemática para a vida das mulheres professoras não vêm sendo questionadas no âmbito das discussões coletivas que envolvem a categoria profissional. Desta forma, as questões sobre o gênero, especificamente a identidade da professora das séries iniciais associada à maternagem, pressupõe-se que estejam pacificamente resolvidas. Entretanto, as experiências da vida cotidiana dizem o contrário. As professoras primárias, de modo geral, são submetidas ao controle e hierarquização da organização escolar que lhes insufla uma conduta de docilidade e submissão regulando suas ações tanto no fazer pedagógico quanto no seu tornar-se mulher professora. Contudo, este é um assunto velado no espaço escolar, compactuado, silenciosamente pelas docentes, que, quando muito sussurram suas lamentações e insatisfações com seus pares.

Compartilhar o vivido com estudiosas sobre as relações de gênero, a exemplo de Fagundes (2001) que desenvolveu um estudo durante o curso de Doutorado em Educação na UFBA, com o objetivo de analisar os motivos que têm conduzido as mulheres a escolher o curso de Pedagogia; Lima e Souza (2003), pesquisadora do Instituto de Biologia da UFBA que em tese de doutoramento problematizou a marca de gênero em Ciências Biológicas, encorajou essa pesquisadora a aprofundar algumas questões sobre a identidade da mulher professora primária que resultou na elaboração de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no curso de Mestrado em Educação, na UFBA.

Analisar as relações que emergem entre a instituição escolar e as professoras primárias, hoje professoras do Ensino Fundamental, séries iniciais, que reforçam o aprendizado sobre o ser mulher estimulando a feminilidade em detrimento à cidadania, evidenciando as práticas que são associadas à imagem da professora, é o objetivo maior da pesquisa. Para alcançá-lo foi-se ao encontro de professoras no seu principal *locus* de trabalho, a escola, de modo a identificar as experiências vividas na cotidianidade sob as reais condições contextuais nos quais os múltiplos encontros e desencontros geram as relações de gênero.

ABORGADEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a realização da análise da construção da identidade feminina, considerou-se indispensável o contato com a literatura que parte da perspectiva culturalista, que emerge dos trabalhos de Margareth Mead (1999); Simone de Beauvoir (1975) e Elisabeth Badinter (1985; 1986). A esta corrente, aproximaram-se os conceitos de poder e dominação sobretudo dos escritos de Michel Foucault (1997) e Pierre Bourdieu (1998; 2003; 2004). Os estudos de Joan Scott (1989; 1992) e Jane Flax (1991) foram referências básicas da teoria das relações de gênero como categoria de análise. Também se fez necessário o contato com a literatura que trata especificamente da educação, da escola e do trabalho numa sociedade capitalista, além de outros estudos e pesquisas realizados sobre o Magistério Primário, uma vez que os mesmos apresentam importantes reflexões para esta pesquisa, mesmo que cada um deles se articule teoricamente com outras correntes de pensamento.

Considerando o caráter social dessa pesquisa e os objetivos nela imbricados, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa para a investigação da problemática levantada, concordando com a perspectiva de que a realidade social é construída pelas ações humanas e, por conseguinte impregnadas de subjetividades, valores e emoções.

A escolha por este caminho metodológico sintoniza-se com os princípios teóricos feministas que tendem a desconstruir os modelos hegemônicos positivista e cartesiano preponderantes da ciência moderna, que ao rejeitar as experiências vividas pelos sujeitos, reduziram a realidade social a abstrações objetificadas. Na verdade, a ciência ocidental tradicional completamente cega quanto aos seus poderes científicos, reduziu, separou, simplificou e ocultou os complexos problemas sociais, tratando o sujeito como objeto de pesquisa, isolado do seu contexto, estudado através de métodos de observação, classificação e descrição. Neste sentido, o/a cientista se distingue do objeto como se este/a não pertencesse ao mesmo universo e pudesse abstrair-se das condições concretas da realidade social, da qual observador/a e observado/a são partes inerentes. Como analisa Demo (1995, p. 28), "Na realidade social há no fundo coincidência entre sujeito e objeto, já que o sujeito faz parte da realidade que estuda. Assim, não há como estudar de fora, como se fosse possível sair da própria pele e ver-se de fora".

Sob essa perspectiva, há um processo de interação entre o/a pesquisador/a e o fenômeno social a ser estudado que nega a suposta neutralidade considerada pelo positivismo moderno. Por conseguinte, a pretensão de distanciamento por si só já é uma forma de posicionar-se frente ao problema, donde se pode concluir que não há ciência neutra. Diante

disto, o que caracteriza essencialmente uma pesquisa é o compromisso ético e político ou não em prol da igualdade social, que exige uma consciência crítica e autocrítica da realidade centrando a atenção nas suas contradições e transformações.

No caso desta pesquisa, a preocupação central versou sobre o processo de construção de identidade da mulher professora primária diante da concepção essencialista que tradicionalmente vem associando essa profissão à maternagem, consubstanciada simplesmente no inatismo biológico.

Para caminhar em busca da compreensão e elucidação deste fenômeno, rejeitando sua mera facticidade, seguiu-se a orientação do pensamento dialético e feminista abarcado que leva em consideração o papel histórico, cultural e político na construção da vida humana individual e coletiva. Nas palavras de Kosik (1976, p. 20);

> A dialética é 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.

Neste sentido, a dialética considera que a construção da identidade é o resultado dos condicionamentos históricos produzidos pela própria atividade humana e não um fenômeno dado. Desta forma, a interpretação do objeto de estudo se dá num processo recíproco do todo para as partes e das partes para o todo que "[...] provém de forças contrárias, que, ao mesmo tempo, se repelem e se necessitam" (DEMO, 1995, p. 7).

Por contradição entende-se uma luta entre a permanência e a transformação como movimento interno próprio de cada fenômeno. Desta maneira, para que se possa compreender e explicar algumas práticas sociais que constituíram homens e mulheres como categorias em oposição, há de se buscar as condições objetivas e subjetivas, de modo a eliminar o sexismo institucionalizado que praticamente está em toda parte.

No caso desta pesquisa, atribui-se à educação da mulher no âmbito da família da escola e de outras instituições sociais, os condicionamentos objetivos que geram relações de gênero assimétricas apreendidas desde a mais tenra idade, através dos próprios papéis desempenhados pela mãe e pelo pai, em que o poder e a autoridade masculinas são sempre evocadas nas situações mais corriqueiras do cotidiano familiar, herança que vem se reproduzindo entre as gerações, consubstanciada no modelo patriarcal.

A visível dicotomia entre o universo feminino e o masculino marca a forma como a mulher percebe e interpreta essa divisão de mundo e o significado de ser mulher nesta

realidade concreta em que sua identidade é construída. Tais considerações são reconhecidas como condições subjetivas. Certamente que o processo de construção de identidade do ser mulher não se dá de modo linear, harmonioso, isento de conflitos e contradições uma vez que a realidade cotidiana é marcada pelas relações de gênero construídas historicamente e portanto passíveis de mudanças.

Acrescenta-se a possibilidade de discutir o gênero como categoria de análise (SCOTT, 1989), que vem sendo considerada pelos estudos feministas como uma proposta de romper com o modelo de categorias abstratas e universalizantes do conhecimento racionalista e masculinista pensado pelas ciências dominantes, que excluiu a natureza relacional dos fenômenos humanos sustentados pela teorização de causa e efeito. Esse modo linear de fazer ciência, apesar de fortemente assimilado, vem sendo desinstituído por pesquisadores/as que se esforçam em desconstruir a estrutura racionalizante e indiscutível que excluiu a vida das mulheres da meta-narrativas da história ocidental.

Sobre a desconstrução das categorias universais, Harding (1993, p. 9) afirma que:

> O feminismo tem tido um importante papel na demonstração de que não há e nunca houve "homens" genéricos – existem apenas homens e mulheres classificados em gêneros. Uma vez que se tenha dissolvido a idéia de um homem essencial e universal, também desaparece a idéia de uma companheira oculta, a mulher. Ao invés disso, temos uma infinidade de mulheres que vivem em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura.

Depreende-se dessa argumentação que explorar todas as questões relativas às relações de gênero não é uma tarefa simples, uma vez que os problemas da vida das mulheres não são universais como foram as formulações feministas iniciais. Neste sentido, as experiências vividas pelas mulheres brancas, burguesas, heterossexuais certamente não as mesmas vividas por mulheres professoras negras, pobres, homossexuais, desempregadas, prostitutas, índias, analfabetas.

Assim, se nos primeiros momentos da retomada do feminismo (década de 60) as experiências de muitas categorias de mulheres ficaram silenciadas, invisíveis, pode-se dizer que, na última década, estes estudos vêm explorando as relações de gênero numa sociedade de classe (SAFFIOTI, 1976) contribuindo para o avanço da análise de outras categorias aliadas ao gênero, como geração, raça, religião etc.

No contexto do Brasil, Costa e Sardenberg (1996, p. 388) reconhecem que esses estudos têm explorado a situação da mulher brasileira em sua diversidade,

> [...] retratando, não raro de forma contundente, as diferentes formas, facetas e níveis, em que a opressão e a exploração da mulher se processam e se manifestam

> em nossa sociedade. Esses estudos têm se mostrado relevantes não só como subsidio, mas também como instrumento de luta, principalmente na medida em que se voltam para a investigação de questões relativas à violência doméstica, à saúde da mulher e seus direitos reprodutivos, e às formas e níveis em que vem se processando sua inserção no mercado de trabalho.

Não é sem hostilidade e certa marginalidade que os estudos que preconizam as experiências das mulheres são vistos em algumas instâncias sociais, inclusive na própria academia, diante da lógica androcêntrica que predomina na sociedade.

Apesar das dificuldades encontradas e da resistência para incorporação da perspectiva de gênero como categoria de análise por parte da comunidade científica brasileira, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher NEIM/UFBA vem postulando sob o ponto de vista de que "[...] na luta das mulheres a teoria e a práxis devem estar sempre intimamente ligadas [...]" (COSTA e SARDENBERG, p. 409).

Pensar criticamente sobre os fatores geradores das relações sociais desiguais entre os sexos é incorporar nas discussões e análises outros estudos críticos, uma vez que o gênero é relacional e muitos sujeitos estão envolvidos na vida cotidiana que está em contínua transformação. Por isso não há uma só forma de conhecimento e ação, assim como não há uma teoria perfeita em que todos/as compartilhem. Neste sentido, Harding (1993, p. 11) declara ser

> [...] possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento prático. [...] As categorias analíticas feministas devem ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

O que Harding (1993) admite é a provisoriedade da base epistemológica que deve estar atenta a refazer-se e auto-criticar-se constantemente diante de uma sociedade culturalmente múltipla de interações, contradições e transformações. Nesta perspectiva, o conhecimento é sempre uma construção parcial que também acolhe afetos, emoções, crenças e representações antes ignoradas tanto do objeto, quanto do/a pesquisador/a mobilizado/a para a resolução do problema levantado, ampliando assim a compreensão do mesmo. Neste sentido, a objetividade não é diminuída diante do compromisso e do interesse do/a investigador/a.

Ao valorizar a dinâmica da vida social e os sujeitos como protagonistas da história, a pesquisa feminista privilegia a voz das mulheres, a partir das suas experiências vividas nas relações sociais de gênero mediadas pelos múltiplos encontros e desencontros com seus pares

femininos e masculinos. Como bem lembra Scott (1989) nenhuma compreensão sobre mulheres e homens pode se dar através de estudo que os separe, pois a vida cotidiana é composta de pessoas de ambos os sexos, daí o enfoque do gênero como categoria de análise.

Neste sentido, trazer para esse estudo as experiências das mulheres professoras primárias e suas reais condições da vida cotidiana é trazer para a construção do conhecimento análises das relações de gênero, ou seja, como as professoras constroem suas representações sobre o ser mulher professora dentro das práticas sociais. Por certo esse modo de fazer da pesquisa científica um diálogo polifônico de vozes silenciadas, é fazer ciência "de baixo para cima", como diz Harding (1998, p. 24), é tornar visível o que se encontra encoberto sobre a vida das mulheres – as professoras primárias –, é dar continuidade à luta política feminista pela superação da ciência androcêntrica que conspira contra os interesses emancipatórios de todas as mulheres.

O caráter complexo e multidimensional que abrange a formação identidária das pessoas constitui-se como um objeto de estudo que requer métodos de pesquisa, como afirma Goldenberg, (1997, p. 27), que "[...] priorizam os pontos de vista dos indivíduos [...] para compreender as significações que os próprios indivíduos põem em prática para construir seu mundo social".

Dessa forma, para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, sem reduzir a realidade a discursos teóricos amorfos e tampouco seguir a tradição das análises sociais que apresentam visões parciais ou distorcidas da vida dos homens e das mulheres (HARDING, 1998), optou-se pelo método de investigação a escuta das informantes – as professoras. Para Harding (1998), esse método de recolher informação pelas investigadoras feministas, permite conhecer o que as mulheres informantes pensam acerca de suas próprias vidas e dos homens e manter a crítica feminista frente às concepções tradicionais sobre a vida dos mesmos.

REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Inicialmente foram contactadas as professoras que estão em plena atividade docente nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental em instituições pública e privada, na cidade do Salvador – Bahia, no ano de 2004.

Os procedimentos utilizados para aproximação desse universo iniciaram-se com o levantamento das escolas públicas e privadas que ministram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, via consulta eletrônica realizada em 05/12/2003. A listagem fornecida comporta os dados com base no Censo Escolar/2003. De

posse desse material, fez-se necessário selecionar a quantidade de escolas a serem visitadas. Para este procedimento, foi consultada a Diretoria Regional de Educação – DIREC 1A e 1B, órgão que presta atendimento administrativo às escolas estaduais. Apesar do processo de municipalização do Ensino Fundamental, Lei 9.394/96, a estruturação adotada por esse órgão permite uma visão global das grandes áreas de localização das escolas no município do Salvador-Ba.

Em seguida delimitou-se quatro áreas a serem visitadas: Lobato (periférico), Liberdade e Federação (centro) e Itapoan (orla). Em cada uma dessas regiões escolheu-se uma escola pública e uma particular, seguindo arbitrariamente a ordem alfabética, conforme a disposição da listagem fornecida pela Secretaria de Educação.

O contato inicial da pesquisadora com a direção de cada escola aconteceu sem agendamento e após identificação e exposição dos objetivos da pesquisa, foi concedida a permissão para que se formalizasse o convite às professoras primárias em atividade docente. Expôs-se às professoras, detalhadamente, a técnica a ser utilizada para a coleta de dados. Posto isto, as professoras que concordaram em integrar o grupo a ser entrevistado, disponibilizaram o telefone para contato posterior e agendamento que atendesse ao cotidiano da vida de cada uma.

O recurso metodológico escolhido para ouvir os depoimentos das mulheres professoras, maximizando a linguagem oral foi a entrevista semi-estruturada, gravada em fita K-7, composta de vinte e cinco questões de respostas abertas que se ampliaram à medida que a pesquisadora encontrou brechas, conduzindo as entrevistandas a fazerem reflexões sobre as imagens e representações acerca da sua identidade pessoal e profissional, de modo articulado. Neste sentido, o trabalho com entrevistas possibilitou a escuta atenta sobre o que pensam as mulheres a respeito da suas próprias vidas e suas experiências, tal como são vividas, deixando emergir todo o lado subjetivo e afetivo que têm origem nas relações sociais travadas cotidianamente com seus pares.

Para Macedo (2000, p. 164) "[...] a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados" porque permite uma relação de interação entre pesquisado/as e pesquisadores/as tornando-se um meio bastante fecundo para a percepção de gestos, expressões físicas, comportamentos, olhares que não são captáveis pelo gravador, por exemplo. Entretanto, é bom ressaltar o valor da fita na entrevista considerado por Queiroz (1981, p. 15) ao comentar que:

> As fitas pareciam agora o meio milagroso de conservar à narração na vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, uma vez que a voz do entrevistado,

> suas entonações, suas pausas, seu vai e vem no que contava, constituíam outros tantos dados preciosos para o estudo.

Com efeito, a entrevista como procedimento para análise de uma problemática social e feminista como é o caso dessa pesquisa, não se restringiu pura e simplesmente à obtenção de respostas baseadas em um roteiro, mas, comportou a participação da própria pesquisadora, atenta a todas as linguagens que o momento da entrevista proporcionou. Foi da interação destes encontros que emergiram também registros relevantes que confrontados com a narrativa oral trouxeram à tona categorias hipotetizadas ou não para serem analisadas e explicadas à luz das teorias feministas.

Foram cinco meses em campo, procedendo as entrevistas para compor um universo de vinte e duas mulheres professoras primárias, docentes de oito escolas. Vale ressaltar que o tempo gasto nesse procedimento não se deveu ao fato de ter havido dificuldade em encontrar professoras dispostas a se tornarem sujeitos da pesquisa prestando seus depoimentos. O maior empecilho foi encontrar, na dinâmica das suas vidas, um momento em que a entrevista pudesse ser realizada, uma vez que a maior parte das docentes acumula uma jornada dupla e até tripla de atividade professoral.

A maioria das entrevistas aconteceu no próprio espaço de trabalho, através de um acordo com as instituições que se dispuseram a colaborar, facilitando os encontros e atendendo também às professoras que preferiram o próprio *locus* de trabalho. Outras foram realizadas nas residências das professoras e da pesquisadora.

Antes de iniciar cada entrevista, procurou-se um espaço o mais silencioso possível e se reforçou as orientações sobre o procedimento, incluindo a explicação sobre o tratamento que posteriormente seria dado às gravações. Explicou-se que as narrativas seriam transcritas textualmente preservando toda a linguagem usada; seriam lidas, analisadas, interpretadas e trechos poderiam ser transcritos e confrontados com o arcabouço teórico da pesquisa. Fez-se um acordo de preservar a identidade civil das professoras, assim como o seu local de trabalho, o que as deixou tranqüilas e à vontade.

O compromisso ético assumido diante de cada entrevistanda gerou um clima de confiança mútua que contribuiu para quebrar a tensão de estar frente a uma pessoa estranha. Apesar da pesquisadora identificar-se como professora primária, o que colocava todas na mesma categoria profissional, naquele momento específico e especial, a percepção que elas tinham era de que a pesquisadora falava de um outro lugar. No desenrolar das entrevistas a linguagem dos olhares, dos gestos faciais foram se tornando cúmplices de experiências coletivas de quem sabe o que é ser professora primária.

Vale ressaltar que, embora a entrevista estivesse assentada em interrogações previamente elaboradas, desencadearam discursos extensos que se configuraram, muitas vezes, como histórias parciais de vida. Afinal, expressar-se oralmente, poder falar de si, livre das normas que a escrita impõe deixou as professoras muito à vontade para revelar-se e falar a respeito do outro. Algumas vezes as vozes ecoaram como verdadeiros desabafos já que alguém se dispôs a escutá-las.

Todas estas questões foram sentidas quando as gravações passaram a ser transcritas, fornecendo um denso material bruto, repleto de experiências passadas, presentes, futuristas, confusas, contraditórias, legitimadoras, cristalizadas, míticas, políticas, críticas... que desocultaram questões não previstas no roteiro como origem familiar, crenças, classe social, religiões, desejos, conflitos, filhos/as, parceiros, sonhos... dentro dos quais as identidades dessas mulheres são instituídas e instituintes historicamente.

Num primeiro momento viveu-se a curiosidade de ler a totalidade das narrativas com suas interrupções, as dúvidas, os silêncios, o choro, o jeito de falar, os vícios da linguagem. Foi uma aproximação necessária que trouxe as lembranças do momento em que as entrevistas aconteceram, o espaço, as dificuldades para o encontro e os desencontros. A curiosidade foi dando lugar à inquietação e à angústia que aumentavam a cada leitura pois foram muitas, tanto pela densidade do material coletado quanto pelas revelações ou ocultações nele contido que poderiam dar origem a várias categorias passíveis de serem analisadas teoricamente tal a riqueza e a diversidade dos depoimentos.

Sujeito e objeto de estudo estavam ali misturados, naquele montão de papel, resultado das transcrições, cheio de riscos e anotações. Contudo, era preciso sistematizar e foi neste momento de solidão, compromisso ético e responsável para com as mulheres professoras e com a academia que se sentiu o "peso" de trazer os saberes das entrevistadas para a construção do conhecimento científico através dos sentidos atribuídos aos seus discursos impregnados de suas visões de mundo.

Não se podendo abarcar neste estudo todas as categorias para uma discussão crítica, muitas falas precisaram ser abandonadas, mas ficam abertas a outros trabalhos pois os discursos detêm múltiplos significados que surgem a cada leitura que se venha a fazer dos mesmos, podendo ser re-significados em outro tempo e espaço.

Perseguindo de forma atenta o problema e os objetivos propostos pela pesquisa e articulando-os às vozes das mulheres professoras depoentes, elegeu-se as categorias discutíveis criticamente à luz dos pressupostos teóricos feministas e da dialética, buscando manter a característica da totalidade. Adotando esse esforço, evitou-se cair nos relativismos

holísticos que postulam igualdade e respeito a todos os homens e mulheres, subtraindo das suas interpretações a dominação exercida do homem sobre a mulher durante um longo período da (in)civilização ocidental deixando marcas indeléveis nas relações de gênero.

Sob o ponto de vista de legitimar as mulheres como sujeitos construtores de conhecimento e não simplesmente sujeitos agregados à uma história pré-construída, as respostas das entrevistadas são reconhecidas como fonte de reflexão e inspiração para que o fazer-se professora primária não pertença mais à ordem do natural com todas as representações desencadeadas historicamente que conduziram o Magistério Primário a ter hoje uma imagem social desvalorizada por ser um trabalho de mulher que gosta de criança.

Tomou-se como categorias-bases a identidade de gênero e o se fazer mulher professora através de práticas sociais naturalizadas e naturalizantes. Considerando que a docência primária e o cotidiano escolar estão entrelaçados com as representações das mulheres professoras, criou-se outras categorias e sub-categorias de modo a permitir uma visão da tríade mulher-mãe-professora.

O esforço de compreender os pontos de vista das professoras entrevistadas e torná-los inteligíveis e discutíveis requereu sensibilidade e atenção para compreender o significado e o sentido de ser mulher professora através da experiência vivida por elas, acrescentando a desconstrução do mito da maternagem que atravessa a docência, especificamente a que é exercida com crianças, contestado por este estudo.

Para interpretar as falas das depoentes valorizando-as como expressão das suas condições de existência considerou-se a perspectiva de Bakhtin (1982) que concebe a palavra como sendo o vínculo da comunicação social através do qual as pessoas revelam o que pensam, retratando os conflitos e contradições de uma dada sociedade. Dessa forma, quando se procurou interpretar os depoimentos das professoras, buscou-se não só a evidência das sentenças organizadas e faladas coerentes com a língua portuguesa, mas, sobretudo, a percepção do próprio sistema social na sua totalidade revelado na singularidade de cada professora, numa tentativa de fazer uma leitura o mais próximo possível do real. Contudo, não se perdeu de vista que as informações recebidas das entrevistadas não são meramente o retrato que elas têm do mundo, uma vez que "[...] qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto [...]" (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 26). Dessa forma, as palavras não pertencem somente às professoras pois estão envolvidas de outras vozes que são instituintes dos sujeitos, mas que ressoam através daquela que falou num momento específico, possibilitando a compreensão da relação entre os sujeitos e o contexto social. Ainda de acordo com a

perspectiva baktiniana, a palavra funciona como uma mediação dialética entre o individual e o social, que constitui a identidade dos sujeitos, como foi discutido no primeiro capítulo em que se evidencia o princípio da alteridade como inerente à relação.

Ao admitir que trazer a voz dos sujeitos à produção científica aproxima-se mais com a realidade cotidiana das mulheres professoras, concorda-se com Nóvoa (1995, p. 18) ao afirmar que "[...] encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face as estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, a vivência face ao instituído".

Considerando a importância da vivência como uma conquista dentro das ciências sociais trazidas pela interpretação da narrativa para a percepção das práticas sociais, admitiu-se também para a análise dos depoimentos as referências teóricas das Representações Sociais de Moscovici (1978; 1995) uma vez que elas dizem respeito à constituição social da vida humana como uma construção que carrega as marcas da tensão entre o indivíduo e a sociedade. O que interessou reter da Grande Teoria[7] como útil à interpretação dos depoimentos obtidos diz respeito à importância atribuída aos saberes comuns que compreendem os mitos, os sistemas de crença das sociedades tradicionais, excluídos das concepções científicas por considerá-las como enviesadas ou não racionais. Entretanto, quando se incrusta o olhar nos discursos e práticas cotidianas percebe-se que nem sempre há uma "teoria científica" que consiga explicá-las. O cotidiano da professora primária, por exemplo, é permeado de representações sociais em que o científico e as crenças coletivas encontram-se almagamadas. Elas fazem parte inerente da vida, do mundo social em que as mulheres professoras se acham imersas gerando e ratificando as representações construídas a partir do universo do seu ser mulher e ser professora, como analisa Fagundes (2001).

Ressalta-se que foi enriquecedor para esse estudo trazer as referências da Teoria da Representações Sociais porque elas dão apoio para a compreensão de aspectos da formação identidária da professora primária indexada à imagem da maternagem que vem atravessando os séculos.

Como o mito da maternidade é contestado nessa pesquisa com base nos pressupostos de Badinter (1985; 1986) porque se concorda com a autora que o amor materno é uma construção cultural e a permanência de associá-lo à docência é uma contradição, fez-se

---

[7] A expressão é empregada no sentido de que a Teoria das Representações Sociais (TRS) admite a plasticidade e a complexidade. A sociedade é constituída de grupos iguais que podem falar com a mesma competência. Desta forma, a TRS contrapõe-se a idéia de que as pessoas comuns pensam irracionalmente e postula pela desconstrução das velhas dicotomias entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto.

necessário nessa pesquisa buscar um suporte em Le Goff (1995), na História das Mentalidades para analisar os depoimentos das professoras primárias, uma vez que a problemática levantada pela pesquisa refere-se às idéias que estão além da história tradicional. Como diz Le Goff (1995, p. 71) "[...] era necessário descobrir na história uma outra parte. Essa outra coisa, essa outra parte, eram as mentalidades".

Essa história abarca o cotidiano, os hábitos, os gestos, as vestimentas, os costumes, as expressões das práticas coletivas que podem pertencer a uma época como a várias delas. Não há um desenvolvido progressivo e linear das mentalidades. O surgimento de uma mentalidade não significa que as outras desaparecerão; as mudanças são lentas ao longo da história da humanidade.

Uma vez que a docência primária é socialmente reconhecida como uma profissão ambígua, circundada de permanências e rupturas encontrou-se uma aproximação útil nas orientações de Le Goff (p. 77) ao dizer que "[...] a coexistência de várias mentalidades em uma mesma época e num mesmo espírito, é um dos dados delicados, porém essenciais da história das mentalidades". Essas orientações auxiliaram na compreensão dos discursos das professoras para o entendimento de muitos aspectos da prática docente que, embora não se concordasse, se reconhece como parte uma história de vida em processo.

Reconhece-se também, que toda interpretação é polissêmica e polifônica e, portanto tem seus limites. A opção teórico-metodológica de escutar as vozes das professoras primárias e procurar compreendê-las numa perspectiva crítica feminista, buscando tecer um texto inteligível, foi um exercício ético e comprometido politicamente com a produção do conhecimento científico e com a categoria profissional da qual a pesquisadora é sujeito e objeto desse estudo, e seu objetivo social é alimentado pela esperança de que, um dia, as professoras primárias se façam reconhecer como mulheres cidadãs, que estão numa atividade profissional não porque ela se coaduna com a sua identidade de gênero mas por um projeto político de vida.

A dissertação que resultou desta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, sob a perspectiva histórico-cultural, aborda-se as concepções de identidade, tecendo pontos e contrapontos das visões de sujeito que, ao longo do processo civilizatório ocidental, instituíram as identidades femininas e masculinas. No segundo capitulo, resgata-se, historicamente, o processo de instrução diferenciada ao qual as mulheres foram submetidas até o surgimento do curso Normal como possibilidade de melhoria cultural e inserção no mundo do trabalho. Nos capítulos três e quatro analisa-se os depoimentos das entrevistadas, à luz das relações sociais de gênero. Como o magistério primário encontra-se absolutamente

femininizado, dedicou-se o terceiro capítulo à análise do(s) motivo(s) que vêm encaminhando as mulheres para esse espaço de trabalho, apesar da desvalorização social que atinge tal categoria profissional. O quarto capitulo trata do cotidiano docente numa abordagem ampla que explora desde o início da carreira, perpassando pela sala de aula e algumas das suas facetas. Enfatiza-se também o ponto de vista das professoras ao falarem sobre si mesmas como mulheres, como professoras e como vêem seus pares. O estudo ainda comporta esta Introdução e uma Apresentação que a precede, resgatando a vida da pesquisadora marcada pelo destino tradicional da mulher estabelecido pela sociedade, além das Considerações Finais, fundamentada na análise interpretativa, sem, entretanto, imprimir-lhe o caráter de conhecimento fechado, uma vez que a metodologia escolhida admite a mutabilidade e a instabilidade, além da consciência da pesquisadora sobre a natureza inconclusiva de estudos sociais, especialmente no campo da educação, processo sempre dinâmico, marcado pela instabilidade do conhecimento e das relações humanas.

CAPÍTULO 1

SER MULHER: REVISANDO CONCEPÇÕES, DIALOGANDO TEORICAMENTE.

A proposta deste capítulo é apresentar algumas discussões sobre as concepções de identidade, na sua complexidade, sob a perspectiva de como a mesma vem sendo compreendida na teoria social. Com efeito, são as concepções de identidade que supostamente definem a existência das pessoas como sujeitos humanos. Duas posições formulam os estudos feministas, contraditórias nas suas noções; a essencialista e a anti-essencialista[8]. São essas visões que vêm constituindo historicamente os sujeitos masculinos e femininos. Essas identidades são constituídas nas relações com as culturas e outras instituições, o que lhes atribui a identidade de gênero.

1.1. IDENTIDADE: UMA QUESTÃO INSTITUÍDA E INSTITUINTE.

A tentativa de evidenciar algumas questões sócio-culturais que historicamente vêm contribuindo para a construção da identidade de gênero, possibilita a compreensão de que este processo incorpora experiências passadas tanto individualmente quanto socialmente.

São bastante evidentes na sociedade ocidental as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para viver a condição de ser humano, pois, como afirma Beauvoir (1975), as mulheres são herdeiras de um pesado passado, o que não as impede de forjar um futuro, ainda que isto demande intensos esforços.

Entre o tempo em que Simone de Beauvoir descreveu profundamente o desenvolvimento da existência feminina – 1946/48 – na cultura ocidental, e o momento atual, há um espaço de mais de meio século e parece que ainda há muito por fazer, haja vista o que apontam os relatos, os trabalhos acadêmicos e outros meios de comunicação que circulam no cotidiano denunciando práticas abusivas contra mulheres.

É possível dizer com Bordo (2000) e Saffioti (2000) dentre outros/as que as idéias de Beauvoir causaram amplo e profundo impacto no pensamento ocidentalizado do século XX,

---

[8] A primeira, fundamentada na biologia, sugere que as pessoas são dotadas de características inatas que permanecem inalteradas ao longo da vida. A perspectiva anti-essencialista admite as diferenças e considera a identidade um processo mutável e instável, marcado pelas condições sociais e materiais

representando o berço do feminismo contemporâneo. Sua obra, *O Segundo Sexo* tornou-se um clássico da literatura feminista.

No ano em que a obra completava cinqüenta anos, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher – NEIM, da Universidade Federal da Bahia, publicou em sua homenagem o livro *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas*, organizado por três autoras baianas Alda Britto da Motta, Cecília Sardenberg e Márcia Gomes (2000).

De acordo com as autoras, ainda hoje as questões abordadas por Beauvoir são polêmicas, constituindo-se em alvo de críticas e fonte de inspiração e reflexão para estudos que contestam a formação da identidade de gênero. Grande parte das considerações e análises de Beauvoir se mantêm bastante atuais, a exemplo da desconstrução do mito da maternidade como destino feminino, problematizado nessa pesquisa.

Bordo (2000) chama atenção para o desprezo e o lugar periférico ocupado pelos estudos feministas, independente do alcance de suas preocupações e de sua aplicação a inúmeros discursos críticos sobre raça, colonialismo, heterossexismo etc. como se identifica na obra de Beauvoir. Apesar do valor teórico e filosófico, *O Segundo Sexo* permanece sem reconhecimento na cultura mais geral, uma vez que, de acordo com a visão eurocêntrica, "[...] somente os homens fazem filosofia; as mulheres servem mais para escrever, quando muito, sobre os fatos de nossa própria condição" (BORDO, 2000, p. 12).

A luta contra a opressão das mulheres é uma luta contra o sexismo e o patriarcalismo desencadeada pelo feminismo e pode ser percebida em muitos e diversos momentos históricos, com reivindicações de várias ordens que resultaram em conquistas irreversíveis para as mesmas, como por exemplo o direito ao voto e ao estudo. Contudo, não se pode ainda concluir que as tradições hierárquicas estabelecidas entre o masculino e o feminino tenham sido dissipadas, tendo em vista que no mundo contemporâneo as mulheres continuam sendo desvalorizadas, assim como na sociedade os direitos só são iguais nos termos legais, o que se constitui como verdadeiro empecilho para que as mulheres vivam como cidadãs, no seu conceito máximo.

Partindo do pressuposto que a problemática levantada nessa pesquisa se funda no tempo passado mas se atualiza no presente, faz-se necessário a insistência de estudos que visem a desconstrução das distinções relacionadas à condição biológica da mulher. Para Scott (1989, p. 14) "[...] temos que nos perguntar mais freqüentemente como as coisas aconteceram para descobrir porque elas aconteceram". Nesta perspectiva, é preciso buscar explicações que remontem ao processo histórico e sociocultural no qual essas desigualdades têm suas origens fincadas. Ao utilizar a palavra origens, comunga-se com Scott (1989) a idéia de que não é

satisfatório perseguir uma única origem para explicar os problemas da vida humana uma vez que os processos que a constitui são complexos e estão tão ligados entre si que é impossível separá-los.

Por entender que a formação da identidade do indivíduo é um dos elementos constituintes da vida humana, coloca-se essa questão como uma das mais importantes e difíceis de ser discutida e que desperta na atualidade o interesse de filósofos, sociólogos, antropólogos e outros cientistas sociais, como admite Ciampa (1997) dentre outros/as.

O que se prenuncia como complexidade para essa discussão é a dificuldade do próprio conceito pelas diferentes perspectivas que ele pode tomar, sob o ponto de vista teórico ou pela reduzida concepção do senso comum.

Neste sentido, quando se interpela uma pessoa sobre sua identidade, comumente a resposta imediata comporta dados contidos num documento civil, com alguns acréscimos de qualidade imaginando-se assim a descrição de uma totalidade acabada, com autoria própria.

Uma outra forma simplista de se averiguar o que é identidade, é recorrer ao dicionário onde é possível se constatar que identidade vem do latim escolástico *identitate* e significa qualidade de idêntico (FERREIRA, 1986, p. 913).

Se se continuar num percurso interrogativo pelas disciplinas acadêmicas, encontrar-se-á no interior das matrizes teóricas, diferentes conceitos filosóficos criados num determinado tempo e espaço donde se deduz que não é tão simples discutir sobre identidade pois seu conceito é "[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social", conforme afirma Hall (2003, p. 8).

Do ponto de vista filosófico, a concepção sobre identidade está relacionada à própria definição que se tem do ser humano. Não é necessário proceder a uma revisão histórica densa, para considerar que o conceito sobre o ser humano e as coisas mudam, se transformam, exigem renovação. Certamente, quando um conceito passa a ser dominante numa determinada época, ele está relacionado com os problemas do momento histórico e sobretudo com os *devires* (DELEUZE; GILLES, 1992).

Parece que sempre existiu uma predisposição geral em se questionar o que é o ser humano. As respostas podem ser as mais diversas possíveis, porém, as visões filosóficas acabam se transformando em paradigmas que podem durar séculos, entrar em crise e serem até teoricamente substituídos por outros.

Duas concepções básicas para se compreender a questão do ser humano, são colocadas por Passos (1999, p. 95):

> Houve e há quem a interprete sob a ótica idealista, identificando o ser humano como um ente abstrato e contemplativo, dotado de natureza absoluta e imutável. Do mesmo modo há quem a veja sob a ótica materialista e dialética, negando a visão essencialista, a existência de uma natureza absoluta e afirmando que o ser humano constitui-se na história e se modifica com o tempo e a cultura.

Aproximando esses dois enfoques constata-se a configuração de dois tipos de sujeitos que convivem no mundo contemporâneo, apesar de ter quem afirme a morte do primeiro. Depreende-se dessa reflexão que a concepção que se tem sobre os homens e as mulheres estão assentadas em duas definições: essencialista e anti-essencislista.

As idéias essencialistas que remontam ao Iluminismo construíram identidades masculinas e femininas, entretanto, as marcas deixadas nas relações sociais de gênero, tendenciosamente, persistem em identificar as mulheres pela sua natureza. Os discursos feministas críticos contrapõem-se às idéias de sujeito e verdade imutáveis e universalizantes e afinam-se mais com as idéias provisórias, variáveis e complexas da pós-modernidade. (FLAX, 1991; HALL, 2003).

Admitindo-se a complexidade para a discussão sobre identidade, admite-se também a utilização de elementos de diferentes teorias que se apliquem a esse estudo, especificamente às mulheres (HARDING, 1993) desde que os mesmos contribuam para reflexões interessantes que persigam a solução de problemas pertinentes às desigualdades sociais entre os sexos.

1.2. CONSTRUINDO CONCEITOS, DISCUTINDO IDENTIDADE, ALTERIDADE E IGUALDADE.

Conforme afirmam Beauvoir (1975), Ciampa (1997), Nóvoa (1991, 1995), Silva (2000) e Hall (2003) dentre outros/as, a identidade é um fenômeno social e não natural. Por conseguinte, torna-se impossível o estudo sobre a identidade dissociada do contexto sociocultural no qual as identidades são engendradas pois é:

> Do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e consequentemente emergem as possibilidades e as alternativas de identidade (CIAMPA, 1997, p. 72).

Nesta perspectiva, entende-se que a identidade da pessoa não é um fenômeno preestabelecido, mas um processo de construção que se inicia com o nascimento físico concomitante ao processo de inserção no grupo social ao qual a mesma pertence. Esse

processo está intrinsecamente relacionado com a cultura que para Nóvoa (1991, p. 109) "[...] funciona como verdadeiro código social [...]", passível de mutações, porém com forte poder de impregnação, de forma tal, que as pessoas perdem a consciência de que cada uma reflete na sua identidade toda a estrutura social a qual pertence, ao mesmo tempo em que reage sobre ela "[...] conservando-a ou a transformando" (CIAMPA, 1997, p. 67).

Sem dúvida, a atividade humana que vai possibilitar reagir e interagir estabelecendo a teia de relações entre as pessoas é a ação. Para Arendt (1999, p. 14) a ação é uma das atividades fundamentais da condição humana, exercida entre as pessoas, sem a qual a pluralidade não existiria e todas as pessoas não passariam de

> [...] repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo, todas dotadas da mesma natureza e essência, tão previsíveis quanto a natureza e a essência de qualquer coisa. A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto, é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

Neste sentido, a identidade de cada pessoa, a sua singularidade, de acordo com a reflexão filosófica de Hannah Arendt, contrapõe-se àquele significado encontrado no dicionário que define identidade como idêntico, assim como: ao princípio lógico, A = A, associado tradicionalmente a identidade. Considerando-se estas acepções, é possível que se instale uma certa confusão ou erro de interpretação diante do discurso que paira na sociedade sobre a igualdade entre as pessoas.

Galeffi (2003, p. 154-156) faz uma reflexão que é oportuna destacar:

> A fórmula que nomeia o princípio de identidade fala de uma igualdade e não do mesmo – o idêntico. Deste modo, o princípio de identidade, pensado a partir da sua mesmidade, não nomeia apenas a similitude entre A e A, mas, sobretudo a diferença de cada A em si mesmo. O idêntico se diz o mesmo. Ora, o mesmo não é nunca o igual a outro qualquer, mas apenas o idêntico, isto é, o que em si mesmo é o mesmo. [...] Na identidade, portanto, o que está em jogo é sempre uma relação com, o que é bem diferente de se pensar o igual a partir da polarização metafísica, onde uma das partes da relação se mostra como princípio fundante e a outra como princípio derivado. [...] Deste modo, a identidade não diz respeito ao conceito lógico de identidade, mas ao modo de ser–no–mundo–com.

Pensar nesta perspectiva é admitir que a cultura ocidental produziu a diferença – qualidade inerente a todo ser – ao longo do seu processo civilizatório sob a ótica da alteridade como negação do Outro[9], como fundamento para submeter, dominar e excluir grupos ditos inferiores, nos quais se incluem as mulheres.

---

[9] O Outro é aqui utilizado na perspectiva do Sujeito Universal da História, reconhecidamente o modelo masculino, branco e europeu.

Para Beauvoir (1975, p. 39-40) a alteridade vivida pelas mulheres sob o jugo masculino não é uma situação única. "É também a que conhecem os negros [...] alteridade maldita que se inscreve na cor da pele [...]" imputando-lhe a casta de inferioridade.

Ainda de acordo com a autora, negros e mulheres, nesta ótica, nasceram do lado errado, são diferentes.

A constatação de como a cultura da alteridade opera remete à perplexidade diante de tantas desigualdades sociais, conflitos e sofrimentos causados a uma boa parte da humanidade pela cultura dominante da diferença, como alteridade.

Para Arendt (1999), a alteridade é considerada como a qualidade que distingue cada pessoa como singular, única. Sob o ponto de vista que se defende nesse estudo, a alteridade jamais deveria ter sido manipulada pelo discurso ocidental masculinista para referir-se à mulher como o Outro, o ser inferior, o ser da falta. A noção de falta, incorporado da Psicanálise Freudiana é o exemplo de uma das muitas idéias essencialistas que permeia a identidade feminina. A ausência do falo ou a inveja por não possuí-lo, como fundamento para caracterizar a inferioridade feminina, é um dos mitos da obra de Freud, amplamente divulgado, que universaliza todos os seres femininos e nega o caráter sociocultural da sexualidade. (FLAX, 1991)

Saffioti (1976) faz uma severa crítica a Freud por não ter atentado para as condições sociais em que viviam as mulheres de sua época, o que o conduziu a legitimar cientificamente um viés biológico na ciência nutrido até os dias atuais. A própria mutabilidade que a teoria psicanalista recusou ou os mais ortodoxos ainda recusam, sofre algumas reinterpretações revelando uma melhor compreensão da posição feminina na sociedade. Saffioti (1976) concerne a Clara Thompson e Karen Horney as contribuições que ampliaram a revisão crítica dos conceitos freudianos.

Silva (2000), ao fazer um estudo crítico sobre a diferença e o modo como a mesma vem sendo discutida nos últimos anos, chama atenção para a proposta de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença, tendência esta que pressupõe a naturalização, cristalização e essencialização da identidade e da diferença, tão combatidas e criticadas tanto teoricamente quanto pelos novos movimentos sociais, dentre eles o feminismo.

Stuart Hall, uma das figuras contemporâneas mais importantes da área de estudos socioculturais, olha para o feminismo como movimento que marcou historicamente a década de sessenta do século XX, do qual emergiu o apelo às mulheres para contestações política e social questionando sobre "[...] a forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados" (Hall, 2003, p.45). Ao questionar a formação da identidade, o feminismo

contribuiu para a desestabilização do modelo vigente de sujeito universal masculino trazendo a "[...] noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a "Humanidade", substituindo-a pela questão da *diferença sexual"* (HALL, 2003, p.46).

Do ponto de vista filosófico, a concepção de pertencimento à mesma Humanidade é defendida veementemente por Arendt (1999) e ratificada por Galeffi (2003, p. 164) que a chama de "[...] um comum pertencer. [...] por nós ignorado quando tendemos a representar tudo através de categorias redutoras e princípios polarizados", como é o caso da diferença sexual como categoria de exclusão.

Seguindo os meandros da crítica feminista e de outros cientistas das ciências humanas que se contrapõem à concepção da diferença e da identidade como algo preexistente e não como produção sociocultural, Silva (2000, p. 76-78) afirma que:

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. [...] A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido.

A visão do autor pressupõe que nenhuma identidade individual é a pura representação do indivíduo, um fenômeno original, uma vez que, desde o nascimento físico o recém chegado sofre a intervenção de outrem e sob uma cultura já existente.

Para Ciampa (1997 p.66) a identificação do indivíduo precede seu nascimento; a criança que vai chegar é representada como filho/a de alguém, pertencente a uma família, a um grupo social. Contudo, lembra o autor, "[...] não basta a representação prévia" porque são as relações que vão se estabelecer socialmente que vão confirmar essa representação por meio dos códigos de comportamento que reforçam o papel de filho/a frente aos pais, segundo o exemplo citado anteriormente.

Este é um aspecto da identidade complexo tendo em vista que o exemplo que foi dado de identidade filial, uma vez efetivado, permanece até a morte física. Essa aparência de fixidez nega o caráter histórico e mutável da identidade, mas, cabe ressaltar que é possível até se criar expectativas sobre um ser humano recém-nascido, mas, não o seu vir-a-ser. Como ser humano, que vive numa complexa rede de representações e possuidor da capacidade de agir "[...] se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável [...]", como afirma Arendt (1999, p. 191).

Este processo de desenvolvimento individual, como toda sua potencialidade de vir-a-ser único e singular, só se concretiza pela mediação do Outro. Essa relação que se constitui com o Outro desde o nascimento, é vivida pela criança de forma dramática; ela não existe sem

a outra existência porque ainda se sente na carne maternal. Na análise de Beauvoir (1975, p. 10):

> É na angústia que o homem sente seu abandono. Fugindo à sua liberdade, ele gostaria de perder-se no seio do Todo. [...] Ele nunca consegue abolir seu eu separado: pelo menos deseja atingir a solidez do em-si ser petrificado na coisa; é, singularmente, quando mobilizado pelo olhar de outrem que se revela a si mesmo como um ser.

Com essas considerações tem-se a dimensão do que representa a mãe, que via de regra, é a primeira pessoa adulta com a qual o novo ser se relaciona. Na maior parte das vezes a mãe exerce a função de principal cuidadora. Na sociedade ocidental esse papel associado à função de amamentar garante às mães uma licença maternidade de quatro meses. Depois, outras figuras parentais vão compondo o estranho mundo que se apresenta para o recém-nascido e com o qual vai construindo sua identidade num processo simbiótico "[...] e na interação com o meio, até expressar-se como individualidade em atitudes e sentimentos sobre o eu". (FAGUNDES, 2005, p. 21)

Buscando articulações teóricas para aprimorar o entendimento sobre a constituição do sujeito, considera-se importante recorrer à abordagem psicogenética discutida pelo clássico estudo de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), reconhecidamente pioneiro da psicologia do desenvolvimento. Apesar de suas idéias terem sido tardiamente reconhecidas no Ocidente, na atualidade, elas (as idéias) são amplamente discutidas nos meios educacionais pelas implicações das suas formulações sobre o ser humano como agente histórico e cultural. Neste sentido, pode-se afirmar que sua interpretação de desenvolvimento da pessoa é fundamentada no materialismo dialético que ancora essa pesquisa.

Para Vygotsky (1998), o ponto forte para o desenvolvimento do indivíduo é a relação com as pessoas, no contexto social tendo em vista que "[...] o caminho do objeto até a criança e deste até o objeto passa através de outra pessoa". (1998, p. 40)

Há nesta formulação um ponto de convergência com a teoria feminista anti-essencialista; ambas se opõem à idéia de que o sujeito nasce com suas funções que ficam adormecidas esperando a maturação para se manifestarem. Nesta perspectiva, a identidade seria fixa e imutável contrapondo-se às concepções que se vem compartilhando nesse estudo.

Desde a década de 30 do século XX, o trabalho de antropólogos/as vêm mostrando que os indivíduos, homens e mulheres, não nascem com seus comportamentos e atitudes, elas são construídas no âmbito da cultura a qual pertencem. Um exemplo é o estudo da antropóloga americana Margareth Mead, publicado pela primeira vez em 1946, bem próximo

a publicação de Simone de Beauvoir. Críticas e resistências, assim como empatia e concordância não faltaram às duas obras e talvez ainda existam.

O estudo de Mead (1999) intitulado *Sexo e Temperamento*, refere-se à cultura de três tribos situados na Nova Guiné (os Arapesh, os Mundugumor e os Tchambuli). A autora mostrou como homens e mulheres tinham comportamentos muito diferentes em cada lugar:

> Numa delas, homens e mulheres agiam como esperamos que as mulheres ajam: de um suave modo parental e sensível; na segunda, ambos agiam como esperamos que os homens ajam: com bravia iniciativa; e na terceira, os homens agem segundo o nosso estereótipo para as mulheres, são fingidos, usam cachos e vão às compras, enquanto as mulheres são enérgicas, administradoras, parceiros desadornados. (MEAD, 1999, p. 10)

As práticas descritas pela autora implicam no entendimento de que as culturas não são iguais. Neste ponto, acredita-se que há uma adesão unânime. Entretanto, esses dados não escapam da naturalização, e portanto não explicam o porquê das diferenças. Além disso, a abordagem em Margareth Mead não inclui a perspectiva histórica.

Beauvoir (1975, p. 9) concorda com a abordagem histórico-cultural e a mediação de Outrem para a formação da identidade feminina (estenda-se para a masculina) ao dizer que:

> [...] nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea assume no seio da sociedade. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

Mais uma vez se constata uma análise de que o comportamento de homens e mulheres não é natural, como apregoam os/as essencialistas, mas, uma construção que se dá desde os primeiros dias de vida dos indivíduos, numa interação mútua, constituindo-se como "[...] o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social". (VYGOTSKY, 1998, p. 40)

É comum a idéia de que o bebezinho "nada percebe". Para Beauvoir (1975), na sua fase mais remota, a criança vê o mundo sob a forma de figuras imanentes e vai aprendendo pouco a pouco a perceber os objetos como distintos. Isto, configura-se para Vygotsky (1998, p. 75) como a passagem das atividades externas para a internalização. Esse processo se dá através de uma série de transformações descritas pelo autor da seguinte forma:

> Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
>
> Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).
>
> A transformação interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

A análise vygotskiana enfatiza que a internalização de formas culturais têm como base a forma biológica humana, o uso de instrumentos socialmente criados e dos sistemas de signos, particularmente a linguagem, que reconstituídos e desenvolvidos formam uma "[...] nova entidade psicológica" (VYGOTSKY, 1998, p. 76). Depreende-se dessa reflexão que a identidade está sempre em formação, aberta, inacabada.

Cavalcanti e Franco (2001, p. 54), ao analisarem a construção da identidade humana sob a ótica psicossocial, corroboram com as idéias de Vygotsky quanto a intervenção mediadora do outro, afirmando que:

> O outro é portador, não somente de normas e valores, mas de sutis padrões de comportamento e pensamento, captados e transformados pelo indivíduo, forjando preferências, habilidades e aptidões.

No que tange às questões que se vem discutindo sobre a formação da identidade, amplia-se cada vez mais o entendimento da indissociável participação do grupo social no qual o sujeito está inserido e a construção do seu Eu. Essas considerações aproximam-se intimamente com a sentença proferida por Beauvoir, em 1949: "ninguém nasce mulher, torna-se mulher[10]", que desde então vem ancorando estudos que dialogam e lhe atribuem diferentes interpretações. (BEAUVOIR, 1975, p. 9)

Com efeito, é no corpo que se inscreve a primeira identidade de um novo ser, sem que o mesmo tenha qualquer participação, pois ainda está desprovido da ação e do discurso (ARENDT, 1999). A voz que fala é a dos órgãos genitais que se externalizam para um mundo preexistente que vai substantivá-los de menino ou menina. Para Fagundes (2005, p. 22): "[...] é nas dissimilitudes anatômicas existentes entre os sexos que reside a base da diferenciação sexual".

Parece que assim se inicia os mecanismos simbólicos através dos quais os adultos que circundam a criança vão ensinar-lhe o que é ser menino e menina numa dada cultura, pois "[...] enquanto existe para si a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada", como afirma Beauvoir (1975, p. 9).

---

[10] Judith Butler, pesquisadora norte-americana tece um itinerário audacioso e polêmico no seu livro Problemas de Gênero – Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. A autora questiona o que feministas afirmam ser o gênero uma construção e problematiza: "Quando a "cultura" relevante que "constrói" o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Neste caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino". E continua suas acepções questionando a Simone de Beauvoir: "Não há nada em sua explicação que garanta que o "ser" que se torna mulher seja necessariamente uma fêmea". (p. 27-28)

Neste sentido, as vivências diferenciadas que são solicitadas desde a infância, ao menino e à menina, vão marcando seus corpos de modo diferenciado. Para os meninos sempre são autorizadas as práticas que movimentam o corpo, às vezes, até de modo agressivo e violento. Podem, por exemplo, levantar pernas e braços, saltar muros, participar de corridas. Para a menina, a forma de usar o corpo é totalmente oposta. Os adultos estão sempre a limitar o modo como deve sentar, juntando os joelhos, não deve abrir as pernas para saltar, que deve ter cuidado ao subir e descer escada, os movimentos bruscos devem ser evitados para não deixar cicatriz no corpo, etc. Essas marcas são relacionadas com as diferentes culturas, uma vez que seu grau de inferência é variável podendo estar assentado em muitas crenças e mitos, o que torna as proibições imputadas à menina muito mais persistentes e insistentes em determinadas sociedades. De acordo com a análise de Bourdieu (2003, p. 39) todas as posturas ensinadas, à menina "[...] estão carregadas de uma significação moral [...]. A desobediência a essas normas de conduta são caracterizadas como vulgares, como falta de controle sobre si".

É bem provável que a menina que, desde pequena é incitada a controlar o corpo associando essas regras aos julgamentos depreciativos de comportamento moral, quando adulta fale através de uma voz diferente como afirmou Carol Gilligan (1982). De acordo com a análise da autora a mulher faz julgamentos morais preocupando-se com o contexto e a comunidade. Essa é uma forma essencialista de produzir conhecimento sobre a identidade uma vez que homens e mulheres devem ter comportamentos éticos na sociedade.

O corpo marcado pelo mundo social em que se acha inserido está "[...] diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [...]" (FOUCAULT, 1997, p. 25) para discipliná-lo e para dominá-lo socialmente. Este poder não se refere à força ou violência física contra a inércia de um 'corpinho' recém-nascido. Trata-se dos elementos que são usados para obter respostas dos corpos sexuados. Nesse sentido pode-se dizer que os procedimentos pertencem a uma dada cultura mas parecem não ter um lugar de origem: são difusos, vêm de várias vozes, rituais, símbolos, etc. São representados pelos gestos, pelas palavras, pelo discurso, pelas brincadeiras, pelas formas, pelas cores e às vezes pelas mutilações (hediondas!). São peças multiformes, como diz Foucault (1997). Vêm de várias instituições e aparentam não ter relação entre si apesar da coerência de seus resultados: corpos gendrados.

A noção de corpo gendrado é para designar que o gênero é instituído e institui o sujeito na trama das relações sociais perpassadas pela classe social, também pela cor da pele,

a religião, o governo, a política, as práticas educativas as leis e demais instâncias. (LOURO, 1997).

Nesse sentido corpo e gênero são uma unidade, não há separação, isto é o corpo (entendido como o físico) e isto é o gênero (elementos culturais). É nesse sentido que os estudos críticos sobre a identidade usam a expressão corpos engendrados.

Há de se interrogar sobre essa construção de identidade sexualizada e a passividade do corpo, contudo, Beauvoir, (1975, p. 9) lembra que:

> Entre meninos e meninas, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo.

Essas considerações apontam para reforçar o entendimento sobre as práticas sociais que vão contribuir para as construções sexistas de desigualdades e exclusões que produziram (ou continuam a produzir) na maior parte do mundo homens e mulheres como pares que se opõem, sob o domínio do primeiro, fazendo-os existirem como oposições naturais.

Sobre estes aspectos Bourdieu (2003, p. 18) afirma que as oposições inscritas como naturais só o são em aparência pois "[...] a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação". Depreende-se dessa afirmativa que as coisas estão ordenadas no mundo de tal forma sob a égide masculina que quase nada causa estranheza, como, por exemplo, a rigidez da gramática e a linguagem, possíveis de serem encontradas nesse e em outros estudos nos quais se escreve primeiramente o termo masculino e depois o seu feminino, marcado apenas com um artigo, geralmente aprisionado entre parênteses ou agregado por uma barra: menino(a). Isto funciona em inúmeros aspectos da vida social na qual é sempre necessário estar apontando o feminino já que o masculino se mostra neutro, não é marcado como argumenta Beauvoir (1975).

É fundamental considerar que se por um lado a identidade é uma entidade social engendrada por vários elementos até então teorizados, por outro a mutabilidade e instabilidade que a caracterizam na linha que se vem discutindo, ela, (a identidade) também é marcada pelas escolhas ou "[...] procedimentos 'voluntários' de modelagem, ou de auto-produção", como diz Sardenberg (2002, p. 58). Entende-se sobre essa reflexão que ninguém é totalmente vítima tampouco livre arbítrio.

Com efeito, o indivíduo vive, desde a infância, o que se pode chamar de luta interior ou conflito entre o que a sociedade estabelece como apropriado, e o que ele escolhe para fazer. É neste sentido que há uma tensão permanente entre a cultura, como modo de vida e prática material de uma sociedade e a liberdade interior do indivíduo.

Em conseqüência, muitos mitos foram construídos com os quais ainda se convive que funcionam como códigos quase que irrefutáveis. Um exemplo é o mito do amor materno, desconstruído por Badinter (1985) baseado no que se conhece como instinto materno. Sob essa perspectiva essencialista, todas as mulheres o possuem, "[...] uma vez que a natureza quis assim ela não se pode furtar aos seus deveres" (BADINTER, 1985, p. 256). Do mesmo jeito é o seu par, o amor filial. Há fato mais repudiado culturalmente do que o filho/a que não ama a mãe? Que não retribui todo o amor que ela lhe dedicou? Pelo menos é o que o mundo ocidental espera que aconteça. Mas as dúvidas sobre esses questionamentos são persistentes.

Ao refletir sobre as convenções deterministas de uma sociedade, Beauvoir (1975, p. 452) afirma que "[...] a partir do momento em que se livra de um código estabelecido, o indivíduo torna-se um insurreto". A construção da identidade, para a mulher, não há como negar, tem sido um processo muito mais difícil, uma vez que suas transgressões e resistências, de modo geral são julgadas como revolucionárias.

Nesse processo de construção identidária de acordo com as reflexões de Nóvoa (1995) há uma base triangular sustentada pela adesão, ação e autoconsciência. A adesão consiste na internalização de princípios e valores de uma dada sociedade que são transformados, como Vygotsky (1998) também mostrou, estando intrinsecamente relacionados com o projeto de vida. A ação é o lugar das lutas e conflitos que determinam as escolhas que se faz e a autoconsciência que permite a reflexão sobre as escolhas, momento decisivo já que é através dela que se operam as mudanças.

Nessa perspectiva, a identidade é um processo de construções que se dá entre o indivíduo e o conjunto cultural no qual ele vive. Desse modo, a identidade é entendida como processo histórico e não biológico, fixo. O indivíduo não nasce com o *eu* pronto, unificado, coerente; como afirma Hall (2003), pensar a identidade como algo formado, é uma fantasia.

Passos (1999), compartilhando dessa linha teórica, indica que a identidade tanto é marcada pela realidade sociocultural quanto sofre a intervenção do próprio indivíduo que pode assim empreender mudanças nos modelos apresentados socialmente. Sabendo-se que esta não é uma tarefa fácil tendo em vista que o modelo legitimado secularmente, com base na distinção biológica, vem-se formando identidades masculinas e femininas e justificando-as.

Essas identidades, na sociedade ocidental, são instituídas com base no modelo heterossexual estável que regula o gênero como uma relação que é entre o homem e a mulher, logo, uma relação binária. Na prática, esse discurso acaba naturalizando o gênero. Em decorrência disso vê-se que a socialização das crianças, desde a mais tenra idade, vem

ocorrendo de modo sexista, apesar dos esforços da produção científica e dos movimentos sociais de adotar uma posição não-essencialista sobre a identidade.

Louro (1997, p. 21) dentre outros/as diz que:

> Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental.

Esta discussão sobre alguns elementos que circundam a formação da identidade do indivíduo a partir do nascimento e conduz à busca de explicações na forma como as relações entre homens e mulheres vêm sendo representadas, pensadas e analisadas ou não, sob a perspectiva do gênero.

1.3. IDENTIDADE DE GÊNERO: UMA PRODUÇÃO HISTÓRICA

No decorrer do que se vem analisando sobre a concepção de que homens e mulheres constroem suas identidades num processo histórico, é óbvia a conclusão de que o tornar-se homem e o tornar-se mulher decorre das práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, vividas em consonância com o contexto de cada sociedade. Nessa dimensão se privilegia o âmbito das relações sociais pois é nela que homens e mulheres constroem sua identidade de gênero a partir das diferenças anatômicas que "[...] distinguem os sexos, ou nas diferenças percebidas entre os sexos". (FAGUNDES, 2005, p. 24)

Essa maneira de conceber a construção da identidade como experiência relacional e social entre homens e mulheres e as demais instituições, necessitou de uma legitimidade acadêmica que analisasse essas relações como categoria, evitando assim "[...] afirmações generalizadas a respeito da "Mulher" e do "Homem" (LOURO, 1997, p. 22). Gênero foi o termo aparentemente neutro que passou a ser usado desde a década de 80 do século XX, primeiramente entre as feministas americanas (SCOTT, 1989). No Brasil, o termo gênero como categoria de análise, apareceu timidamente, no final dos anos 80 do mesmo século, depois passou a ser amplamente usado pelas feministas ou em estudos que fazem o recorte de gênero.

Parece ser útil fazer um viés digressivo levando em consideração que as palavras não têm uma única interpretação, pois inúmeras delas detêm múltiplos sentidos, não obedecem uma ordem fixa de correspondência com as coisas e variam no tempo e além dele (SCOTT, 1989). O texto dessa autora, *Gênero uma categoria útil para análise histórica,* vem sendo ao

longo do tempo, uma referência teórica usada na maior parte dos estudos sobre as relações de gênero.

Scott (1989; 1992) registra que num primeiro momento, historiadores das décadas de 60 do século XX usaram largamente o termo gênero como substituto de mulheres, numa relação de equivalência e com forte apelo das ativistas feministas, objetivando dar visibilidade à mulher na narração histórica. Desse modo, a política e a intelectualidade mantiveram uma conexão direta, pelo menos até o final da década de 70 do século XX. Com efeito, naquele momento histórico valia mais o objetivo comum dos dois lados que era tornar visível a mulher que fora ocultada da história ocidental, exclusivamente preocupada com a política, a guerra, as estruturas econômicas e sociais. É bom lembrar que, além da mulher, não faziam parte dessa história as crianças, os negros, os judeus, tampouco a vida cotidiana e a cultura. É como se a história não se interessasse pelas atividades humanas, configurando-se como um arcabouço universal de narrações passadas e imutáveis.

Na verdade, a história da mulher fora precedida por um movimento no interior da própria história, iniciado na década de 30 do século XX, na França, com Jacques Le Goff, que trouxe para a École de Annales "[...] novos problemas, novas abordagens e novos objetos" (BURKE, 1992, p. 9-11) que passaram a conviver com a história nacional dominante.

As primeiras preocupações da historiografia para incorporar a mulher visavam desconstruir o modelo de narração descritiva que apontava heroínas junto a uma esmagadora presença masculina, como exemplifica Beauvoir (1975, p. 30) na sua reflexão:

> [...] Perseu, Hércules, Davi, Aquiles, Lançarote, Duguesclin, Bayard, Napoleão, quantos homens para uma Joana d'Arc; e, por trás desta, perfila-se a grande figura masculina de São Miguel Arcanjo! Nada mais tedioso do que os livros que traçam vidas de mulheres ilustres: são pálidas figuras ao lado das dos grandes homens; e em sua maioria banham-se na sombra de algum herói masculino.

Os/as historiadores/as que construíram suas narrações mostrando que as mulheres tinham suas experiências e atuação no mundo em diferentes papéis e variados contextos não foram suficientemente críticas para mudar a concepção essencialista da mulher. Permanecia a ênfase no sexo e na família, confirmando assim a existência da categoria mulheres independente da categoria homens, ambas imbuídas do caráter universalizante.

Convém reconhecer o valor do objetivo desses/as historiadores/as e da política feminista que, movidos/as pela paixão dos primeiros estudos, fizeram com que o mundo acadêmico reconhecesse que as mulheres participaram das mudanças que vinham ocorrendo na civilização ocidental. (SCOTT, 1989). Sob a forma de compilação de dados passados, a

história das mulheres foi útil para desestabilizar a idéia iluminista de sujeito único, universal, controlado pelo homem. Mas era preciso mais do que quebrar a invisibilidade feminina, afinal, até onde se sabe, homens e mulheres sempre viveram ocupando o mesmo espaço terrestre, nas mais variadas civilizações, portanto, têm histórias inter-relacionais, ainda que construídas de modos diferentes.

Entende-se dessa forma que as relações entre homens e mulheres são relações de gênero construídas social e historicamente, e como tal não podem ser reduzidas à problematizações pertencentes a um ou ao outro sexo. Como diz Scott (1989, p. 5) "[...] o uso do gênero coloca ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo".

Neste sentido, gênero é uma categoria para teorizar como a diferença sexual é construída na vida social, ou seja, procura explicações sobre tudo aquilo que homens e mulheres fazem (ou deixam de fazer) para viverem sua masculinidade ou feminilidade. Sob essa perspectiva, as identidades de gênero e sexual são entidades em construção e portanto são instáveis e mutáveis estando imbricadas com o contexto no qual elas se instituem. Como analisa Louro (1997, p. 28), nessas relações sociais,

> [...] atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...

A formulação de Louro (1997) retoma ao pensamento de outras teóricas feministas (SCOTT, 1989; FLAX, 1991; HARDING, 1993) que contestam as categorias fixas, pois as mesmas concebem homem e mulher como pólos em eterna oposição e buscam alternativas para desconstruir essa lógica fundante do pensamento ocidental.

Scott (1989) e Flax (1991) consideram úteis, porém insuficientes, os estudos feministas que buscaram explicações para as relações de gênero assimétricas em teorias que rejeitam a perspectiva histórica e sociocultural como o patriarcado, o marxismo e a psicanálise. As diferentes compreensões moldadas por essas teorias apresentaram seus limites, validaram concepções que se opõem à dominação hierárquica do homem sobre a mulher, mas faltou-lhes interpretar o gênero de modo relacional com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como propõe Scott (1989), tendo em vista que o gênero atravessa todas as instâncias da vida.

Compreender como funciona o gênero nos sistemas de significados que as sociedades constroem, necessita de um esforço que amplie a visão para além da relação de oposição entre homens e mulheres ou se corre o risco de cair em verdadeiras armadilhas.

Quando se afirma que há possibilidade de reificação ao se discutir as relações de gênero é para lembrar que essas relações não acontecem só entre homens e mulheres, mas também entre homens com outros homens e mulheres com outras mulheres. Além disso, deve ser levado em consideração o tempo e o espaço em que essas relações foram ou estão sendo construídas, ou seja, seu caráter histórico.

A discussão sobre o gênero ou as relações de gênero têm sido tema primordial entre as teóricas feministas, porém, não há nem mesmo um consenso sobre os próprios conceitos já que os mesmos estão imbricados com as crenças de quem os enunciam. No entanto, um fato não se pode negar que é a transformação na ciência social desencadeada pela problematização da existência das relações de gênero, que é sempre constituída "[...] por e através de partes inter-relacionadas. Essas partes são inter-dependentes, cada parte não tem significado ou existência sem as outras" (FLAX, 1991, p. 298).

O esforço mais concentrado da perspectiva feminista vem sendo evitar as oposições binárias, fixas e naturalizadas procurando pôr em evidência que a classificação é uma forma de poder, de hierarquia e dominação. Concorda-se que pensar sobre o mundo propondo uma outra forma de viver as relações de gênero é um fenômeno complexo, uma vez que lutar por direitos iguais e igualdade de oportunidade foi e talvez ainda seja, no pensamento de muitas pessoas, igualar a mulher ao homem.

De acordo com a análise de Schienbinger (2001, p. 23) muito embora o feminismo liberal defendesse de modo radical a igualdade entre homens e mulheres, "[...] os liberais tenderam a ignorar diferenças de gênero, ou a negá-las completamente", logo, universalizava a todos/as como pertencentes a uma única cultura, classe social, raça, religião e outros pertencimentos.

Flax (1991, p. 246) reconhece que as teóricas feministas têm uma tarefa difícil para que sejam identificadas as várias formas de poder e opressão de mulheres em distintas sociedades. Sugere para isso que os estudos perpassem por quatro níveis:

> (1) articular perspectivas de dentro dos mundos sociais em que vivemos; (2) pensar como somos afetados por esses mundos; (3) considerar que os modos como pensamos sobre eles podem estar implicados em relacionamentos de poder/conhecimento; (4) imaginar modos pelos quais esses mundos devam/possam ser transformados.

Depreende-se de argumentação de Flax (1991), com a qual se concorda, que ao se levantar problemas sociais nos quais as relações de gênero são afetadas pela discriminação, pelo preconceito, pela estereotipação, pelas desigualdades de oportunidades e outras mazelas, experimentadas numa determinada sociedade, é útil ter na pauta dos questionamentos que estes são problemas que atingem homens e mulheres. A intensidade com que um ou outro é atingido não advém só da diferença biológica, mas também da classe social, da cor de pele, da idade, da orientação sexual, dos valores de um grupo, enfim, de inúmeros fatores que são inter-relacionados.

Quando os estudos tendem a colocar a mulher (e não as diferentes mulheres) no centro dos problemas sociais, põe em evidência o homem como livre das relações de gênero. Nessa perspectiva, algumas vezes o discurso parece imputar somente às mulheres as diferenças, Flax (1991, p. 229) acrescenta que homens e mulheres são "[...] governados pelas regras do gênero".

Encontrar alternativas plausíveis para imaginar modos de transformar realidades muitas vezes perversas, inadmissíveis, ainda requer explorar muitos mecanismos de poder das práticas e dos próprios discursos que os produziram e vêm produzindo. Requer, portanto, a construção de conhecimentos mais dialéticos que deixem cair as máscaras tanto masculinas quanto femininas, das múltiplas identidades que se assume pelo menos, por algum tempo e que estão sempre em conflito e em contradição dentro da experiência pessoal de cada pessoa. É neste sentido que se entende a instabilidade das categorias, como propõe Harding (1993) para se fazer estudos sobre as atividades de diferentes mulheres. Reconhece também a autora que há aspectos comuns da experiência feminina, percebível através das culturas estudadas. Entretanto, nenhuma teoria feminista pode pretender açambarcar uma crítica geral a todas as outras culturas.

Com relação às várias visões feministas que se enfrenta quando se propõe a fazer um estudo sobre um objeto, no caso dessa pesquisa, o processo de formação de identidade da professora primária, há sempre um dilema epistemológico em que se questiona qual caminho orientará o estudo. Concorda-se com Harding (1993, p. 16) no sentido de que a melhor produção de conhecimento é aquela que não tem a intenção de controlar o pensamento, tornando-se hegemônico e dominante. Ao propor a corrente alternativa, legitimando e dando poder aos saberes dominados, a autora sugere que se pense mais "[...] atentamente nos aspectos da visão de mundo que devem ser mantidos ou rejeitados".

Reconhecendo que a identidade é um processo histórico-cultural, a tendência dessa pesquisa é alicerçar-se em tais pressupostos teóricos, identificando os sujeitos como

construtores de sua história e da própria história da sociedade. A escuta do que tem as professoras primárias a dizer, muitas vezes, contém valiosas informações que só quem está dos dois lados consegue explicar as situações vivenciadas que não estão nos documentos oficiais, lançando a vida para a própria história de pessoas individuais, que é a síntese do próprio tecido social.

CAPÍTULO 2

TORNANDO-SE PROFESSORA: DA PRÁTICA LEIGA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo consiste na exposição das possibilidades educacionais femininas sob uma perspectiva histórica, buscando compreender a formação de professores/as na educação brasileira, especificamente na Bahia. Não sendo possível abarcar toda a história, opta-se por fazer uma retrospectiva articulada com fatos pertinentes ao magistério e ao ensino primário.

2.1 – PROFISSIONALIZAÇÃO FEMININA: UMA CONQUISTA DAS MULHERES

Considerando a perspectiva de gênero para a compreensão da problemática levantada nessa pesquisa e reconhecendo seus limites e possibilidades teórico-metodológicas, faz-se necessário recorrer à historicidade de modo a compor um texto-contexto dialético uma vez que os fenômenos sociais se relacionam entre si e com o todo do qual fazem parte. Ressalta-se que a visão pretendida da totalidade é limitada constituindo-se como um esforço para interpretar criticamente a condição social da mulher, reconstituindo historicamente, de modo geral, alguns fatos que afetaram (ou ainda afetam) a cidadania feminina. Para Kosik (1995, p. 54):

> Cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade. Por essa razão é possível que um fato deponha mais que um outro, ou que o mesmo fato deponha mais, ou menos, dependendo do método e da atitude subjetiva do cientista, isto é, da capacidade do cientista para interrogar os fatos e descobrir o seu conteúdo e significado objetivo.

Quando se procura dentro da história fatos que constatem a participação da mulher na vida pública, mais precisamente a questão da cidadania, toma-se o Iluminismo, nos finais do século XVIII, como o momento marcante do mundo ocidental em que o discurso da igualdade de direitos entre os indivíduos parecia que poria fim ao legado aristotélico que conferira à mulher o status de inferioridade com base nos argumentos biológicos, que determinaram ser a mesma desprovida do espírito, princípio da alma. Naturalizando as

categorias razão e alma, estas passaram a alicerçar os demais dualismos hierárquicos para justificar as condições sociais e econômicas amplamente desiguais e que ainda hoje prevalecem, como analisa Berman (1997) dentre outros/as.

A importância de recuar no tempo justifica-se para que se compreenda que assim como este, outros tantos restos de costumes, valores e padrões não desaparecem das mentalidades, porém são mutáveis. "Assim o que parece desprovido de raízes, nascido da improvisação e do reflexo, gestos maquinais, palavras irrefletidas, vem de longe e testemunha em favor da extensa repercussão dos sistemas de pensamento" (LE GOFF, 1995, p. 72).

Talvez seja oportuno lembrar também as contribuições da mitologia que imputaram à figura feminina a frivolidade e o capricho ou as desgraças como as que Pandora deixou espalhar pelo mundo. Nos contos, as feiticeiras e as bruxas são malvadas, perversas e temíveis. São capazes de surrar e matar. (BEAUVOIR, 1975). A negatividade que ajudou a configurar a imagem da mulher, não pára por aí. Da herança hebraica se tem a Eva no Gênese desobediente, pecadora, insensata, causadora do mal para a humanidade. Posteriormente, o Cristianismo se encarregou de devolver à mulher "[...] um status honroso e trazia a prova de que aquela que fora rejeitada como nefasta e perigosa podia tornar-se objeto de salvação e veneração através da figura de Maria" (BADINTER, 1986, p. 103). Cabe lembrar mais uma vez, que a ordem dessa escrita não significa que uma imagem logicamente substituiu a outra. A incorporação do modelo exemplar de Maria foi por muito tempo dificultada pela lenda de Eva, influenciando de forma mínima uma melhora da imagem feminina. Ainda na Idade Média (século XII) o discurso dos padres continuou denegrindo a imagem perigosa da mulher com base no Gênese. Os escritos dessa época estiveram empenhados em divulgar que a igualdade entre o homem e a mulher era uma heresia e que a hierarquia e a submissão deveriam reinar pela suposta diferença de natureza entre os dois sexos, acentuando os traços de oposição marcados pelo patriarcalismo, conforme análise de Badinter (1986).

Na memória secular do estereótipo feminino não se pode deixar de mencionar a "caça das bruxas", empreendida por toda a Europa (século XV a XVII) que se tornou uma verdadeira obsessão no combate aos poderes demoníacos da mulher. Foram feitas centenas de vítimas, criminalizadas por seus saberes relacionados ao acúmulo de conhecimento que tinham trazido pela força da relação que as mulheres tinham com a natureza. De acordo com a análise de Lima e Souza (2003), a lida com a alimentação da família e o cuidado com os doentes através de ervas e derivados animais conferira às mulheres poderes de cura através de elementos naturais, desde a mais remota antiguidade. Entretanto, quando a Ciência investiga oficialmente os benefícios de ervas e plantas, aí então deixa de ser bruxaria ou mágicas e

rezas de mulheres para ter o reconhecimento social. Não se tem dúvida que o combate ao saber e poder femininos partiu dos homens através dos pastores protestantes, inquisidores católicos e a elite que começara a estabelecer uma ordem sobre o saber destinado aos homens, fundamentando a interdição da mulher no universo científico, que traz no seu percurso histórico uma ciência masculina, estruturada no poder, da qual a mulher tem sido mantida à distância, como analisa Costa e Sardenberg (1996) e Berman (1997) dentre outros/as, legitimando a invisibilidade dos saberes femininos.

Precedendo a Revolução Francesa, foram poucos os pensadores que se preocuparam com a educação e participação social da mulher. Alguns desses passaram quase como desconhecidos, a exemplo de Poulain de la Barre que em 1673 estabeleceu uma das teses mais revolucionárias defendendo a igualdade dos sexos. Discípulo de Descartes, considerava que homens e mulheres eram dotados de uma mesma razão e poderiam vir a ocupar qualquer emprego na sociedade: "[...] professoras de medicina ou de teologia, ministras da Igreja, generalas (sic) de exército ou presidentes de Parlamento" (BADINTER, 1986, p. 173-4). As suas idéias eram bastante avançadas para a época inspiradas na Querelle das Femmes, polêmica iniciada por Cristine de Pizan no século XV, na França que durou quatro séculos, de reivindicações pela educação da mulher. (FAGUNDES, 2005)

Na Inglaterra, um outro pensador, Ricardo Mulcaster (1530-1611) era favorável à educação das meninas, defendendo com "unhas e dentes" (EBY, 1973, p. 112) uma formação liberal, porém omitia a Matemática, que era considerada além da capacidade das jovens, como todas as matérias eruditas. Escreveu bons livros sobre a participação de meninas na educação: Dentre eles, *A Cavalaria e a Renascença*, no qual argumentava que se as mulheres eram aceitas como rainhas e ocupavam posições na aristocracia, deveriam receber instrução formal. Já naquela época o pensador inglês defendia com eloqüência a instrução elementar como alicerce. De acordo com a análise de Eby (1973) ninguém até então havia dado tanto valor e realce ao ensino primário, fato com o qual se corrobora nesse estudo.

A história é um vir-a-ser, produzida por sujeitos movendo-se nas oposições e contradições. No século XVII conviviam os pensamentos daqueles/as que se opunham a situação da mulher enquanto outras forças postulavam para manter a educação diferenciada. Jean Jacques Rousseau, que viveu entre 1749-1762, foi considerado o pensador de maior influência da civilização moderna, revolucionando com suas doutrinas pontos de vista sobre o governo, religião e vida social inclusive mudando as idéias dominantes sobre o matrimônio, discutidas num romance intitulado *A Nova Heloísa*. À luz das suas idéias a educação foi colocada num novo rumo, discutida na obra *O Emílio ou da Educação*. Uma das suas obras

mais importantes. A outra é *O Contrato Social*, fruto de muitos anos de reflexão e estudo dos princípios de governo. (EBY, 1973)

De acordo com algumas reflexões de Arendt (1999, p. 48) sobre o rebelde e rebelado teorista Rousseau, o mesmo foi:

> O primeiro eloqüente explorador da intimidade [...] mediante uma rebelião, não contra a opressão do estado, mas contra a insuportável perversão do coração humano pela sociedade, contra a intrusão desta última numa região recôndida do homem, que até então, não necessitava de qualquer tipo de proteção especial. [...] para Rousseau, tanto o íntimo como o social eram, antes formas subjetivas da existência humana [...].

A valoração da subjetividade em detrimento da hegemonia de opinião e interesse foi a reação mais rebelde de Rousseau contra a sociedade vigente. Os seus conflitos interiores são os mesmos do homem moderno que questiona os dualismos na natureza humana. Tentou (em vão) resolver os pares que se opõem: liberdade/convenções sociais; espontaneidade/disicplina formal; liberdade/obediência; bondade/depravação social; sensibilidade/razão; real/ideal; homem e mulher (ROUSSEAU, 2004).

A vida do indivíduo Rousseau foi marcada por antinomias e, uma delas, a que é sempre recorrente quando se discute a educação da mulher à luz histórica, é a negação das virtudes femininas. Para Rousseau, (2004, p. 527) a educação da menina continuaria inevitavelmente nos moldes tradicionais, justificando seu posicionamento com argumentos bem banais:

> Toda a educação das mulheres deve ser relacionada com a dos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazerem-se amadas e honradas por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce – estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes deveria ser ensinado desde a infância.

Como o grande revolucionário da História da Educação Moderna, a ressonância das orientações rouseaunianas para a educação da mulher só poderiam ter sido maximizadas por uma civilização que reconhecia (talvez ainda reconheça) no homem o poder e a soberania, à imagem do Deus-pai. No dizer, de Badinter (1986) os homens buscaram se livrar do patriarcado político, mas queriam manter o patriarcado familiar a qualquer custo. Neste sentido, pode-se concluir que as idéias de Rousseau para a educação da mulher situa-se num modelo de patriarcado moderno que predominou em diferentes sociedades.

Contrapondo-se as idéias do genebriano, e inspirada pela Revolução Francesa, a professora e escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1996) publicou em 1792 *Vindication of the Rights of Woman*, na qual ela defendeu a tese de que os indivíduos têm os mesmos direitos

de igualdade, e, portanto, propunha à sociedade outras relações em oposição às leis arbitrárias tradicionais. A obra da autora não se limitava a reivindicar a educação; seus argumentos questionavam a limitação do espaço doméstico para a formação da identidade feminina, exigindo a extensão dos direitos da mulher de serem incluídas na esfera pública. Estava também interessada em resgatar a dignidade moral das mulheres levando-as a serem respeitadas na sociedade, uma vez que eram possuidoras das mesmas virtudes que os homens.

Wollstonecratft (1996) foi capaz de lançar um desafio político, debatendo apaixonadamente contra a naturalização da identidade feminina, institucionalizada por uma série de textos e de práticas que utilizavam uma linguagem insidiosa, alijando as mulheres dos seus verdadeiros interesses o que as impedia de distinguir o caráter cultural que as constituía, com base na diferença sexual para mantê-las subordinadas. Sob o ponto de vista da escritora, para a mulher conquistar a emancipação seria necessário libertar-se interiormente elevando sua imagem sobre o Outro. Neste sentido, ao tratar dos direitos legais da mulher, Wollstonecraft (1996) incorporava no seu discurso questões relativas às relações pessoais e as experiências culturais, emocionais e subjetivas. Para o seu tempo, época de tensões sociais no seu país e ocupando uma classe social que a excluía como mulher de todos os direitos de cidadã, sua voz é reconhecida como pioneira e revolucionária, ultrapassando às fronteiras de Londres e expandindo-se pela Europa e Estados Unidos.

A despeito de todo o ideal de igualdade, liberdade e fraternidade que alimentou os iluministas nos finais do século XVIII, inclusive de mulheres que participaram inicialmente da Revolução Francesa (1789-1815) infiltrando-se na arena política, os direitos das mulheres continuavam não reconhecidos. Essa atuação trouxe alguns ganhos como a maioridade civil e pequenas melhorias na educação. Contudo, os benefícios da Revolução deveriam ser usufruídos pelas mulheres nos lares, exercendo o papel que a natureza lhe reservara como esposas e mães, ficando assim proibida a atuação política depois de 1793 (PEDRO; PINSKY, 2003).

É ainda no percurso histórico das últimas décadas do século XVIII que Badinter (1986) destaca Condorcet, um dos poucos políticos que reivindicou também uma instrução comum aos dois sexos, reconhecendo homens e mulheres como indivíduos da mesma espécie humana. Suas idéias eram similares às de Poulain de la Barre, porém foram desprezadas pelos homens da Assembléia que eram mais entusiasmados pelas orientações de Rousseau. Outra figura foi Madame d'Épinay que, precedendo o pensamento de Simone de Beauvoir, atribuiu à sociedade e à educação diferenciada entre homens e mulheres a situação social da mulher.

Neste sentido, afirmava que não era a essência da mulher que a fazia diferente, mas a cultura que a instituía.

As aspirações femininas de se afirmarem na sociedade como mulheres tendo direitos cívicos e educacionais "*agoniou*" por muito tempo sendo uma conquista gradual no âmbito ocidental. Com o advento do século XIX, embalado pela instrução pública e universal, a educação que era privilégio da elite passou a ser um direito de todas as categorias sociais. Essa tendência, embora lenta, foi inevitável na evolução histórica em virtude da chegada da industrialização movida pela luta dos homens para dominarem a natureza e humanizá-la transformando o modo de produção da vida material e intelectual, além de uma transformação profunda em relação à moral com tendências à libertação do domínio da Igreja. (NÓVOA, 1991; MANACORDA, 1996)

O desejo da mulher de fazer parte da mesma teia social e alcançar a libertação terá que percorrer uma longa e árdua luta. Chegando à segunda metade do século XX, Beauvoir (1975, p. 450) (in)concluía que "[...] a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que pertenceu aos homens conserva ainda a forma que eles imprimiram". Desse modo, os avanços da legislação em relação à educação formal desde sua origem seguiu a divisão sexual dominante. Para as meninas era suficiente aprender a ler, escrever e um pouco de cálculos, conhecimentos que lhes permitiria exercer o papel doméstico. Essa arbitrariedade era viável porque as primeiras escolas não eram mistas, uma vez que o ensino deveria ser diferenciado, com exceção dos Estados Unidos, onde as escolas mistas se organizaram mais cedo. (PEDRO; PINSKY, 2003).

Dependendo de cada contexto histórico sócio econômico, foram surgindo as escolas públicas e laicas nas sociedades ocidentais como exigência da ascensão das classes burguesas e das transformações sociais. Nas últimas décadas do século XIX, os principais países europeus já haviam implantado ou estavam em vias de implantar o ensino primário público concomitante ao surgimento das primeiras escolas normais. (NÓVOA, 1991)

É preciso não perder de vista as raízes que fundamentaram as possibilidades do futuro profissional da mulher para que se possa analisar a situação das mulheres nos seus contextos específicos. É importante ressaltar que a conexão que se tentou fazer, expondo criticamente a dificuldade enfrentada pela categoria mulher, no seio da humanidade, para conseguir ter direito à educação formal, pressupõe-se que tenha sido pautada num princípio comum. Pelo menos é o que se percebe, à luz do resgate histórico interpretado por interessados/as sobre o estudo da civilização de modo a perceber a trajetória da história das mulheres, não simplesmente como uma narração de fatos justapostos, mas como uma reflexão

critica conforme abordagem no capítulo anterior. Na opinião de Scott (1992, p. 94) a história das mulheres requer "[...] uma discussão continuada e simultânea (discussão que é ao mesmo tempo teórico e política) [...]" uma vez que há uma infinidade de questões a serem resolvidas quando são abordadas as experiências de homens e mulheres nas diferentes culturas. A autora deixa uma série de indagações com as quais se concorda; dentre elas, "[...] como reconhecer a parcialidade da história de vida de alguém (na verdade de todas as histórias de vida) e ainda contá-las com autoridade e convicção?" (p. 94).

Muitos acontecimentos sobre a história da educação feminina talvez continuem invisíveis, como grande parte da experiência vivida pelas mulheres por ausência de fontes ou pelo motivo da história universal ter sido narrada sob o ponto de vista masculino, favorecendo a invisibilidade das mulheres. Para Burke (1992, p. 26), é sempre um empreendimento arriscado ler nas estrelinhas das fontes escritas fotografias e outras imagens, "[...] o socialmente invisível (as mulheres trabalhadoras, por exemplo) ou ouvir o inarticulado, a maioria silenciosa dos mortos (entretanto necessários como parte da história total) [...]".

Muito embora se reconheça toda a dificuldade de construir um contexto inteligível, tentar-se-á uma incursão pela história da educação feminina na sociedade brasileira que não deixa de ter sido inspirada na conjuntura ocidental, com as suas especificidades. Ressalta-se também que essa pesquisa alicerça-se na concretude da história já investigada, como um recorte para chegar à análise da identidade da professora primária indexada à maternidade, porque entende que tudo na coletividade humana é construído pelos próprios sujeitos.

2.2 – A FORMAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA NO BRASIL

O significado da educação e suas características constituem-se parte indissociável da formação de uma sociedade. Torna-se assim importante sublinhar que de um lado do mundo já se cogitava através de Lutero a "[...] programação de uns novos sistemas escolares, voltados também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho" (MANACORDA, 1996, p. 196) do outro, iniciava-se a europazição de uma nova nação – Brasil.

Do ponto de vista que interessa a este estudo, é possível perceber que a proposta de Lutero para a reforma do ensino já incluía num trecho da Carta de 1524 que: "[...] para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só uma razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e mulheres instruídos e capazes [..]" (MANACORDA, p. 197).

Várias concepções estão explícitas no pensamento do reformador no plano político-educativo que levaram o imperador Carlos V a decretar, em 1549, que o Estado assumisse a instrução junto à Igreja. Neste mesmo ano, chegava ao Brasil os jesuítas da Companhia de Jesus, dirigidos pelo Padre Manoel da Nóbrega, enviado de Portugal, trazido por Tomé de Souza, segundo os dados históricos que estão em qualquer livro adotado pelas escolas brasileiras para o ensino de História.

Ainda hoje, as crianças da escola primária memorizam este e outros acontecimentos históricos registrados nos manuais didáticos, via de regra, de uma forma acrítica, uma vez que refletir sobre a realidade para desocultá-la, de modo geral, não é uma prática perceptível no ensino. Dessa forma é bem provável que muitas professoras primárias, sujeitos/objetos dessa pesquisa, tenham passado pela escolarização aprendendo a história de modo narrativo-cronológico.

Depreende-se dessa hipótese que a própria escola que existe numa sociedade pela necessidade de educar, impede, na maior parte das vezes, que se enxergue as origens da própria cultura. Embora haja no interior da organização escolar essa luta de contrários, a história da educação vem sendo renovada no sentido de superar lacunas e propiciar novas abordagens.

Nestes termos, Romanelli (2002) fazendo uma interpretação crítica da História da Educação Brasileira, mostra as intenções da vinda dos jesuítas para o Brasil, resumidas em dois motivos básicos: favorecer uma minoria de donos da terra e senhores de engenho, excluindo as mulheres, e revalorizar a Escolástica como método e filosofia para reafirmar o valor da Igreja, materializando o espírito da Contra-Reforma, como uma reação ao pensamento crítico que já se desenvolvia na Europa, conforme citação anterior. Em outras palavras, os jesuítas tinham mesmo a intenção de recrutar fiéis e servidores e para alcançar tal intento, trataram de catequizar os índios de uma forma alheia à cultura da Colônia.

Permanecendo por mais de dois séculos no Brasil com domínio absoluto, a educação jesuítica foi transformada em educação de classe, impregnada de uma cultura intelectual estrangeira em que, obviamente, o povo estava excluído. Considerando mais uma vez as orientações de Le Goff (1995) sobre as origens e permanências nos sistemas de pensamentos percebe-se, nessa breve incursão, que até os dias atuais a educação nacional prima em transplantar modelos de outros países. Sob outro ponto de vista, a escola nunca foi voltada para a população dos estratos sociais mais baixos, pelas suas raízes elitistas, cujas ressonâncias se faz sentir em cada pedaço dessa nação.

Além de a educação colonial ser elitista, somente os indivíduos do sexo masculino freqüentavam a escola jesuíta conforme os padrões da época. A mulher branca da casa-grande vivia confinada no papel de dona-de-casa, "[...] abafada pela rigidez da educação que recebia, pela falta de instrução e pelas sucessivas maternidades [...]" (SAFFIOTI, 1976, p. 168). A mulher negra tinha um destino mais trágico. Fora usada perversamente de modo a preservar a castidade da mulher branca pertencente à família patriarcal em desintegração. Os limites impostos às mulheres na sociedade escravocrata brasileira eram rigorosos, mas não deixaram de ser transgredidos por jovens que engravidavam solteiras incentivadas por mulheres, dir-se-ia hoje, feministas – que criaram uma "contracorrente de irregularidades sexuais" (SAFFIOTI, p. 172) de modo a descarregar toda a opressão advinda do pai ou do marido e fomentada pela igreja católica que impunha seus valores misóginos.

Quanto ao papel social da mulher, a Igreja sempre postulou a favor da domesticidade feminina e a submissão da mesma ao homem. Em várias passagens bíblicas a mulher é chamada a obedecer e servir com base na sua fraqueza e inferioridade advindas do pecado de Eva. Neste sentido, a Companhia de Jesus contribuiu sobremaneira para a manutenção da imagem negativa da mulher uma vez que não lhe ofereceu nenhum tipo de instrução, conservando a tradição européia adequada à mulher branca, cujo destino era o sedentarismo, a submissão, a religiosidade e a restrita participação social.

Almeida (2004, p. 66) ao se referir aos padrões educacionais, do Brasil Colônia diz:

> Quando alguns pais mais esclarecidos entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e escrever, isso acontecia dentro dos lares, e aquilo que lhes ensinavam era muito diferente do que era oferecido aos meninos. A ida das jovens ao convento ou recolhimento significava aprender a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar; um pouco de latim, música e história sagrada.

As bases desses ensinamentos domésticos que tinham por objetivo a preparação para o casamento, vão rastrear a educação feminina por um longo período na história da educação brasileira. Saffioti (1976, p. 189) confere à situação vivida pelas mulheres na época colonial um estado de "indigência cultural", com base nas apurações feitas por Alcântara Machado sobre os testamentos paulistas dos séculos XVI e XVII nos quais não aparece a assinatura da outorgante "por ser mulher e não saber ler".

A saída dos jesuítas em 1759, não trouxe grandes mudanças quanto a instrução feminina, uma vez que a organização geral do ensino ficou completamente desestruturada por um período de treze anos (ROMANELLI, 2002) quando o Estado iniciou o seu encargo de assumir a educação, ainda que supervisionada pela Igreja, como ocorrera no conjunto das sociedades européias, apesar das especificidades de cada região representando, como analisa

Nóvoa (1991, p. 118) "[...] um período-chave na história da educação e, portanto, da profissão docente". A passagem do ensino clérigo para a laicização no Brasil foi gradual uma vez que havia uma massa de padres formados pelos jesuítas que penetraram nos engenhos como capelães e mestres-escola ou preceptores da aristocracia rural. Dessa forma, os princípios pedagógicos literários e religiosos continuaram prevalecendo porque os párocos formaram o maior contingente de professores recrutados para o ensino das aulas régias introduzido com a saída dos jesuítas e a implantação da reforma pombalina. (ROMANELLI, 2002)

O sistema de base laica coincidiu com a implantação do Império. A Constituição de 1823 trazia a idéia de proporcionar o ensino ao sexo feminino. Com a dissolução da Assembléia, a Constituição outorgada em 1824 pelo Imperador do Brasil aguardou até 1826 que os deputados propusessem as leis do ensino primário público. Os legisladores determinaram então que se estabelecessem as "[...] escolas de primeiras letras, as chamadas "pedagogias", em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império [...]" (SAFFIOTI, 1976, p. 192).

Esses dados históricos são importantes na medida em que se procura compreendê-los dialeticamente, buscando os elementos da contradição. Pela breve digressão feita, é evidente que a força da legislação estava longe do contexto real. Diante do legado deixado pelos jesuítas não havia quem ensinasse às meninas já que as escolas eram segregadas pelo sexo. Se ensinar as primeiras letras tornara-se uma tarefa sem êxito para os homens, para as mulheres foi ainda pior. As senhoras de comportamento idôneo e que soubessem coser e bordar poderiam se candidatar para o ensino das pedagogias pois nem precisariam ensinar a geometria e quanto a aritmética bastaria introduzir as quatro operações. Encontra-se neste ponto as diferenças fundantes das escolas masculinas e femininas, começando pelo currículo que vai intervir na remuneração inferior da mestra, uma vez que o ensino da geometria se tornara o critério do salário mais elevado (SAFFIOTI, 1976).

Numa sociedade de economia escravocrata e rural, em que a minoria detinha os meios de produção, a escola esteve relacionada com os interesses dessa minoria que não tinha nenhuma necessidade de alfabetizar a população e tampouco de melhorar a qualidade dessa instrução. De acordo com a análise de Louro (2002, p. 444) "[...] as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens". Para os negros, a escravidão já era a negação de qualquer acesso à instrução e para os indígenas escravizados a escola pública também fora negada, embora tivessem sofrido a ação jesuítica de imposição religiosa. Com tantas diferenças na constituição do povo brasileiro, a aplicação da lei de 1827 fora quase que

totalmente inoperante permanecendo o ensino precário e desarticulado da realidade. Estas características não dão mostras de serem subtraídas do ensino público brasileiro apesar dos quase dois séculos da sua implantação.

De acordo com o estudo de Saffioti (1976), em 1834 mais um golpe foi deferido contra o desenvolvimento da instrução elementar através de uma emenda constitucional que delegava às províncias a responsabilidade de legislar sobre a educação popular e a União encarregar-se-ia do ensino secundário e superior. Delegando ao poder provincial o ensino básico, este ficou vulnerável ao desenvolvimento econômico da mesma e de suas iniciativas. Neste sentido, não houve um esforço provincial de modo a promover a qualidade do ensino mantendo como princípios norteadores a moral tradicional contrária à co-educação assim como o impedimento de homens professores de ensinarem às meninas.

A educação nas províncias brasileiras encontrava-se em total abandono mostrando desde então como transcorreria o sistema de ensino nacional, de base aristocrática, preocupada muito mais com o ensino secundário e superior nos quais o sexo feminino era impedido de entrar até o início do século XX.

A situação de calamidade do ensino básico, denunciada desde o início do Império era atribuída a incompetência dos mestres e das mestras pela má formação ou quase nenhuma que tinham. Entretanto, eram mantidos/as nos cargos até que pudessem ser substituídos/as. Como isto se daria senão através da abertura de escolas que preparassem os professores e as professoras? Surgiram assim os primeiros ensaios para a abertura das escolas normais com o objetivo de formar docentes.

De acordo com Romanelli (2002) a primeira escola normal foi criada em Niterói, em 1830, sendo pioneira na América Latina na modalidade pública. Até 1880 foram abertas e fechadas escolas na Bahia (1836); a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo em três tentativas 1846, desaparece em 1867 ressurgindo em 1874 para fechar-se em 1877 e reabrir-se em 1880; a do Rio de Janeiro, em 1880. Vale ressaltar que, inicialmente, essas escolas destinavam-se ao sexo masculino. Como se constata, somente nos finais do regime imperial as escolas normais se estabeleceram com o objetivo específico de qualificar a força de trabalho, exclusivamente, para o exercício do magistério das primeiras letras. Em virtude disto o curso destinava-se às camadas pouco privilegiadas pela fortuna, uma vez que as famílias abastadas mantinham suas filhas dentro de casa com aulas particulares. De acordo com a reflexão de Saffioti (1976) as camadas menos abastadas não viam a instrução como forma de ascensão social. Isto só vai

acontecer sob os efeitos da industrialização e urbanização. Continuando, a autora (1976, p. 198) afirma que:

> [...] a escola normal não representava propriamente as ansiedades da sociedade brasileira de então, mas constituía meramente um item no conjunto de idéias liberais nascidas em países de economia mais integrada e para aqui transplantada *pela intelligentsia* nacional. Por outro lado, o nenhum êxito das primeiras escolas normais representava também um sintoma da desorganização geral reinante no sistema nacional de educação [...].

Os efeitos das oposições duais entre os sexos se fizeram presente na organização da educação sistêmica ocidental. No Brasil, o dualismo se fez sentir de forma bastante acentuada por força da própria formação da sociedade sob a égide de uma colonização de origem decadente. Vários estratos sociais foram sendo formados pelos interesses, pela origem e pela posição social que ocupavam. Porém, em relação à educação feminina, a preparação para o lar sobrepunha-se à profissionalização e independência econômica. Permanecera por todo o Império e início da República a educação diferenciada pelo sexo.

Sob o ponto de vista da exclusão social feminina há de se perceber que a instituição escolar sempre foi um agente garantidor da permanência das estruturas duais sob o domínio masculino. Como bem explica Bourdieu (2003), quando se traz esses fatos históricos para um estudo, não se está apenas registrando-os, pois os mesmos são encontrados em várias fontes documentais. Neste caso, eles têm como objetivo trazer à tona a dominação masculina que atravessa os tempos, com mecanismos próprios de cada época. Para ilustrar esse aspecto, recorre-se ao próprio Bourdieu (2003, p. 101-102) para quem:

> O verdadeiro objeto de uma história das relações entre os sexos é, portanto, a história das combinações sucessivas [...] de mecanismos estruturais (como os que asseguram a reprodução da divisão sexual do trabalho) e de estratégias que, por meio das instituições e dos agentes singulares, perpetuaram, no curso de uma história bastante longa, e por vezes à custa de mudanças reais ou aparentes, a estrutura das relações de dominação entre os sexos [...].

A escola normal, apesar de não ter surgido para atender a instrução feminina logo se tornou o espaço feminizado pelas suas características peculiares à sociedade da época. Sob iniciativa masculina, a escola normal não tinha nenhuma intenção de atender às idéias liberais que já circulavam na sociedade antecedendo a República. Estes estabelecimentos significaram a solução da mão-de-obra para as escolas primárias resguardando as mulheres de seguirem adiante em busca de melhor qualificação profissional, uma vez que o ensino dessas escolas não era propedêutico, era pós-primário. Atendiam dessa forma a rigidez da moral religiosa imputada à mulher que reagira "[...] negativamente ao recrutamento de mulheres, sendo as

primeiras normalistas tidas como pessoas sem moral" (SAFFIOTI, 1976, p. 200). Para os homens reservou-se o ensino secundário e superior, constituindo-se como barreiras difíceis de serem rompidas.

Outras marcas fizeram a história da escola normal na sociedade brasileira assim como o ensino básico, relegado ao abandono com limitações orçamentárias, funcionavam em condições precárias. No currículo da então escola normal se ensinava "[...] o mínimo de lições de gramática da língua nacional, teoria e prática das quatro operações aritmética, doutrina cristã, língua francesa e música vocal e instrumental" (ALMEIDA, 2004, p. 72). Esse ensino elementar de nada valeria para a mulher que por acaso resolvesse seguir adiante na profissionalização, pois malmente significava qualificação para o magistério de primeiras letras. No entender de Saffioti (1976) esta instrução mínima apenas tornava as mulheres pessoas úteis. Ser útil ao outro, servir, doar-se são atributos que aliados à personagem feminina fizeram o magistério primário configurar-se como profissão feminizada e feminizante, o destino social da mulher. Não por obra do acaso, como se vem contestando neste estudo, mas, como construção sociocultural atravessada pelos mecanismos das instituições sociais "[...] encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros" (BOURDIEU, 2003, p. 103).

Família, Igreja, Escola, Estado formam o grupo de agentes que agem de formas difusas sobre as pessoas de modo a preservar a estrutura social dentro dos padrões vigentes, com ações visíveis e invisíveis que fazem com que as coisas se transformem ou permaneçam dentro da tradição. Via de regra, o poder decisório, apesar de não pertencer a um único elemento, não há dúvida de que recaiu sobre a mão masculina que dominou e talvez ainda domine toda a organização de uma sociedade e do seu ensino, neste caso, da sociedade brasileira.

Constatou-se no início deste passeio histórico a influência aristotélica na constituição e organização do mundo. Outro gênio reverenciado pela história é Kant a quem Bourdieu (2003) atribui a renúncia imputada à natureza feminina que necessita de um representante para defender seus direitos e assuntos civis. "É o trabalho constante de *diferenciação* a que homens não cessam de estar submetidos e que os leva a distinguir-se masculinizando-se ou feminilizando-se" (BOURDIEU, 2003, p. 102).

Nesta perspectiva, a essência feminina foi sempre posta pelos discursos, principalmente pelo católico, como a base da diferença entre o homem e a mulher. Em nome da defesa da família e da moral aquela que é responsável pela reprodução também é pelo cuidado da prole e do esposo. Para que essa função do lar não fosse perturbada o catolicismo

resistira à instrução feminina. Neste sentido, nos países essencialmente, católicos, inclui-se aí o Brasil, foi difícil e penosa a implantação da co-educação como analisa Saffioti (1976). A Igreja tanto encontrava a adesão de homens públicos como Rui Barbosa, como encontrava os que competiam com outras idéias, a exemplo de Tito Lívio[11] que usando argumentos científicos mostrou que a natureza anatômica não se constituía como fator de inferioridade da mulher. Suas supostas dificuldades eram decorrência do desuso do cérebro imputado pela negação em instruí-la. Chegou a afirmar que entre a preservação da família nos moldes da Igreja, baseada na escravidão e na ignorância e a instrução feminina, ficava com a segunda idéia. Sobre a resistência e a proposta de Tito Lívio, Saffioti (1976, p. 206) diz que:

> A educação feminina é, pois, pensada, de um lado, como uma necessidade para se estabelecer a justiça social e, de outro, como setor-chave de uma política de reformas sociais visando atingir um estágio superior de organização social.

Se por um lado os argumentos liberais do cientista postulavam por reformas sociais mais abrangentes, por outro condenava que o ensino na infância estivesse ao cargo das mulheres uma vez que as mesmas se encontravam num estágio de infantilidade similar ao da criança. A educação da criança pela mulher "representava um mal, um perigo, é uma irreflexão desastrosa". Usando outros argumentos que atacavam a Igreja, Tito Lívio dizia que tanto as mulheres como o clero viviam mergulhados no passado e não preparavam "[...] organismos que se devem mover no presente ou no futuro" (citado por SAFFIOTI, 1976, p. 211).

Apesar da forma como Tito Lívio tece a sua argumentação, reconhece-se que o mesmo desnaturaliza o magistério como extensão da maternidade desacreditando na capacidade inata magisterial da mulher. Tal pensamento é contestado atualmente não só neste estudo como também em outros que combatem as idéias essencialistas em torno da identidade feminina.

Um outro ponto de vista de Tito Lívio referenciado por Saffioti (1976) diz respeito à qualificação profissional para obtenção de êxito numa atividade ocupacional. Neste sentido, o autor combatia o ensino através das mulheres porque as mesmas não possuíam nem instrução básica quanto mais qualificação com base em conhecimentos científicos. Neste aspecto, também se coaduna com o autor uma vez que a prática docente leiga está na gênese do magistério primário, até um certo ponto atuante ainda hoje.

---

[11] Tito Lívio Castro. Um dos representantes mais legítimo do cientificismo liberal, na época do Brasil pré-republicano. Defendia o papel central da educação para as reformas sociais pleiteadas naquela fase, inclusive a necessidade de educar a mulher. (SAFFIOTI, 1976).

Na passagem do Império para a República, conviviam correntes de pensamentos como o cientificismo e o liberalismo que tentavam conscientizar a sociedade sobre a situação da mulher e uma das possibilidades seria a reforma do ensino, de modo geral que era uma urgência da nação.

A Constituição da República trouxe no seu bojo a laicização do ensino, libertando oficialmente o ensino da tutela da Igreja Católica. Contudo, o novo sistema federativo manteve a dualidade do ensino, ficando ao encargo dos Estados prover e legislar sobre o ensino primário e profissional. A União cabia organizar todo o ensino superior bem como o ensino secundário. Refletia essa organização a própria divisão de classe da sociedade brasileira (ROMANELLI, 2002). A crença do liberalismo de fazer da educação sistematização uma via de ascensão social continuaria distante e a Igreja continuou dominando o ensino pela capacidade quantitativa e qualitativa, uma vez que havia acumulado mais conhecimento que os leigos a quem o ensino foi delegado. No jogo da livre concorrência, as poucas escolas normais não atendia a demanda feminina e a opção era enviar as moças para os cursos secundários dos colégios religiosos, que não eram equiparados aos oficiais e portanto não possibilitariam o acesso ao curso superior, retardando a profissionalização feminina (SAFFIOTI, 1976). Os colégios protestantes que poderiam ameaçar o império católico não foram em número suficiente que abalasse o tradicional domínio educacional mantido pela Igreja Católica.

A velha educação elitista permanecia dominando a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Com a expansão urbana industrial um contingente cada vez maior de estratos médios e populares passou a pressionar para que o sistema escolar se expandisse. Cada vez mais as mulheres ingressavam nas escolas normais para obter conhecimentos e preparar-se para a vida no lar. Louro (2002, p. 451) cita uma crônica de Lima Barreto de 1918 na qual ele expressa seus sentimentos e relação "[...] às mil e tantas meninas que todos os anos acodem ao concurso de admissão à Escola Normal". Com todas as limitações das escolas normais, quer geridas pelo Estado ou por instituições religiosas, não se pode deixar de reconhecer a sua importância na formação profissional e cultural da mulher brasileira, numa época em que a vida feminina limitava-se ao espaço doméstico e à igreja.

Entretanto, a demanda por essas escolas foi tão acentuada e cerceada do senso comum de que as mulheres são educadoras naturais que o magistério não "[...] subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la" (LOURO, 2002, p. 450), que acabou por afastar os homens das salas de aula assim como das escolas normais. Ademais, os homens foram se dedicando a outras atividades mais rendosas, uma vez que os

salários pagos pela docência primária sempre foram baixos. Esse é um dos motivos sempre apontado nas análises históricas, que de certa forma explica o abandono por parte dos homens do magistério primário. O rol de controle vigente na sociedade, quer pela moralidade que revestia a mulher com o manto doméstico e maternal, quer pelo controle que o Estado passara a exercer sobre a escola pública, identificando-a como um poderoso instrumento de integração política e social, (NÓVOA, 1991) influenciaram de alguma forma a saída dos homens deste campo profissional.

De acordo com a análise de Apple (1995, p. 61) quando se somam as relações patriarcais de uma sociedade (como a brasileira) sob a ideologia da domesticidade percebe-se que quando "[...] um conjunto de postos se torna "trabalho de mulher", torna-se também cada vez mais sujeito a pressões para racionalização". Depreende-se dessa reflexão que a intervenção administrativa sobre a prática docente vai além do controle do fazer pedagógico e a própria imagem da ocupação fica diferente. Vale ressaltar que muitas mazelas do magistério primário têm sido atribuídas à feminização do mesmo, porém não se perde de vista os mecanismos de poder que atuam desde as sociedades pré-capitalistas para impulsionar a mulher para a docência. Na opinião de Apple (1995) a combinação da ideologia patriarcal e econômica sobre o magistério primário é operante até os dias atuais.

O controle sobre a vida da mulher professora é bem ilustrada num contrato comum nos Estados Unidos, no ano de 1923, reproduzido na íntegra por Apple (1995, p. 67-68). Trazê-lo para essa pesquisa é uma forma prudente de consubstanciar as críticas que são tecidas sobre o magistério sem levar em consideração suas raízes históricas numa perspectiva dialética.

> CONTRATO DE PROFESSORA – 1923
>
> Este é um acordo entre a Senhorita ....., professora, e o Conselho de Educação da Escola ....., pelo qual a Senhorita ..... concorda em ensinar por um período de oito meses, começando em 1º de setembro de 1923. o Conselho de Educação concorda em pagar à Senhorita ..... a soma de 75 dólares por mês.
>
> A Senhorita ..... concorda com as seguintes cláusulas:
>
> 1. Não casar-se. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
> 2. Não andar em companhia de homens.
> 3. Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola.
> 4. Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.
> 5. Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.
> 6. Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.
> 7. Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.

8. Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem exceto seu irmão ou pai.
9. Não vestir roupas demasiadamente coloridas.
10. Não tingir o cabelo.
11. Vestir ao menos duas combinações.
12. Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
13. Conservar a sala de aula limpa.
14. varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia.
15. esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
16. limpar o quadro-negro ao menos uma vez por dia.
17. acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.
18. Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios.

Apesar do modelo apresentado não ter sido extraído de uma fonte brasileira, sabe-se que todo o sistema de ensino nacional sempre foi transplantado de outras nações e fora da realidade brasileira. É bem provável que a essência do contrato tenha se expandido dos "[...] dois lados do Atlântico", como diz Apple (1995, p. 67). Tanto assim que Louro (2002, p. 468) encontrou uma lei do ano de 1917 para o Estado de Santa Catarina cujo texto diz que as professoras "[...] candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas Professoras, perderão o cargo se contratarem casamento". Essa era uma forma de encobrir a sexualidade da professora casada, que pela lógica seria mãe e perante as crianças havia praticado um ato censurado, segundo a moral da época. As docentes resistiram a esse infortúnio, mas não conseguiram que a lei fosse revogada e a proibição foi mantida. Lembrando o dizer de Saffioti (1976) sobre a imoralidade imputada às primeiras normalistas, não é de causar estranheza o caráter do referido contrato. Acredita-se que algumas condições ideológicas ainda circulam na sociedade atual, considerando as intervenções de Le Goff (1995) sobre a lentidão com que as mentalidades mudam.

Atualmente, alguns aspectos do contrato chocam pela rigidez da disciplina, pela assexualidade atribuída às mulheres, pela domesticidade implícita nalgumas questões, pelas penalidades a que estiveram sujeitas as mulheres professoras, porém, são úteis para que se perceba os sacrifícios e as lutas empreendidas contra a opressão vivida historicamente pelas mulheres. Como diz Almeida (2004, p. 79) "[...] séculos de dominação não seriam extintos tão facilmente, apesar dos novos valores políticos e sociais que se impunham no alvorecer do novo século". Nesta mesma época as idéias feministas em defesa dos direitos sociais atravessavam as fronteiras com as primeiras publicações femininas reivindicando educação, instrução, trabalho e profissão.

Reivindicações estas que já tinham sido bradadas por Nísia Floresta, em meados do século XIX, com um dos seus escritos, o *Opúsculo humanitário*, que perturbou a sociedade

brasileira com sua voz feminina revolucionária. Nesse escrito, a professora autodidata denunciava a condição de subordinação em que viviam as mulheres no Brasil e clamava pelo direito a educação como instrumento da emancipação feminina, inspirada nas idéias de Mary Wollstonecraft (1996), Nísia Floresta fez a tradução livre para o português do livro da inglesa o qual intitulou *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*. (SAFFIOTI, 1976; LOURO, 2002).

Mais de meio século depois, em 1919, outra importante brasileira, a ativista Berta Lutz, pregou a emancipação feminina através da imprensa e da tribuna. Tendo visitado Londres pouco antes da Primeira Guerra Mundial, voltara entusiasmada com o feminismo inglês que vivia um momento fervilhante. Defendia os direitos políticos das mulheres, a igualdade de salário sem distinção de sexo, para a mesma atividade e a inspeção, incluindo mulheres, de modo a assegurar o cumprimento das leis e regulamentos que protegem os/as trabalhadores/as, dentre outras reivindicações. Fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino - FBPF, em 1922, no Rio de Janeiro. No estatuto da F.B.P.F. constava no primeiro item do Art. 3 "[...] promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina". (SAFFIOTI, 1976, p. 258).

A ânsia pela instrução era tão mobilizadora que muitas jovens procuravam a escola normal mesmo sem ter intenção de desempenhar atividade profissional. Buscavam uma cultura geral mais ou menos equivalente ao curso secundário uma vez que a co-educação do ginásio ainda se constituía como empecilho para que a adolescente pudesse freqüentá-los. Quanto a escola normal, a presença masculina já havia minguado e o magistério se alicerçava em definitivo como trabalho feminino. Para um grande contingente de mulheres, a docência primária representou o ponto de partida possível naquele momento histórico. Significou tornar visível para o mundo público que o seu papel social não poderia mais estar restrito à educação da prole e aos afazeres da casa.

A emergência sobre as transformações na vida das mulheres foi gestada em meio ao conflito entre o cuidado com a família e a inserção social pela via da instrução oferecida pelo curso normal. Naquela época era através desse mesmo curso que muitas mulheres poderiam se dirigir para outros setores da economia ou para a vida doméstica, munidas de mais cultura diante da ignorância em que foram forçadas a viver.

Muito embora os ideais sobre a educação como mola propulsora da Ordem e do Progresso promulgados pela República prometera uma nova história para o ensino brasileiro isto só vai acontecer com a Revolução de 1930 (SAFFIOTI, 1976). Outrossim, o balanço da educação nos primeiros decênios após a República não tinha quase nada a oferecer quanto a

quantidade e a qualidade das escolas. Na opinião de Romanelli (2002) a oferta de escolas era mínima uma vez que o sistema se fez elitista e o tipo de ensino já não atendia as novas necessidades de uma sociedade em expansão. O Brasil continuava nas trevas da ignorância do analfabetismo, da degeneração racial, da falta de patriotismo. Tais considerações fizeram parte do perfil traçado pelos intelectuais progressistas que durante a década de 20-30 do século passado tentaram intervir na realidade brasileira através do incentivo a instrução pública, uma vez que a maior parte da população brasileira era analfabeta. Na Bahia este fato era alarmante em virtude de abrigar o maior contingente populacional de descendentes afros mal saídos da escravidão. Sem instrução nenhuma, essa população lutava para sobreviver enfrentando inúmeras dificuldades.

Vivia-se a República mas a organização do ensino era nos moldes coloniais. Os Estados detinham autonomia para estruturar o ensino primário e o normal sem relação com a União. Sob essa perspectiva, os estados caminhavam movidos pela economia gerando o crescimento e avanço em umas regiões e noutras não. No início do século XX a região Sudeste tornara-se o pólo cafeeiro e passou a deter condições privilegiadas para prover com melhores recursos o aparelho educacional enquanto os estados mais pobres não tinham condições de qualquer intervenção nos destinos do país nem tampouco de colocar suas reivindicações junto ao poder público, ficando a mercê de sua própria sorte (ROMANELLI, 2002). A Bahia encontrava-se no segundo grupo pois perdera representatividade econômica com a consolidação da oligarquia cafeeira em outros estados.

No início do século XX, a cidade do Salvador-Bahia, contava com duas escolas normais religiosas inacessíveis a todas as camadas sociais por serem privadas. O governo estadual mantinha a Escola Normal da Bahia que igualmente às demais escolas normais espalhadas pelo país eram escolas conservadoras, tradicionais e retrógradas. Pelo menos era a opinião que circulava a partir do ponto de vista dos intelectuais progressistas na época (ALMEIDA, 2004).

A tão pleiteada reforma do ensino ainda continuava no plano regional. Em 1916, a Escola Normal da Bahia, já sob os efeitos das idéias progressistas, sofreu uma grande modificação no currículo para adequá-lo às novas perspectivas de ensino introduzindo um maior número de disciplinas didático-metodológicas, uma vez que as idéias sobre a formação da criança pelas orientações da professora já haviam penetrado na sociedade. Seria necessário então investir na formação das docentes para que o Brasil pudesse acompanhar o desenvolvimento que outras nações já viviam. Sousa (2001, p. 38), resgatando a memória de Magalhão (1923, p. 231) mostra as disciplinas introduzidas no currículo da Escola Normal da

Bahia: "princípios de [...] antropologia pedagógica e phycologia experimental na cadeira de hygiene escolar, acquisição necessária em face das idéias modernas sobre a criança e sua educação". As demais disciplinas atendiam ao Decreto de reforma nº 1.051, de 18 de agosto de 1914, da Assembléia do Estado da Bahia, conforme citação de Sousa (p. 39):

> Educação e Instrução Cívicas e Noções de Direito Público e Privado; Metodologia; Geographia e Chronographia do Brasil e da Bahia; Língua Francesa; Pedagogia; Geografia Geral e Chronografia do Brasil e da Bahia; História Universal, especialmente do Brasil e da Bahia; Sciencias Physicas e suas aplicações às Artes e Indústrias; Sciencias Naturals e hygiene e suas aplicações à escola; Aula de Prendas; Aula de Economia Domestica; Gynnastica; Desenho e Musica.

Numa breve leitura sobre as características do currículo escolar que se propunha a habilitar professoras para o ensino público de modo a educar o povo, percebe-se a ênfase nas disciplinas de cultura geral em detrimento das de formação profissional. Neste sentido, o magistério primário vai construindo sua representação pautada no plano das concepções inatas de quem o desempenhe, ou seja, um trabalho que independente de formação apropriada uma vez que a ideologia das aptidões femininas propicia um desempenho garantido da atividade docente.

Sem dúvida, esse princípio norteador do magistério primário faz parte do próprio tipo de sistema escolar brasileiro consubstanciado na total ausência de interesse pela educação pública, universal e gratuita. A falta de uma política nacional de educação fez com que os Estados agissem de forma atropelada e improvisada "ao lado de uma profunda e sofisticada preocupação pedagogizante" (ROMANELLI, 2002, p. 61) procurando resolver os graves problemas educacionais que outros povos já haviam superado há um século.

Foi neste contexto que se deu a reforma de ensino no Estado da Bahia, gestada por Anísio Spínola Teixeira, em 1925, durante o governo de Góes Calmon. Reforma feita de cima para baixo, pela vontade visionária do intelectual, representante de uma das oligarquias do estado, conforme análise de Sousa (2001). Com a Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925, a Assembléia Legislativa do Estado da Bahia unificou e homogeneizou o ensino baiano. O estado toma para si todo o controle sobre o ensino com base nos pressupostos tecnocratas de quantificar, observar, experimentar, medir, metodologizar, parcializar e hierarquizar os processos adaptando-os às práticas educativas conforme as tendências americanas da época que se infiltraram no país. Desse modo, a escola funcionaria da mesma forma que qualquer empresa comercial (SILVA, 2000) uma vez que a população iletrada e analfabeta que caracterizava, especificamente os baianos, não tinha capacidade de escolher e administrar seus interesses. Desta forma, somente o Estado poderia assumir esse controle, além da vigilância

sobre a moral e o comportamento das professoras, vigiadas pelos delegados escolares que zelavam também pelo cumprimento dos deveres das professoras com a população, como assiduidade, cordialidade, participação nas comemorações cívicas, visando modelar os corpos docente e discente (SOUSA, 2001). É possível concluir que esse disciplinamento homogeneizante desconsiderando as diferenças de etnia, raça, origens dos imigrantes constituir-se-iria mais adiante como uma causa do fracasso escolar pois não levara em conta as condições reais de vida. A idéia de que faltava tudo àquele povo indolente, preguiçoso, que vivia no marasmo colocando em atraso o desenvolvimento da nação e que seria necessário a imposição de uma cultura hegemônica, disfarçada de educação democrática para todas as camadas sociais, colocou a educação como a salvação e a mulher professora como construtora das novas gerações e do novo estado e país (SOUSA, 2001). O projeto político-social que orientou a reforma do ensino baiano dando ênfase à reforma da Escola Normal, sob o ponto de vista critico, trazia no seu bojo a idéia de reproduzir em cada futuro cidadão a situação de opressão em cada estudante da escola pública. Segundo Mello (1995), o sistema de reprodução das sociedades capitalistas pode-se realizar sem a escola, mas conta com ela historicamente.

Para alcançar os objetivos de tal educação, ninguém melhor do que a mulher professora para representar o papel que a própria natureza lhe concedera através dos dons maternais, de acordo com as concepções predominantes da época. Dessa forma, é delegado à professora o honroso papel de instruir e educar aquele povo rebelde e desajustado à sociedade uma vez que a ordem social precisava ser mantida e as características femininas de submissão, abnegação, passividade seriam um exemplar modelo de ser. Assim, os/as cidadãos/ãs tornar-se-iam seres dóceis educados/as e pouco instruídos/as.

De acordo com a visão de Mello (1995, p. 49):

> O mais comum entretanto é que as representações sobre a escola e o magistério se revistam de um teor não tão claramente conservador [...] e sim que elas venham vazadas em conceitos e valores suposta e aparentemente mais inovadores.

Aproximando a reflexão de Mello às inovações introduzidas pelo grupo de Anísio Teixeira no Ensino Normal, no Estado da Bahia, percebe-se que as disciplinas acrescentadas ao currículo, Economia Doméstica, Puericultura e Higiene, nada tinham a ver com o discurso liberal de uma sociedade mais justa e igualitária através dos benefícios educacionais a todos/as indistintamente. A intervenção feita no ensino baiano objetivava mesmo "civilizar uma população constituída de grande diversidade étnica, considerada problema nacional" (SOUSA, 2001, p. 56). Naquele momento histórico, a professora preparava-se na Escola

Normal para intervir junto às crianças, seus pais e a comunidade de modo a divulgar os preceitos higiênicos e educativos a fim de garantir que as futuras gerações se tornassem disciplinadas e higienizadas com planejamento eugênico da prole.

Apesar da repercussão que as reformas regionais tiveram no panorama educacional, por não fazerem parte de uma política nacional de educação, estiveram sempre sujeitas às instabilidades do poder público local. As correntes filosóficas em que essas reformas se apoiavam eram suscetíveis a várias interpretações, baseadas nas teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, genericamente reconhecidas como movimento escola novista (MELLO, 1995).

Em 1930, quando eclodiu a Revolução e foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Sr. Francisco Campos implementa a reforma do ensino através de uma série de decretos que passaram a vigorar a partir do mês de abril de 1931. Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova "[...] frutos dos debates acirrados em torno de questões cruciais, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação" (ROMANELLI, 2002, p. 130).

A Reforma Francisco Campos teve como mérito a esperada organicidade do ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a freqüência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de ter cursado os mesmos para ingressar no ensino superior. Na opinião de Saffioti (1976), a referida reforma no ensino secundário permitiria a ampliação da educação escolarizada da mulher em todo o território nacional, haja vista que era a primeira vez que uma reforma atingia a estrutura do ensino que até então vivera à mercê dos Estados.

Entretanto, em nenhum dos seis decretos da Reforma Francisco Campos havia referência às escolas normais a nível nacional. Estas reformas continuaram a acontecer sob a intervenção estadual permanecendo as mesmas distanciadas do sistema escolar geral.

Conforme foi tratado anteriormente, a Escola Normal da Bahia passara pela reforma feita por Anísio Teixeira. Depois da Revolução de 1930, nesta mesma década Álvaro Silva assumiu a direção da aludida escola e numa ação conjunta com o governador – interventor Juracy Magalhães, o então Secretário de Educação Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo empenharam-se no sentido de construir uma sede própria para a instituição dando-lhe maior estabilidade. De acordo com o resgate historiográfico de Lima (1996), graças ao empenho de Álvaro Silva compartilhado com Alípio França, Cana Brasil, outros colegas e a comunidade escolar cujo número de alunos crescia cada vez mais, criou-se uma comissão para arrecadar recursos e visitar escolas de outras regiões da Federação de modo a identificar como as

mesmas funcionavam, para que servissem de base para a nova sede. Em julho de 1934 foi lançada a pedra fundamental no bairro do Barbalho, local escolhido para a construção da nova sede por dispor de uma extensa área. Em 1937, o governo liberou recursos para dar início à construção, concluída em 1939 sob o governo do também interventor Landulfo Alves. No ano seguinte o Instituto Normal da Bahia mudou-se para a nova sede.

Enquanto funcionou em locais instáveis e em prédios com instalações precárias, aliadas às deficiências de condições pedagógicas, a Escola Normal da Bahia teve 2.270 estudantes, no período compreendido entre 1925 a 1931, em todas as quatro séries, sendo 2.113 mulheres e 157 homens, segundo dados registrados nos arquivos da escola. Vale ressaltar que o número de alunos que ingressavam na primeira série do curso mostrava-se sempre superior ao número de alunos que o concluía. A análise de Lima (1996) esclarece que nas primeiras décadas do século XX o Curso Normal já se encontrava femininizado, porém foi um processo gradual, o que desconstrói a idéia prevalecente de que o curso e a profissão sempre foram femininos.

Também o estudo de Louro (2002, p. 471) evidencia que nas primeiras décadas do século XX, o magistério primário:

> Já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era de qualquer modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um *curso de espera marido.*

Em plena efervescência em que a sociedade brasileira vivia na terceira década do século passado, com explosão de idéias e movimentos, o magistério primário constituía-se como a melhor escolha para a mulher, considerando o destino de esposa e mãe que a sociedade institucionalizara, como explicita Louro (2002) na sua reflexão. Outrossim, nem a reforma Francisco Campos nem a ideologia dos renovadores considerando a escola como poderoso instrumento de transformação social foram suficientemente consistentes para imprimir novos rumos à educação da mulher.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, por exemplo, exaltava a necessidade de métodos científicos para resolver os problemas educacionais brasileiros, contudo, preconizava a ação isolada do/a educador/a fragmentando a necessidade de uma ação conjunto de toda estrutura de ensino nacional (ROMANELLI, 2002). A urgência de uma orientação teórica e filosófica que norteasse a prática educativa brasileira foi compartilhada pelo baiano Isaías Alves, fundador da Faculdade de Filosofia da Bahia, em 1942 (PASSOS, 1999, p. 25). De acordo com a autora, Isaías defendia a "[...] importância de investir-se na qualificação do educador

tanto no seu preparo técnico quanto ideológico". Apesar da referência ter sido feita no masculino (educador) sabe-se que [...] no ano de 1942, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Estado contava com 3.180 professores no ensino primário dos quais 2.984 eram mulheres (1999, p. 25).

A educação escolarizada da mulher permanecia nos limites do ensino através do curso normal, uma vez que a estrutura educativa que se instalara a partir do golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, consolidou um novo dualismo social e educacional de modo a garantir os interesses elitistas enquanto se fazia algumas concessões às camadas dos outros estratos sociais. Conforme Almeida (2004, p. 86) "[...] de um lado as elites de elevado padrão educativo, de outro as classes populares sendo preparadas para o trabalho pelo ensino profissionalizante".

Em tempos de autoritarismos e controle e tendo o Estado como controlador e selecionador de conteúdos e métodos pedagógicos, a formação das professoras seguia as diretrizes ditadas pela ideologia da classe dominante. Diplomadas, as educadoras se incumbiriam de educar as crianças de acordo com a educação pretendida pelas aspirações elitistas. Neste contexto, o ensino secundário permanecia distante da população em geral e do sexo feminino. Este acesso só foi garantido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 – Reforma Gustavo Capanema). Se por um lado as portas para os cursos superiores se abriram para muitas mulheres, por outro a Reforma representava a legitimação da segregação sexual.

Na análise de Saffioti (1976, p. 226):

> Sem penetrar na qualidade do ensino que instituiu, pelo simples fato de ter concebido um "ensino secundário feminino", discriminou as mulheres e desferiu um golpe no processo de aceitação social da co-educação em curso. Sem instituir a obrigatoriedade da educação segregada para dois sexos, sugere que a educação da mulher se faça em classes especiais, isto é, em classes exclusivamente femininas.

Reconhece a autora que não havia entre os currículos significativas diferenças. Entretanto, se a educação feminina permanecia orientada para a sua natureza e nas duas últimas séries ginasiais incluía-se a disciplina de Economia Doméstica no currículo, não resta dúvida que se prenunciava a feminização de algumas profissões como de fato consolidou-se ao longo do século XX. Nos dias atuais, identifica-se como áreas de atividade profissional absolutamente femininas, além do Magistério, Pedagogia, Enfermagem, Nutrição, Secretariado.

Quanto às normalistas, só em 1953 o curso obteve equivalência ao nível médio, para efeito de seleção a cursos superiores. Preferencialmente, mantinha-se a mulher na função

magisterial e pela formação recebida, a tendência era optar pelo curso de Pedagogia que possibilitaria a docência no ensino médio. Não cabe nesse momento enveredar pela discussão a respeito dos mecanismos sutis da sociedade, que vem impulsionando as mulheres para determinadas atividades e impedindo o acesso a outras. É possível que se faça uma abordagem deste aspecto quando se efetivar a análise dos depoimentos obtidos, das professoras entrevistadas, no próximo capítulo. Vale lembrar que o estudo de Passos (1999) *Palcos e Platéias – as representações de gênero na Faculdade de Filosofia,* é uma leitura útil que exemplifica o processo de inserção feminina na Faculdade de Filosofia da Bahia e os cursos que mulheres e homens buscavam instituindo espaços femininos e masculinos.

Muito embora houvesse no contexto da sociedade brasileira a preocupação com a formação dos/as docentes, as reformas desejadas teriam que aguardar até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal que fixou as normas válidas para todo o território nacional através do decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, oficializando a finalidade do ensino normal (ROMANELLI, 2002, p. 164):

> 1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
> 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
> 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos, técnicas relativas à educação da infância.

A Lei Orgânica do Ensino Normal dividiu este curso em dois ciclos: o curso de regentes de ensino primário com duração de quatro anos, que funcionaria em Escolas Normais Regionais e o curso de formação de professores primários, com duração de três anos que funcionariam em instituições chamadas Escolas Normais. (SAFFIOTI, 1976; ROMANELLI, 2002)

Como as Escolas Normais tinham sido implantadas e disseminadas nos estados brasileiros, tanto nas capitais quanto nas cidades do interior, seguindo a legislação descentralizada, somente após 1946 a grade curricular dessas escolas foi adaptada à Legislação Federal.

De acordo com Romanelli (2002, p. 164-5) o currículo determinado pelo artigo 7º, o ensino normal do 1º ciclo estava assim distribuído:

Disciplinas	**Séries**
Português	I II III IV
Matemática	I II III
Geografia Geral	I
Geografia do Brasil	II
História Geral	III
História do Brasil	IV
Ciências Naturais	I II

Anatomia e Fisiologia Humanas	III
Higiene	IV
Educação Física	I II III IV
Desenho e Caligrafia	I II III IV
Canto Orfeônico	I II III IV
Trabalhos Manuais	I II III
Psicologia e Pedagogia	IV
Didática e Prática do Ensino	IV

O caráter eminentemente profissional desse curso representava para um grande contingente de mulheres o término dos estudos escolarizados. Conclui-se a partir da análise de tal currículo que a formação recebida pelas normalistas para operar no ensino primário, continuava pautada numa cultura geral em detrimento a outras áreas do conhecimento que certamente ofereceriam uma qualificação mais adequada e ampliada tendo em vista a educação da infância proposta pela própria Lei 8.530 de 1946, no item três.

O currículo do 2º ciclo era um pouco mais diversificado e especializado:

Disciplinas	**Séries**
Português	I
Matemática	I
Física e Química	I
Anatomia e Fisiologia Humanas	I
Música e Canto Orfeônico	I II III
Desenho e Artes Aplicadas	I II III
Educação Física, Recreação e Jogos	I II III
Biologia Educacional	II
Psicologia Educacional	II III
Higiene, Educação Sanitária, Puericultura	II III
Metodologia do Ensino Primário	II III
Sociologia Educacional	III
História e Filosofia da Educação	III
Prática do Ensino	III

Como preexistia nas escolas normais espalhadas por todo o território nacional, o currículo constituído pela alçada dos Estados, restritos às reformas efetuadas nos limites geográficos, retomando-se o currículo da Escola Normal da Bahia que passara pela reforma feita por Anísio Teixeira conforme menção anterior, percebe-se que nos currículos de legislação federal não constavam as disciplinas de Prendas Domésticas e Língua Francesa. Em compensação foram introduzidas as disciplinas de Higiene, Educação Sanitária e Puericultura para os dois sexos, diferentemente de Prendas que só era cursada por moças. Reconhece-se que o currículo do 2º ciclo insinuava uma visão mais voltada para a educação apesar da insistência de uma carga horária ampla para Música e Canto Orfeônico; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos, em detrimento a outras áreas.

De acordo com o inventário de Lima (1996, p. 115) as mudanças introduzidas no currículo do Instituto Central de Educação Isaías Alves – ICEIA, antiga Escola Normal da

Bahia, visavam melhorar a preparação de profissionais para atuarem nas salas de aula como docentes. Contudo, a autora afirma que apesar da co-educação,

> [...] não significa dizer que foram extintos os tratamentos diferenciados para homens e mulheres; alguns são bastante significativos, como aquele que facultava aos homens que cursavam o Normal o privilégio de entrarem na escola pela escada privativa aos professores, bem como, o direito de entrarem nas salas de aula antes das alunas [...]

Estes atos que aparentam insignificância dão mostra de uma continuidade da dominação masculina. Muito embora estivessem unidos na mesma posição de aprendentes do ensino normal, em que a população feminina detinha domínio absoluto, há algo nas mulheres "[...] um coeficiente simbólico negativo [...] sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado", afirma Bourdieu (2003, p. 111) referindo-se aos poderes e privilégios que separam e unem homens e mulheres nos espaços sociais.

Ainda sobre o currículo que constituiu os referenciais do ensino normal na década de 40 do século passado, sob a influência do pensamento pragmatista americano a preocupação com a educação voltada para a preparação individual é colocada em primeiro plano. Neste sentido, à professora é atribuída a missão ampla de fornecer à criança condições para que a mesma venha a desenvolver suas potencialidades. Os aspectos emocionais e afetivos ganham destaque na situação de aprendizagem. De acordo com Louro (2002) muitas das teorias psicológicas e pedagógicas que embasaram o ensino brasileiro tinham sido elaboradas por profissionais da área médica a partir de estudos feitos com crianças consideradas anormais. Na opinião de Mello (1995, p. 50):

> [...] as propostas pedagógicas e didáticas que esse modo de encarar o ensino produz, quando implementadas na situação escolar de país pobre, levam ao elitismo na medida em que exigem recursos humanos e materiais inexistentes na escola que atende às camadas majoritárias.

A matriz de tais orientações vai exigir da professora formas novas de praticar o controle sobre a classe. Ganha ênfase o como fazer em detrimento ao que fazer. Para lidar com esse processo de predominância técnica, surgem os especialistas detentores dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre os procedimentos de ensino mais adequados para promover a aprendizagem da criança (MELLO, 1995; LOURO, 2002). Depreende-se dessas considerações que a matriz teórica que formava (ou ainda forma) as professoras vem criando uma situação conflituosa que se costume identificar como distância entre teoria e prática; questão sempre recorrente até os dias de hoje.

Aproximando a formação sistematizada das professoras com a educação que desde a infância marca a vida das meninas com normas e valores reforçadores da sua feminilidade,

conforme vem se discorrendo nesse estudo, associada à realidade escolar brasileira com a qual a docente se defronta, a tendência da prática docente constatada por Mello (1995) foi desenvolver percepções e representações ambíguas, e a selecionar no conjunto de princípios teóricos e orientações práticas, os elementos que aparentemente não divergissem com as condições objetivas de trabalho. Constituiu-se dessa forma a idéia de que o que há de errado com as crianças pobres é o fato de elas sofrerem de "[...] carência afetiva, núcleo do senso comum do magistério" (1995, p. 51).

Essa apresentação do magistério primário vem sendo tema constante de estudos, pesquisas e debates nos quais se vem analisando as instâncias de modo desarticulado. Nos próximos capítulos desta pesquisa ampliar-se-á a discussão sobre algumas das questões que foram levantadas quando se teceu os objetivos do estudo sobre o processo de formação identidária da professora primária, sob a perspectiva das relações de gênero.

Retomando ao percurso histórico-cultural a promulgação da Lei Orgânica de 1946 que passou a reger o ensino normal, foi concomitante à Constituição de 1946 coincidindo também com o fim do regime ditatorial em 1945, que marcaria o processo de redemocratização do país. Numa breve síntese, a Carta Magna assegurou oficialmente a liberdade de pensamento, garantiu o direito de educação no lar e na escola e tornou o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Nos demais níveis, a gratuidade seria mediante a comprovação da insuficiência de recursos. Incentivou a iniciativa privada desde que respeitasse as leis reguladoras do ensino[12]. (ROMANELLI, 2002). Foi uma época de proliferação de escolas particulares que contrariava o espírito liberal e republicano de manter o ensino público e gratuito para a população.

No contexto de uma sociedade que mal acabara de sair do autoritarismo, com um desenvolvimento econômico agrário-comercial e burguês-industrial num extremo e a classe trabalhadora no extremo oposto, a escola constituía-se como o único meio de ascensão social mediante a escolarização não só para os estratos mais empobrecidos, como também para uma classe intermediária de profissionais liberais e funcionários públicos.

As escolas normais particulares e públicas continuavam a formar professoras/es sujeitas às instabilidades sociais, econômicas e políticas, de acordo com a ideologia predominante. As raízes cravadas pelo longo tempo de baixa remuneração, desprestígio social do magistério primário entraram na pauta das reivindicações que se juntaram aos debates educacionais sobre a emergência de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional que

[12] Para uma análise mais ampla consultar a História da Educação no Brasil (ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 2002).

começara a ser gestada em 1948. Esta Lei - 4.024 - foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. (ROMANELLI, 2002; ALMEIDA, 2004).

A estrutura tradicional do ensino foi mantida. A formação de professores passou a ser realizada em âmbito nacional pelo Ensino Médio, em dois ciclos: pelas escolas normais de grau ginasial, funcionando em quatro anos ou pelas escolas normais de grau colegial em três anos, posterior ao curso ginasial. As primeiras formavam regentes do ensino primário e as segundas, os/as professores/as primários/as. Como se constata, a Lei 4.024 de 1961 não introduziu modificações significativas na formação de professores/as e não houve repercussão na composição do magistério.

Desta forma, é possível concluir que as professoras continuaram a ter uma formação acadêmica mais orientada para a reprodução do conhecimento numa versão estreita e empobrecida da cultura profissional que vem caracterizando os cursos de formação do magistério. Na opinião de Mello (1995, p. 53) "[...] a deterioração da qualidade do magistério constituiu-se como um mecanismo para baratear o ensino das camadas majoritárias que predominam na escola de 1º grau à qual esses professores se destinam".

Como se sabe, desde a década de 1950 que aumentara o número de crianças na escola pela obrigatoriedade da Lei de 1946, crescendo a necessidade de contratação de docentes. Muito embora a remuneração fosse baixa, aumentava o recrutamento de profissionais oriundos das classes mais empobrecidas (LOURO, 2002). Depreende-se dessa questão que não é só o determinante da identidade feminina que encaminha a mulher para o magistério primário. Na sociedade capitalista em desenvolvimento urbano e industrial, a exemplo do Brasil, em que a classe dominante influencia a sociedade de modo a manter seus privilégios, há o empobrecimento da maior parte da população que vive suscetível a seu controle. Segundo Almeida (1998, p. 73) "[...] o baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente na sua feminização". De fato, o emprego da mão-de-obra feminina em setores de baixa remuneração é sempre justificado pelo fator de ordem natural como mecanismo da sociedade de classes de modo a preservar o seu equilibro, uma vez que não consegue absorver toda a população adulta apta para o trabalho (SAFFIOTI, 1976). Além disso, a professora vem representando uma economia desejável para o Estado.

Em referência à década de 1960-1970, os estudos de Louro (2002) e Almeida (2004) sobre o contexto educacional brasileiro permitem conhecer as características de um período de repressão e violência em decorrência do severo regime militar que trouxe no seu bojo o

fechamento político-institucional, a repressão aos movimentos sociais e controle sobre as atividades culturais e educacionais, atingindo as escolas, professores/as e estudantes.

Segundo Almeida (2004, p. 91):

> O panorama de estagnação intelectual instaurado pelo medo e pela ausência de liberdade tornou-se propício à promulgação de uma lei autoritária, gestada por tecnocratas a serviço do poder e pelos militares desejosos de adesão política. A Lei 5.692/71 fixou as novas normas, para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau.

Como o magistério primário vinha construindo sua representação social sob a égide da tríade mulher-mãe-professora, naturalizando a profissão docente subordinada a uma cultura de virtudes em detrimento ao elemento intelectual, criou-se expectativas em torno da nova lei mediante o caráter profissional imputado à atividade docente.

De acordo com Louro (2002, p. 472):

> A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa; procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da edição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado etc.

A Lei 5.692/71 instituiu a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, propondo a formação docente para atuar nas séries iniciais do 1º grau através da Habilitação Específica de 2º grau, extinguindo o curso normal. O currículo passa a abranger um núcleo comum em todo o território nacional e uma parte diversificada correspondente a cada habilitação profissional. A habilitação poderia funcionar em qualquer escola que oferecesse o 2º grau (ALMEIDA, 2004).

A situação do quadro curricular para a habilitação do Magistério de 1º grau, da 1ª a 4ª série ficou assim estipulado, conforme Resolução nº 614/79 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia:

COMPONENTES CURRICULARES

BASE COMUM

Língua Portuguesa (Literatura Brasileira)	I II III
Língua Estrangeira Moderna	III
História	I
Geografia	I
Organização Social e Política do Brasil	
Matemática	I II III
Física	II
Química	II
Biologia	II
Educação Artística	III

Programas de Saúde	I
Educação Moral e Cívica	
Educação Física (jogos e recreação)	I II III
Ensino Religioso (40 h)	I

DIVERSIFICADAS
INSTRUMENTAIS

Português	I II III
Estudos Sociais	I
Ciências	III
Matemática	II III

PROFISSIONALIZANTES

Fundamentos da Educação	I II III
Aspectos Biopsicológicos	II III
Aspectos Sociológicos	II III
Aspectos Históricos e Filosóficos	II III
Didática Geral	II

METODOLOGIA

Português	III
Alfabetização	II
Estudos Sociais	I
Ciências	III
Matemática	II III
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	I
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado (120h, até 1989) – (400h a partir de 1990)	I

FONTE: Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia – SEC (mimeo.).

Observa-se que as disciplinas oferecidas na base comum não proporcionava uma formação geral apropriada, nem tampouco uma formação pedagógica consistente, uma vez que não havia articulação entre as mesmas.

A partir de 1997 o currículo da Bahia foi reestruturado, através da Portaria 3.680, publicada no Diário Oficial de 28/06/97, ficando da seguinte forma:

COMPONENTES CURRICULARES

BASE COMUM

Língua Portuguesa (Literatura Brasileira)	II III
Língua Estrangeira Moderna Inglês ou Francês	III
História	I
Geografia	I
Matemática	I II III
Física	II

Química	II
Biologia – Programa de Saúde	I
Educação Artística	III
Educação Física	I II III
Ensino Religioso – (40h)	III
Psicologia da Educação	II
História da Educação	II
Sociologia - Sociologia da Educação	II III
Filosofia – Filosofia da Educação	II III
Estrutura e Funcionamento	I
Fund. e Met. da Língua Port. (Alf.)	II
Fund. e Met. da Língua Port.	III
Fund. e Met. da História	I
Fund. e Met. d Geografia	I
Fund. e Met. da Matemática	II III
Fund. e Met. das Ciências Naturais	III
Didática Geral	I
Estágio Supervisionado – (400h)	I

FONTE: Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia – SEC (mimeo.)

A aprovação da Lei 5.692/71 proferindo a extinção do curso normal acabou por descaracterizar a especificidade do magistério, que passou a conviver lado a lado com os demais cursos profissionalizantes. Dessa forma, o magistério identifica-se como mais um curso de formação técnica equiparado a tantos outros de pouco prestígio social. As medidas que generalizaram e racionalizaram o trabalho docente na escola brasileira, "[...] se fizeram pela expropriação de métodos e etapas do trabalho docente que antes eram, bem ou mal, dominados pelos professores individualmente ou em pequenos grupos no âmbito da unidade escolar" (MELLO, 1995, p. 53-4). O modelo normativo subjacente à Lei que o instituiu tornou o exercício docente primário uma vivência burocrática, neutra, impessoal, esvaziando as/os professoras/es da competência que possuíam de um saber fazer construído desde o tempo dos mestres-escola, no século XVIII.

O novo discurso contrapunha-se à concepção do magistério como extensão das atividades maternais, mas não impediu a contínua desvalorização profissional, com o ingresso nas escolas da população de baixa renda, principalmente moças que já estavam inseridas no mercado de trabalho, em atividades desvalorizadas e visualizaram a possibilidade de estudar nos cursos noturnos que foram abertos.

As/os docentes foram transformadas/os em tarefeiras/os, envolvidas/os numa avalanche de atividades burocráticas de ordem administrativa e de controle preparadas por técnicos e especialistas. Estes, com formação específica em curso superior, estabelecida pela própria Lei 5.692/71. Para Novaes (1992, p. 33):

> A professora primária continuará sendo a professorinha, aquela que dispõe de alguma qualificação que lhe permita tomar conta de seus alunos, enquanto os especialistas em educação estarão, cada vez mais amealhando diplomas e galgando degraus na burocracia educacional.

Uma vez que a professora não tinha que se preocupar com o seu fazer, cada vez mais pessoas inexperientes e menos preparadas foram ingressando nas escolas primárias de clientelas mais pobres e nas séries iniciais da escolarização. Depreende-se de tais considerações as contradições da Lei que apregoava nos seus capítulos legais a igualdade mas fracassara nos seus objetivos, uma vez que o país ainda mantém um alto índice de analfabetismo, continuando a alijar da escola crianças e jovens. Há de se concordar que a força de uma lei não se constitui como garantia desde quando não exista também a vontade política de dirigentes e docentes.

Novaes (1992, p. 138) nas considerações finais de seu estudo sugere que "somente quando as professoras perceberem o quão é importante seu trabalho para a sociedade é que elas próprias poderão imprimir um novo sentido à sua prática e às suas lutas profissionais".

As décadas de 1980 e 1990 passaram sem que a formação docente sofresse modificações significativas. Quando muito, os currículos tiveram pequena variabilidade, nos âmbitos estaduais. Estudos e análises continuaram a ser desenvolvidos voltados ora para o funcionamento interno da escola, especificamente, a sala de aula; ora para o estudo dos currículos ou para a análise das estruturas sociais. Por vezes também, a educação nacional prima por absorver de forma acrítica e apressada os modismos pedagógicos estrangeiros. Nessa indefinição de uma linha consistente de trabalho entre rupturas e permanências e depois de vinte e cinco anos uma nova Lei de Diretrizes e Bases, condizente com o prenúncio do terceiro milênio, foi publicada. A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que trouxe satisfações e insatisfações, porque envolve os interesses de toda uma nação em desenvolvimento.

Os ranços e os avanços dessa lei são discutidos criticamente por Pedro Demo (1997) e vale a pena consultar a obra intitulada *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Como a lei que está em vigor, assim como a sua anterior, escolarizou e formou para o magistério a maior parte do universo de mulheres professoras que construiu o conhecimento dessa pesquisa, optou-se por fazer inferências sobre as referidas leis de modo mais articulado e dialógico no interior das análises dos depoimentos obtidos pelas entrevistas.

Para evitar redundâncias, vale ressaltar que a Lei 9.394/96 deu uma ênfase especial à formação docente, muito embora tenha ficado suscetível à interpretações apressadas e

conturbadas, quanto ao nível dessa formação. Muitas questões ainda estão em discussão, porém, em 2003 o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, decidiu acalmar os ânimos exaltados pela obrigatoriedade do diploma de graduação até 2007, para as/os docentes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, uma vez que há oitocentos mil docentes que dão aulas nessas séries e não possuem formação superior (BRASIL, 2003). Entretanto, o incentivo à formação superior continua e a formação em nível médio exigida pela LDB 9.394/96 é reconhecida para o exercício docente, muito embora muitos cursos de magistério tenham deixado de funcionar.

Antecedendo a decisão ministerial, a Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na Modalidade Normal. (MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1999).

De modo a atender os ensejos educacionais de uma escolarização mais próxima à vida concreta dos/as aprendizes, a Resolução nº 2 determina no Art. 9º, que:

> As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:
> I – educação infantil;
> II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
> III – educação nas comunidades indígenas;
> IV – educação de jovens e adultos;
> V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.

Se se percorrer todo o documento perceber-se-à que na sua forma explícita o ideal postulado para a formação docente, só ganhará pertinência à medida que o sistema público, a sociedade civil e o professorado assumirem com seriedade a educação. Com base nos Referenciais para a Formação de Professores – MEC (1999), a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através do Conselho Estadual de Educação – CEE, no uso das atribuições que lhe confere a Resolução CEE – 037/2001, de acordo com o Parecer Opinativo CEE – 240/2002, aprova o funcionamento dos cursos referentes à Formação de Professores, nível Médio, Modalidade Normal, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Dentre as Diretrizes formuladas para a Organização da Rede, consta que cada município só poderá ter uma escola de Formação de Professores nesta Modalidade, uma vez que a tendência é a universalização gradual da formação em nível Superior. (SEC, 2002)

Observando o Desenho Curricular para a formação docente, Modalidade Normal, percebe-se que na Base Nacional Comum foram acrescentadas as disciplinas de Filosofia,

Arte e Sociologia; na Parte Diversificada constata-se a introdução do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) o Espanhol, a Literatura Infantil, Redação e Psicologia e Ética Profissional. É nesta parte que se focaliza indícios de um ideário inspirado nos princípios políticos e éticos tão desejados para a formação dos/as ensinantes e aprendizes na sociedade brasileira. A Formação Profissional está alicerçada nas mesmas disciplinas, referenciadas na organização curricular anterior. Sobressai no novo modelo, o tempo de 800 horas a serem concretizadas desde o início da formação, prolongando-se por todo o processo, através da prática e participação dos/as estudantes no conjunto das atividades que acontecem na Escola, como campo de estudo. (CEE, 240/2002)

Nas encruzilhadas da profissão docente perpassando pela formação da mulher professora primária, por todos os modelos pedagógicos instituídos, por todas as leis que regem o ensino, pela realidade de uma escola que desmente suas promessas, pelos salários insuficientes, pela precariedade das condições de trabalho, pela sobrecarga de atividades, pelo amor e pelo ódio que alimentam a profissão docente, a tarefa da professora é a mesma: propiciar o acesso ao conhecimento, à milhares de crianças que sentam nos bancos escolares buscando inserir-se nos processos sociais e culturais mais universais, de forma autônoma e própria, de modo que possam sair do estado de conformismo assimilado pelo processo primário de socialização que baliza a vida das meninas e dos meninos neste Brasil.

Rupturas e permanências circunscrevem a história da docência, fazendo-se e deixando-se fazer. Uma história que está em ebulição.

CAPÍTULO 3

POR QUE SER PROFESSORA PRIMÁRIA? MOTIVOS REVELADOS

Tendo analisado no capítulo anterior a construção sócio-histórica do Magistério Primário como possibilidade de estudo e de ocupação da mulher e discorrendo aspectos da representação social da docência primária, neste capítulo analisa-se dialeticamente os motivos que alimentaram a escolha das entrevistadas para que se tornassem professoras primárias uma vez que a desvalorização social e os baixos salários vêm atingindo sobremaneira essa categoria profissional, marcando-a, historicamente, com a ideologia da domesticidade. Além disso, outros campos de estudo e trabalho vêm sendo conquistados pelas mulheres nas últimas décadas do século XX, ampliando a ocupação de outros espaços. Aproxima-se a essas transformações a presença de duas gerações de mulheres mais jovens, no universo pesquisado, suscitando a idéia de que o magistério primário já não significava mais a única via de inserção social e cultural. Daí a pertinência de desocultar os motivos que levaram o grupo pesquisado à docência primária tendo em vista que essa escolha diz respeito à construção da identidade feminina.

Muito embora as entidades tenham uma representação social, cada indivíduo tem uma percepção singular que difere da visão de outros indivíduos. Essas visões são perpassadas pelos valores e princípios vigentes de um determinado tempo e espaço de uma dada sociedade. Neste sentido, vale lembrar que as representações sociais que circulam sobre o magistério primário, de modo geral, não o colocam no rol das atividades valorizadas socialmente, especificamente no Brasil.

Já que se está usando o conceito de representações sociais, salienta-se que o mesmo é aqui assumido limitando-se a reter as dimensões da representação social consideradas por Moscovici (1978). Para ele, há uma relação de construção entre o indivíduo e a realidade social; um constrói o outro, influenciando-se mutuamente. Os sujeitos representam a realidade social como resultado do entendimento e do sentido que dão ao mundo, contradizendo-o e reagindo vão definindo as suas ações nos lugares sociais. Essas representações, uma vez integradas à coletividade, tornam-se a própria substância sobre as quais as ações são definidas.

Feitas essas observações, admite-se que a escolha por uma profissão é afetada por múltiplos fatores.

Para refletir a respeito de como vem sendo construída a identidade da professora primária, investigou-se inicialmente a trajetória escolar como processo de estudos prévios que conduziu as mulheres do universo pesquisado à escolha de um curso convencional que as habilitasse para o exercício docente.

Desta forma, foi solicitado às entrevistandas que reconstituíssem a trajetória escolar buscando na memória as lembranças sobre os fatores que orientaram e influenciaram suas respectivas escolhas. Ao tecerem os fios dessa trajetória as professoras deixaram emergir dos seus discursos as representações sociais construídas sobre o magistério primário. Nestes depoimentos estão a própria sintetização da vida social, uma vez que por mais que o indivíduo seja particular "[...] é na mesma medida, a totalidade [...]" (MARX, 1978, p. 10). Desse modo, os relatos oferecem elementos para ampliação desse estudo ou de outros que se interessem por temáticas sobre as relações sociais de gênero.

Os depoimentos obtidos, analisados e interpretados foram distribuídos de acordo com a proximidade das condições que interviram na tomada da decisão de buscar a formação específica (ou não) para obtenção da habilidade legal para o exercício do magistério primário. Vale ressaltar que agrupar os motivos dessa escolha, respeitando as diferenças contextuais foi uma tarefa difícil, diante da metodologia que pressupõe o encontro de vozes para que se torne uma categoria discutível. A partir desse esforço e dos pressupostos teóricos nos quais a pesquisa se alicerça, quatro categorias emergiram da apreensão dos discursos do grupo entrevistado.

3.1 – O SONHO DE SER PROFESSORA

Partindo do princípio que a tarefa de ensinar esteve (ou ainda está) relacionada à idéia de que a mesma é uma atividade eminentemente feminina, não causa estranheza o fato de que um número incalculável de mulheres, das mais diversas gerações, afirmem através de seus depoimentos que a escolha pela docência primária está estreitamente ligada a uma vocação inata traduzida pelo amor às crianças. Na verdade, em virtude dessa escolha acontecer na maioria das vezes quando ainda se é adolescente, pode-se afirmar que a jovem não possui uma imagem real do mundo do trabalho. O que ela possui são representações imaginárias sobre o magistério primário construídas no percalço da própria história de vida.

Ao recuperar na memória a história de vida escolar, cinco professoras declaram nos seus discursos que se encaminharam para o curso de magistério por motivações congruentes com a mística feminina. Nestes casos, prevaleceu nos relatos das entrevistadas a caracterização da docência primária como inerente às qualidades femininas e indicadas socialmente para as mulheres.

Deste grupo de entrevistadas, duas professoras apresentaram o fator "sonho de infância", como desejo acalentado desde a mais remota idade, fato revelado explicitamente nas suas falas quando ambas fizeram uso do advérbio temporal indicando que essa tendência fazia parte da própria existência das mesmas.

> *[...] o 2º grau[131] foi no ICEIA[14] e no ICEIA porque realmente eu queria fazer Magistério, minha opção, desejo. Eu sempre quis ser professora. (E 1)*

> *[..] porque eu sempre sonhei em ser professora, sempre quis ser professora, educadora e trabalhar com alguma coisa ligada a educação. (E 19)*

O estudo das representações sociais revela que o motivo indicado pelas professoras não é apenas uma situação subjetiva, uma vez que a motivação das informantes representa também uma construção coletiva. Neste sentido, é possível afirmar que a autonomia declarada pelas depoentes não está isenta da influência familiar e de outras entidades sociais que circundam a vida pessoal das mesmas. Sob a perspectiva marxista o indivíduo é o ser social, cuja exteriorização da vida "[...] ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, uma vida em união e ao mesmo tempo com outros, é pois, uma exteriorização da vida social" (MARX, 1978, p. 10).

Para Passos (2004, p. 22), por exemplo, "[...] os projetos de vida sejam eles individuais ou coletivos, configuram-se a partir de idéias que outra coisa não são senão valores".

Os valores por sua vez estão imbricados com a cultura na qual eles são instituídos e instituintes. Por conseguinte, esses valores são apreendidos pelos indivíduos que dela fazem parte influenciando seu modo de pensar e agir. Esses valores variam historicamente podendo exercer maior ou menor poder de dominação e "[...] sua alteração só ocorrerá como exigência de uma nova ordem [...], como afirma Passos (2004, p. 28).

Mesmo tendo claro as transformações ocorridas na condição da mulher, principalmente a partir dos anos sessenta do século XX, o mito da maternagem como

---

[13] Atualmente nomeado Ensino Médio/Lei 9.394/96
[14] ICEIA (Instituto Central de Educação Isaías Alves).

contingência da natureza feminina, não foi abandonado, permanecendo grandemente valorizado pelos mais diversos discursos. Ao reconhecer tal continuidade, considera-se que o ideário em torno do "gostar de criança" é amplamente admitido como justificativa para a escolha do curso de magistério, motivo que comumente aparece nos estudos sobre o magistério primário (NOVAES, 1992; FREIRE,1994;MELLO,1995). Essa idéia está bem refletida também em outros depoimentos que se aproximam dos dois primeiros, uma vez que associam a escolha da profissão ao gostar de criança. Resultado semelhante foi encontrado por Fagundes (2005, p. 101) ao analisar os motivos de escolha do curso de Pedagogia, Para algumas de suas depoentes"[...] o termo vocação traduz o gostar de criança e a identificação com a área em si, justificando a opção tanto para o curso de Pedagogia como para o curso Normal realizado anteriormente".

Dentre os motivos revelados neste estudo os depoimentos a seguir são exemplos da escolha pelo curso de magistério explicada num sentido místico, desprovida do julgamento de valoração da profissão:

> *Escolhi porque era apaixonada por criança, sempre fui apaixonada por criança, por ensinar, né? (E 11).*
>
> *Eu escolhi porque eu gosto de criança. Eu sempre tive vontade de trabalhar com criança e assim [...].eu ainda tenho [...] (E 13).*

Explicar a escolha associando-a o "gostar de criança" está bem de acordo com a representação da professora maternal que coaduna com o modelo de mãe difundido a partir do século XVII, quando a sociedade começou a mudar o seu olhar sobre a infância passando a exigir que a mãe fosse uma boa mãe e assumisse o papel de educadora dos filhos, colocando o amor materno como incondicional (BADINTER, 1985).

De acordo com a polêmica reflexão da autora, o amor materno[15] é uma construção histórica e cultural e não determinado biologicamente como se apresenta inscrito nas mentalidades ainda hoje. Vale ressaltar que a ruptura epistemológica sugerida por Badinter está longe de ser alcançada uma vez que:

> [...] a força do pré-construído, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural (BOURDIEU, 2004, p.49).

[15] Para melhor compreensão sobre o amor materno como mito conquistado consultar Um amor conquistado: o mito do amor materno (BADINTER, 1985).

Acredita-se que muitas pessoas, por não encontrarem justificativas objetivas para suas escolhas, explicam-nas por outras vias, inclusive a da vocação, ou seja, do determinante inexorável o qual elas acham que naturalmente foram feitas. Depreende-se dessa concepção que a afirmativa "gostar de criança" traz implícito o ideal da boa educadora idealizada para a mãe virtuosa anteriormente explicado. Desse modo, a competência profissional não há de ser argumentada, pois é diluída no "gostar de criança", como analisa Mello (1995). Essa lógica mítica vem justificando o encaminhamento de mulheres para atividades que se assemelham às das mães consolidando a feminização de algumas profissões e de modo especial, o magistério primário.

Para manter essa lógica, a educação familiar exerce um papel relevante mesmo em famílias não nucleares. As meninas são induzidas desde os primeiros anos a caracterizar sua essência feminina através da boneca, tomando-a como brinquedo predileto, a menina representa através dela o papel de mãe, de professora, de enfermeira, dentre outros papéis. Ela brinca de ser e fazer movendo-se no plano do jogo e do sonho (BEAUVOIR, 1975).

É difícil conceber que uma menina no seio da família ocidental e brasileira não tenha brincado de boneca, passando por realizações imaginárias e "ingênuas" que vão inculcando na sua mente através do faz de conta, que quem cuida, educa, repreende, etc. é a mãe.

A mulher aprende a ser mãe e educadora com a boneca que desde cedo adquire um aspecto tangível para sua vida, como aponta o depoimento:

> *[...] Eu sempre tive um encantamento pra professora [...] E por outro lado, eu gostava de brincar de escola[...] (E 22).*

Admite-se que é na e com a família que a criança interioriza primeiramente as concepções dominantes de gênero quanto a masculinidade e feminilidade. Geralmente, as brincadeiras que inculcam na menina os seus futuros papéis, são incentivadas pelo grupo parental das mais adversas formas. É comum, por exemplo, agradar a menina fornecendo-lhe meios para praticar esses papéis convencionais. Neste sentido, a indústria de brinquedos fornece uma gama de objetos como bonecas de inúmeros tipos e caracteristicamente vestidas (professora, médica, enfermeira, bailarina, pintora, etc.), cozinhas totalmente montadas, enxovais de bebê (carrinho, berço, mamadeira, fralda, comidinhas, talco, perfume, etc.), mobiliários em tamanhos apropriados à criança, com os quais se monta qualquer ambiente etc. Quando se traz para esse estudo a questão da educação diferenciada como uma construção assentada nas relações sociais de gênero assimétricas, além das de classe e raça, é para

mostrar que elas ainda existem apesar de não se concordar com as mesmas. Referindo-se ao dualismo aqui revelado no par masculinidade/feminilidade, Harding (1993, p. 93) afirma que "as dicotomias são empiricamente falsas, mas não podemos descartá-las como irrelevantes enquanto elas permanecem estruturando nossas vidas e nossas consciências".

As marcas da infância tecidas na trama das relações materna-filial presentes no relato da entrevistada E 3 conduziram à identificação de que seu sonho de ser professora teve inspiração bem remota:

> *Eu aprendi a ler... fui alfabetizada por minha mãe. Minha mãe não era formada mas lia, escrevia, tinha a letra linda. Ela contava que no seu tempo mulher não estudava ainda, aí ela me ensinou a ler. (E 3)*

Observa-se que o depoimento da professora E 3 manifesta admiração e valoração pelo ato de ensinar exercido pela mãe – educadora, modelo a seguir, pois refere-se a ela com certo orgulho. Ainda que a depoente não tenha feito associações visíveis sobre o motivo da escolha objetivamente, tendo ela nascido na década de 40 do século XX, e tendo concluído o curso de Magistério no final dos anos 60, reconhece-se que boa parte da sua infância e escolarização se deu no contexto sócio-histórico em que o magistério primário carregava um prestígio ocupacional relativamente elevado, apontado por Pereira (1969) na análise que desenvolveu em 1959 sobre o magistério primário, no estado de São Paulo.

Para a depoente citada, não só a profissão tinha valor, ser aluna teve um significado especial para sua vida:

> *[...] Eu tinha muita vontade de aprender [...] Então eu fui para a escola muito contente, tinha muita vontade de aprender. (E 3)*

Depreende-se desse depoimento que a visão de escola representada pela entrevistada E 3 era baseada na idéia de que se aprende para vencer, para ser alguém na vida. Tudo leva a crer que o ideário da escola e da instrução como detentores do progresso, da emancipação e das luzes referenciado por Nóvoa (1991), permanecia no pensamento da professora E 3, como uma daquelas heranças "[...] que os espíritos retardam em se adaptarem [...]" (LE GOFF, 1995, p.72), tendo em vista que a época de glória da instrução e de seus agentes atingira seu auge no final do século XIX estendendo-se até as primeiras décadas do século XX.

Após a Segunda Guerra Mundial, desabaram-se sobre o ideário escolar, severa críticas questionando os benefícios da instituição escolar (NÓVOA, 1991). Porém, tudo indica que em contextos específicos, a escola – não se argumenta aqui, qual escola? – não perdera sua força ideológica de provedora do progresso, haja vista que para a grande parte da

população brasileira ela foi e continua sendo a única via de ter estudo e tentar conseguir ingressar no mercado de trabalho. É nesse continuum que a vivência da professora E 3 foi identificado, pois, ao concluir sua trajetória escolar e a escolha do curso disse: " *Fui trabalhar no ano seguinte porque sou pobre, né, corri atrás*." Isso não foi mera ilusão, aconteceu de fato, ou seja, a educação promoveu a ascensão social, pois o sonho de aprender e ser professora concretizou-se.

O status de professora que para a entrevistada E 3 foi um sonho, na perspectiva desse estudo essa trajetória está imbricada com sua condição feminina além de outras que se evidenciaram e que posteriormente serão analisadas e discutidas.

3.2 - A BUSCA DE OUTRA PROFISSÃO

O ponto de similaridade que uniu a trajetória de quatro depoentes foi o fato de que todas saíram do Ensino do 1º grau e ingressaram no 2º grau em cursos profissionalizantes tais como Contabilidade, Administração e Finanças, provavelmente mais sedutores do que um de seus pares, o Magistério profissionalizante. Posteriormente, em tempos diferentes, elas mudaram de área e concluíram o curso profissionalizante com habilitação para o magistério primário.

Não foi simples compreender o estranho percurso que as professoras fizeram tendo-se que recorrer a um conjunto multivariado de fatores como sugere Bourdieu (1998). Para o autor, quando se procede a uma análise sobre êxito nos estudos deve-se levar em conta vários critérios como por exemplo o nível cultural dos pais e avós, a residência no momento dos estudos da criança e adolescente, o passado escolar que se refere à instituição pública ou particular. Junta-se a este conjunto de critérios à condição de homem e mulher numa dada sociedade. Como as entrevistadas desse grupo não fizeram nenhuma alusão sobre o desejo de experimentar outros cursos como escolha relacionada às necessidades concretas das suas vidas, o afastamento inicial do curso de Magistério pode ser analisado como sendo de resistência frente a determinados papéis que a sociedade espera que a mulher desempenhe, dentre estes, o de professora primária.

Um fato específico da sociedade brasileira que ratifica essa "fuga" do Magistério está associado a organização do ensino nacional sobre os efeitos do golpe militar de 1964. Interessa nesse momento os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT) com suas disciplinas vocacionais para sondar as aptidões, que iam das artes industriais à educação para o lar, cujo

ensino correspondia ao preparo de alimentos e roupas, fazer orçamento domésticos e etc, fundamentando a escolha do curso profissionalizante. (CUNHA; GÓES, 1996).

Na análise feita pelos autores, a educação para o lar preparava para a produção doméstica, estereotipando as meninas e as vezes, os meninos. As mães de alunas resistiam a essa educação para suas filhas, pois esperavam que a escola lhes ensinassem o que elas não sabiam. Não queriam que as mesmas se tornassem domésticas qualificadas em "[...] forno e fogão" ou qualificadas em "espera marido" (CUNHA; GÓES, 1996, p.64).

Sabendo-se que as quatro entrevistadas são egressas da escola pública, não resta dúvida que a escolha inicial por outros cursos tenha sido a forma encontrada para fugir de tudo que se assemelhasse ao trabalho doméstico incluindo aí o Magistério que se tornara um curso também profissionalizante. Nestas condições o Magistério concederia uma habilitação como técnico e não o diploma de professora (CUNHA; GÓES, 1996).

O sonho do diploma pela Escola Normal "esfumaçou-se", e técnico por técnico, os outros cursos eram mais sedutores, já que seus títulos soavam com mais *status*. Os depoimentos mostram a escolha inicial:

[...] Eu tava fazendo até outro curso, eu tava fazendo era Administração [...] (E 15).

[...] Fiz o 1º ano de Contabilidade [...] (E 2).

[...] Fiz Administração, retornei fiz Contabilidade [...] (E 7).

[...] Fiz lá Finanças, Crédito e Finanças [...] (E 6).

Reconhece-se que o empreendimento das professoras constituiu-se como um grande desafio nas suas vidas, tendo em vista que, tradicionalmente, os cursos escolhidos são pertenças masculinas, produzidas pelas relações sociais de gênero sexistas, assentadas em pares que se opõem, sendo que a mulher foi marcada com o pólo da inferioridade pretensamente, tem raciocínio lento, não pensa abstratamente, não dá para Matemática pois não raciocina logicamente e outras arbitrariedades.

Como analisa Beauvoir (1975), a menina cresce vendo os meninos serem encorajados para praticarem brincadeiras e atividades desafiantes: sobem muros, telhados, árvores e atingem pontos elevados podendo chegar até ao cume nas fantasias com seus heróis. E elas pensam que o homem é o senhor do mundo e desejam penetrar neste mundo, conhecê-lo e se arriscam aos desafios. Mas, não é sem sofrimento e dores que elas experimentam o desconhecido. Se na casa seu mundo é diferente, na escola as coisas se repetem como se fosse um continuum.

Bourdieu (2003, p.112) constatou através de uma pesquisa que fez com adolescentes, na qual perguntou sobre a experiência escolar e "[...] grande parte delas observa como os professores das disciplinas científicas solicitam e estimulam menos as moças que os rapazes [...]", desviando-as para carreiras mais adequadas como os serviços sociais nas quais o magistério, provavelmente pode estar incluído..

Os efeitos reais dessa forma de legitimar posições no mundo social são perfeitamente sentidos pelas professoras depoentes:

> *[...] Eu era uma pessoa meio fechada, né? [...] Se eu pudesse me desenvolver mais, me abrir para lidar com o público, né? com as pessoas[...] aí no segundo ano eu optei pra fazer o Magistério [...]Fiz o curso de Magistério, aí me dei bem [...] (E 15).*
>
> *[...] Fiz o 1º ano de Contabilidade e vi que não tinha nada a ver[...] e aí eu disse que se não me matriculasse no ICEIA eu deixaria de estudar[...] já entrei no 2º ano (E 2).*
>
> *[...] Eu tive que interromper o estudo, né? Finanças[...] depois eu comecei a botar uma banca. O Magistério eu comecei [...] eu me formei em 94. (E 6)*
>
> *[...] Eu me formei em Administração, depois em Contabilidade [...] Eu vim trabalhar no Mobral e aí abriu o curso de Magistério[...]eu entrei pra fazer o Magistério [...] (E 7).*

Analisando estes depoimentos considera-se que as experiências do mundo social incorporadas pelas mulheres, em contextos diversos, através da "[...] ordem social sexualmente ordenada [...]" (BOURDIEU, 2003,p.114) leva-as a seguir de certa forma, o próprio destino. Para esse autor, os princípios transmitidos, o discurso, a comunicação feitos pelos pais, professores e os colegas são incorporados pelas meninas de modo tal que fogem ao controle da consciência.

Admite-se assim, que as professoras que ingressaram em outros cursos, tentaram romper com a ordem social, mas não se reconhecem como excluídas. Admitem simplesmente que se identificam mais com magistério, carreira sistematicamente destinada às mulheres.

Resistência e conformismo são elementos que caracterizam diversas e diferentes situações experimentadas por mulheres em contextos particulares, contudo, mesmo tendo se libertado de muitas escravidões a que foram submetidas como, por exemplo, estudarem tão tardiamente, pode-se dizer que ainda "[...] não se acham tranqüilamente instaladas em sua nova condição: não passaram ainda da metade do caminho" (BEAUVOIR, 1975, p.451). Depreende-se dessa inserção que ainda há muito por fazer, principalmente, desenvolver o pensamento crítico sobre a realidade e como pertencente à mesma.

3.3 – OS DESEJOS INTERDITADOS

A primeira dificuldade encontrada para intitular essa seção foi o reconhecimento de que desde o nascimento a criança entra em contato com o mundo e sua existência passa a ser condicionada pelas coisas e objetos produzidos pelos seus próprios semelhantes. Neste sentido, pode-se afirmar que a despeito da variabilidade e da origem desses condicionamentos, a existência humana seria impossível sem a objetividade do próprio mundo (ARENDT, 1999). Entretanto, lembra essa autora, que jamais os indivíduos são condicionados de modo absoluto porque os humanos são dotados da capacidade de agir e portanto de transformar a realidade lutando pela superação dos obstáculos que entrecruzam a própria vida

É fundamental deixar claro que, ao admitir teoricamente que os condicionamentos não são impedimentos para que se transforme uma dada situação é porque se reconhece que a vida mundana vem se tornando cada vez mais complexa e problemática. Dessa forma, a experiência de cada pessoa é atravessada pela sua natureza biológica, psicológica, cultural, histórica, política e outras adversidades. Daí se explica o porquê da dificuldade de classificar como condição objetiva, a escolha do curso de Magistério ou de Pedagogia para um grupo de entrevistadas, pois se todas as pessoas se acham sob condicionantes de várias ordens, em cada trajetória de vida haveria de se encontrar fatores que justificariam a interdição de desejos e de ações planejadas e formar-se-ia um círculo indiscutível que se fecharia na obviedade.

Sem perder a perspectiva de gênero que objetiva essa pesquisa, considera-se que cada depoimento traz as marcas da individualidade vivida como mulher, numa experiência passada, que abarca toda a dimensão social e portanto condicional, nas quais elas foram engendradas.

As entrevistadas que buscaram outra profissão, ao admitirem que tinham dificuldade em matemática e português e por isso se encaminharam para o curso de Magistério, assumem sem nenhuma reflexão, como sendo esta, uma deficiência pessoal. Sob o ponto de vista que se vem argumentando ao longo desse estudo, a justificativa das depoentes remete à socialização recebida assentada nas idéias de que raciocinar e abstrair, são capacidades masculinas.

Os depoimentos a seguir são exemplos da concepção essencialista que as professoras têm sobre si mesmas:

> *[...] Como eu tinha dificuldades em Matemática, não quis fazer o curso científico que era na época e fui fazer o Magistério[...] (E 18).*
> *[...] Porque teve disciplina de 1ª, 2ª e 3ª série que eu tive bastante dificuldade: Português e Matemática, que são duas matérias essenciais [...] eu não tinha bem definido que era que eu queria fazer, se era Magistério ou Ensino Médio [...] professores bons me ajudaram com relação às dificuldades que eu tinha em Português e Matemática [...] me incentivaram, viram que eu tinha 'o dom' com relação a aluno e começaram a me aconselhar [...] foi quando eu decidi fazer o Magistério (E 9).*

Várias são as questões que estão explícitas nos dois depoimentos. No que concerne à "dificuldade em matemática", vê-se perfeitamente a representação da diferença de "dons" que tradicionalmente familiares e educadores, através das suas práticas, vão inscrevendo nos corpos e nas mentes as pertenças de cada sexo. Para as meninas escolhem "[...] livros e jogos que iniciem em seu destino, insuflam-lhe tesouros de sabedoria feminina, propõe-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa [...]" (BEAUVOIR, 1975, p.23).

Todas essas violências invisíveis estafam a menina para mantê-la na passividade, repetindo tarefas que não requerem pensar sobre o se estar a fazer. Não lhes dão brinquedos para montar e desmontar, tampouco permitem que elas resolvam situações-problema que requeiram atenção, astúcia, armadilhas, competições. Ao contrário, protegem-nas como se fossem frágeis bibelôs, prontas a se desintegrarem.

Também para Batinder (1986, p. 25) a ideologia do dualismo dos sexos que instituiu a supremacia masculina se estende "[...] a todos os níveis da vida e a todos os aspectos do conhecimento. Além do mais, encontramos valorizada em *todas as sociedades* essa classificação binária das aptidões dos comportamentos e das qualidades, segundo os sexos".

É neste sentido que um contingente incalculável de mulheres, inclusive as professoras entrevistadas, quando dizem não gostar ou ter dificuldade em Matemática estão legitimando a falta de "aptidão" que os sutis mecanismos levaram-nas a incorporar que elas não possuem certos dons. Para isto a escola contribui de forma considerável: "diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso", afirma Louro (1997, p.57). As acusações que pairam sobre a escola são mais remotas. Em 1970, Ivan Illich pretendeu desescolarizar a sociedade; Paulo Freire (1970) propôs outra pedagogia para o ensino; em 1975 Bourdieu e Passeron denunciaram em *A Reprodução*, toda violência simbólica do sistema de ensino; em 1982 Michael Apple questionou a ideologia do currículo; em 1985 Louis Althusser considerou a escola um dos *Aparelhos Ideológicos* mais potente. Esses são alguns clássicos trabalhos que sustentam ainda hoje a crítica sobre a instituição escolar e suas mazelas.

Foi na escola também que as entrevistadas aprenderam que para fazer o curso de Magistério dispensa-se a Matemática, o acesso é fácil e adequado a jovens que têm dificuldade em aprender e até sem vocação dá pra fazer: "[...] *eu não tinha vocação para ser professora, não era isso*[...] (E 18), mas fez o curso. Muitas coisas nesse mundo ficam sem respostas convincentes, por isso se diz que o mundo é complexo. É quase impossível saber por exemplo, quem esteve ou ainda está nas salas de aula ensinando às crianças e aos jovens? Quem planejou trabalhar para a educação, que é o mais desejável, ou quem entrou improvisando e deixando as coisas acontecerem?

Se por um lado se acredita na re-significação do pensamento, por outro reconhece-se que: "[...] a mentalidade é aquilo que muda mais lentamente" (LE GOFF, 1995, p. 78). A história do Magistério, pelo menos do Magistério Ocidental é repleta de paradoxos e analogias. Um exemplo dessas distorções é que quando não se pode fazer outra coisa, se faz o Magistério. Paulo Freire (1994, p. 47) chama essa situação de"[...] marquise sob a qual se espera a chuva passar", o que quer dizer que o Magistério é o abrigo para as adversidades e intempéries da vida, como apontam os depoimentos:

> *Fiz o curso de Magistério, logo no início foi [...] dificuldade. O que me dava vontade [...] foi fazer, concluir o segundo grau[...]As opções que tinham, no caso do segundo grau, era Magistério e Contabilidade. Então por opção comecei a fazer o Magistério." (E 12)*
>
> *Eu sempre estudei em escola pública. Um ensino muito [...] muito bom, né? [...] Isso no Magistério, a escolha, não vou dizer que a escolha foi por mim [...] e eu segui a princípio porque minha mãe gostava da profissão, não nego, mas depois eu fui abraçando assim, de verdade".(E 10)*
>
> *A escolha do Normal, é porque na minha cidade só tinha o Normal mesmo, aí eu tinha que me formar [...] estudei grávida e aí fiz o Normal (E 20)*

As condições objetivas da vida cotidiana que interditam sonhos e expectativas de cada pessoa só podem ser entendidas pela razão dialética que permite a "[...] compreensão de um ato em sua totalidade, ou melhor, possibilitará a reconstrução do processo que faz de um comportamento específico a síntese ativa de um sistema social" (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 24).

Assim, cada professora traz nas suas falas, nas pausas, nos não ditos os ecos de uma história ocidental de dominação e primazia do homem sobre a mulher que vem demarcando os espaços e os papéis que um e outro podem desempenhar. Entretanto, elas não falam explicitamente sobre isso. Os motivos pelos quais elas explicam suas escolhas mostram uma adesão pacífica às situações vividas no passado, como mulheres.

Na verdade, elas tiveram outros sonhos, outras vontades, mas as leis sociais sob as quais as mulheres viveram e ainda vivem sua condição singular de fêmea, convertem-se em incorporações que para removê-las não basta um simples esforço de vontade para se alcançar a liberdade, como analisa Bourdieu (2003).

É fundamental lembrar que não se está ratificando a condição feminina como algo idiossincrático. Ao se trazer à tona mais uma vez essas questões destaca-se que elas não devem cair no relativismo empobrecido que tudo aceita sem contestação e também para evidenciar que a lógica dualista entre o masculino e o feminino ainda existe e é mais atuante do que se possa admitir. Porém, nem por isso a mulher pode continuar formando-se para a docência ou sendo captada por ela simplesmente porque não teve outra chance.

Como afirma Paulo Freire (1994) dentre outros/as, a prática educativa é algo muito sério, os professores e as professoras participam de modo muito próximo e por longos períodos da formação de crianças e jovens, ajudando ou mesmo prejudicando na busca pela socialização do conhecimento.

Ninguém é ingênuo a ponto de pensar que as sucessivas crises do sistema de ensino brasileiro se deva exclusivamente ao professorado. Há uma multiplicidade de fatores parciais que constituem a totalidade e que oportunamente poderão ser discutidas nesse estudo nas demais categorias.

Neste momento, se deseja preconizar a ética como norteadora das ações humanas, admitindo-se os condicionamentos sociais e uma certa liberdade que homens e mulheres gozam nas suas decisões e opções, e, portanto, são responsáveis por seus atos e pelas conseqüências dos mesmos. (VÁSQUEZ, 1995; PASSOS, 2004)

Da análise desse grupo de professores, cresceu a suspeita da ausência de um pensamento crítico sobre o próprio contexto social em que elas viviam no momento das suas escolhas. Atos que têm essa característica mostram a internalização de idéias sedimentadas, tais como pensar abstratamente e refletir com objetividade são coisas masculinas, cabendo então a eles desvelar as obscuridades dos acontecimentos sociais.

Como cidadã, a mulher pode analisar criticamente a realidade que a cerca e buscar desocultar as armadilhas de uma sociedade que é organizada em torno das relações assimétricas de gênero, que lhe abre facilmente algumas portas, como o Magistério, mas mantém outras totalmente fechadas a fim de que nada perturbe a harmonia da ordem desejada.

É possível perceber muitas similitudes nas escolhas feitas pelas entrevistadas para terem feito o curso de Magistério, como se vem analisando nas outras seções, contudo, as professoras cujos depoimentos passam a ser discutidos não escolheram o curso de Magistério

o que significa obviamente que nenhuma delas tinha qualquer intenção de ser professora, o que se observa nos depoimentos:

> *Não fiz Magistério, não era minha pretensão. (E 4)*
>
> *[...] eu estudei toda a minha educação básica no interior, eu vim pra cá só pra cursar o 3º ano [...] na verdade eu não optei pelo Magistério, eu optei pelo chamado científico, formação geral [...] eu tinha vontade de continuar os estudos, de fazer vestibular, de fazer uma faculdade, então eu achava que o científico era melhor pra mim. (E 17)*
>
> *Fiz o ginásio depois fiz o 2º grau, depois eu fiz Odontologia [...]. (E 8)*
>
> *[...] da 5ª série em diante eu ingressei em outro universo [...] fui estudar numa escola gigantesca, né? Para quem estudava numa escolinha de bairro. Então a adaptação foi muito difícil [...] eu perdi a 5ª série, repeti [...] mas depois fui me adaptando, fui até o 3º ano [...] eu fiz quatro vestibulares [...]. (E 14)*
>
> *[...] fui pra outra cidade pra fazer o 2º grau com maior qualidade [...] aí fiz o científico [...] aí chegou a hora de fazer o vestibular [...]. (E 21)*

Quatro dessas depoentes são da mesma geração, nascidas nas últimas décadas do século XX, pois possuem idades entre 21 e 28 anos. Tendo concluído o Ensino Superior, tudo leva a crer que passaram pela escolarização dentro dos padrões ditos normais, segundo a organização seriada do ensino brasileiro, o que indica que concluíram o 2º grau aproximadamente entre os 18 e 19 anos.

Depreende-se desse contexto que as entrevistadas são produto do criticado e não superado paradigma tecnocrata que reduziu a vida escolar às dimensões do ensinar e aprender, sob os "entulhos" da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDB, Lei 5.692 de 1971, como analisa Arroyo (2000), que formou gerações e gerações de docentes que por sua vez formaram alunos e alunas nas três últimas décadas do século passado. Para esse autor, sob os reflexos dessa tradição "[...] cabe à escola apenas transmitir as competências fechadas na visão tecnicista e mercantil do vestibular e do concurso" (2000, p. 77). Nessa relação o/a aluno/a não passam de meros receptores de conteúdos fragmentados por áreas de saberes específicos transmitidos por professores/as licenciados/as para estes saberes.

A vida escolar das entrevistadas que se está a analisar parece ter deixado lembranças não muito agradáveis, que corroboram com a cultura escolar tecnocientífica e desumanizadora:

> *Na escola que eu estudei eu não tinha coragem nem de expressar minhas opiniões, de olhar para a professora, nada disso. Morria de medo de fazer prova e outras coisas mais. Não tinha coragem de enfrentar. Era uma escola privada, tradicional. (E 4)*
>
> *Meu primário não lembro muita coisa. Eu não sei o que aconteceu, parece que eu apaguei da minha mente, do primário e das séries iniciais do fundamental [...]. (E 17)*

As entrevistadas E 4 e E 17, têm hoje respectivamente 25 e 21 anos e tudo leva a crer que o modelo de instituição escolar que freqüentaram, o limiar do século XXI traz também os ranços da escola tradicional, transmissora de saberes acumulados, interceptora da espontaneidade das crianças e jovens que precedera a escola nova democratizadora da educação, o que não justifica tanta repressão. Além disso, desde a década de 80 do século XX que se tenta transformar e modernizar a escola brasileira deteriorada pela autoritária Lei 5692/71 que regeu o ensino nacional legalmente até 1996.

É instigante perceber que certas características persistem e continuam a existir na escola, de forma inabalável. Será que a escola é de fato uma prisão como Foucault (1997) a considerou? Ela causou medo, como declarou a depoente E4, amordaçou e calou suas opiniões e certamente de seus/uas parceiros/as. Deixou-lhe marcas que estão engavetadas como más recordações de um tempo que deveria ser de alegrias e descobertas.

Afinal, o discurso que ainda paira na sociedade é o da escola libertadora e não repressora como a descreveu a entrevistada, que pelo menos ainda se lembra de alguma coisa, já que a professora E 17 fez questão de apagar da sua mente, ou então não quis falar sobre essa parte da sua trajetória escolar. Depreende-se dessa sua suspensão, que deva haver razões muito íntimas, talvez dolorosas e desencantadoras para que a entrevistada mantenha no mundo privado (dentro de si mesma) aquilo que ela diz que apagou e que nem sabe o que aconteceu.

Considerando as dimensões deste estudo que persegue evidenciar os caminhos que levaram e ainda continuam a levar um expressivo contingente de mulheres para a docência primária, através dos muitos não ditos, a partir das falas dessas entrevistadas identifica-se um certo rompimento com a essência feminina, pelo menos num determinado momento de suas vidas no qual tiveram que dar prosseguimento aos estudos e escolheram caminhos adversos do Magistério.

Como mulheres, ainda bem jovens, quando fizeram suas escolhas e tendo construído suas identidades femininas em contextos diferentes, pode-se atribuir uma certa influência da sociedade global nas suas vidas, desencadeada pelos movimentos feministas no final da década de 60 do século passado, juntamente com outros movimentos sociais que se alastraram por vários países ocidentais, questionando as desigualdades sociais, a discriminação, a segregação e a invisibilidade da mulher, sua posição na família e na sociedade. O universo feminino passa a ser tema de livros, revistas, jornais, protestos, manifestos e conscientização. (LOURO, 1997)

Muito embora a produção acadêmica não seja acessível a todas as pessoas de forma igual tampouco ao mesmo tempo, repercutiu muito a ênfase dada ao trabalho da mulher relacionado a sua vida no espaço do lar, como cuidadora da família, caracterizando gerações que volta e meia cantam, desenham, caricaturam imagens, às vezes depreciativas, e em outras, da professora rodeada de criancinhas a quem ama e cuida.

Qual a jovem que deseja para si essa identidade? Não resta dúvida que as entrevistadas resistiram a esses infortúnios e fizeram seus sonhados vestibulares. Foi um sonho mesmo, daqueles que podem se transformar em verdadeiros pesadelos. A própria escola havia lhes ensinado a sonhar, a ter aspirações e ela mesma condena-as a profissões menos valorizadas forçando-as a diminuírem suas pretensões, como analisa Bourdieu (1998).

Sobre suas renúncias, as entrevistadas falaram:

> *Fui, prestei vestibular pra enfermagem [...]. Passei na 1ª fase e tomei "pau" na 2ª. Então tive muitos problemas com isso. Fiquei uma semana internada com depressão, outras coisas mais. Continuei prestando vestibular [...] [...] fiz Pedagogia. (E 4)*

> *[...] eu fiz quatro vestibulares [...] Direito, Fisioterapia, Administração e Pedagogia, porque na pública não tinha outra coisa que me chamasse atenção. E justamente eu passei nessa. [...] não é a profissão que eu queria pra mim, eu não escolhi assim [...] uma coisa que eu queria realmente, não é. (E 14)*

> *[...] me orientaram a tentar Pedagogia [...] na verdade eu estava perdida, sem saber que área eu ia fazer [...] faça Pedagogia, você tem mais chance de passar, a concorrência é menor [...] aí fiz e passei [...] (E 21)*

> *Aí fui tentar a faculdade, acabei me inscrevendo em Pedagogia. (E 17)*

Numa visão essencialista, o encaminhamento da mulher para setores adequados à sua natureza de mãe, ideologicamente doméstica, o curso de Pedagogia que as depoentes fizeram tem aparência de natural, de destino. Na perspectiva histórica sociocultural, na qual essa pesquisa está ancorada, admite-se que fazer Pedagogia foi a única chance para obtenção do diploma, por força dos mecanismos que o próprio sistema social desenvolve numa sociedade estratificada e sexista para manter seu próprio equilíbrio e cada qual no seu lugar.

Na sociedade ocidentalizada, sob os resquícios do patriarcalismo, não só o sexo é fator de hierarquização, mas também a classe, a cor, a religião, a geração etc. Neste sentido, entende-se que o poder que atua para manter a mulher em espaços "adequados" é bastante consistente, pois vem de várias instituições.

O curso de Pedagogia, por exemplo, é também um dos espaços femininizados. De acordo com Fagundes (2005), um dos fatores dessa femininização é um certo desprestígio social, por ser o curso de Pedagogia considerado junto a outras Licenciaturas, um curso

menos concorrido no processo de seleção que resulta no discurso de que é mais fácil tanto para ingressar quanto para concluir.

Nas falas das depoentes há marcas dessas referências nas expressões que fazem uso para falar sobre o curso que fizeram, a exemplo de "*não era o que eu queria pra mim, eu não escolhi assim*" (E 14); "*me orientaram a tentar [...] eu estava perdida"* (E 21); *"acabei me inscrevendo em Pedagogia"* (E 17).

Saffioti (1976) e Bourdieu (1998) apontam o papel relevante da educação formal como mecanismo eficaz no controle do comportamento feminino e da permanência no *status quo*. Este controle é exercido de forma sutil, pelas práticas pedagógicas que permeiam as relações entre professores/as e alunos/as e estes/as entre si. Não é sem tensões que simples coisas se transformam em verdadeiras batalhas na disputa pelo poder entre os dois sexos no cotidiano escolar, como por exemplo, o lugar na sala de aula ou na fila; a formação de equipes; a vez de quem fala; de quem vai ou não competir.

É nesse dia a dia que meninos e meninas crescem aprendendo quem tem menor inteligência, quem é mais intelectual, quem tem "dom" pra determinadas áreas e quem pode conquistar outras tantas, marcando desde cedo seus espaços.

Nesse campo de tensões, "[...] a ideologia do êxito pessoal [...]" referenciada por Saffioti, (1976, p. 315) é usada como justificativa para explicar os fracassos e as ascensões, desviando assim a atenção das pessoas para que não reflitam sobre as concretas condições que são impostas disfarçadamente ao sexo feminino.

Para esse jogo prevalece a aptidão como fator de convencimento, como a entrevistada E 4 mostra no seu depoimento, depois que não conseguiu classificação no curso que desejou: "[...] *observei que minha aptidão era pra área de Ciências Humanas* [...]", reflexão que soa com entonação de conformismo frente ao poder que a excluiu.

A despeito de ter feito o curso de Pedagogia, a trajetória da depoente E 8, desvia-se do caminho percorrido pelas demais professoras desse grupo, como traduz a sua fala:

> *Fiz o ginásio, depois fiz o 2º grau, depois eu fiz Odontologia, depois eu casei, larguei Odontologia [...] (E 8).*

A lógica linear desse depoimento aparenta ter sido um percurso sem obstáculos conduzindo a análise para o contexto da década de 70 do século XX, época em que a depoente ingressou no curso de Odontologia. Tudo leva a crer que o seu desejo de ascensão e independência econômica certamente não seria alcançado pela via do Magistério por toda

imagem descrita anteriormente. Além disso, o Magistério lentamente estava deixando de ser a única carreira profissional admitida para a mulher tanto pela família quanto pela sociedade.

Fagundes (2005) em seu estudo sobre o curso de Pedagogia referiu-se a uma notícia veiculada pelo jornal A Tarde, de 29 de abril de 1975, cujo teor da mesma era o interesse de mulheres pelo curso de Odontologia, numa época em que os homens só o procuravam como segunda opção, no caso de não terem ingressado no prestigiado curso de Medicina. Na análise de Fagundes (2005, p. 92) "[...] as mulheres estavam indo para esse curso porque não tinham que competir com os homens [...]. Assim, mais uma vez a questão de gênero se apresenta como demarcador das escolhas profissionais femininas [...]"

Pressupondo-se que a entrevistada E 8, tenha de fato preconizado a carreira profissional na sua vida desejando até mesmo o curso de medicina mais valorizado socialmente, contudo, não teve a audácia necessária para perder-se com paixão em seu projeto. Precisaria esquecer-se de si mesma, da sua feminilidade e estar certa de que havia se encontrado (BEAUVOIR, 1975) para que o casamento não tivesse interceptado sua carreira profissional.

Tudo indica que naquele momento da sua história de vida, a depoente E 8 esteve próxima a romper com a idéia freqüentemente pensada que casamento e carreira profissional são incompatíveis, como analisa Saffioti (1976). Prevaleceu nesse caso, a perspectiva do casamento como sendo de maior valor e prestígio social, explicitamente narrado, quando se toma o todo da entrevista dessa depoente.

Se o casamento suspendeu o projeto de vida da professora E 8, só o fez temporariamente, porque depois de alguns anos, talvez uns 6 ou 7, ela retorna aos estudos e presta novos vestibulares, em áreas distantes da Medicina e próxima à educação dos filhos, como ela diz: *"[...] eu queria uma área que me ajudasse a educar meus filhos e que eu fosse útil a algo, a alguém* [...]", por isso ela escolheu Pedagogia. Dessa vez ela concluiu o curso superior, com muitos obstáculos atribuídos ao casamento, mas que não são da competência desse estudo analisá-los mesmo reconhecendo que a vida profissional e pessoal não se separam, como diz Nóvoa (1995).

De acordo com a análise contextual feita por Fagundes (2005)[16], o curso de Pedagogia desde que foi implantado, vem sendo influenciado pelos interesses políticos da demanda educacional brasileira, em momentos históricos específicos. Por essa razão, sempre

[16] Fagundes (2005) explora toda a história do curso de Pedagogia especificando o curso da Universidade Federal da Bahia, como sendo um curso escolhido pela marca do gênero. Sua tese de Doutorado defendida em 2001 está publicado no livro com a referência do ano de 2005.

houve questionamentos sobre o sentido do curso, sua inoperância frente a destinação profissional, seu conteúdo indefinido.

Interessa para a análise que se faz neste capítulo, o reconhecimento feito pela autora citada de que o curso de Pedagogia não propiciava a discussão sobre a construção das relações de gênero, tornando-se assim "[...] tempo e espaço, propício à manutenção de estereótipos acerca do papel social da mulher como o de maternar, cuidar e servir, dentre outros, consolidadores da identidade feminina" (FAGUNDES, 2005, p. 65).

Tais considerações levam a crer que a entrevistada E 8 tenha construído essa representação sobre o curso de Pedagogia, pois o coloca primeiramente no plano do lar, do doméstico, como fonte de auxílio para a educação dos filhos. Essa concepção, um tanto distorcida, perpassa pela própria construção social sobre o referido curso, o que permite compreender como a presença do coletivo se explicita nas práticas sociais como afirmam Kramer e Souza (1996) e se torna presente na fala singular das pessoas, como se observou no depoimento da professora E 8.

Não se pretende adentrar nesse momento no âmago das inquietações desencadeadas nos meios educacionais a partir da LDB 9.394/96, (BRASIL, 1997) sobre a formação dos profissionais do Ensino Fundamental das séries iniciais, pelas suas ambigüidades no Artigo 62[17] do Capítulo V, o que vem ocorrendo em decorrência de diferentes interpretações é a consolidação do que já existia, ou seja, as pedagogas – excluem-se aqui os pedagogos porque são um número insignificante para essa análise – atuam majoritariamente nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, antigo primário.

Essas mulheres não escolheram o curso de Magistério e não tencionavam serem docentes, queriam ser pedagogas ocupando cargos tidos como de maior prestígio na organização escolar a exemplo da Coordenação, Orientação, Administração Escolar ou ainda na área de Recursos Humanos, como diz a depoente E 4: "[...] *eu tava prestando a área de humanas, mas era só serviços, pra fazer humanas, né? pra fazer RH*". Entretanto, elas foram traídas pelo mercado de trabalho que as cooptou para a sala de aula e "[...] não obtiveram de seus títulos escolares o que estes asseguravam [...]" (BOURDIEU, 1998 p. 165). Tendo a trajetória individual interditada inserem-se no contexto social brasileiro, em um dado momento histórico no qual as políticas sociais mais uma vez enfatizam a educação através do discurso *toda criança na escola*, o que quer dizer, mais vagas e mais professoras requisitadas,

[17] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

como expressa a entrevistada E 14 "*Nesse ano, (2004) ele ampliou a escola, precisou de mais professores* [...]". E elas adentram as salas de aula, licenciadas em Pedagogia porque tiveram seus sonhos interceptados mas não definitivos, uma vez que há um devir para todo ser humano..

É assim que funciona de modo geral o pano de fundo do sistema capitalista ou neocapitalista. Há uma demanda econômica que emprega maciçamente a força de trabalho, neste caso, a mão de obra professoral feminina, fato que "[...] tem-se revelado bastante vantajoso para os empreendedores capitalistas" (SAFFIOTI, 1976, p. 236), pois os salários são baixos, não há competição com os homens e diminui o número de desempregadas, afastando temporariamente as críticas à própria sociedade.

Considerando-se os argumentos desse estudo, sob a perspectiva de gênero, as mulheres continuam mais marginalizadas do que os homens no mundo do trabalho, apesar do nível superior de escolarização ter aumentado consideravelmente nos últimos dez anos. Muito embora se perceba esse progresso no nível de escolarização, ainda se constitui como uma forte variável interveniente na escolha da profissão "[...] o condicionamento da mulher para servir e para cuidar. Ser assistente social, psicóloga ou pedagoga, são opções que estão associadas à maternagem, à identidade feminina tradicionalmente no contexto do patriarcado que ocupa lugar de destaque até hoje (FAGUNDES, 2005, p. 127).

Depreende-se do exposto que a sociedade como um todo dificulta a ascensão da mulher como se vem mostrando através de vários argumentos dessa análise, mas, não conseguirá mais impedir a evolução empreendida pela força coletiva das lutas feministas e de outros segmentos sociais que buscam entre outras coisas que homens e mulheres se reconheçam como pessoas diferentes, que compartilham dos mesmos problemas de uma sociedade capitalista competitiva, em que o desemprego, a exploração e os baixos salários tanto podem impedir um ou outro sexo de conquistar a ascensão desejada.

3.4 – A PRÁTICA LEIGA

Quando se percorre a história da Educação da Antiguidade aos dias atuais, no trabalho do pedagogista italiano Mario Alighiero Manacorda (1996), se tem uma clara visão de que as crianças e os jovens sempre foram aculturados através dos ensinamentos dos adultos. Esse processo educativo abrangente perpassa pelo ensino das normas comportamentais e dos princípios morais a serem obedecidos até a instrução intelectual. Para

Manacorda (1996, p. 6) a instrução se dá em dois aspectos: "[...] o formal instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento) [...]".

Se se continuar a percorrer o caminho filológico com o autor, poder-se-á apreciar passagens bem remotas que mostram a relação pedagógica entre um ensinante adulto e um aprendiz, donde se deduz que aprendente é aquele que precisa apropriar-se de saberes que ele não detém e que o outro possui. Com diferentes tipos de documentos conducentes, Manacorda (1996) expõe passagens do pai ensinando ao filho, do mestre escriba com os discípulos; da criança sob os cuidados da mãe; do escravo preceptor de crianças; dos filósofos e retores com os jovens; do mestre com crianças a sua volta; escravos mestres gregos ensinando aos romanos e muitos outros pares.

Sobre esses atos educativos atribui-se "[...] uma aculturação às tradições práticas mais do que uma instrução formal" (MANACORDA, 1996, p. 115). Por conseguinte, as pessoas ensinavam o que sabiam por terem aprendido ouvindo e repetindo de geração em geração.

As análises de Nóvoa (1991) corroboram com as de Manacorda (1996) ao admitir que as interações que se faziam no cotidiano impregnando a cultura aos recém-chegados, nada tem a ver com a intenção explícita de educar, tal como se concebe atualmente.

Foi perseguindo algum prenúncio sobre a formação da pessoa que se propõe a ensinar que se encontrou a referência ao ano 418, quando as primeiras escolas religiosas foram instituídas pelo papa Zózimo "[...] para que os sacerdotes aprendessem antes de ensinar [...] a tarefa dos sacerdotes, já claramente distinta dos leigos [...] é de ensinar (MANACORDA, 1996, p. 114).

Quanto aos leigos, só vieram a ter direito à instrução literária e religiosa quando a Igreja abriu suas escolas episcopais e paroquiais após o ano 1000. Quando instruídos, os leigos se tornaram mestres livres e passaram a ensinar a outros leigos, porém, supervisionados e tutelados juridicamente pela Igreja. Instituída a licença para os leigos ensinaram, expandiu-se a instrução extrapolando os muros eclesiásticos para atender a demanda das novas classes que começaram a surgir com a economia mercantil. (MANACORDA, 1996).

Ainda é necessário recorrer a acontecimentos que fizeram a história da humanidade para que se compreenda a associação da docência às palavras como sacerdócio, leigo e também ofício. Estranho para uns e familiar para outros, o ofício de mestre remete a um passado no qual os novos modos de produção exigiram que se aprendesse algo mais desenvolvido e especializado porque "[...] o simples olhar e imitar começa a não ser mais

suficiente", como explica Manacorda (1996, p. 161). Começava a mudar a relação educativa através dos primeiros contatos da intelectualidade com o trabalho.

A relação se dava entre o mestre de ofício, aquele que sabia uma arte, como, por exemplo, fazer pão, e aquele que queria aprender, o discípulo. O mestre conhecia a matéria-prima e as etapas da produção e ensinava-as conduzindo os discípulos no fazer.

Para Arroyo (2000, p. 18) "[...] o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias". Pelo menos, duas dessas marcas da relação educativa se pôde perceber nessa breve digressão histórica que são relevantes para a compreensão das raízes que ajudaram a construir socialmente o magistério primário.

Uma delas refere-se ao leigo que se tornara mestre livre, autônomo e não sendo sacerdote exerceu a mesma função de ensinante. Outra marca é a arte de ensinar vindo do ofício de mestres que "[...] têm que ser artesãos, artífices, artistas [...]" (ARROYO, 2000, p. 18) para dar conta de acompanhar a aprendizagem dos/as estudantes e ser paciente para ensinar-lhes passo a passo o bê-a-bá, a gramática e o cálculo. Esses saberes representavam o orgulho dos mestres porque tendo se apropriado de um certo conhecimento podiam e ainda hoje podem ensinar.

Pode-se seguir os séculos cronologicamente ou saltá-los e chegar ao século XXI; encontrar-se-á em todos eles as marcas do sacerdócio, do leigo e do ofício de mestre no magistério primário, que atravessam gerações e podem ser encontradas nas falas das professoras entrevistadas:

> *[...] eu passo o que eu aprendi [...] [...] o que eu sei é tranqüilo pra mim ensinar [...] e eu acredito que o que eu sei os meninos aprendem com facilidade [..] (E 5).*

> *[...] eu dava aula em casa [...] então tinha que ter exercícios, conforme eu tava fazendo com essas crianças atividades de ensino perfeitas mandaram me chamar [...] (E 16).*

Estes depoimentos retratam bem as heranças que compõem a imagem da docência e do ato de ensinar. Retornando a um ponto que fora exposto anteriormente, o leigo era aquele que não pertencia ao clero e por isso não tinha instrução. Neste sentido, as professoras depoentes não são leigas porque foram escolarizadas até um determinado grau, mas não fizeram o curso de Magistério como afirmam nas suas falas:

> *[...] Fiz científico [...] deixei pela metade [...] eu não cheguei a me formar pra professora [...] (E 5).*

> *[...] aí eu fiz técnico [...] tentei de várias formas me matricular pra fazer Magistério, mas não consegui [...], mas nunca me neguei que não tinha Magistério [...] (E 16).*

Não obstante essas depoentes não terem a formação para o Magistério Primário, o que as identifica como leigas, elas estão nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Numa posição crítica, discorda-se da docência que se faz na prática, sustentada pela concepção de que ensinando-se aprende e vice-versa. Não se duvida de que quem ensina aprende, porém, sob nenhuma hipótese o ensinar pode ser uma aventura, como reflete Freire (1994, p. 28) "a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente". Ademais, é uma situação muito estranha estar na sala de aula ensinando aquilo que aprendeu como aluno/a do ensino básico. Paulo Freire (1994) é condizente com os termos legais que regem o ensino brasileiro no que se refere a obrigatoriedade da formação do corpo docente para cada grau de ensino, instituída desde a promulgação da Lei Orgânica de Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946. As demais leis que se sucederam até a atual, Lei 9.394/96, ratificam a exigência da formação. (ROMANELLI, 2002)

Não se pretende discutir aqui a relação que a população brasileira de modo geral, mantém com as leis. A título de reflexão, traz-se os resultados de uma pesquisa sobre a qualificação do Magistério Primário no Brasil, e mostrada por Romanelli (2002). Em 1940 havia 100 normalistas e 100 não-normalistas nas salas de aula. Em 1957 estes resultados foram surpreendentes, frente à Lei de 1946, porque havia 221 normalistas e 297 não-normalistas. Outra referência feita pela mesma autora, baseada em Florestan Fernandes, registrou que em 1957 havia 183.056 professoras distribuídas em salas de aula das regiões brasileiras, sendo que 97.372 eram normalistas e 85.684 não-normalistas.

Pereira (1969, p. 62) faz menção ao Censo Escolar do Brasil, em 1964 e aponta que dos "[...] 289.865 regentes de classe apenas 56% eram normalistas diplomadas". O estudo do autor feito em 1960, sobre o magistério primário público do Estado de São Paulo, constatou também que a situação desse estado era bem particular porque toda a rede escolar primária mantida pelo governo estadual se compunha de professoras diplomadas, o que não acontecia ou não acontece nos demais estados brasileiros. Trata-se de um caso específico que implica a conjugação de vários fatores tanto no âmbito individual e coletivo da categoria professoral quanto ao que concerne à administração pública.

Refletindo sobre os dados fornecidos por Romanelli (2002) e sobre o Censo de 1964, (PEREIRA, 1969) depreende-se que a inoperância das leis sobre o sistema de ensino brasileiro faz com que docentes sem formação ou com uma formação precária permaneçam

nas salas de aula, contribuindo para que o magistério primário seja identificado definitivamente como atividade apropriada para mulheres que possuidoras da essência da maternidade sabem cuidar naturalmente de crianças, o que as dispensa da formação específica articulada a outros conhecimentos gerais sobre a educação. Essa concepção, revestida do senso comum, é declarada pela entrevistada:

[...] o professor primário não [...] não precisa estudar tanto. (E 5)

Depreende-se dessa representação que os/as alunos/as também não precisam de tanto estudo, afinal, dando-lhes carinho e "amor materno" cumpri-se a missão de educar as crianças e protegê-las para que no futuro sejam adultos ajustados à sociedade. É a reificação da tríade mulher-mãe-educadora, cujas aptidões naturais leva um bom número de mulheres ao mundo do trabalho para exercerem funções apropriadas à sua natureza.

Acredita-se que a ausência de uma leitura crítica de mundo e a limitação de conhecimentos conduz mulheres a uma prática continuamente legitimadora das relações de gênero assimétricas, contribuindo para retrocessos em termos de igualdade de direitos sociais, inclusive o esvaziamento de profissões assalariadas, como o magistério primário, conforme já se fez menção no discorrer desse estudo.

Pergunta-se, como é possível uma categoria profissional, que como representação coletiva inclui todos os elementos que praticam a profissão, fazer reivindicações a respeito de salários, direitos trabalhistas, condições de trabalho, sabendo-se que há docentes sem formação "[...] que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir [...] e que muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna", como constatou Mello (1995, p. 35) e se constata também nessa pesquisa?

Nóvoa (1995) ressalta que a identidade professoral vive em crise por isso vem sendo objeto de estudos e debates nas últimas décadas que colocam a formação como uma questão recorrente para os especialistas da educação. Para esse estudo a problemática em questão tem várias faces e uma delas, que não pode ser desprezada, é a presença maciça de mulheres no magistério primário.

Analisar dialeticamente como a mulher chegou à docência com ou sem formação específica, é voltar a olhar para sua inserção social, não para estagná-la, mas para estudá-la sabendo que o modelo feminino apresentado pela sociedade ocidental provém das características de cada sexo. Ao feminino associa-se "[...] atitudes mais passivas, mais leves, menos criativas e racionais" (PASSOS, 1999, p. 92) por isso mulheres encaminham-se para

carreiras cujo nível escolar não tem sido tão exigente, a exemplo do magistério primário, onde até sem licenciatura se encontra emprego. Neste caso, prevalece a vocação natural.

Para o magistério público a Lei 9.394/96 assegura no Art. 67, inciso I "o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos". A rede particular, ainda que deva funcionar sob o regime da mesma Lei submete a contratação dos/as profissionais da educação às suas regras internas, o que as torna mais vulneráveis à admissão de docentes leigos. Não obstante a Secretaria de Educação tenha a obrigação de fiscalizar o cumprimento da Lei, sabe-se que a expansão urbana desordenada favorece o funcionamento de "escolinhas" de bairro e a "brecha" para o ingresso de professor/a leigo/a.

Já se mostrou anteriormente a inoperância da Lei, donde se conclui que ela por si só é insuficiente para transformar uma realidade concreta. É desejável que os professores e as professoras tenham um grau elevado de comprometimento com os/as estudantes, com a categoria profissional e consigo mesmos, como homens e mulheres, para que se consiga resignificar o Magistério Primário, retirando-lhe os rótulos depreciativos que foram sendo construídos culturalmente.

É pela voz das próprias mulheres professoras que o magistério primário vem se firmando como vocação, como dom natural, destino. Quando o universo pesquisado foi questionado sobre a escolha pelo curso de Magistério encontrou-se nos relatos da trajetória escolar mais condições materiais de vida, entretanto, se se retornar ao todo das 22 entrevistas encontrar-se-á em quase 100% dos depoimentos, concepções que imputam ao Magistério Primário características que se adequam à mulher pela sua natureza dócil, carinhosa, paciente, amorosa, sedimentando a tríade mulher-mãe-professora.

Se as mulheres professoras continuam discursando, conscientemente ou não, que o Magistério Primário é de fato apropriado à mulher, só resta concordar com Mello (1995) para quem esta é uma forma de dissimular a incompetência, de querer omitir fatores materiais, estratégia para evitar a culpa do fracasso escolar e acrescenta-se a omissão pela não-licenciatura.

Assim como Freire (1994), afirma-se que o magistério brasileiro precisa ser tratado com dignidade, mas também com conhecimento, cultura, pesquisa e estudo; caso contrário não haverá transformação, nem na educação tampouco na condição feminina essencializada.

CAPÍTULO 4

SENDO PROFESSORA: O "COTIDIANO" DOCENTE

No capítulo anterior perseguiu-se o caminho que conduziu as professoras entrevistadas a escolher o magistério primário ou estar nele por circunstâncias objetivas da vida, de modo a entender os significados atribuídos à docência primária associando-a às características ditas femininas. Ressalta-se neste capítulo, a partir dos relatos das professoras, alguns aspectos que são construídos e constroem a prática docente na encruzilhada das contradições entre a formação e a realidade no interior do espaço escolar.

A noção do *cotidiano* é marcada pelas idéias de rotina, repetição, marasmo, hábito mecânico e outras qualidades imbuídas de descrever o ritmo da vida diária com o qual as pessoas se movem no mundo, de forma natural. Neste sentido, seria interessante traçar um suposto cotidiano docente cuja dimensão é calculada com base num tipo de conhecimento, dir-se-ia, do senso comum. Dessa forma, qualquer pessoa poderia descrever que a professora primária, por exemplo, sai de casa todos os dias, se move até a escola, chega à sala de aula, arruma seus materiais, recebe as crianças, corrige as tarefas de casa e "dá os assuntos" programados para o dia. Não resta dúvida que o cotidiano traz essa parte conhecida. Como escreveu Kosisk (1976, p.80):

> A cotidianeidade se manifesta como a noite da desatenção, mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade. A cotidianidade é ao mesmo tempo um mundo cujas dimensões e possibilidades são calculadas de modo proporcional às faculdades individuais ou às forças de cada um. Na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis. *Por esta razão* ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais.

Certamente deve ter causada uma certa estranheza começar a pensar sobre o *cotidiano* docente como uma série de ações repetidas (que não deixa de ser) fragmentadas, passíveis até de previsibilidade, uma vez que o tempo das aulas é fracionado em minutos, assim como a hora do recreio dentre outras constâncias da organização escolar. Através dessa reflexão já se constata uma outra evidência do cotidiano da professora que não foi construído mediante as suas possibilidades, elas são simplesmente realizadas sem que se questione a razão das mesmas. Sob essa perspectiva, Macedo (2000, p.63) posiciona-se afirmando que:

> O comportamento e o cotidiano, em suma, são considerados uma síntese cristalizada e inconsciente de estruturas normativas que já foram inculcadas e que regem as condutas ou as motivações dos atores sociais e explicam a reprodução da ordem social [...]

Tal interpretação sobre a vida cotidiana, de modo geral, se coaduna com a cultura positivista que até meados do século XX subsidiou (ou ainda alicerça) metodologicamente as pesquisas sociais das ciências humanas. À luz da mensuração e da previsibilidade, o cotidiano docente foi amplamente estudado do lado de fora da escola, melhor dizendo, a prática docente fora interpretada com base no que convencionalmente se esperava que acontecesse numa sala de aula. Sob o ponto de vista positivista a subjetividade e a cultura foram suprimidas da investigação social. (GIROUX, 1986).

O crítico pensamento desenvolvido pelos trabalhos da Escola de Frankfurt na segunda década do século XX, criada oficialmente na Alemanha (GIROUX, 1986) desestabilizou o paradigma positivista ao rejeitar radicalmente os princípios totalizantes tradicionais e inquestionáveis que dominavam os padrões acadêmicos ocidentais, muito embora os mesmos não tenham sido dissipados até hoje.

De modo geral, o pensamento crítico sobre a organização da atividade educacional adquire novos rumos a partir da década de sessenta do século passado, com as reivindicações da Nova Sociologia da Educação, pelo sociólogo inglês Michael Young. Daí em diante outras renovações teóricas foram sendo introduzidas nas pesquisas sobre a educação, simultaneamente, em vários locais (SILVA, 1999). Os estudos antropológicos, a fenomenologia e a etnometodologia foram lentamente influenciando as pesquisas nas Ciências Humanas e na Educação, rompendo com as formas dominantes de cisão entre sujeito e objeto de estudo; entre os/as que são autorizados/as a falar ou não. Nessas abordagens, as opiniões dos sujeitos sobre seus contextos, sobre a forma como vêem o mundo e experimentam suas situações de vida, são aceitas, interpretadas e discutidas de modo a organizar outras alternativas ou encaminhamentos para a educação escolar.

De acordo com Louro (1997) e Silva (1999), as teorizações feministas também se contrapuseram à clássica lógica dos processos absolutistas que separavam (talvez ainda separem) o corpo da mente, a razão da emoção a objetividade da subjetividade, dentre outros dualismos. Essa não é uma reivindicação que se restringe a incluir o pensamento feminista numa disciplina curricular ou numa discussão transversal. Neste sentido, Silva (1999, p. 94) inspirado em Jaggar (1997) diz que "[...] não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises as formas de conhecimento das pessoas em situação de desvantagem social, seriam inclusive, epistemologicamente melhores".

Sob a perspectiva feminista, não basta que se reconheça que a instituição escolar está feita de acordo com o pensamento masculino, assim como o conhecimento e o poder a ele subjacente. Para abalar a estrutura brasileira da ordem educacional, por exemplo, as epistemologias feministas vão argumentar a favor da fala "[...] daquelas que tradicionalmente se vêem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido" (LOURO, 1997 p. 114). Tem-se consciência que a tentativa de dar voz às professoras, é uma questão complexa, uma vez que as transformações desejáveis não têm efeito quando vêm somente de forma exógena. É necessário também um investimento pessoal.

Reconhecer que todas as pessoas são atores/atrizes sociais, que têm experiências que podem ser comunicadas e tornadas visíveis, constitui a perspectiva de pesquisadores/as, feministas ou não, que compartilham as aspirações de transformação da sociedade dos sujeitos através da conscientização coletiva, uma vez que o indivíduo sozinho não pode mudar as condições dadas do mundo. Entretanto, "[...] na modificação existencial o sujeito do indivíduo desperta para as próprias potencialidades e as escolhas. Não muda o *mundo, mas muda a própria posição diante do mundo"* (Kosisk, 1976, p. 90)

Posicionar-se criticamente frente ao mundo é imaginar-se nesse mundo como ser que tem possibilidades de contestá-lo. É dessa forma que as atividades intelectuais acadêmicas e as do senso comum são instituídas. Retomando Louro (1997), uma das suas proposições é o reconhecimento de que o cotidiano e o imediato são políticos e portanto a ação transformadora pode e deve ser exercida a partir das práticas cotidianas. Corroborando com Kosisk, Louro (1997, p. 122) afirma que "[...] não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir".

Por conseguinte, ao se assumir a responsabilidade científica nessa pesquisa trazendo a voz das mulheres professoras primárias, é porque se acredita que não é mais admissível produzir conhecimentos sobre os sujeitos, como se os mesmos fossem coisas congeladas, não pertencentes ao próprio conhecimento. Como analisa Giroux (1986, p. 31) "[...] O positivismo pode ignorar a história mas não pode escapar a ela".

Se a vida e a experiência vivida não fizeram parte do modo de produzir conhecimento pela cientificidade objetificante da Ciência Moderna, nesse estudo, se persegue a própria vida, a vida cotidiana das professoras entrevistadas. Através dessa aproximação obtêm-se um conhecimento imediato do fenômeno que se está investigando sob o ponto de vista do que ele é para as docentes uma vez que esse cotidiano tem raízes históricas. Neste sentido, o que era considerado supérfluo, inessencial, sem importância para a investigação

moderna porque vinha da voz de sujeitos comuns, tem uma posição inversa nessa pesquisa. Sem contudo, abrir mão do rigor epistemológico, valoriza-se as ações da vida cotidiana por reconhecer que o mais importante nessa abordagem é fazer (re)aparecer a voz feminina.

Uma das tarefas dessa pesquisa é trazer o saber das mulheres professoras primárias vivido nas suas efetivas experiências, que imersas na cotidianeidade, não se indagam, normalmente, sobre o porquê das coisas ou da razão de ser daquilo que repetem naturalmente pela familiaridade dos mesmos. Esse saber, operado pela rigorosidade metodológica, respeitado como conhecimento preexistente, possibilita a construção de um outro tipo de saber que cinde prática e teoria, construindo-se mutuamente. Outrossim, esse saber construído mais próximo à realidade, mais significativo para a resolução de problemas localizados talvez se torne mais útil para a profissão docente do que as teorias totalizantes e abstratas que vêm tentando insistentemente transformar a educação escolar brasileira.

Em 1980, Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira publicaram o livro *A vida na escola e a escola da vida,* literatura da equipe do Instituto de Ação Cultural/IDAC. Em cada linha dessa literatura, há um saber significativo em que o "*povo"* ensina. As teorias que querem discutir a vida social para encontrar soluções milagrosas poderiam ter uma escuta sensível sobre o que sabiamente os três autores têm a dizer quando se traz outras vozes e as transforma em conhecimento político e interessado realmente em formas de intervir na sociedade. Sob essa perspectiva é também a educação pensada por Paulo Freire e não deixa de ser o ponto de vista feminista, que na sua forma de compreender a realidade vem intervindo nas políticas públicas, uma vez que, "[...] as feministas assinalam a unificação dos esforços mental, manual e emocional no trabalho da mulher o que lhes proporciona uma compreensão potencialmente mais abrangente da natureza e da vida social" (HARDING, 1993, p. 27). Neste momento, é de bom alvitre lembrar a participação ativa das mulheres na elaboração de propostas enviadas a Assembléia Nacional Constituinte em 1988, resultado de foros abertos a todas as brasileiras. Muitas vozes populares e intelectuais foram incorporadas à Carta aos Constituintes e várias reivindicações das mulheres foram atendidas. Tais considerações ressaltam a importância de trazer a vida cotidiana através da voz de quem sabe quais são os nós das questões que impedem a conquista da cidadania de todas as mulheres.

4.1 – O INÍCIO DA CARREIRA

O percurso da carreira profissional pode ser explicado como um empreendimento definido por fatores de natureza endógena e exógena que tecem o desenvolvimento desse

itinerário de "[..] forma não linear, em que momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando momentos de progresso", como analisa Gonçalves (1995, p. 158) em seu estudo sobre o Magistério Primário.

Como fator de natureza endógena podem ser considerados o desejo, a vontade, a escolha por uma atividade com a qual a pessoa se identifica, pensa em ascender nos planos pessoal e material, pelo menos naquele momento da vida em que se inicia uma carreira profissional. Muito embora os fatores de natureza endógena devessem prevalecer sobre os fatores externos, que são condicionantes, o que se percebe é que na vida cotidiana o segundo sobrepõe-se ao primeiro.

Resgatando a análise feita no capítulo anterior, a maior parte dos depoimentos revelou que os motivos exógenos prevaleceram na condução das entrevistadas para cursar o Magistério. Esses momentos são conflituosos na construção das identidades, uma vez que muitos sonhos são abandonados e outros são alimentados por toda a vida. Um fato do qual não se pode escapar, diz respeito à própria concepção dos cursos profissionalizantes que trazem a idéia da formação para o trabalho, o que não deixa de ser uma forma sutil de barrar os jovens a ingressarem no ensino superior. No Brasil este é também um problema grave, pois o número de vagas nas Universidades Públicas está no rol das questões brasileiras insolúveis.

Via de regra, o/a jovem que busca um desses cursos, a exemplo do Magistério, tem a dupla vantagem, pois possibilita a inserção imediata no mundo do trabalho e tem a função propedêutica.

No estudo de Pereira (1969), por exemplo, 76% das 193 normalistas[18] que fizeram parte da amostra, visavam as escolas superiores ao concluírem o curso Normal. O que fica evidente desta análise, no que concerne à educação feminina, é que no início da década de 60 do século XX, no estado de São Paulo, as mulheres já tinham outras aspirações e projetos que se distanciavam do ensino na escola primária, pelo menos no plano abstrato.

Diverge da análise de Pereira as perspectivas do universo de professoras dessa pesquisa uma vez que somente duas delas prestaram vestibular logo que concluíram a formação para a docência primária como falam nos seus depoimentos:

> *Depois do Magistério eu fui fazer Pedagogia [...] e aí quando eu estava cursando Pedagogia que comecei em 91, aí minha tia que era supervisora de uma escola particular, eu fui trabalhar com ela e fiz o concurso do Estado em 1989, eu acho [...] entrei em 91 [...] depois em 98 eu entrei na Prefeitura [...] (E 1).*

[18] Normalista era o nome dado às estudantes, na época em que o curso que habilitava para a docência primária era intitulado Curso Normal, nomenclatura em vigência, também, na atualidade.

> *Quando eu vim morar aqui em Salvador na intenção de fazer a graduação [...] eu trabalhei [...] parei para me dedicar ao curso que eu estava fazendo que era Serviço Social. Então tinha que ter estágio na área, aí me distanciei [..] depois em 90 [...] fiz o concurso público para professora [...] (E 22).*

As depoentes não expressaram os motivos da escolha dos cursos de graduação que fizeram, por conseguinte, essa escolha pode estar associada ao desenvolvimento da identidade de gênero no contexto da sociedade, uma vez que os dois cursos são reconhecidamente femininizados. (FAGUNDES, 2005).

Por outro lado, as entrevistadas, quando narraram o motivo da escolha pelo Magistério, foram enfáticas ao afirmarem que a opção se deu em virtude de ser um desejo desde a infância, conforme registrado no terceiro capítulo. Neste caso, se pode concluir que elas buscaram ampliar o estudo em áreas conciliáveis à educação de modo que pudessem aprimorar a qualidade de atuação na docência primária. Aproximando o fato das professoras terem buscado a estabilidade no emprego público à condição de serem esposas e mães, a permanência no ensino primário pode ser interpretada, resgatando Mello (1995) e Fagundes (2005) que encontraram nos seus estudos, entrevistadas que procuraram conciliar os papéis de mulher-esposa-mãe-professora, ratificando a tendência tradicionalmente esperada para a vida feminina.

Muito embora o conjunto dos fatos permita tal análise, vale ressaltar que as duas depoentes apresentaram no contexto dos seus discursos reflexões críticas sobre a percepção que têm da realidade, com inferências relevantes que permearam várias categorias de análise evidenciando o próprio processo de construção da identidade com rupturas e permanências.

O Magistério como curso propedêutico não teve sua função otimizada no universo pesquisado pelo menos para a grande maioria das professoras. Depreende-se desta situação que a formação intelectual de nível médio tenha se mostrado suficiente para o desempenho da função docente desde o início da carreira e no seu percurso. Neste sentido, é possível afirmar que apesar das contradições que conduziram-nas ao curso de Magistério, não havia outras aspirações além daquelas tradicionalmente atribuídas à natureza feminina que aliadas às condições de classe social, contribuíram para a ausência de mobilidade no contexto estudado.

Isto significa que uma boa parte das professoras pesquisadas ingressaram no ensino e restringiram a carreira até a aposentadoria e além dela, ocupando a mesma função e muitas vezes na mesma série[19] na qual iniciou a carreira. Exemplos disso são os depoimentos de

---

[19] O ensino primário brasileiro, atual Ensino Fundamental, está organizado na modalidade de classes seriadas, de 1ª a 8ª séries.

professoras entrevistadas, a primeira com 30 anos no ensino e a segunda com 22 anos de magistério:

> [...] sempre com alfabetização, nunca quis trabalhar em outra classe. [...] Só que o *Estado não tem alfabetização, é CEB, que é a mesma coisa. (E 18)*

> *[...] fiquei com criança de 1ª série [...] é como um baluarte da escola. (Risos). Todo mundo já conhece, sabe quem é a pró da 1ª série [...] ai tô aqui, esperando minha aposentadoria [...]. (E 13)*

Pereira (1969) constatou que são bem pequenas as aspirações de mobilidade vertical das professoras primárias limitando a carreira ao exercício efetivo do magistério. Isto foi evidenciado também nessa pesquisa, não só nos depoimentos anteriormente transcritos, mas também no resultado obtido, quando se questionou às vinte e duas entrevistadas, há quanto tempo elas estão na docência.

Duas delas estão no magistério há menos de dois anos; quatro têm entre cinco e dez anos; cinco estão na docência de dez a quinze anos; cinco têm entre quinze e vinte anos e seis estão professoras há mais de vinte anos.

Estes dados refletem a continuidade da adequação das mulheres ao exercício docente primário, fato identificado como um dos componentes relevantes para a manutenção da tradicional condição feminina associada aos papéis de mãe e esposa, tendo em vista que essa profissão se mostra favorável à conciliação desses papéis. Acredita-se que tais dados se devem ao "[...] período relativamente curto do horário diário de trabalho docente, na escolarização relativamente pouco avançada para o preenchimento de cargos docentes [...]" (PEREIRA, 1969, p. 29).

A concepção do magistério que o reduz ao prolongamento do lar, teve sua razão de ser por toda sociogênese que envolveu sua constituição histórica. Para Saffioti (1976) a associação do magistério às funções maternas prenunciaram a feminização do mesmo, como se constata na atualidade, posto que, por um longo tempo a docência fora a única ocupação extradomiciliar autorizada socialmente para o sexo feminino.

Os pressupostos teóricos feministas antiessencialistas, consideram a atribuição de papéis afinados à natureza biológica da mulher produto histórico-cultural das relações de gênero assimétricas, duais e hierarquizadas. Um desses princípios duais com o qual se discorda, é claro, trata-se da idéia de que a mulher possui qualidades naturais para cuidar de crianças no lar e na escola.

Todavia, quando se fez a análise sobre a escolha do curso de Magistério, os depoimentos das professoras convergiram mais para as condições concretas da vida pessoal,

contradizendo a idéia de que a profissão professora se adequa à natureza materna da mulher, pelo menos naquele momento da entrevista. Com base nisso, somente através das vozes das investigadas encontrar-se-ão argumentos para que se discuta dialeticamente como esse grupo de professoras ingressou no ensino primário dando início à carreira profissional.

Considerando que a carreira profissional de cada entrevistada é um percurso individual e singular, porém, construído na interação com vários Outros, seria quase que impossível categorizar todas as tensões advindas de cada carreira profissional, às vezes vividas em várias instituições com contextos específicos e peculiares. Por essa razão delimitou-se alguns aspectos, entre os quais o início da carreira, por ser considerado o primeiro momento de contato entre a pessoa que se apresenta como professora frente a uma sala de aula.

O universo de professoras pesquisado teve motivações diversas para fazer o curso de Magistério, conforme análise no capítulo precedente, porém, mostrou-se mais homogêneo quanto ao tempo-espaço em que iniciaram a carreira. Acerca dessa singularidade, a maior parte desse grupo ingressou no ensino imediatamente após a conclusão do curso de Magistério ou de Pedagogia, como mostra alguns depoimentos:

> *[...] assim que eu fiz o curso e terminei o curso, comecei a trabalhar. (E 18)*
>
> *Aí terminei o 3º ano, a formatura, tinha aquele trabalho de serviço prestado [...] me apresentei e no primeiro dia eu fiquei trabalhando. Pronto, consegui e tô até hoje. (E 2)*
>
> *[...] assim que eu me formei é... pela prefeitura tem uma contratação, entendeu? E eu trabalhei contratada [...] (E 12).*

Em outros casos, o início da carreira aconteceu antes mesmo da conclusão do curso como se constata nas falas:

> *[...] eu ainda estava fazendo o 2º ano de Magistério, aí estava desempregada, a situação difícil [...] aí entrei nessa escola, naquela época que não pedia conclusão, aquelas escolas pequenas [...] (E 13).*
>
> *Eu ensinei antes de eu me formar mesmo, eu já ensinava numa escola particular. (E 3)*
>
> *[...] foi surgindo a necessidade de arranjar... [...] de arranjar um emprego, então no 6º semestre foi que eu comecei realmente a trabalhar como docente. (E 17)*

Analisando o contexto da situação que marcou o início da carreira das professoras entrevistadas, tudo leva a crer que predomina nesse grupo a necessidade do trabalho remunerado, indicando que a caracterização socioeconômica do mesmo seja de pertencimento a estratos mais populares. Mesmo não tendo questionado na entrevista dados da origem

familiar, outras falas evidenciaram por si só que trabalhar de modo a receber um salário já se constituía como uma necessidade que precedera o ensino, como aparece nesses depoimentos:

> *[...] trabalhei como menor auxiliar do serviço administrativo [...] (E 21).*
>
> *[...] trabalhei como atendente [...] num escritório e lá passei vários anos [...] num outro escritório de vendas [...] passei seis anos [...] (E 7).*
>
> *[...] eu trabalhei como telefonista [...] (E 13).*
>
> *Fui monitora [...] Trabalhei em ONG [...] eu era auxiliar. (E 4)*
>
> *Eu trabalhei como empacotadora, né? [...] no supermercado. (E 11)*

Pode-se inferir desses depoimentos que o trabalho feminino no ensino primário, para esse grupo, não pode ser considerado subsidiário, concordando-se com Saffioti (1976, p. 39) ao afirmar que para "[...] a mulher das camadas menos privilegiadas o trabalho se impõe como meio de subsistência". Não resta dúvida que o magistério primário no contexto brasileiro é um espaço de trabalho de subsistência para uma boa parcela da população feminina menos privilegiada que não tendo perspectivas de prosseguir os estudos encontram no ensino primário uma forma de assegurar o salário e melhorar a posição profissional em relação a atividades exercidas anteriores à docência. Mais uma vez, classe social e gênero se afinam como argumentos plausíveis que definem a divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas, como analisam Saffioti (1976), Apple (1995) e Hypolito (1997) dentre outros/as.

Em sua pesquisa sobre professoras primárias, Novaes (1992) chegou à conclusão que as mulheres que procuram o magistério não pertencem mais à classe média, como mostraram os estudos empíricos de Pereira (1969) e Saffioti (1976). Contudo, a autora considerou que tal constatação não é fundamental, uma vez que para muitas mulheres o magistério primário pode significar um acesso social, pois os salários são "[...] maiores do que os conferidos a muitas das profissões até então exercidas [...]" (NOVAES, 1992, p. 90). Corrobora-se com a autora haja vista que as entrevistadas dessa pesquisa que declararam terem exercido alguma atividade anterior ao ensino, também o fizeram em ocupações que são reconhecidas socialmente como mal remuneradas e de pouca exigência quanto ao grau de escolarização.

Para Saffioti (1976, p. 57) "[...] a mulher busca integrar-se nas estruturas de classe através das vias de menor resistência, em campos julgados próprios às características do seu sexo [...]". O magistério primário é um desses campos, que apesar de mal remunerado, identifica-se perfeitamente às características femininas e não encontra os homens para

competir. Neste sentido, não há nenhuma dúvida quanto a afirmativa de Saffioti (1976) anteriormente citada com a qual associam-se os depoimentos seguintes:

> *Quando você faz o magistério, você quer só fazer porque tem um campo, dá pra você trabalhar. Professora consegue emprego [...] não adianta, de onde você for você começa a trabalhar. (E 13)*
>
> *Professor ganha pouco, todo mundo sabe [...] agora quando não deu pra A, pra B, pra C, vai ser professor. (E 8)*

Esses depoimentos fazem parte da representação social do magistério primário que juntamente com outras representações impulsionam as mulheres-professoras a iniciarem a carreira profissional sem temores, geralmente, próprios a qualquer pessoa que experimenta pela primeira vez a situação de emprego no início de uma carreira. As professoras não temem a sala de aula, afinal, nasceram e cresceram ouvindo dizer que a escola é a extensão do lar e que as crianças são seres dóceis, não sabem nada e entram na escola para aprender com a professora, são fáceis de serem moldadas e disciplinadas.

Neste sentido, não lhes faltam motivações para iniciar a carreira, licenciadas ou não elas falam como entraram para trabalhar como professoras:

> *Eu, quando iniciei, iniciei com classe de Alfabetização. Eu não tinha experiência nenhuma [...] Eu resisti ficar com classe que eu não tinha condição. (E 18)*
>
> *Fiz um teste de admissão de admissão pra escola, né? [...] eu vim saber o resultado e vi que ela gostou de mim [...] fiquei [...] queria meninos pequenos também que eu gosto de brincar. (E 13)*
>
> *[...] comecei a lecionar, no início eu não me identificava, tinha dificuldade [...] (E 12).*
>
> *[...] tive meu 2º grau completo, mas magistério nunca [...] tinha vocação e tava querendo ingressar na área de educação. Arranjaram uma vaga e eu fiquei [...] (E 16).*
>
> *[...] na escola, quando a gente faz o magistério, não prepara [...] mas quando a gente quer, a gente faz [...] (E 7).*

Como se observa nessas assunções, ingressar na carreira docente não se constitui como algo problemático para as mulheres, muito embora se reconheça que certos requisitos não foram condizentes aos desejáveis para tão importante profissão. Neste sentido, deixa transparecer as fissuras do sistema de ensino brasileiro, assim como as práticas que foram tecendo a imagem social da professora primária.

Ingressas na docência, as professoras passam a fazer parte do coletivo que vem tecendo a imagem social do magistério primário brasileiro dando continuidade a um processo,

que mesmo não sendo linear, traz algumas características seculares, como a parca formação das primeiras professoras despreparadas "[...] para o desempenho de funções docentes [...]" (SAFFIOTI, 1976, p. 197). Desde então, não se parou mais de recorrer à docência primária para iniciar a carreira de formas tão adversas, sem experiência, sem condição, por gostar de brincar, por estar desempregada, pela situação difícil, porque se tentou e deu certo, porque se precisava de uma atividade remunerada para se manter e a primeira que surgiu foi a escola, porque um amigo político arranjou contrato, pelo dinheiro, porque não teve outra opção, sem identificar-se com a profissão, para ser útil às pessoas, para ajudar "essas crianças" (refere-se às crianças da escola pública), dar o carinho que as crianças não têm lá fora...

Esse conjunto de afirmações não pertence à literatura, é real. Emergiu das *entre-falas* das entrevistadas dessa pesquisa, mas seu teor não é estranho. Ele remete ao que Pereira (1969, p. 106) chama de "motivações precárias" com o que se corrobora, uma vez que a maior parte das entrevistadas não expressou se auto identificar realmente com a profissão, no início da carreira.

Essas são as formas que tipicamente vêm caracterizando o início da carreira no ensino primário, muitas vezes ocultada pelo ideário da vocação ou, principalmente, "[...] cumprindo um destino profundamente determinado pelo sexo. (SAFFIOTI, 1976, p. 57). Com isto, as professoras feminizaram a docência primária não só em números, mas como a verdadeira carreira para mulheres, porque é delas que as crianças precisam para serem cuidadas e amadas a despeito de outra coisa qualquer. Esse é um dos discursos que mais contribuiu historicamente para a permanência do pensamento que naturalizou a profissão docente, principalmente quando se trata de ensinar as crianças.

Se por um lado a suposta essência feminina confere às mulheres-professoras um certo grau de confiança, tendo em vista que *a priori* as crianças não se constituem como obstáculos, por outro lado, pressupõe-se que a cultura escolar, consubstanciada no saber pensado vivido pelas professoras como alunas, dá a elas a certeza e a tranqüilidade de que não terão dificuldades em se tornarem executoras de tarefas ou imitadoras dos seus pares.

O saber pensado do qual se está argumentando refere-se ao conjunto de materiais curriculares, textos, livros didáticos, módulos, projetos, programas, testes e até planos de aula diários padronizados racionalmente por especialistas, técnicos, conselheiros de educação, administradores, consultores, para serem executados. Esse modelo, cuja essência é a "[...] separação entre concepção e execução" (APLLE, 1991, p. 65), aplicado largamente nas fábricas pelo taylorismo e introduzido na escola e no ensino, criticado severamente mas não dissipado dos sistemas educacionais, pode ter um efeito contrário no imaginário das

professoras estreantes na carreira docente. A suposta aparência de ser fácil executar o que se encontra pronto, faz com que a idéia de que qualquer um pode ensinar como bem lembrou a entrevistada E8, materialize-se na prática facilitando a inserção no trabalho docente.

Essa simplificada reflexão sobre o problema da fragmentação do trabalho na organização escolar não significa de forma alguma que a abordagem tenha se esgotado nessa referência. Ao contrário, esse é um fator que sempre se faz presente quando se estuda o trabalho mal remunerado das mulheres em determinadas profissões feminizadas ou quando se analisa a desqualificação do trabalho exercido pelas mesmas (APLLE, 1991).

Retornando ao ponto que se discutia, ao ingressar na escola na função de docente, num espaço de tempo muito rápido, as professoras vão tomando consciência das contradições pertinentes entre o que a escola diz que faz e aquilo que elas – as professoras primárias – conseguem fazer. Aqueles saberes pensados que antes pareciam atenuar o trabalho do ensino primário vão se constituir como um dos instrumentos de poder de dois pólos. De um lado, "[...] o controle externo do conteúdo e dos processos de sala de aula [...]" (APLLE, 1991, p. 70) de outro, as resistências e transgressões para não perderem a autonomia e a liberdade conquistadas, como mulheres, para exercerem uma profissão.

De acordo com Mello (1995) o corpo de idéias e coisas organizadas incluindo-se aí as teorias que circundam o pedagógico escolar, são filtradas pela prática de cada professora, como atriz singular, de acordo com suas condições. E o que acontece no espaço da sala de aula entre a professora primária e seus/as alunos/as só pode ser desvelado pelas vozes delas. É esse espaço que será analisado na próxima seção.

4.2 – A SALA DE AULA

Por entender que a sala de aula ainda é o espaço mais utilizado por professoras e professores para desenvolver (ou não) estratégias de aprendizagens, privilegia-se nesta seção três, dentre os muitos outros aspectos possíveis, que dizem respeito a esta arena, onde acontece a prática docente das professoras primárias, permeada de suas experiências como mulheres e o papel materno que culturalmente encontra-se associado ao ensino de crianças.

4.2.1 – O Espaço Físico

O que é a sala de aula? Parece simples responder essa questão quando a dimensão pensada a reduz ao espaço físico que dentro do prédio escolar é ocupado diariamente por crianças que vão em busca de aprender com as professoras que estão lá esperando-as para ensinar.

Descrever a sala de aula e desenhá-la é uma tarefa conhecida por todos e todas que algum dia passaram pelos bancos da escola primária ou nela ainda se encontram. Pode-se afirmar com segurança que não se passa pela sala de aula imune dessa atividade.

Já viram o desenho da sala de aula feito por uma criança da escola primária? Desde que a escola moderna foi implantada, aparecem nos desenhos carteiras enfileiradas, uma mesa e uma carteira no centro da sala, um quadro de giz, a professora a escrever nele e uma lixeira ao seu lado. A maioria das vezes não colocam porta. Janelas, raramente aparecem porque muitas salas nem as possuem. Quando as crianças são mais observadoras colocam no desenho um ventilador de teto. E se ela se auto-identifica como aluno/a, aparece lá sentado/a. É menos comum desenhos em que apareçam os/as colegas. Essa inculcação é tão sedimentada que é possível encontrar adultos que representam a sala de aula tal qual foi sua percepção na infância.

Iniciou-se no século XVIII, por volta de 1762, a arte de encerrar as crianças no limite de quatro paredes e enfileirá-las como forma de controlar seus corpos para domar a suposta natureza infantil indócil, a fim de discipliná-la para que no futuro se tornasse um adulto ajustado, ou melhor, obediente e submisso. (FOUCAULT, 1997)

De acordo com Foucault (1997, p. 125), "[...] o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre". É a sala de aula com as filas de alunos, alinhamento obrigatório que se estende aos corredores e pátios, condição para se exercer o controle. O quadro que se instalou no século XVIII, não mais abandonou o espaço escolar, pois as salas de aulas continuam com carteiras enfileiradas e problemas de outras ordens.

Acerca do objeto material – sala de aula – as professoras entrevistadas, quando questionadas sobre as dificuldades encontradas para a prática docente, demonstraram uma certa insatisfação quando suas vozes falaram sobre esse espaço:

[...] trabalhar numa sala de aula com 40 alunos de 2ª série! (E 2)

[...] eu acho que minha sala é muito cheia, deveria ter menos alunos [...] (E 20).

[...] o número de alunos em sala de aula [..] tem 30 alunos! (E 1)

[...] nós temos aqui turmas superlotadas [...] (E 4).

As professoras não descreveram as dimensões da sala de aula, mas seus depoimentos denunciaram a condição do espaço físico que ocupam como insuficiente e inadequado para a quantidade de crianças que a ocupam.

Isto posto, passou a ser uma variável que não pode ser desprezada porque essa pesquisa quer analisar as relações sociais de gênero que vêm construindo a identidade da professora primária que trabalha nessa escola real e concreta. Concorda-se com Mello (1995) quando ela fala sobre a importância de conhecer sobre tudo que acontece dentro da escola, tal como ela é "[...] com vistas à sua transformação, ao seu vir a ser" (MELLO, p. 14).

Salas superlotadas de crianças, mesmo em espaços físicos adequados, sempre foi um aspecto apontado como um dos dificultadores do trabalho docente, cujas conseqüências recaem fatalmente sobre a aprendizagem das crianças e o mal estar das professoras. A condição do espaço físico da sala de aula é fator imprescindível para a efetivação do ato de ensinar, assim como para o bem estar de professoras e alunos/as que passam a maior parte do tempo confinados/as em quatro paredes. A sua importância é tal que se assim não o fosse não haveria de ser um aspecto regulável por lei.

Considerando que de modo geral as leis interessam mais às pessoas quando estas se sentem atingidas pessoalmente por algum fato, reconheceu-se a necessidade de trazer informações legislativas sobre a sala de aula, que talvez os sujeitos envolvidos no contexto escolar como pais, estudantes, professores/as, técnicos/as, dentre outros/as desconheçam ou nem sequer saibam sobre sua existência.

O órgão que regula e autoriza o funcionamento de uma escola, quer seja pública ou da iniciativa particular é o Conselho Estadual de Educação – CEE da Secretaria de Educação e Cultura, do Serviço Público Estadual. A Lei é minuciosa nos dispositivos exigidos para autorizar o funcionamento de um prédio escolar abrangendo uma série de itens que vão desde a localização da propriedade perpassando pelos objetivos e finalidades da escola, organização administrativa e didática disciplinar, órgãos auxiliares e as disposições gerais e transitórias.

O que interessa nesse momento encontra-se na Resolução CEE – 037/2001, no Anexo III, inciso III, alíneas a*, b, c, d,* e e g[20]. (Bahia, 2001, p. 18).

---

[20] III) Outras condições necessárias para funcionamento de escolas de Ensino Fundamental e Médio:

1) Quanto ao prédio:

a) Disponibilidade de salas que permitam o funcionamento adequado das diferentes classes, de acordo com as turmas e turnos previstos, cujas dimensões contemplem 1,20 m2 por aluno;
b) Salas especiais com dimensões adequadas às suas finalidades e às prescrições das leis e regulamentos específicos;
c) Pé direito inferior ao determinado pela legislação municipal e pintura ou revestimento de cor clara não-brilhante;
d) Área livre para recreação e área coberta, com o mínimo de 60m2, para prática de Educação Física, na sede do estabelecimento ou próximo a ele, comprovando-se neste caso o direito de uso, em horário exclusivo para alunos;
e) Dependências adequadas e especiais para diretoria e secretaria, reunião de professores, sala de leitura, grêmio e cantina.

Como se observou nos depoimentos das professoras, a área delimitada como espaço mínimo para a sala de aula, é um dispositivo que não parece estar sendo cumprido dentre outros, e que tem como produto a queixa resumida na expressão "*superlotada de crianças"*.

Além desse dispositivo, algumas professoras com falas entoadas criticamente acrescentaram outras informações que também estão em desacordo com a Lei.

> *[...] se você olhar aqui, essa sala é ótima, maravilhosa, né? Quando chove, molha tudo e os meninos não podem ficar aqui. (E 8)*
>
> *[...] aqui mesmo nós não temos uma área certa pros meninos ficar, até na minha sala mesmo, se você observar, cheia de buracos, o pessoal que entra aqui na minha sala, cai. (E 4)*
>
> *[...] a escola, embora tenha muitos anos [..] a escola esse ano mesmo decaiu um pouco, não sei se foi pela construção [...] ficou muito assim [...] a gente ficou muito apreensiva, só na sala, as crianças sem brincar. (E 5)*

A evidência desses fatores já denotam que a sala de aula, numa das dimensões passíveis de ser estudada – a material – remete para uma complexidade que fica além desse estudo pois é um aspecto que não depende diretamente da professora, mas diz respeito à sua pessoa porque é nessa sala de aula que elas trabalham, muitas vezes em jornadas de 40 horas na mesma escola ou entre uma escola e outra.

Esse estado físico material precário encontrado no contexto relatado pelas professoras demonstra a visão crítica que as mesmas têm a respeito do espaço no qual se vêm na contingência de trabalhar. Contudo, não se percebeu no discorrer dessa crítica referências que apontassem serem elas conhecedoras dos direitos garantidos por lei ou indícios de que houvessem tentado reverter tal estado de coisas. Ao contrário, percebeu-se um certo conformismo.

Diante do que foi exposto, há de se concordar com Saffioti (1976, p. 236) quando ela afirma que "[...] a pequena capacidade reivindicatória da mulher, fá-la comportar-se mais ou menos passivamente nas relações de trabalho [...]". Essa é uma das heranças adquiridas na família patriarcalizada e que está no bojo das relações sociais de gênero, nas quais prevalecem a dominação e a subordinação do masculino sobre o feminino e da qual a mulher ainda não se libertou. Educada para obedecer e se conformar com sua natureza, não é encorajada a ousar, a ter iniciativa e lutar. Beauvoir (1975, p. 21) também prenunciara esse traço de passividade "[...] que caracterizará essencialmente a mulher feminina [...] que se desenvolve nela desde os primeiros anos", deixando-lhes marcas que hoje podem ser percebidas quando se aceita silenciosamente as condições precárias de trabalho, muitas vezes desumanas, ou às vezes

exauridas de reivindicar e não serem atendidas, uma vez que as condições de trabalhos são remotas na história dos/as profissionais do ensino.

Valendo-se do construto sócio-cultural do conformismo feminino, a escola, como instituição atrelada ao capitalismo, usa o trabalho docente que ideologicamente é pouco exigente quanto às condições e o salário de modo a obter lucro. Fortalece essa lógica a idéia de que o salário da mulher professora é complementar e como sua natureza está acostumada ao trabalho doméstico exercido no lar, ela pode se sujeitar às parcas condições de trabalho, como salas apertadas, sem ventilação nem iluminação adequadas e outras coisas mais.

Para Apple (1995, p. 7) "[...] os educadores/as não conseguem perceber a educação de forma relacional [...]". Isto quer dizer que não a vêem "[...] como resultado de conflitos econômicos, políticos e culturais [...]", o que torna mais difícil abrir espaço para se discutir as relações de classe, sexo e poder racista.

Tomando-se a essência da reflexão de Apple (1995) pressupõe-se que as professoras primárias dessa pesquisa fizeram a crítica sobre as condições reais de trabalho como se fosse um problema estanque, pertencente àquela unidade escolar. Não têm despertado a consciência profissional, pois se assim o fosse sentir-se-iam exploradas como mulheres pertencentes a uma categoria de trabalhadoras. Pergunta-se então, como é possível desenvolver o senso crítico dos alunos/as se no cotidiano da sala de aula se a prática é, por vezes tão antagônica? Questões que continuam sem respostas, uma vez que, como se colocou anteriormente, a problemática não é estranha.

Outros exemplos de recurso que interceptam o processo da sala de aula foram apontados pelos seguintes depoimentos:

> *Nós temos dificuldade de materiais, não temos material disponível [...] (E 4)*
> *[...] material pra trabalhar na sala a gente não acha, não tem. Às vezes a gente quer trabalhar, fazer um trabalho diferente e a gente não tem material adequado, suficiente para trabalhar com os alunos. (E 1)*
>
> *Não tem recurso material, nem papel ofício, nem cartaz, nem nada, entendeu? [...] às vezes eu compro lápis, a diretora me dá lápis. (E 19)*
>
> *[...] eu não pude concluir meu assunto porque a xerox quebrou e o diretor estava fora [...] eu não pude dar porque faltou material [...] (E 16)*
>
> *[...] a gente tem que fazer um trabalho... "Ah! Pra que isso? " "Ah, não precisa!" Ah! Pede a não sei quem, vá a fulana, a gente tem que ficar dando explicações pra tudo [...] Aquela coisa, condições de trabalho. (E 17)*

Essas falas estão distantes de abarcar a falta de materiais de uso pedagógico no cotidiano da sala de aula, pois há uma série de outras variáveis possíveis. Quando a escola é

pública, os recursos nunca são suficientes para a demanda ou então as famílias não possuem recursos para prover as crianças dos materiais escolares básicos. Essa situação se repete quando a escola, mesmo particular, está localizada em áreas periféricas, onde a população majoritária possui baixa renda, convive com o desemprego ou trabalha na economia informal.

Mello (1995) identificou em seu estudo que a falta de recursos materiais é apontado pela maioria do grupo pesquisado como um dos maiores dificultadores do exercício docente. Nota-se que a carência de recursos materiais não é uma questão local pois atinge várias regiões brasileiras, portanto é um problema da macroestrutura social que ressoa na sala de aula para que a professora solucione. Depreende-se desse estado de coisas que cada vez mais o espaço da sala de aula, que aparentava ser uns espaços com objetivos bem definidos, vai se complexizando.

4.2.2 – As condições socioeconômicas das crianças

O depoimento de uma entrevistada chamou atenção ao ser feito num tom emocionado e entristecido, quando se pôs a falar sobre a sala de aula:

> *A sala de aula hoje é uma tortura para mim. A gente não tem nenhum recurso pra trabalhar, sabe? E as crianças tão vindo com mais problemas da sociedade que vive na miséria e as crianças trazem tudo isso pra dentro da sala de aula e a gente não tem nenhum recurso pra resolver isso [...] (E 18).*

Compreende-se com essa fala que além dos recursos materiais que tanto se interpõem como dificultadores da prática docente, uma outra questão se coloca para a professora primária que é a criança, ou melhor dizendo, as crianças que diariamente chegam à sala de aula trazendo consigo sonhos e esperanças sobre a própria escola e o significado da mesma para suas vidas. Aprendem desde pequenininhas que lugar de criança é na escola.

Essas vidas reais e concretas, às vezes vinte, trinta e até quarenta delas numa só sala, cada uma na sua singularidade formando um contexto de pluralidades, trazem também para a sala de aula "[...] a precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos", como descreve Freire (1994, p. 105). As condições de existência em que vive a infância popular no Brasil, são pesadas. Milhões delas vivem abaixo da linha da pobreza e são obrigadas a trabalhar desde pequenas para trazer uns trocados que são acrescentados ao quase nada dos pais.

As professoras entrevistadas conhecem essa realidade e expressam-na nos seus depoimentos:

> *[...] eu tenho meninos aqui que não têm casa, eu tenho meninos aqui que não têm onde morar, tenho meninos aqui que não querem ir pra casa porque quando chegam em casa o pai tá bêbado e a mãe tá bêbada e batem neles, eu tenho meninos aqui que chegam aqui sem almoçar, meninos que diz: "pró, hoje eu não comi nada ainda". (E 8)*
>
> *[...] ele vê os problemas que essas criaturas leva pra sala de aula, traz de casa, muitas crianças nervosas, estressadas, muitos problemas. (E 16)*
>
> *[...] algumas crianças são agressivas comigo e são agressivas com os pais delas, entendeu? Então, não agem assim só comigo, é a mudança... o sistema hoje tá todo desequilibrado emocionalmente, desequilibrado financeiramente, a família tá desequilibrada. Então trazem tudo isso pra escola e isso dificulta muito o meu trabalho. (E 19)*

A dimensão do que foi exposto foge da compreensão objetiva, pois não há como explicar essa equacionalização; uma única mulher-professora na sala de aula para ensinar conteúdos a essa multiplicidade de crianças, uma vez que essa é a sua função na escola. Pergunta-se, que caminho fazem as professoras para lidar com tal façanha? Só pode ser mesmo um empreendimento para uma Super-heroína. Será que os técnicos, especialistas do ensino e da escola, a maioria homens e estrangeiros, já refletiram alguma vez sobre quem são os sujeitos para os quais o ensino é preparado? Ou será que de fato eles pensam que a professora tem mesmo um grande coração materno que cabe todos e tudo? Se for por esse lado, é tempo de abrir os olhos para reconhecer os valores imperiosos da sociedade ocidental que determinaram ser o amor materno incondicional inscrito na natureza feminina. É difícil não admiti-lo, "[...] suscita uma terrível angústia em todos nós. Incerteza insuportável [...]" diz Batinder (1985, p. 18) que ousou desmascarar esse mito, não porque desacredite no mesmo, mas porque o conceitua como uma construção sociocultural que pode ter existência em qualquer pessoa.

Acerca do mito do amor materno, há mães biológicas que amam e outras que odeiam, maltratam e até matam. Quem duvidar disso basta acessar algum meio de comunicação e obterá uma noção mais real deste mito através de fatos que diariamente retratam recém-nascidos abandonados em lixos ou largados nas maternidades, crianças acorrentadas e mantidas prisioneiras, outras espancadas, queimadas, enfim maltratadas pelas próprias mães que trazem-nas ao mundo.

Da mesma forma que os discursos aristotélico e teológico cristão arquitetaram a mulher como a matéria má da humanidade, por volta do século XVIII, a sociedade burguesa

precisava de um outro modelo de mãe, que não abandonasse a criança conforme os críticos costumes. Impôs-se à mulher a ideologia do amor materno, de modo a atender o interesse da classe dominante. O amor materno naturalizado é uma das idéias sedimentadas que a crítica feminista tenta desconstruir para buscar uma outra compreensão mais "[...] benéfica tanto para a criança como para a mulher" (BADINTER, p. 18).

Para a docência primária a indexação da maternagem à professora descaracteriza a profissão da mulher trabalhadora e reforça o caráter de doação e amor atribuídos tradicionalmente às atividades exercidas no lar de forma gratuita. Aceitar a não remuneração pelo trabalho feito no âmbito doméstico é supostamente interpretado como bondade inerente à natureza feminina. Nessa lógica, a boa professora não tem preocupação com o salário, pois cuidar das crianças no lar e na escola têm suas similitudes. (LOURO, 2002).

Acredita-se que a representação social da boa professora e os atributos que a ela subjazem persistem no imaginário coletivo como uma imagem ideal constantemente evocada. Exemplo dessas representações é a constância com que os familiares buscam informações sobre a professora dos/as seus/uas filhos/as com interrogações estereotipadas tais como: ela é meiga e delicada? Trata bem as crianças? É carinhosa? É boazinha? Podem até se excederem no interrogatório perguntando idade, estado civil, se tem filhos etc. Esses pré-requisitos sobrepõem-se a outras prerrogativas necessárias ao exercício docente e se tornam critérios para selecionar, classificar e rotular as professoras, que correm o risco de terem a própria vida controlada, tal como acontecia no final do século XIX início do século XX[21] quando não se contratava professora casada e as solteiras eram impedidas de andarem acompanhadas do par masculino. (APPLE, 1995).

Discursos similares a esse e tantos outros discorridos neste estudo, constituem-se como produções ideológicas de muitos outros e outras que pensaram (ou ainda pensam) sobre a professora interceptando a construção da sua identidade de mulher professora.

Outrossim, por mais que haja uma orientação coletivista que tenta preservar o modelo idealizado sobre a prática docente, esta dar-se-á de modo individual. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995) comenta que os modos distintos de encarar a profissão docente estão intimamente relacionados à identidade de cada um/a que é una e múltipla. Contudo, há de se permitir neste momento uma generificação sobre a identidade da mulher ocidental, construída socialmente para ser uma boa esposa e cuidar das crianças e do lar. Quanto as representações

[21] Ver quadro completo no capítulo II de um contrato de trabalho para professoras, na segunda década do século XX.

advindas dessa ideologia a história da docência primária na sua amplitude temporal guarda momentos de ganhos e perdas.

Por conseguinte, é possível observar em toda a composição dos discursos das professoras entrevistadas, falas que remetem a práticas do cuidar, que são atribuídas à educação sexista. Todavia, essas práticas ganham significados bastante diversos quando entrecruzados com outros elementos peculiares a cada entrevistada.

Numa perspectiva crítica feminista, o ensaio de Tronto (1997) sobre *Mulheres e Cuidados*, que constata que há formas de cuidar que podem representar propósitos de sobrevivência adotando-se uma variedade de gestos, formas de falar, linguagem corporal, etc. Encontrou-se depoimentos de entrevistadas que remetem às condições expostas:

> *[...] os grandezinhos sentam no meu colo, penteiam meu cabelo e às vezes dá massagem. [...] É mesmo que meus filhos aqui. É a mesma coisa. (E 5)*
>
> *Eu no meu trabalho sou psicóloga, eu sou mãe, eu sou um pouquinho amiga, eu sou professora [...] uso esses métodos pra trabalhar, eu me transformo em palhaço [...] (E 15).*
>
> *Eu sou uma das professoras lá que sou chamada porque o diretor da escola disse que eu aconselho muito as crianças que elas me ouvem muito, então eu sou chamada pra apaziguar muitas brigas [...] (E 16).*
>
> *[...] porque você aprende com a vida e com a clientela [...] você aprende com elas dando amor e dando carinho e passando o outro lado materno. (E 2)*
>
> *Olhe, quem conversar muito não vai participar do sorteio, quem fizer o dever, vai. Eu compro assim besteira mesmo [...] Quando eu cheguei, logo eu disse, olhe, eu sou a segunda mãe de vocês [...] (E 6).*

Nesses depoimentos pode-se verificar práticas com forte apelo à maternagem e ao cuidar, mecanismos talvez inconscientes, de sobrevivência como professoras, tendo em vista alguns elementos que associados a essas representações, permitem tal concepção.

Sobre os elementos que levaram a essa (in)conclusão estão uma certa fragilidade intelectual detectada na formação restrita ao curso de Magistério, ou até mesmo pela sua ausência, como se percebe em outras falas:

> *Eu já quis fazer vestibular pra Pedagogia, mas não é valorizado. Pôxa, eu já tenho Magistério, [...] não é necessário eu fazer não [...] (E 6).*
>
> *[...] eu preciso lutar pra ver se acho melhora, na forma de tá atuando no trabalho. A gente tá vendo menino hoje saindo do primário sem sabe ler nem saber escrever. Então... eu não tenho faculdade [...] (E 2).*
>
> *[...] eu só vim aprender mesmo a partir do dia que eu entrei numa sala de aula [...] a verdade foi essa, eu vim aprender depois que eu passei pra sala de aula. (E 16)*

> *[...] eu é que não tenho mais vontade porque não tenho mais paciência pra isso, pra estudar e tal [...] (E 5).*

Não se tem nesse estudo nenhuma intenção de desvalorizar o trabalho exercido por essas mulheres professoras, tampouco negar que as mesmas gostam do que fazem, mesmo porque, já situamos em outro momento a condição de classe numa sociedade capitalista que aliada à de gênero, interceptam a vida das pessoas através de mecanismos só percebíveis quando se desenvolve o pensamento crítico e multidimensional.

Entretanto, se se deseja que a mulher professora tenha seus direitos sociais respeitados e que a imagem social do magistério primário desconcilie-se dos resquícios do sacerdócio, da missão e doação que o acompanha há séculos, e seja valorizado socialmente, faz-se emergente que as professoras primárias, mesmo as que têm um saber notório advindo dos anos que estão em sala de aula, busquem aprimorar adequadamente a sua formação, ousando estudar e aprender.

Permanecer com um conhecimento reduzido, a-científico, converte, como analisa Freire (1994, p. 10), "[...] a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadoras de missão tão exemplar [...]" em que as professoras têm que aceitar condições de trabalho precárias, como já foi referendado anteriormente, além de outros maus tratos.

Sem competência técnica e consciência política, o cuidado que esse subgrupo de entrevistadas demonstrou ter, passa a ser entendido como uma forma pouco ética que oculta o despreparo para enfrentar o desafio da sala de aula onde as crianças vão em busca de aprender, de sair da zona do iletramento para ler o mundo criticamente decodificando o significado dos acontecimentos.

Essas considerações se tornam importantes à medida que é uma urgência melhorar a qualidade do ensino básico da população brasileira que está sob a responsabilidade absoluta, ou melhor dizendo, sob os cuidados das mulheres-professoras.

O Jornal A Tarde, de 25 de maio de 2003, (p. 9) trouxe uma entrevista intitulada "Atacou-se o inimigo errado na Educação". O *lay out* falou sobre o péssimo resultado obtido pelo Brasil (último lugar) na pesquisa feita pelo Programa Internacional de Avaliação (PISA) entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que avaliou o nível de compreensão leitora de alunos secundaristas. Para apresentar o relatório final na Bahia, a doutora em Educação Magda Soares, uma das maiores autoridades sobre o assunto na América Latina, concedeu entrevista para o jornal citado. "A raiz do problema está na sala de aula, onde as coisas acontecem. É lá que os professores têm que desenvolver

nos alunos as habilidades para compreender textos e utilizar os conhecimentos adquiridos", afirmou a entrevistada. E mais adiante, cita que entre todos os fatores que interferem nos resultados obtidos:

> O foco deve ser em cima dos responsáveis pela transmissão do conhecimento: os professores. Os fatores convergem para esse ponto comum. Deve-se investir na formação dos educadores, promover constantemente cursos de atualização e reciclagem, além de incentivar esses profissionais com o pagamento de salários dignos e justos. Ao lado disso, é preciso melhorar profundamente as condições de trabalho nas escolas. Esse é o ponto fundamental da questão do ensino no País. (SOARES, 2003).

A reflexão de Magda Soares é o legado do ensino básico brasileiro. As suas argumentações são as reivindicações das professoras há mais de meio século, atualizadas nesse estudo pelas vozes das professoras e pertencentes ao passado histórico evidenciado nos estudos de Pereira (1969), Saffioti (1976), Novaes (1992), Freire (1994) e Mello (1995) dentre outros.

A despeito do inegável ritmo de desenvolvimento em que o mundo se encontra, o setor da educação em países emergentes se apresenta defasado principalmente no ensino básico. As heranças estão ligadas ao surgimento das primeiras Escolas Normais no Brasil, no século XIX, como se analisou no segundo capítulo. Já nasceram precárias com limitações orçamentárias (ALMEIDA, 2004). O quadro que foi delineado anteriormente, não é desprovido de raízes, vem de longe e repercute nos sistemas de pensamento sendo que este último muda lentamente. (LE GOFF, 1995).

Enraizada também nos prelúdios do magistério primário está a prática do ensino no plano afetivo dado a natureza da identidade feminina que ainda prevalece na sociedade. Aproximando-se as heranças culturais do magistério primário e as condições socioeconômicas da população brasileira, compreende-se o sentido das palavras de Mello (1995, p. 117) quando afirmou que "[...] quando não se sabe o que fazer, ama-se".

Muito embora Mello (1995) tenha encontrado no discurso das professoras por ela entrevistadas, a prática afetiva sustentada pela carência de amor atribuída às crianças da classe popular, nessa pesquisa encontram-se depoimentos que reportam para a afetividade e o cuidado, porém, são falas proferidas por professoras que denotam terem uma consciência crítica profissional mais apurada, em que o cuidar pode ter uma outra dimensão.

Deve-se ter sempre em mente que o ideal de mulher cuidadosa restrito ao mundo privado pela divisão tradicional de gênero na sociedade ocidental, leva sempre a se ter uma visão limitada em que o cuidar de criança é natural à mãe. Essa construção social acabou por universalizar para todas as mulheres qualidades maternais. Contudo, vale lembrar que as

mentalidades mudam e "[...] o pai sente-se hoje responsável pelo filho. Pensa, por sua vez, que lhe deve cuidados [...]" (BADINTER, 1985, p. 364). Neste sentido, os movimentos sociais, feministas ou não, vêm apelando para a co-educação dos filhos assim como a distribuição das tarefas domésticas.

Sem pieguices, assume-se um outro olhar que busca ver no que a mulher professora faz na sala de aula, não porque é mulher, mas porque tem um compromisso social que não se limita às próprias paredes da sala, uma vez que enxerga outros horizontes e quer chegar ao mundo público através das suas ações não restritas ao ensino imediato de conteúdos, mas a formação da identidade das crianças.

Quando o cuidar toma uma dimensão ética, o que se faz na sala de aula em situações particulares não deve ser interpretado como maternagem, porque há professoras que estão politicamente comprometidas e preparadas para a docência, como mostra os depoimentos a seguir:

> *[...] eu procurei estudar, passei cinco anos numa faculdade pagando caro [...]. Eu acho que a gente tem que brigar pelos nossos direitos. A gente não tem de ter medo de ninguém. Enfrentar mesmo porque senão a gente não consegue nada. (E 1).*
>
> *A gente é muito lesada. Eu vou até longe, a gente é lesada como ser humano [...] tava em greve a escola [...] eu vi uma criança num bar com o pai, numa casa, o pai faz jogo [...]. Então, eu fiquei muito mexida com o que vi [...]. Quer dizer, que greve é essa que você tira o aluno da sala [...] não tem estratégia de que a criança continue sendo atendida. (E 22)*
>
> *A educação tem que ser responsável, tem que ser respeitável [...] a gente tem que ver que a gente faz parte do nosso sindicato, esse dinheiro vai pra onde? Faz o quê? [...] Na minha concepção quando eu páro, quem paga são os meninos [...] então quanto mais meninos analfabetos, mas homens "burros" e mais eles mandam. [...] então, então eu conscientizo os meus meninos, eu acho que eu sou terrorista, né? (E 8)*

Professoras que se posicionam sob os valores da democracia, que se colocam sempre como fazendo parte de um coletivo, incluem-se no "nós", no "a gente" que saem de suas vozes emocionadas porque a despeito de tudo que pensam e praticam, se vêem num cotidiano da sala de aula conflituoso. São momentos nos quais tem que se fazer julgamentos e escolhas, tomar decisões e enfrentar com dignidade, sem medo de deixar de ser professora, para ser confundida com mãe, exclusivamente porque precisa cuidar.

Os depoimentos a seguir trazem algumas situações da sala de aula das mesmas professoras que se posicionaram anteriormente:

> *Eu tenho aluna aqui que não sabe a idade [...] o nome completo [...] não sabe o nome da mãe, do pai. Isso são coisas... Eu tenho aluna mesmo que chega na sala muito suja, às vezes, não sei se dorme com alguém que faz xixi na cama.[...] A gente tem que tá... embora não seja tarefa nossa, termina sendo. Não deveria ser [...] [...] além de passar as coisas*

que a gente precisa, as coisas de educação mesmo acadêmica, ensinar a ler, a escrever, a gente tem que trabalhar outras coisas [...] (E 1.).

[...] quando a gente se dá conta de que, por exemplo, que os meninos têm dificuldades de se relacionar porque eles não tão sendo escutado, porque não tão exercitando o diálogo, a gente vê que a gente cria essa oportunidade na escola, cria essa aprendizagem na escola, com certeza mais adiante a experiência de convivência deles talvez não tenha tantos problemas quanto a gente tem visto. (E 22)

Então eu me preocupo com meus alunos hoje. Eu faço uma projeção pra elas, pra depois, então tem meninos daqui que é filho de marginal, eu tenho alunos daqui que disse: "minha mãe, minha vó, meu pai hoje está na penitenciária". Aí eu chamo ele e converso [...] Eu tenho aluno que ele tem que vir pra escola porque é condicionado e eu tenho que dar nota a ele [...] Então ele senta ali no cantinho, não sabe ler nem escrever [...] tô com essa diversidade [...] isso pra mim é importante porque eu tô fazendo um papel com eles, nunca conheci, mas eu tenho que fazer, né? [...] se acaba a merenda, a gente ajuda com a merenda, a gente manda comprar, porque eles não podem é ficar sem merenda [...] (E 8).

Dizer que essas mulheres professoras agem da forma que se evidenciou porque estão cuidando dos alunos/as na sala de aula de modo feminino, seria uma visão injusta preconceituosa e essencialista com a qual não se concorda. Essa visão exclui as mulheres da participação no mundo do trabalho, "[...] para criação de novas bases morais [...] É como se suas ações não pudessem ser consideradas dignas de tal classificação, sendo enquadradas na categoria de sentimentos e não de atos morais", como analisa Passos (2004, p. 150). É como se as professoras, porque são mulheres, não pudessem ter atitudes de valor mais amplas. Em suma, o cuidar pode ter outras configurações, menos exibidas do que aquelas privatizadas, em que só se cuida dos mais próximos, e mais abrangentes nas suas responsabilidades coletivas. (TRONTO, 1997)

Convém destacar que "[...] as novas teorias apontam para a importância da afetividade dentro das organizações, assim como do *amor pelo outro, da espontaneidade e da espiritualidade*, como condições para se fazer frente às incertezas dos novos tempos" (PASSOS, 2004, p. 151). Muito embora se reconheça que a educação da cultura ocidental tenha negado ao homem o direito de expressar publicamente seus sentimentos, sob a falsa idéia de que as manifestações de afeto são símbolos femininos, já se vislumbra hoje uma situação que permite a plenitude do ser, diferente de tempos atrás, quando o medo de não garantir a masculinidade levava o homem a verdadeiros mascaramentos para impedir a manifestação de seus sentimentos e emoções. (PASSOS, 1999)

Considerando a lentidão com que as mentalidades mudam (LE GOFF, 1995) é possível ter um olhar menos preconceituoso e querer enxergar que os homens choram frente ao sofrimento da vida mundana, são capazes de desacatar ordens em solidariedade aos seus semelhantes, se unem em mutirões para salvar vidas ou para erguer um teto, homens que saem

à noite para dar alimento e agasalho cuidando dos "descamisados" nas ruas, homens que choram frente as balas perdidas que matam seus filhos, que clamam por justiça, que se vestem de Papai Noel para ver o sorriso de uma criança. Enfim, homens que foram impelidos a desenvolver a agressividade e a violência e estão (re) descobrindo que são humanos, que a identidade é mutável, é um processo inacabado, aberto a novas concepções.

Outrossim, a mulher não quer mais ser vítima da pressão social que limitou também as suas aspirações. Ora, se ninguém nasce com fragilidade, paciência, docilidade, obediência; assim como ninguém nasce com agressividade, violência, poder. O que fez com que homens e mulheres construíssem suas identidades substantivas foi a imposição de adjetivos que uma vez incorporados, transmitiram-se através da educação os conceitos de masculinidade e feminilidade que vitimou homens e mulheres (PASSOS, 1999). Se foi possível construir esta ordem é possível pensar em desconstruí-la, como analisa HARDING.(1993, p. 26) "Talvez seja possível trocar o pressuposto de que o natural é difícil de mudar e que o cultural é mais facilmente mutável [...]".

4.2.3 - O ensino na sala de aula

Há uma questão sobre a sala de aula que necessita ser abordada concernente ao ensino, especificamente, porque há uma crença no imaginário coletivo que atribui à sala de aula o lugar privilegiado para as crianças aprenderem. Entretanto, cabe inicialmente esclarecer as limitações dessa exploração, haja vista que o ensino é aqui incluído como um recorte, pois essa pesquisa não comportaria abarcar o estudo de sala de aula dando-lhe a devida importância, tal como a Sociologia da Educação ou outra ciência a analisa e interpreta.

Se há um ponto convergente sobre o ensino no qual o gênero deva ser incluído quando se discute o mesmo, é o fato incontestável de que o ensinar é majoritariamente exercido pelas mulheres. Este fenômeno vale para o Brasil e também para grande parte dos países onde o ensino básico é amplamente uma tarefa feminina. (APPLE, 1995)

Contudo, quando se procura associar quem ensina, com quem produz o material a ser ensinado, se constata uma grande contradição. Por mais paradoxal que essa situação possa parecer, reconhece-se que de modo geral, a produção do ensino, ou seja, as propostas pedagógicas, metodologias, o currículo, materiais a serem consultados, livros, etc. é marcada pelo gênero.

Poder-se-ia ainda trazer uma série de outros artífices que denotam o quanto a escola é androcêntrica, apesar de ser quase que totalmente povoada pelo sexo feminino. A exceção das classes que hoje são mistas e os banheiros para uso dos/as alunos/as, os demais objetos abrigam de forma acintosa o masculino, a exemplo da utilização de nomes em *sala dos professores, Agenda do Professor,* o nome professor estampado na blusa do fardamento, homenagem ao *Dia do Professor, Sala do Diretor, Espaço do Professor, Encontro dos professores, salário dos professores, férias dos professores, etc.*

A internalização do masculino na escola é tão evidente e legitimada que governa as práticas dos sujeitos. Essa disposição como analisa Bourdieu (2003, p. 17) refere-se ao *habitus* "[...] inscrito nos corpos e nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação".

A participação ativa das professoras entrevistadas governada pelo *habitus*, que nesse caso é a linguagem, determina a reprodução da mesma. Dessa forma, verifica-se que muitos trechos dos discursos das depoentes tipificam a inscrição do masculino:

> *[...] é um trabalho fundamental pra gente, na verdade o professor é um educador porque a gente não passa só o ensino sistematizado. (E 21)*
>
> *[...] os professores têm que ter acesso a livros pra tá se reciclando, mas nós não temos. Teve agora mesmo o MEC que diz que cada professor tem direito a três livros [...] (E 4).*
>
> *[...] olhe, eu acho que o professor saindo da faculdade ele não tá preparado quanto eu [...] (E 16).*
>
> *Realmente o professor [...] eu que tenho tantos anos é que posso bem dizer, leva a vida inteira e não tem nada. (E 3)*
>
> *[...] quando o professor quer ele é formado e é capacitado. Eu acho que quando o professor quer, nada impede, de jeito nenhum. Eu acho que está sendo cada vez melhor, está progredindo mais porque o número de professores é muito grande e o de vagas está diminuindo. (E 13)*

Nessas narrativas em que as professoras estiveram a falar sobre si mesmas, percebe-se não um simples exemplo de que o masculino é preponderante na escola. As muitas vozes que expressaram essa contradição revelam uma construção social e coletiva que ratifica a dominação masculina, referenciada por Bourdieu (2003).

Sob o ponto de vista lingüístico, as falas das professoras estão coerentes com as normas da língua portuguesa quanto ao emprego do masculino, de forma neutra, na maioria dos casos em que os dois gêneros sejam referenciados. Ultrapassando os limites da visão gramatical, o discurso das entrevistadas revelam a forma como elas percebem a escola, o ensino ou quiçá o próprio mundo, pelo viés androcêntrico. Seria útil lançar mão de uma inferência de Beauvoir (1975, p. 30) sobre a masculinização do mundo, pois desde cedo as

crianças aprendem nas suas lições escolares que "[...] são os homens que fizeram a Grécia, o Império Romano, a França e todas as nações, que descobriram a teoria e inventaram os instrumentos que permitem explorá-la, que governaram, que a povoaram de estátuas, de quadros e de livros".

Retornando à premissa sobre a produção dos livros e propostas escolares, sabe-se que desde o século XVIII, quando a escola foi universalizada, a organização dos saberes, normas, valores apropriados ao ensino e à docência era uma realização masculina, definida inicialmente pelos jesuítas e oratorianos (NÓVOA, 1991). Desde então, nota-se que a produção teórica sobre o que deve ser feito por alunos/as, professores/as (ou o que não deve ser considerado) nas salas de aula, tem sido liderada pelo pensamento masculino.

Corroborando com Beauvoir (1975), Louro (1997) ao refletir sobre o gênero da escola, afirma que o conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. A propósito, cabe destacar os grandes filósofos Aristóteles, Platão, Santo Agostinho dentre outros e os sábios das metanarrativas que até os dias atuais são referências institucionalizadas, a exemplo do positivismo de Augusto Comte, sempre recorrente no embasamento de pesquisas, seleção e transmissão de conteúdos curriculares. Cabe lembrar que de acordo com o pensamento aristotélico a mulher era o ser da inferioridade pois não tendo a razão era desprovida do pensamento e da inteligência; precisaria ser subordinada dada a sua bestialidade. Tal princípio determinou a submissão da mulher na sociedade com ressonância até os dias atuais.

Sob a ótica masculina são produzidos também "[...] as estatísticas, os mapas, as questões, as hipóteses e os métodos de investigação científica e a forma de apresentação dos saberes", conforme a percepção de Louro (1997, p. 89). A representação androcêntrica não seria preocupante se essa forma de organização do mundo social, inscrita em quase todas as coisas (BOURDIEU, 2003), não excluísse a mulher da produção do conhecimento com base na dicotomia entre razão e emoção. De acordo com a tradição filosófica ocidental, a razão está associada "[...] ao mental, ao cultural, ao universal, ao público, ao masculino enquanto a emoção é associada ao natural, ao particular, ao privado e, obviamente ao feminino", como analisa Jaggar (1997, p. 157).

Depreende-se dessa reflexão que a produção feminina foi ou talvez ainda seja identificada como sendo desprovida de objetividade dada a natureza emotiva tida como pertença da mulher. A racionalidade moderna considerava (ou ainda considera) que o conhecimento fidedigno deveria ser abordado imparcialmente, neutralizado de valores e emoções. Isto significava que só a razão era autorizada a fazer inferências válidas.

A distorção proporcionada pela concepção de que as mulheres não produzem conhecimento confiável pelas peculiaridades da sua natureza tem sido um grande obstáculo para que se reconheça social e politicamente como válidos os argumentos e convicções intelectuais produzidos pelas epistemologias feministas. Mesmo outros escritos, são sempre julgados como falas sobre mulher. Essas circunstâncias favorecem para a permanência da autoridade epistêmica conferida aos homens, silenciando as mulheres, pois suas reivindicações e observações, pressupõem-se trazerem sempre a marca de sua sensibilidade e por isso são desacreditadas. (BEAUVOIR, 1975; JAGGAR, 1997; LIMA E SOUZA, 2003).

Há depoimentos de professoras entrevistadas que exemplificam a percepção da categoria de supremacia da sapiência masculina, construída culturalmente, que foram percebidos pela pesquisadora, quando no momento das entrevistas a expressão da fisionomia era de contestação:

> *[...] o poder sempre esteve nas mãos dos homens, infelizmente [...] (E 10).*
>
> *[...] tudo que o homem está é melhor [...] nós vivemos numa sociedade machista [...]. Mas, quem é que faz a Educação? [...] os secretários, os ministros, o sistema todo? Então tudo é uma bola só. (E 8)*
>
> *E acho que tudo por conta do governo querer também que você vá empurrando, não quer que tenha reprovação [...] (E 1).*
>
> *Não tem uma consideração com o que a gente faz [...] [...] Aí vem alguém que tem formação e não sei o quê essa pessoa vem ensinar o que é que a gente tem que fazer, a melhor forma que a gente tem que fazer. (E 22)*

Os depoimentos das entrevistadas permitem perceber que, se por um lado elas rompem com o conformismo, pois não aceitam mais a sociedade tal qual e denunciam as contradições reivindicando através da entonação de suas vozes, fortes, críticas e por vezes irônica, maior participação no mundo do pensamento, por outro, quando tentam falar e "[...] escrever, sentem-se esmagadas pelo universo da cultura, por ser esse universo, um universo de homens: não fazem senão balbuciar" (BEAUVOIR, 1975, p. 477).

A despeito de todo o esforço feminista para contestar a invisibilidade da mulher como sujeito histórico, desconstruindo concepções dominantes, explorando problemas sociais e apostando nos seus valores de questionar sobre o mundo, seus saberes parecem continuar pertencendo ao inessencial, interpretados pelo mundo dominante como simples observações, balbucios, como diria Beauvoir (1975). Neste sentido, é lamentável que o corpo de saberes a serem ensinados seja produzido e controlado pelos homens para serem executados por mulheres professoras primárias.

O controle técnico sobre o ensino, desencadeado desde o início dos anos 60 do século passado, passadas mais de quatro décadas, parece inabalável. Apesar da variabilidade dos mecanismos que por vezes camuflam as reais intenções, as professoras entrevistadas expressaram nos seus discursos toda a estrutura de poder que subjaz às boas intenções de melhorar a qualidade do ensino:

> *[...] dá os conteúdos já divididos do bimestre [...] temos autonomia, mas nem tanto devido ao Gestar[22] que manda lá de cima os conteúdos a ser trabalhados [...] (E 4).*
>
> *Vem uma pasta norteadora com os textos, tudo bem preparado [...] a gente recebe os projetos prontos [...] (E 7).*
>
> *[..] o que se dá, o que a Secretaria manda, tudo o que deve ser dado, esse pacote aí [...] Ele esquece o nosso papel, então o que é que eles mandam a gente fazer? Um bocado de papelada pra gente complementar, pra gente escrever [...] (E 8).*
>
> *Agora o conteúdo, o trabalho é selecionado com a direção, é selecionado mesmo com a direção. (E 15)*
>
> *[...] liberdade dos professores em como trabalhar, porque tem muitos diretores que tentam agradar os pais, agradar a sociedade e não tentam agradar o que realmente essa profissão quer, o que esse professor deseja na sala de aula, ainda há esses empecilhos. (E 10)*

Não se nega aqui o valor das propostas que se pressupõe estarem imbuídas da intenção de melhorar o ensino, entretanto, os projetos pedagógicos elaborados à margem da escola, das professoras e das crianças têm dado provas suficientes da sua ineficácia diante dos resultados encontrados em avaliação de nível internacional e local, conforme análise feita no tópico anterior quando se mostrou os resultados da avaliação do PISA. As professoras vêm enfatizando exaustivamente esta questão, porém, continuam desacreditadas. Exemplos dessas inferências estão evidentes nos depoimentos a seguir:

> *O material que entregam pra gente é ótimo, as capacitadoras ótimas, todas bem inteligentes, dedicadas, capacitam o professor, então tem muita coisa interessante que é ótimo pra gente, só que quando a gente chega na escola a realidade é outra porque não tem material pra você fazer uma atividade que você aprendeu na capacitação, pra fazer com seus alunos, não tem recurso, faça com o que você tem, se vire, você é professor [...] (E 19).*
>
> *Eu acho que tem um distanciamento desfavorável [...] eu acho que o maior problema é a descontinuidade do que a gente faz, do exercício mesmo do cotidiano profissional [...]*
>
> *[...] tem uma separação entre o que a gente vivencia, a experiência da gente [...] não se faz um vínculo teoria/prática [...] mas quando a gente coloca o que a gente experimenta*

[22] Gestar – Programa Gestão de Aprendizagens Escolar para atender a objetivos do Programa FUNDESCOLA em conformidade com Acordo de Empréstimo nº 4487 com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/100/27 do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

> *tentando fazer uma reflexão e até uma associação, uma aprendizagem significativa, então [...] eu acho que seria de muito maior valia se pudesse partir do que a gente vivencia [...] (E 22).*

> *[...] é isso que querem [...] querem muitas coisas, mas os meninos não sabem nada na verdade [...]. essa série que eu ensino hoje, ela corresponde a 2ª série do primário [...] eu tenho menino que não conhece letra [..]. Eles não entendem. A verdade [...] eles não querem [...] (E 8).*

São bastante claras as reflexões das professoras e pode-se afirmar sem hesitação que as mesmas não trouxeram nenhuma novidade quanto aos argumentos sobre o distanciamento entre a vida cotidiana e as teorias racionalistas e massificadoras, pois esses fatores são sempre recorrentes quando se discute educação e ensino. Seja nos meios acadêmicos, nos corredores das escolas, no horário do *cafezinho* e até nos encontros de lazer, as professoras e os professores expõem publicamente as tensões que enfrentam dia-a-dia entre as condições concretas da sala de aula e o que *mandam* elas/eles fazerem de acordo com os programas pré-estabelecidos por técnicos em educação.

Retornando ao conjunto dos depoimentos anteriores, é possível apreender que os mesmos remetem à percepção que as professoras têm de que o ensino subjaz a vários poderes. Neste sentido, os discursos das depoentes convergem para a análise das relações estruturais feita por Apple (1995, p. 36) ao considerar que a prática de ensino "[...] é a história do estado, em combinação com o capital e com um corpo universitário amplamente masculino de consultores e elaboradores de currículo, intervindo no nível da prática, no trabalho de uma força de trabalho amplamente feminina". Este controle, extrapolava a própria educação uma vez que nas primeiras décadas do século XX, controlava-se e se policiava o comportamento público e privado, pois não se contratava professora casada, conforme citação anterior em prol da conservação moral. A mulher casada poderia despertar pensamentos maléficos às crianças.

Vale ressaltar, porém, que em nenhuma das falas destacadas, nem nas demais que foram analisadas, notou-se qualquer menção que reportasse para a dimensão do controle sobre o ensino, advindo do fato de ser o mesmo uma atividade feminina e por isso que demandasse controle. Por conseguinte, admite-se que a maior parte das mulheres professoras entrevistadas, apesar do acúmulo de saberes intelectuais anunciados nos seus discursos, não conseguem ver com clareza os sutis mecanismos de dominação das relações sociais de gênero dicotomizadas, presentes na escola, ressonância da própria socialização de suas vidas pessoal e profissional.

Muito embora ainda não exista uma consciência crítica desejável para todas as mulheres, o olhar atento da pesquisadora detectou nas entrelinhas das vozes femininas

investigadas, rompimentos com "[...] os valores seguros do conformismo [...]" os quais Beauvoir (1975, p. 476) referiu-se em diversos momentos da sua obra filosófica, como conseqüência da educação diferenciada recebida desde a infância. Neste sentido, os depoimentos a seguir evidenciaram que as professoras primárias entrevistadas não são tão obedientes e comportadas como tradicionalmente se espera que sejam:

> *[..] a gente recebe os projetos prontos [...] se você ler até dá pra preparar [...] mas a gente tem que adequar à nossa realidade [...] existe forma de projeto que você acredita que vai ser mais viável pra se trabalhar em sua sala de aula, né? (E 7)*
>
> *[...] a formalidade de fazer o planejamento me incomoda porque na maioria das vezes o que eu faço, eu faço buscando o significado que aquilo tem pra mim [...] mas, o fato de fazer para atender a formalidade, me dá incômodo. Eu já disse, faço [...] mas naquele momento eu sinto dificuldade. (E 22)*
>
> *[...] às vezes a gente por aqui, como na sala daqui pra dentro é nossa, a gente faz um plano que manda e quando vê que não tem condição mesmo, age com autonomia aqui dentro da sala, mas tem que mandar o plano como eles querem. (E 4)*
>
> *[...] eu peguei um aluno que estudava cinco anos numa escola à noite e o menino não conhece o bê-a-bá, você consegue isso? Eu não consigo. [...] Então o que é que a gente faz aqui, eu e a professora [...] eu tiro os meninos que não conhecem letras aqui, leva pra lá e ela me traz os meninos mais fortes e aí ela me traz os meninos mais fortes e aí ela alfabetiza lá no bê-a-bá, cartilha do meu tempo ainda [...] vamos voltar? [...] vamos [...] você topa? [...] topo [...]. Aí, o que é que a gente conseguiu? Eu tinha doze meninos que não liam nem escreviam, não conheciam letras, ela tinha vinte. Hoje, desses doze, três meus já estão lendo e até o final do ano eles vão ler. (E 8)*

Se pensados sob o ponto de vista feminista, os depoimentos das professoras são interpretados como resistência e transgressão que se configuram como a busca pela autonomia e liberdade que lhes permite emergirem além do mundo da feminilidade, sem entretanto excluí-lo. Novamente se pode recorrer a Beauvoir (1975) para tecer outro contraponto e anunciar que, a despeito de tudo que incita as mulheres a se deixarem dominar pelas exigências daqueles que detêm o poder, como prenunciara a autora, as professoras primárias vêm mostrar o quanto trazem dentro de si de feministas. E ainda que não se reconheçam como tal por não se encontrarem engajadas na academia ou no movimento em si, nas suas lutas individuais elas vão construindo o conhecimento que tece essa e outras pesquisas. Dessa forma, a disseminação dos saberes construídos por esse estudo encarregar-se-á de mostrar que as mulheres fazem parte do mundo e tentam imprimir-lhe suas marcas como professoras primárias e querem ter suas experiências reconhecidas no mundo científico.

Se por um lado revelou-se que as mulheres professoras primárias não são tão dóceis e passivas frente às abstrações do autoritarismo teórico e a ideologia do Estado, por outro, essa forma de *burlar* pode ter efeitos contraditórios quando se pensa na macro-estrutura de

um sistema de ensino e o compromisso democrático de educação para o povo de uma dada sociedade. Depreende-se desse impasse que a polarização de ações individuais, como as das professoras depoentes, por mais que sejam justificáveis pelas condições concretas de contextos específicos, carecem de um sentido coletivo profissional.

As modificações que as professoras primárias empreendem, procurando "[...] *tá dando um jeitinho, inventando, resolvendo* [...]" como se pronunciou a entrevistada E 22, são práticas que acontecem na maioria das vezes, de forma solitária, fechadas nas salas de aula. A recusa aos tais pacotes que são revestidos de mensagens norteadoras para a formação dos futuros/as cidadãos/ãs críticos/as e criativos/as, de modo individual não se constitui como uma luta política da categoria para o reconhecimento dos seus saberes expropriados.

Pressupondo-se que haja um certo receio sobre o que possa vir acontecer se as experiências pessoais extrapolarem os limites da sala de aula, as professoras não partilham publicamente as mesmas, que ficam ocultadas, favorecendo a uma parcela pequena de crianças. Apesar do mérito dessas práticas, elas em nada contribuem para a categoria profissional em si. Uma forma de reverter esta situação seria registrar as experiências, hábito perdido, insuflado pelo próprio ensino padronizado cuja autoria não trás mais as marcas dos/as docentes. No entender de Kramer; Souza (1996, p. 16) "[...] professores e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros". Praticamente o ensino se tornou uma cadeia de repetidores desanimados, uma vez que o ensino é preparado para e não por professores/as e alunos/as.

Acredita-se que os movimentos isolados também propiciem a perda da identidade profissional alimentando a crise pela qual vem passando os/as professores/as, especialmente do ensino primário, ao longo das últimas décadas (NÓVOA, 1991; APPLE, 1995; ARROYO, 2000). Nessas circunstâncias, as professoras primárias encontram-se desvalorizadas socialmente, mal remuneradas, sobrecarregadas de tarefas burocráticas e quiçá identificadas como trabalhadoras domesticadas ou segunda mãe, tia, avó...

O que foi discutido nesse contexto pode ser traduzido como uma velha tensão instalada entre duas partes que ainda não encontraram um ponto de conciliação. Este não é um fato social local, pois vem sendo questionado insistentemente em outros países ocidentais, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá (APPLE, 1995) de onde, aliás, partem os guias de ensino padronizados contestados por críticos da educação, a exemplo dos que vêm sendo mencionados no decorrer desse estudo e pelos/as docentes que tentam participar efetivamente da produção do ensino.

Sabe-se também da complexidade do mesmo diante das condições macro-estruturais e históricas que as instituíram e continuam instituindo. Neste sentido, alerta-se as professoras primárias que também não é no isolamento da sala de aula que os mesmos serão resolvidos. São necessárias ações mais participativas de modo a buscar comunhões.

Com relação a estas questões e ancorado nas idéias de Courtois e Pineau, Nóvoa (1995, p. 17) afirma que é "[...] fundamental fazer com que os professores e as professoras[23] se apropriem dos saberes de que são portadores/as e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual". Entende-se que a reflexão do autor colocada no plural com a intenção de evidenciar que os/as professores/as têm seus saberes, provavelmente experimentados como práticas que possibilitam aprendizagens significativas, então, que se juntem à luz da ciência e busquem transformá-los em concepções que extrapolem o individualismo da sala de aula.

O depoimento de uma professora, dito em tom de apelo, identifica-se perfeitamente com a análise de Nóvoa (1995). Trazê-lo nesse momento é muito válido, pois ajuda a desconstruir imagens equivocadas sobre a mulher professora:

> *[...] eu acho que se pudesse partir das experiências da gente de construir um processo de sistematização dessa experiência, de embasamento da gente, do que a gente faz, eu acho que seria mais interessante. (E 22)*

Novamente confirma-se que isoladamente a categoria profissional mantém-se fragilizada, pois a força do poder de dominação vem de várias instâncias, como diria Foucault (1997). Além disso, as vozes femininas têm sido desprezadas, como já se explicou anteriormente, mas nem por isso se abre mão de lutar por práticas mais significativas.

Por conseguinte, cabe trazer as sempre sábias palavras *masculinas* de Paulo Freire, que mesmo extensas, acredita-se que possam orientar a longa trajetória dessas e de outras mulheres professoras primárias a fim de que consigam se reconhecerem e se identificarem profissionalmente como professoras, exclusivamente.

Freire (1994, p. 14) explicita três exigências balizadoras na posição de luta coletiva e democrática das professoras:

> 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais.
>
> 2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate.

[23] Os acréscimos do gênero feminino foram da pesquisadora.

> 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. .

Nem todo discurso feminista transgride as regras gramaticais masculinizadas. Paulo Freire (1994) o fez. Endereçou esses pilares às *companheiras* para que elas sejam interpretadas, apreendidas e re-apresentadas socialmente no plural – professoras primárias, estão re-construindo a nova história como protagonistas e não como meras figurantes secundárias.

4.3 – TRABALHO COMPLEMENTAR

Etimologicamente, o termo complementar é relativo a complemento. Que serve de complemento. Complemento vem do latim *complementu,* ato de complementar. Aquilo que é necessário ajuntar a uma coisa para a tornar completa: o complemento de uma quantia. (LELLO, LELLO, 1969, p.272).

De acordo com a análise de Beauvoir (1975, p. 451) "[...] para a mulher casada, o salário geralmente representa apenas um complemento [...]". Depreende-se dessa inserção que há uma dependência econômica e protetora advinda do marido, fato ainda comum na década de quarenta do século XX, quando a autora analisou a situação da mulher sob a influência da civilização ocidental. É bem provável que o casamento ainda representasse para inúmeras mulheres a única forma de ascensão para o mundo social. Por essa razão a jovem sempre fora incitada a procurar um esposo cuja situação econômica fosse superior à sua. Não é de se estranhar que as práticas de outrora ainda encontre ecos no mundo contemporâneo. O casamento entre pessoas de classes sociais diferentes ou de cor de pele diferentes, ainda se constitui como uma questão problematizadora numa sociedade circunda de discursos preconceituosos e excludentes.

A propósito, é também herança burguesa impedir que a mulher casada trabalhe fora do lar. Em relação a essa questão, os depoimentos de duas entrevistadas revelam essa permanência:

> *[...] fiquei em casa, meu marido não queria que eu trabalhasse [...] (E 20).*

Um outro exemplo de impedimento na vida da mulher casada evidencia-se na seguinte fala:

> *[...] aí me casei, não continuei os estudos [...] parei também porque não deu para conciliar, não tinha quem olhasse minhas filhas [...]. Parei, né? Nem estudei, nem trabalhei. (E5)*

Os depoimentos das professoras expressam o modelo de mulher ideal restrito à esfera doméstica, limitado aos afazeres do lar e ao cuidado da família, amplamente difundido no final do século XVII, quando a sociedade passou a exigir que mulher reassumisse seu papel natural e espontâneo de mãe que havia sido neglicenciado nos séculos anteriores. São vários os argumentos usados por mulheres, em outras épocas, para justificar o abandono das crianças após o nascimento inclusive com a concordância paterna. (BADINTER, 1986). Concordando-se com essa autora e com os pressupostos teóricos que explicam como construção histórico-cultural as identidades masculina e feminina, o amor materno é um mito construído pelas ideologias favoráveis à sobrevivência das crianças prenunciando o aumento da população que a longo prazo seria a força de trabalho da sociedade. Os argumentos empregados por moralistas, administradores e médicos foram os mais sutis a fim de sensibilizar as mulheres mães a amamentarem, o que ajudaria a diminuir a mortalidade infantil.

O chamamento às mulheres se deu também através de um outro discurso mais apelativo e sedutor implementado por quase dois séculos por ideólogos que faziam promessas de felicidade e igualdade através de pronunciamentos do gênero: “Sede boas mães, e sereis felizes e respeitados. Tornai-vos indispensáveis na família e obtereis a cidadania”. (BADINTER, 1985, p. 147).

Certamente não foi através dessas promessas que as mulheres conquistaram a pleiteada cidadania. Em várias ocasiões históricas houve o empreendimento de mulheres que lutaram pela igualdade de direitos inspirados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamado no final do século XVIII. (PINSKY e PEDRO, 2003). Um exemplo de luta por direitos iguais é a obra da professora inglesa Mary Wollstonecraft (1996) escrita em 1792 anteriormente comentada, no capítulo 2.

A subordinação da mulher é um fenômeno histórico cultural que não se pode abandonar quando se analisa dialeticamente a realidade atual sobre a complexidade do trabalho feminino. Os costumes enraizados no modelo da maternidade devotada constitui-se como um divisor de águas entre o lar e o trabalho. De acordo com a reflexão de Saffioti (1976, p. 56):

> [...] o estágio de desenvolvimento da estrutura familial ou, mais detalhadamente, a maneira pela qual a mulher desempenha suas funções no setor da sexualidade, da reprodução e da socialização dos filhos, exerce ponderável influência sobre o trabalho feminino.

Inegavelmente, o trabalho feminino é minguado de interpretações. Nessa análise, a reflexão está em torno do trabalho, como esfera pública e vínculo empregatício, ou seja, direito social de cidadania através da inserção no mercado produtivo. Já que está se usando constantemente os termos público e privado é de bom alvitre defini-los tomando-se a concepção de Arendt (1999). De acordo com a mesma, público é o que deve ser exibido e exposto para que possa ter existência e privado equivale ao que deve ser ocultado. Ressalta a autora, que em qualquer civilização ver-se-á que cada atividade humana converge para a sua localização adequada no mundo. A relação que se faz associando o espaço privado à mulher advém da prática de esconder "[...] a parte corporal da existência humana [...]", ligada à necessidade do próprio processo vital, que antes da era moderna abrangia "[...] a atividade de sobrevivência da espécie". (ARENDT, 1999, p. 82)

A discussão sobre o trabalho no lar e fora dele parece ser inesgotável, uma vez que está sujeito à concepção do que é produtivo ou improdutivo no sistema capitalista vigente. Dessa forma as tarefas domésticas não geram, aparentemente, bens, riquezas e lucros. Estes, são obtidos pelo trabalho masculino no espaço público. Concorda-se com Passos (2003, p. 144) que considera "[...] um problema moral grave [...]" a desvalorização atribuída ao "[...] trabalho desenvolvido no espaço privado".

Considerando a instrução tardia e diferenciada da mulher reivindicada desde 1792 por Wollstonecraft (1996), mas, só conquistada nas últimas décadas do século XIX, com a expansão do ensino público e as características essencialistas que construíram (talvez ainda construam) a identidade feminina, não resta dúvida de que o acesso ao mundo do trabalho tem sido dificultoso para a maioria das mulheres nos mais diversos contextos sócio-econômicos. Combinando esses caracteres com a classe social e da cor da pele compõe-se um conjunto de valores supostamente inferiores, com os quais a mulher adentra nas sociedades competitivas para disputar um trabalho.

Um dos espaços que historicamente vem acolhendo o trabalho feminino é a escola primária, na qual elas ocupam a função de professoras de crianças.

Como se evidenciou inicialmente no século XX e quiçá no atual, ainda foi possível encontrar mulheres desempenhando exclusivamente os papéis femininos assegurados no lar.

Para dar continuidade aos propósitos dessa discussão toma-se novamente o termo complemento utilizado por Beauvoir (1975) para confrontá-lo a outros depoimentos obtidos através das professoras entrevistadas:

> *[...] o meu salário como professora eu incorporei mais 20 horas [...] esse sagrado dinheiro tem entrado nas despesas. .(E22)*
>
> *Eu faço o maior sacrifício, eu trabalho de manhã, meio dia e de noite, meu marido ganha pouco [...] (E13).*
>
> *[...] eu tenho salário mínimo. Eu tenho uma realidade muito dura. [...] hoje quem mantém a família sou eu. Eu preciso manter a casa[...] minha renda é o que é destinada eu confesso a você que oitenta por cento é prá família, prá casa mesmo.[...] (E12).*
>
> *Eu e meu esposo [...] divido, não é? Mas a maior parte é prá investimento na casa. O pouco que me sobra eu invisto na minha formação. (E 7)*
>
> *A gente divide tudo, eu e meu marido, divide tudo, as despesas de casa, despesas de água, luz, a escola de minha filha, sempre foram divididas, nossas despesas a gente divide. (E 1)*

Todos os depoimentos transcritos são de mulheres casadas que têm uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, a exceção de uma delas que acumula 60 horas. Nos seus discursos a palavra *divido* denota uma profunda transformação no destino do salário feminino. Neste sentido, o salário recebido pela mulher não se configura mais como complementar ou subsidiário como socialmente se discursa.

No contexto dessas mulheres ao qual se pode acrescentar mais sete entrevistadas com situação similar, evidencia-se um percurso sócio-histórico em transformação com aspectos negativos e positivos para a mulher trabalhadora. De um lado há uma sobrecarga de trabalho quase desumano uma vez que não foi percebido no todo dos seus discursos a presença de uma pessoa, nos seus lares, para executar os trabalhos domésticos. Neste sentido são elas mesmas com seus parceiros (provavelmente) que dão conta desses afazeres. De acordo com a reflexão de uma das quatro depoentes:

> *[...] a gente acaba sendo engolida por esse cotidiano que adoece a gente. (E 22)*

E mais adiante, essa mesma professora afirma que:

> *Então, eu tenho me dedicado muito à escola e tenho me dedicado pouco aos meus filhos em casa. Às vezes eu até digo que estou cuidando dos filhos dos outros e estou negligenciando o meu em casa, né?*

A primeira reflexão da depoente remete para a realidade da mulher professora mãe que se manifesta no seu dia-a-dia na repetição de suas ações vitais, na divisão do tempo das aulas(40h), o tempo que se dedica ao lar ou não se dedica, "[...] é o ritmo em que escoa a história individual de cada um. A vida de cada dia tem sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições [...]" como analisa Kosik (1976, p. 86).

Depreende-se dessa asserção que a cotidianeidade assim vivida, que quase engole a própria pessoa parece absurda, alienada, entretanto, a própria professora afasta-se dela, assumindo um papel de observadora crítica e faz a segunda reflexão sobre sua própria vida, posicionando-se criticamente como negligente em relação aos filhos. Talvez, nem saiba o que fazer de tão absorvida que se encontra "[...] pela objetividade, pelo mundo da manipulação e da fadiga [...]" (KOSIK, 1976, p. 86).

Inúmeras mulheres, não só professoras primárias, vivem na mesma intensidade o drama da depoente E 22. O salário que era para as chamadas despesas pessoais femininas, passou a ser dividido ou o único sustento da família nas sociedades capitalistas estratificadas em classes sociais e emergentes. No Estado brasileiro, o salário de professora primária varia conforme a região geográfica. De acordo com a pesquisa mais recente realizada pelo Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad),em 2001 o rendimento médio mensal de professores de 1ª a 4ª série, na região Nordeste, era um pouco menos do que trezentos reais. De acordo com o parecer do Inep, "entre as profissões consideradas, os profissionais com o menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...]".(MEC/INEP, 2003, p. 34).

Beauvoir (1975) afirma que a mulher não entende os códigos masculinos. A crítica de uma professora entrevistada evidencia esta incompreensão uma vez que, mesmo solteira, morando com os pais e sem obrigações nas despesas da família mostra na sua reflexão a preocupação com o rendimento mensal das mulheres professora:

> *O mau 'remuneramento', né? Falta de respeito [...] não era uma profissão de sustentar a família, de assumir, nada disso [...] Hoje não, hoje a maioria das professoras são mulheres que assumem o lar, que tem que ter aquela renda pra sustentar uma família. (E 4)*

Do ponto de vista lógico é inexplicável que se remunere de modo tão insignificante as pessoas responsáveis pela Educação Básica do país, com uma função importante e

abrangente conforme o Artigo 22 do Capítulo II, Seção I, Das Disposições Gerais da LDB[23], a não ser que ainda se tenha que admitir perplexamente que a discriminação contra as mulheres no cenário brasileiro é intensa. Basta que se cruzem o valor do salário com o sexo de quem está ensinando nas séries iniciais do Ensino Básico e tem-se a dimensão do modelo essencialista. Em 2001 a pesquisa do MEC/INEP apontou que no Brasil 92,1% dos professores são do sexo feminino e na região Nordeste são 87,6% de mulheres ensinando às crianças de 1ª a 4ª séries.

A despeito da baixa remuneração, a mesma pesquisa mostra que em 1991 havia 778.176 docentes atuando no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e em 2002, o número subiu para 809.125. Muito embora tenha aumentado o número de docentes, provavelmente do sexo feminino, repercutindo no percentual de trabalhadoras ativas, convém ressaltar que a ocupação no mercado de trabalho pelas mulheres está associado aos atributos femininos socialmente construídos, aliados ao problema da classe social na sociedade capitalista. Questão amplamente discutida, porém persistente. (SAFFIOTI, 1976; BRUSCHINI, 1978; PASSOS, 1999; FAGUNDES, 2005).

Diante do contexto exposto, têm-se uma percepção bem próxima à realidade concreta das professoras primárias que mesmo dobrando a jornada de trabalho se vêem na contingência de buscar outras formas de completar o salário, como se observa nos depoimentos a seguir:

> *Vendo bijouterias, né? Vendo roupa, perfume, tudo que tiver, eu vendo. (E 12)*
>
> *Vendo também confecção. (E 7)*
>
> *Tem professor, eu vi, chegaram agora mesmo no começo, eu vi: faço pãozinho [...] entendeu? O pessoal faz coisa, pãozinho, salgadinhos para aniversário (risos), vende Natura, Avon (risos) para completar o salário que ganha. (E 3)*
>
> *Além de professora, dou curso extra [...] como professora que é o reforço escolar que eu dou [...] (E 13).*
>
> *[...] dou reforço escolar a nove alunos, de 13:30 horas até 18:30 horas. Muitas vezes as crianças passam das 18:30 horas porque a mãe não vem buscar, pensa que é creche [...] No domingo [...] dou um pulo na casa duma colega, vou lá vender, sábado e domingo é que eu negocio e muitas vezes de 12:00 horas que eu chego da escola [...] almoço, muitas vezes ainda dou um pulinho no meu bairro pra ir vender [...] (E 16).*

Quando a professora E 16 concluiu parcialmente a descrição das suas atividades cotidianas, fora as tarefas domésticas que a mesma exerce, lhe foi questionado se a mesma

---

[23] LDB 9394/96 – Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

tinha tempo para estudar. Ela respondeu com duas palavras devolvendo a pergunta: "*Pra estudar?*" Ela sorriu e chorou muito emocionada, pois confessara após a entrevista gravada que seu sonho era estudar, fazer o Curso Superior (Anotações em 24/08/2004). Na verdade, quando a professora devolve a pergunta à pesquisadora, em suas palavras está implícita toda a dureza da sua luta pela sobrevivência pois nem tem tempo, tampouco situação econômica que lhe permita financiar sua formação.

Pergunta-se, então, como a sociedade brasileira vem encarando o trabalho da mulher? Várias pesquisas vêm mostrando os baixos salários pagos ao trabalho feminino, sempre inferiores aos dos homens. A ausência de homens no ensino primário é explicada por alguns estudos (PEREIRA, 1969; NOVAES, 1992) dentre outros como decorrência da baixa remuneração. Pelo que se sabe, ocupando a mesma função docente das séries iniciais, o salário é igual para os dois sexos, sofrendo pequena variável por tempo de serviço ou grau de formação. Outrossim, o homem de há muito que não é o único provedor da família uma vez que os depoimentos das entrevistadas evidenciaram a parceria ou total assunção das despesas como sustento da casa.

Retornando à problemática levantada sobre o tipo de trabalho que a mulher busca para completar o salário, se comparados com as atividades exercidas antes da docência, assunto tratado na primeira subparte do capítulo 4, percebe-se que a má remuneração é uma constante na vida da mulher, quer seja nos trabalhos exercidos antes da profissionalização ou na carreira que ingressaram.

Do contexto que foi analisado, as professoras vendem todo tipo de objeto porque o salário de professora é insuficiente. Em contrapartida, em1991, Marta Lopes, procurando desvendar a feminização do magistério, traz o depoimento de uma aluna do Curso de Pedagogia que afirma: "*Eu sou vendedora de produtos de limpeza e ganho muito bem. Mas eu adora uma sala de aula, é aí que eu me realizo, eu preciso de uma sala de aula"* (LOPES, p. 29).

A situação descrita contrapõe-se àquelas das professoras entrevistadas, pois é a vendedora que enche a escola com a venda de "[...] roupas, bijuterias, material de limpeza, quitandas, não importa o quê [...]" (LOPES, p. 29) e ao mesmo tempo ensina. Essa configuração de vendedora–professora, pressupõe-se que também tenha contribuído para a desvalorização do magistério primário, que já traz na sua gênese outras características como a falta de formação mínima para o exercício docente, por exemplo.

O fenômeno da feminização do magistério primário tem sido estudado no Brasil há quatro décadas, contudo, tem-se que admitir que o perfil do magistério primário, no que tange

a remuneração e ao sexo, continua inabalável, situado no plano do senso comum da adequação psicológica. Fica claro pois que os mecanismos do sistema capitalista para manter seu equilíbrio assim como a ideologia de que *tudo está sob controle,* limita a ocupação feminina assim como dirige a profissionalização da mulher para setores compatíveis com a sua condição existencial (PEREIRA, 1969; SAFFIOTI, 1976).

Dando continuidade à análise sobre o trabalho complementar do universo pesquisado, um outro grupo merece ser destacado uma vez que, atualmente, sete delas são chefes-de-família. Ao que tudo indica, não há uma preocupação na agenda brasileira com o estado civil da docente, pois nem o Censo Escolar nem a ampla pesquisa comentada sobre Estatísticas dos Professores no Brasil (MEC/INEP, 2003) detém qualquer informação sobre a questão referenciada.

Contudo, não se pode negar, que em decorrência de todo um movimento em prol da melhoria do ensino brasileiro, o gênero acabou por ser lembrado, com o seguinte comentário:

> As estatísticas mostram também que a docência na Educação básica é uma atividade majoritariamente feminina, o que implica que a questão de gênero não pode ser ignorada como ocorre, mas incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área (MEC/INEP, 2003, p. 48).

Não se sabe ao certo o quê nem como o gênero será tratado porque os problemas sociais brasileiros são graves. A fome, a violência doméstica, a saúde e a educação não saem das pautas políticas, inclusive com o apoio internacional. Combinados com os movimentos sociais feministas dentre outros, pode ser que alguma idéia *iluminada* possa de fato reconhecer que o magistério primário precise se tornar uma profissão de sustentabilidade para a mulher e seus dependentes.

Há de se levar em consideração as transformações na sociedade urbana brasileira na qual a estrutura familial mudou, muitas pessoas fazem opção de morar sozinhas e as relações estáveis duram menos tempo. A constatação da existência de mulheres professoras que são chefe-de-família deu-se através das depoentes:

> *Tô morando separada, ele tá na casa dele, eu tô na minha e eu me mantenho na minha casa. (E 20)*
>
> *[...] completo com banca que eu fico à tarde em casa [...] aí coloquei uma banca em casa, dou banca a várias crianças. (E 2)*
>
> *É a única renda porque sou só. Com esse salário, me sustento a trancos e barranco. (E 19)*
>
> *É o sustento da minha família. [...] Quando eu tinha meu marido, juntava com o dele [...] (E 3).*

Ele é o único. Como eu sou solteira eu me sustento com esse salário [...] peguei 40 horas no Estado e cheguei a trabalhar 60 horas [...] (E18).
[...] sou professora substituta [...] pra eu me sustentar e com os meninos, né? (E 8)

Tem minha filha casada, mora comigo, divide a despesa comigo. (E 5)

Reconhecendo a deselegância da expressão *trancos e barrancos*, o discurso da professora expressa todo um contexto social no qual estão inseridos os sujeitos que além de serem mulheres, pertencem às camadas mais empobrecidas. Pressupõe-se que trabalhar 40 horas lidando com a vida de outros seres humanos e sentir-se nesse mundo como quem vai *desabar* a qualquer momento é a expressão mais perversa do significado do trabalho nas sociedades capitalistas.

A mesma professora, no decorrer da sua contestação, faz uma pergunta para si mesma e para o próprio mundo em que vive. Com uma voz incrédula ela diz: "[...]*eu trabalho tanto, por que é assim, né? Por que tem que ser assim?" (E 19).* Acredita-se que a complexidade da problematização levantada pela depoente talvez possa ser melhor esclarecida pela teoria econômica. Entretanto, não há dúvida que essa é uma questão ética e política, pois "[...] o simples fato e estar no mercado de trabalho não é condição para a emancipação da mulher". Como se observou, "[...] há um fosso entre o que se fala sobre a condição feminina e o que realmente existe e acontece na sociedade em geral e no mundo do trabalho, em particular." (PASSOS, 2000, p. 146).

Depreende-se dessa reflexão que é sempre amiúde a distância entre a teoria e a prática. Não há como a sociedade ignorar as (in)conclusões das pesquisas acadêmicas ou das estatísticas dos órgãos públicos que denunciam o baixo salário do professorado e as condições materiais no exercício docente. Problema antigo, de origem colonial, que mesmo estando no terceiro milênio, no ano de 2005, ele persiste.

Por conseguinte, as idéias não são coisas que morrem, se bem que algumas deveriam estar mortas, tal como a corporalidade física que a morte acaba para sempre, vira cinza. Tem algumas que permanecem *moribundas* por séculos, como patriarcado, o mito do amor materno, a docência como apostolado e doação, dentre outras. Esta última parece ser menos *moribunda* e vem acompanhando o professorado primário historicamente.

Não importa nessa pesquisa uma digressão minuciosa sobre o salário da professora primária na sociedade brasileira uma vez que a literatura refere-se sempre à moeda vigente da época. Mas é possível trazer alguns dados para a análise que se está propondo.

De acordo com Saffioti (1976, p. 193), em 1827, "[...} as mestras eram as pior remuneradas". Em 1852, o Conselheiro Zacarias de Vasconcelos, ao assumir a província do

Paraná, teceu um protesto contra o salário do professor primário, considerando-o um absurdo; "menos de 800 réis" (FREIRE, 1994, p. 52). E nos anos 50 do século XX numa visita à capital do estado de Pernambuco, Recife, o padre Lebret, criador do movimento Economia e Humanismo, mostrou-se *escandalizado* com a disparidade alarmante "entre o salário dos aquinhoados"[24] e o salário dos renegados" (FREIRE, p. 52).

De acordo com o estudo de Mello (1995) realizado entre 1980/81, 75% de grupo pesquisado declarou que o salário era único ou o fundamental para o sustento da família. Dessa amostra, 65% eram mulheres e 44% delas tinham uma dupla jornada de trabalho, acrescida de mais oito horas de atividades extras (correções, produção de materiais etc).

Aproximando as informações mais atuais sobre o salário pago às docentes e as demais inserções, o caráter da má remuneração permanece inalterado há mais de um século e meio. Entretanto, o que vem mudando consubstancialmente é o destino do salário da mulher professora primária que de supérfluo ou complementar passou a ser fundamental.

Retorna-se novamente a Mello (1995, p. 75) para trazer uma das suas inquietantes indagações: "[...] que fazer então com o valor do esforço como forma de melhoria de vida"? quando o salário significa sobrevivência?

Esta é também a indagação da professora quando no seu discurso angustiado pergunta: "*por que trabalho tanto e é assim? Por que tem que ser assim?"*(E 19).

Há muito tempo que as respostas cartesianas não dão conta de explicar os fenômenos sociais porque eles acontecem num sistema inter-relacional. Respeitando as diferenças histórico-sócio-culturais e individuais, reconhece-se as mudanças na sociedade, de modo geral e global, quanto a internalização de outras formas de inserção da mulher na própria sociedade e no mundo do trabalho. Por outro lado, como se colocou inicialmente, há idéias que não morrem, como as que estão na gênese da docência primária. Associando-as às idéias ortodoxas da produção capitalista que não atribuem um valor de troca ao trabalho executado pelos músculos, nervos e cérebro *trabalho simples* (não qualificado, segundo os economistas ingleses) (MARX, 1978, p. 138), chega-se a uma possível explicação que ainda assim necessita incluir outros fatores.

Tratando-se do contexto brasileiro, as lutas coletivas do professorado por melhoria de salário e condições de trabalho vêem tendo um eco vazio, uma vez que a conscientização política da mulher professora primária ainda não se encontra consolidada e é permeada pela falsa cultura de que *alguns/mas lutam e todos/as usufruem das conquistas.*

---

[24] Aquinhoados – aqueles que dividem o quinhão.

Neste sentido, ainda que soe como utopia, faz-se necessário que as mulheres professoras primárias não fiquem esperando que os políticos e sindicalistas resolvam os problemas que dizem respeito a uma categoria profissional e que não se reduzem à questão salarial, que é gravíssima no Brasil atingindo sobremaneira a mulher chefe-de-família como se argumentou até agora.

Se há uma urgência de mudanças externas também há de transformações dentro de cada uma. Nessa linha argumentativa, Passos (2004, p. 152) propõe que as mulheres:

> [...] precisam romper com o círculo repetitivo que as leva a acreditar que são frágeis, que não possuem suporte emocional e físico para viver o conflito, a instabilidade, enfim, as exigências do mundo real. Também que são vulneráveis, tem dificuldades para tomar decisões, fazer julgamentos e assumir responsabilidades, pois isso vem justificando as atividades ditas de proteção a elas, mas que são de fato, de castração e interditos.

A referência aludida pressupõe-se um tanto assustadora, porém, a missão precípua desse estudo, não se reduz a explicação das condições em que sobrevivem as professoras primárias, sobretudo visa contribuir para transformações na consciência crítica das próprias docentes. Já se evidenciou ao longo desse trabalho as várias armadilhas de uma sociedade ocidental e capitalista. Estes são os meios que podem contribuir para uma metamorfose interior. Lutar pelas causas da e para as mulheres professoras primárias não é uma coisa que deve ser feita por outros/as, intelectuais feministas ou não, é também as lutas de cada uma e de todas, uma vez que todas as pessoas têm um passado e um vir a ser.

Sem dúvida, esta discussão não se esgota aqui pela sua complexidade e o caráter dialético da própria pesquisa.

4.4 PERCEPÇÃO SOBRE SI E SOBRE OS OUTROS

Tendo analisado anteriormente algumas faces do *cotidiano* da professora primária dialogicamente, nesta sub-parte, serão considerados os depoimentos que as professoras entrevistadas fizeram sobre o que elas pensam sobre si mesmas e sobre alguns *outros* com as quais mantêm uma relação mais próxima como docentes. Os discursos que emergiram de suas vozes possibilitaram a categorização de quatro tópicos tomados para serem discutidos à luz do aporte teórico que considera a construção da identidade dos sujeitos um processo histórico e sociocultural em transformação, conforme se vem discorrendo nessa pesquisa.

4.4.1 Mulher

Falar sobre si mesma, olhar-se é verbalizar de modo inteligível o seu *Eu*, é falar das próprias experiências no mundo e com o mundo. É falar de uma forma reinterpretada sobre como se está sendo num dado momento da própria existência. É um esforço de repensar a gênese, vasculhar a memória e trazer para o discurso, naquele instante específico em que a entrevista aconteceu (frente a investigadora – uma desconhecida), o resultado sempre parcial de uma história de vida. Nesse sentido, há uma tentativa de narrar linearmente acontecimentos, como se fosse possível abarcá-los esquecendo-se que "[...] a vida, enquanto vida vivida em sociedade, é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas. Dessa ótica a ordem social está presente em nossa ações[...]" (MACEDO, 2000, p. 176) que são as escolhas que cada uma faz para ser reconhecido/a como homem ou como mulher, na própria sociedade em que estão inseridos. Sob essa perspectiva, admite-se que quem fala sobre si está a desnudar para o outro seus conflitos, medos, erros, acertos, amores, ódios, alegrias, tristezas, dificuldades, fraquezas, posicionamentos, sucessos, crescimentos, perdas, banalidades, concepções, enfim a sua identidade em *metamorfose*.

Passar o olhar sobre si como mulher é autorizar-se a falar sobre a natureza essencial, singular a todas as mulheres e a perspectiva sob a qual aquela que fala aprendeu a ser mulher nas condições reais de cada experiência que é única e plural simultaneamente.

A narrativa através da qual cada depoente teceu seu olhar sobre si mesma para configurar-se denota o quanto sua pessoa vem ou não questionando a própria história como uma construção humana e social da qual a mesma faz parte. Nesse movimento dialético o sujeito questiona sua própria existência e posiciona-se frente à sociedade para transformá-la ou conservá-la.

Na tentativa de analisar o que pensam as mulheres entrevistadas sobre si mesmas percebeu-se que em muitos depoimentos, para falar de si mesma, recorreu-se à negação do outro, não de um outro qualquer, mas do homem, aplicando-se o princípio da alteridade, já discutido no Capítulo 1. Neste sentido, foram negados os atributos supostamente masculinos, que grande parte do grupo pesquisado refletiu sobre si mesma, como expressam os depoimentos a seguir:

> *[...] o homem não tem paciência [...] tem que ter paciência, tem que ter carinho [...] que só mãe pode fazer, sabe fazer. (E 20)*

[...] o homem é mais [...] não é ligado à criança [...] ele não tem assim, aquela coisa de cuidado, de afetividade [...] (E 1).

[...] como eu falei, a mulher é detalhista, a mulher é aquela que [...] o homem é mais prático, em todos os aspectos falando da educação [...] talvez por se tratar assim de crianças, até pelo lado materno, né? (E12)

[...] você tem que ter muito molejo [...] e homem não tem esse tato, esse carinho com os meninos [...] e o homem não tem esse jeitinho feminino [...] (E13).

Eu acho assim, que o homem é mais assim [...] não tem aquele lado sensível, não tem aquele lado que atrai a criança, que busque a criança pra sua realidade. Eu acho que a professora mulher, ela tem esse Dom. (E 9)

[...] o homem é taxador [...] tem mais opressão [...] agora o homem é mais valorizado no seu conteúdo, de você ter um homem, é mais seguro. (E 2)

A construção discursiva desses depoimentos está circunscrita no âmbito de uma tradição histórica que liga falas vindas de gerações e contextos diversos a "[...] um longo trabalho coletivo de socialização biológica e valorização social" que produziu nos corpos e nas mentes o que Bourdieu (2003, p. 9) analisa como princípio arbitrário que naturaliza os gêneros. Dessa ótica, a identidade é fixa, imutável, portanto contradiz o que se vem argumentando no decorrer do estudo.

Depreende-se dessa inserção que os mecanismos que operam para a construção e representação da divisão entre os sexos estão em contínua ebulição como se enunciou nas falas citadas, com afirmativas que empregam os verbos no tempo presente para evidenciar como a mulher é e o que ela *tem* e o que o homem *não é*. Pares absolutamente opostos: masculino/feminino, paciente/impaciente, prático/detalhista, descuidadoso/cuidadoso, etc. Sobre esse esquema, não há dúvida em afirmar que inúmeras mulheres (e homens) têm sobre si mesmas (os) uma visão naturalizada, o que quer dizer, que a despeito de todas as condições sociais em que se acham imersos e de toda a (re)volução do mundo moderno e do conhecimento, as mulheres ainda se percebem como seres que nasceram com características que pertencem ao seu próprio sexo.

A despeito de todas as mudanças que essas mesmas mulheres imprimiram nas suas vidas como o trabalho, por exemplo, o controle da reprodução (a grande maioria possui dois filhos), afirmando-se como sujeitos, há uma tendência para a fixação na maternidade no processo de construção de identidade de gênero. A História Universal que dominou o mundo ocidental sob um único ponto de vista espalhou por toda parte inculcando no pensamento os "mitos fundadores" que podem estar relacionados a um acontecimento do passado. (SILVA. 1999). O amor materno natural é um desses mitos.

Sem recuperar os ideais do século XVIII sobre o papel da mulher (já mencionados), conforme o estudo de Badinter (1985, p. 145), após 1960 existiu todo um movimento na sociedade para operar uma mudança das mentalidades, através de publicações que:

> [...] impõem-se, à mulher, a obrigação de ser mãe antes de tudo, e engendram o mito que continuará bem vivo durante duzentos anos mais tarde: o do instinto materno, ou o do amor espontâneo de toda mãe pelo filho.

Com a intenção de reforçar esse discurso e cercear a existência da mulher, no século XIX, estendem-se o papel de mãe para o de educadora, única a assumir a responsabilidade e obrigação sobre a educação dos/as filhos/as. O conceito de mãe professora demarca então a sua provável origem que é ratificada nos discursos e práticas das instituições sociais, não só no âmbito doméstico, mas em instâncias como a Escola, a Igreja, o Estado que são espaços de elaboração e de imposição de princípios de dominação. (BOURDIEU, 2003)

Ainda sobre a questão da percepção de si como mulher, outros discursos expressam, sem recorrer à negação do outro, idéias essencializadas, impregnadas de representações sociais sobre o papel materno-educadora da mulher. Conforme a reflexão de Fagundes (2005, p. 172) com a qual se concorda, "[...] no caso das educadoras, é comum se ouvir que elas são naturalmente dotadas de características maternas, requeridas para o ofício de ensinar. Dificilmente em outra profissão esta ligação é tão restrita".

Neste sentido, encontram-se os seguintes depoimentos:

> *[...] professora é um cargo muito feminino, porque ela é muito humana, a gente educa também a criança, até sexualmente. (E 3)*
>
> *Eu acho assim que é porque o trabalho que eu acho que leva jeito pra mulher [...] são atividades que têm de ser desenvolvidas em sala que eu acho é melhor pra mulher. (E 15)*
>
> *Ói, eu digo por mim, pelo meu modo de ser com as crianças. [...] é um tal de me agarrar, as crianças, pra botar no colo [...] a mulher tem mais dom pra lidar com criança [...] (E 5).*
>
> *Eu acho que a mulher já tem aquele jeito de mãe, né? Então ela vem com aquele amor à função dela, à profissão dela, passa a gostar dos seus próprios alunos, dá amor, dá carinho, entendeu? Como mulher eu acho que é a profissão ideal pra todas as mulheres, entendeu? (E 6)*

Retornando à afirmação de Badinter (1985), os mitos que circundam a identidade feminina já se aproximam de dois séculos e meio e a representação que a professora tem sobre si como mulher circula fluentemente neste início de milênio. É possível que não se encontre mais certo tipo de representação da mulher professora tal como Lopes (1991, p. 28)

evidenciou com vários exemplos, em seu estudo, que ilustra a imagem da mulher-professora-educadora, em produção, no século XX:

> Amai nossa mestra, porque pertence à aquela grande família de milhares de professoras elementares, espalhadas pelo nosso país, que são como mães intelectuais de milhões de crianças que crescem conosco...” (Na Revista do Ensino MG, é comentado o desempenho da professora mineira, 1933).

A geração de professoras atuais institui-se como mulheres à luz de discursos similares ao que foi transcrito de outros símbolos que relacionam enfaticamente o ser professora com o ser mãe. Além disso, muitas delas não tiveram informações que lhes permitisse repensar sobre as representações construídas nas instituições. Por conseguinte, suas experiências são narradas com rupturas e permanências, traduzidas na fala da depoente:

> *Porque eu acho que exercer uma profissão não é o fato de ser mulher ou de ser homem, né? [...] não importa ser homem ou mulher, acho que tem que ter mesmo competência. (E 11)*

Questionada se como mulher sentia dificuldade em manejar a disciplina das crianças, ela respondeu:

> *[...] como mulher eu consigo [...] porque realmente a mulher, tem aquela coisas meigas, mas tem homem também que tem aquele jogo de cintura [...] mas o que tem na mulher é um temperozinho que (risos) daquela coisa mesmo de ter mais manejo, o jeitinho de conversar, de organizar as coisas. (E 11).*

Na primeira reflexão a depoente defende o princípio da competência para o exercício da profissão, com o qual se corrobora uma vez que estudiosos/as críticos sobre o problema do fracasso escolar, como Mello (1995) por exemplo, argumentam sobre a necessidade da competência técnica para o exercício político da prática docente.

A autora esclarece que no seu entendimento competência técnica não deve ser confundida com tecnicismo, mas, sobretudo, é um saber fazer que poderia ser objetivado “[...] em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo [...]” (MELLO, p. 145) que requerem o bom senso de perceber criticamente o quê e como as crianças podem aprender. Reconhecendo os limites materiais da instituição escolar posicionar-se politicamente no seu agir pensando no que a escola brasileira pode vir a ser.

Por outro lado, é impossível detectar sem um estudo etnográfico se a prática da docente que postula pela competência é condizente com seu discurso uma vez que a sua concepção biológica do ser mulher, “ *Ter mais manejo”* “*jeitinho de conversar, de organizar as coisas”* (E 11), faz parte da mesma prática. Não é tanto a comprovação da prática que

importa neste momento. A inquietação que leva a problematizar a fragilidade do discurso consiste na representação da docência primária como profissão adequada à mulher pelos seu atributos naturais, como tantas vezes vem sendo referenciado no decorrer desse estudo.

Se se concorda que as práticas são também construtoras das identidades de gênero, as práticas maternais vivenciadas na sala de aula contribuem para a produção de identidades femininas também maternalizadas, não numa relação de simples causa e efeito, mas, junto a outras representações sociais e outros discursos que são instituintes das identidades masculina e feminina. Sabe-se bem o quanto a escola contribuiu (e talvez contribua ainda) para a formação dos indivíduos atualizando seu discurso sempre que a sociedade necessita para manter a ordem desejada. É bem oportuno lembrar o estudo de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre os currículos como Documentos de Identidade e seu precursor Michael Apple com a obra Ideologia e Currículo.

A sociedade vem tratando mais enfaticamente sobre as práticas (re)produtoras na e da escola. Entretanto, sob a perspectiva dos estudos feministas, a feminização do magistério é discutida criticamente sob o ponto de vista do trabalho e dos espaços ocupados pelas mulheres, da exploração e dos baixos salários quando se compara com outras profissões e funções. Há muitos estudos que historiciam o magistério e a feminização do mesmo. Fúlvia Rosemberg (1990) fez um levantamento bibliográfico abarcando o período de 1975-1989 dentre os quais alguns têm sido suporte das análises no decorrer dessa pesquisa. (PEREIRA, 1969; SAFFIOTI, 1976; BRUSCHINI, 1978; LOPES, 1991; NOVAES, 1992; ALMEIDA, 1998, 2004)[25]

A despeito das inconclusões sobre as práticas maternais constatadas nesses estudos, denunciados até mesmo como formas de mascarar a competência ou de dar amor à população carente, evidenciou-se nos depoimentos da maioria das professoras entrevistadas nessa pesquisa a persistência de práticas que vinculam a docência à maternidade. Neste sentido, admite-se que tanto a educação advinda da família quanto a escolar vem mantendo os princípios e valores que tradicionalmente orientam a construção das identidades de gênero. Acrescenta-se a essa pressuposição que os cursos de formação inicial ou continuada têm dado nenhuma ou quase nenhuma importância ao referencial de gênero na formação de professoras em nível de ensino médio, donde são egressas a maioria das professoras que estão nas salas de aula do ensino primário.

[25] Utilizou-se como referência nesta pesquisa o ano da publicação consultada.

Tal estado de coisas remete a concordar com a perversa lógica (ou ilógica) dos sistemas que operam com e no poder cuja política educacional é contraditória, a exemplo da "[...] deterioração da qualidade dos cursos de formação do magistério [...] o favorecimento da iniciativa particular sem qualquer ordenação e controle da parte do poder público [...] escolas pessimamente instaladas [...] condições improvisadas sob todos os aspectos". (MELLO, 1995, p. 53).

É muito difícil admitir que as mulheres que são formadas nesses cursos (de improviso!) têm como dever cotidiano o ato de ensinar e só podem ensinar aquilo que aprenderam nas suas vidas de estudantes, ou melhor dizendo, com o que aprenderam só lhes resta a possibilidade de estar na sala de aula estereotipando o papel de mulher-mãe-professora, como o exemplo reificante que se segue:

> *[...] fiz estágio e esse estágio tinha dois professores homens [...] eles não sabiam lidar com os meninos [...] eu sentia que eles não tinham muita paciência de lidar com as crianças [...] mas a mulher mesmo, eu acho que nasceu pra isso. Eu acho que pelo fato de ser mãe. Eu levo por esse lado. Então perguntei-lhe: e as que não são mães? Pretende ser, sonha, idealiza lidar com aquela criança, ver aquela criança carente, quer dar aquilo que em casa não tem e o pai não sabe o que é isso, eu acho que é mais o lado materno. (E 16)*

O discurso da professora está bem de acordo com os pressupostos teóricos freudianos, essencialistas, que também fazem parte do conjunto de explicações que se baseiam na anatomia do corpo da fêmea para usá-las como justificativa que determina o "[...] comportamento manifesto e não manifesto do elemento feminino" (SAFFIOTI, 1976, p. 292). Sem pretender reduzir toda a problemática da psicanálise que não é da competência desse estudo, a segunda parte do depoimento transcrito encerra o não manifesto da perspectiva freudiana: "o destino da mulher está impresso na sua anatomia (SAFFIOTI, p. 291). O sonho de ser mãe está latente, guardado na essência de cada mulher, como expressou a entrevistada contrapondo-se ao que se vem defendendo nesse estudo. A perspectiva histórica sociocultural é corroborada por Lima e Souza (2003, p. 154) entre outro/as que no seu estudo sobre a marca de gênero nas Ciências Biológicas afirma que no caso das mulheres,

> a percepção de si mesmas, condicionada, pelas relações sociais definidas na família na escola e em outras instâncias da sociedade, se constrói sobre a consciência do próprio corpo biológico e em oposição à identidade masculina, representada em termos de características socioculturais, que constituem o que é mais valorizado no meio social: a altivez, a competitividade, a autonomia e outros atributos relacionados ao poder e ao seu exercício, sendo os meninos encorajados desde sempre a perseguirem estas características [...] então ser mulher, ser o outro, o diferente, sempre em oposição ao masculino, é precisamente não exibir competitividade, autonomia, etc. sob pena de ser rotulada de masculinizada, nada feminina, até mesmo desviante do padrão de normalidade mental, aceito pela sociedade.

O padrão de normalidade preconizado pela sociedade ocidentalizada, em contextos específicos, ainda se mantém conservador quanto à feminilidade da mulher e suas obrigações maternais. Como lembra Louro (1997) há outras formas que se atualizam e trazem na essência as mesmas representações. A mídia, por exemplo, é um excelente conjunto de comunicação de massa que age nessa atualização como até já se mostrou em outro momento deste estudo. Com um olhar mais observador, percebe-se o quanto a televisão naturaliza o amor materno contribuindo com o seu poder de persuasão para a (de)formação das mentes desde a mais tenra idade, no que concerne à construção das identidades de gênero, uma vez que essas identidades são instituídas historicamente sob a influência de múltiplos fatores.

É óbvio, que se as construções são históricas e a história não pára, o posicionamento do ser humano frente aos condicionamentos de subordinação também podem mudar. Como diz Beauvoir (1975, p. 497):

> O fato de ser humano é infinitamente mais importante do que todos as singularidades que distinguem os seres humanos; não é nunca o dado que confere superioridades: "a virtude", como diziam os antigos, define-se ao nível do que "depende de nós". Em ambos os sexos representa-se o mesmo drama da carne e do espírito, da finalidade e da transcendência; ambos são corroídos pelo tempo, vigiados pela morte, têm uma mesma necessidade essencial do outro; podem tirar de sua liberdade a mesma glória; se soubessem apreciá-la não seriam mais tentados a disputar-se privilégios falazes; e a fraternidade poderia nascer entre ambos.

Quando a autora diz que "depende de nós" e "do uso" que se faz da liberdade, por mais que pareça utópico, é saudável alimentar esperanças e engajar-se. Sobre esse último termo, muito usado na década de 70 do século XX, tempo marcado por muitas lutas engajadas em banir a opressão sob a qual os brasileiros viviam. Com o retorno da democracia, parece que o engajamento perdeu-se no *slogan* dos "direitos iguais para todos".

Foi na leitura curiosa das entrevistas, com o olhar de quem quer captar além do que está escrito, que se encontrou no discurso de uma depoente o verbo *engajar; engajei* como um sinal forte de transformação, de mudança de posição na própria vida de mulher oprimida pela subordinação do casamento. Com o depoimento a seguir evidencia-se o olhar da professora primária sobre si mesma:

> Quando eu comecei a me situar, me ver como gente, me ver como pessoa porque eu saí de casa muito cedo, então quando eu vi meu potencial que eu podia mostrar, quando eu olhava pra minha casa, eu ali sem poder fazer as coisas, eu comecei a me desesperar e comecei a mudar enquanto mulher. Eu disse, não, eu não posso ficar em casa só criando filho porque eu não tô criando meu filho pra mim, eu tô criando meus filhos pra vida e eu tenho que ter minha vida, entendeu? E aí, foi aí que começou, né? (E 8)

Não se faz necessária nenhuma outra análise uma vez que esse estudo está engajado no movimento do fazer ciência de 'baixo' para 'cima'. Cabe a cada uma das mulheres que tiverem acesso a esse texto interpretá-lo porque o círculo não se quebra, é necessário quebrá-lo.

4.4.2 Professora

No limiar do que foi discutido anteriormente, o ser mulher confunde-se com o ser professora, mesmo porque já não se concorda mais com as idéias ilumunistas do sujeito centrado, no *eu* que nascendo tem a identidade fixa e previsível, a não ser que se corrobore com a idéia de que a mulher nasce mesmo com um destino, concepção abandonada na escolha teórica que se açambarcou desde o início desse estudo, sem contudo negar outras teorias. O estado contraditório com o qual os discursos das professoras explicitaram a visão sobre si como mulher, remete às concepções de Hall (2003, p. 12-13) sobre o sujeito cuja identidade está se tornando fragmentada; composta "[...] não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada em relação às formas pela quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". Neste sentido, admite-se que as falas das professoras sobre si são amalgamadas.

Olhar sobre si mesma como professora é passar sob o crivo do julgamento a própria prática; é o que se concebe como reflexão-ação-reflexão. É pensar dialeticamente sobre o próprio cotidiano no plano pedagógico, examinando o seu próprio fazer numa dimensão mais abrangente ou reduzida à burocracia, a depender da própria concepção que a professora tem sobre sua profissão no plano pessoal e social.

De modo geral, não há dúvida em se admitir que na vida mundana pratica-se amplamente a avaliação sobre as pessoas e as coisas, do que sobre si mesmo. Este é um exercício difícil uma vez que demanda uma tomada de consciência na qual se faz uma série de conexões significativas que incluem valores, princípios, escolhas, interesses, criticidade, enfim, valores morais.

Não obstante toda a crítica que esse e outros estudos, feministas ou não, vêm fazendo à educação diferenciada com base no sexo, em detrimento à igualdade da condição humana, é recorrendo ao passado histórico que se busca uma possível compreensão sobre o homem e a mulher hoje situados numa dada sociedade. Neste sentido, quando se traz para esse estudo os princípios e valores socioculturais que nortearam a educação feminina é com o propósito e se

pensar sobre outras alternativas de educação uma vez que as identidades são construídas na e com as inserções da interação social, desde que a criança nasce.

Se, como foi colocado inicialmente, auto avaliar-se é uma prática difícil, para as mulheres é uma questão mais complexa ainda, pois foi sob o código masculino que ela aprendeu a ver o mundo apesar de pertencerem à mesma esfera. Escrevendo sobre essa questão Beauvoir (1975, p. 364) argumenta que:

> A própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e ainda hoje o dominam; ela não se considera responsável ; está entendido que é inferior, dependente; não aprendeu as lições da violência, nunca emergiu, como sujeitos, em face dos outros membros da coletividade; fechada em sua carne, em sua casa, apreende-se como passiva em face desses deuses de figura humana que definem fins e valores. [...] o quinhão da mulher é a obediência e o respeito. Ela não tem domínio sequer em pensamento, sobre essa realidade que o cerca [...] E no reino dos homens, desde que não faz nada, seu pensamento, não aderindo a nenhum projeto, não se distingue do sonho; por falta de eficiência, não tem o senso da verdade; só anda às voltas com imagens e palavras, eis porque acolhe sem embaraço as assertivas mais contraditórias; preocupa-se pouco com o elucidar os mistérios de um campo que de toda maneira está fora do seu alcance, contenta-se, a respeito, com conhecimentos terrivelmente vagos: confunde os partidos, as opiniões, os lugares, as pessoas, os acontecimentos; há em sua cabeça uma estranha bagunça. Afinal, ver com clareza isso tudo, não é de sua alçada: ensinaram-lhe a aceitar a autoridade masculina; renuncia pois a criticar, a examinar, a julgar por sua conta. Confia na casta superior.

Entende-se dessa forma que se aprende a ser homem e ser mulher a partir das práticas que cotidianamente são vivenciadas nos complexos inter-relacionamentos, de diferentes maneiras em diversos espaços, permeadas pelas desigualdades de classe social e raça, como se vem discutindo. Por conseguinte, as diferentes formas de agir que um ou outro sexo assume estão articuladas ao processo de formação de suas identidades. Neste sentido, pode-se arriscar a dizer, que a mulher educada desde a infância tendo sempre alguém próximo intervindo ou direcionando suas escolhas, acaba por adquirir um certo grau de dependência que dificulta a conquista da sua autonomia.

A dificuldade em examinar, julgar, mudar etc não pode ser confundida com o pensamento dicotômico que se sustenta nos contrários e na natureza biológica para afirmar que as mulheres têm suas escolhas diferentes, se comparadas ao outro sexo, porque quando têm que fazer opções têm "[...] sensibilidade às necessidade dos outros e a presunção de responsabilidade por cuidar levam as mulheres a atender outras vozes que não as suas e a incluir em seus julgamentos outros pontos e vista". (Gilligan, 1982, p. 27)

No exercício do ato educativo, pressupõe-se que a demanda de escolhas que a professora se vê na contingência de fazer, dada as circunstâncias peculiares ao cotidiano da sala de aula acabem favorecendo a uma prática mais mecânica do que reflexiva, mas não

justificável. Outrossim, todo o percalço histórico da docência primária está circunscrita em torno dos pilares anteriormente discutidos, o que remete a refletir o quanto é conflituoso romper com idéias e expectativas sedimentadas. De um lado, uma sociedade que espera que a professora ensine e cuide de sua prole; do outro, a professora que espera da sua profissão, não só o salário (porque nem digno ele é!), mas realizar-se através do trabalho, a despeito de saber que o trabalho nas sociedades capitalistas tanto é alienante quanto aliena. Entretanto "[...] é verdade também que se pode encontrar satisfação na realização de um grande número de tarefas remuneradas. Não basta, porém, para o equilíbrio da personalidade humana e para um processo homogêneo de integração social da pessoa, oferecer-lhe, esporadicamente, possibilidades de realização pessoal através do trabalho". (SAFFIOTI, 1976 p. 129)

Depreende-se do argumento de Saffioti que o fato de estar inserido no mercado de trabalho é enfrentado pelos sujeitos, de modo geral, como uma conquista e muitas vezes a realização de um sonho, ou mesmo pelas necessidades da própria vida. Porém, esse acontecimento só se completa como realização, se através dele os sujeitos podem viver de modo a atender não só as necessidades indispensáveis à sobrevivência, mas, também o acesso ao lazer, à continuidade da formação e outras coisas mais.

A busca pela independência através do trabalho faz parte do projeto de vida das mulheres professoras, não obstante na análise, em que se abordou a mudança da perspectiva do salário feminino, tenha se constatado o quanto a professora precisa trabalhar para sobreviver através da profissão docente.

Se houve um aspecto dessa pesquisa em que todas as falas convergiram para um mesmo ponto, com a mesma ênfase e eloquência foi quando a pesquisadora indagou se elas se sentiam prestigiadas socialmente como professoras primárias. Pode-se até patentear a resposta uma vez que esta foi, *não.*

Foi no momento da justificativa que elas colocaram todas as suas experiências pessoais ao *sabor* das próprias convicções, deixando aparecer ou não a sua "segunda pele", como diz Nóvoa (1995).

Para algumas depoentes a reflexão foi mais crítica e ampla, talvez uma mensagem aos governantes da nação brasileira, dos estados ou das prefeituras uma vez que elas têm voz nessa pesquisa e precisam ser escutadas:

> *Não é valorizado socialmente, o professor primário, nível um. Eles não valorizam não. [...] Porque o professor nível um não tem condição não, muita luta, o salário é pouco. Talvez por isso não tenham tempo pra ensinar aos meninos [...] Se você tivesse um bom salário ele seria mais valorizado, claro que o dinheiro valoriza [...] o valor que o professor tem, ele que dá os primeiros conhecimentos às pessoas que acabam se dando bem, sendo*

governador, sendo general, etc. Então eles passam pelo professor primário. Então o professor deve ser valorizado. (E 3)

Claro que não é, absolutamente, ô meu Deus! Claro que não é! [...] quer dizer, a sociedade não sabe a importância de uma sala de aula, a importância de um professor, o papel que um professor exerce na comunidade, na vida de uma pessoa. O pessoal esquece que o médico já passou pela gente, já teve que ser alfabetizado, o Secretário de Educação esqueceu que ele teve um alfabetizador, aí fica na Secretaria, com ar condicionado. (E 8)

Não. Não é valorizada. Eu acho assim, como toda parte da sociedade, acho assim que somos aquelas pessoas que praticamente [...] todo cidadão passa pela mão do professor, só que passa [...] mais tarde ele não percebe o valor que ele tem, o que esse professor fez e se você for passar para analisar, hoje, a função de um professor não é simplesmente ensinar a ler e escrever, é formar um cidadão social, então você percebe que você fez tudo isso e pronto, acabou o ano letivo, acabou também a professora, não existe mais, seu trabalho acabou [...] acaba também a visão daquele professor, o que ele fez. Foi bom? Foi maravilhoso, mas acabou. (E 12)

Não, não é privilegiada [...] talvez seja, não que desvalorize os outros períodos, né? Mas esse é o básico [...] é o período em que eles têm é [...] que eles são mais vigorosos, que o raciocínio, se você permitir, flui. As reflexões são muito interessantes e a função do professor é muito importante porque vai contribuindo [...] como eu diria [...] vai alinhavando esse conhecimento que eles vêm trazendo. Então eu acho que o professor das série iniciais, ele forma, ele sedimenta, ele faz a sustentação, o alicerce da construção que vem. (E 22)

Não. Eu acho que as séries iniciais são as mais importantes. Infelizmente os governantes ainda não perceberam isso, né? Muito pelo contrário. Cada dia mais ela é desvalorizada, o trabalho é desvalorizado [...] o governo não cumpriu com a lei de ser graduado, de dar oportunidade e a gente acaba ficando sem saída. A gente tem que pagar escola particular pra fazer [...] o salário não dá. A gente tem que trabalhar 40 horas, a gente não tem liberação [...] É grave, grave, grave o estado da escola pública do Ensino Fundamental, de todos, mais o Ensino Fundamental, mais ainda. (E 18)

É interessante perceber como a experiência individual de cada professora vivida em contextos diferentes, tanto pessoal como profissionalmente, pessoas que nunca se falaram e que se tornam conhecidas nos seus discursos. É a história entrelaçando suas vidas e de milhões de professoras primárias que há décadas reclamam pelo reconhecimento social do seu trabalho. Como elas mesmas afirmam, a ação de ensinar as primeiras letras tem uma dimensão ampla na vida futuro dos/as cidadãos/ãs.

As reivindicações das depoentes remetem para a análise de Enguita (1991, p. 41):

> Os docentes vivem hoje, e desde há muito, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido a ponta visível do iceberg. Nem a categoria nem a sociedade em que estão inseridas conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social [...]

A discrepância entre a grandeza do ato educativo e a imagem social das professoras já por tantas vezes alusidas no discorrer das discussões parecem intocadas. As professoras se

vêem como pessoas importantes para a sociedade, tão indispensáveis que sem elas os governantes e dirigentes (homens) não chegariam aos seus postos para ditar as regras do jogo que elas mesmas devem obedecer. Neste sentido, uma professora faz uma intervenção procedente:

> *Então, depende da gente mesmo. Isso vem da gente. Nós mulheres que botamos o homem onde ele está. Quando a gente ama, a gente faz o quê? Ô meu bem, você quer assim? Vai ser assim porque eu quero". Então quando a gente ama, a gente gosta ama, ainda gosta que o homem mande na gente porque tá intrínseco, você foi criado assim. (E 8)*

Ao mesmo tempo em que se vislumbra uma reflexão avaliativa sobre a participação docente na construção da sociedade, com uma visão perspicaz e crítica, a fala da professora mescla-se com a da mulher e aproxima-se das concepções que atribuem à educação diferenciada da menina a sua identidade passiva e subserviente, a qual ela contesta. Nas suas últimas palavras, apesar do sentido explícito do termo *intrínseco*, ela reconhece as leis masculinas através do poder do pai, do marido, do diretor, do Estado, etc que conspiram para criar o modelo ideal da mulher, esposa, mãe e professora resignadas. E deixa emergir o seu poder de mulher professora primária, que reconhecendo "[...] todas as falhas do sistema masculino se apressa em denunciá-las", como diz Beauvoir (1975, p. 377).

Se como professoras todas as entrevistadas se percebem desprestigiadas socialmente no plano pessoal, elas também apontaram para o pouco caso com que a educação básica vem sendo trabalhada no âmbito nacional. Quase todas elas reconhecem e reclamam por mudanças, não só em relação à questão salarial, mas outras condições de trabalho já analisadas. Um problema crônico no e do sistema brasileiro de ensino, seqüela dos determinismo históricos e de outras contradições que se observa no cotidiano do projeto político brasileiro, que não se reduz somente à questão da política educacional uma vez que os problemas sociais são emergentes.

Kosik (1976, p. 134), afirma que "[...] o homem descobre o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas. Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido para tudo que é humano [...]". O ato de educar é um ato humano, praticado por pessoas humanas que precisam ter uma vida dignamente humana. Ter sensibilidade para perceber a situação do magistério primário, as pessoas demonstram, ter mesmo aquelas que não são especialistas em educação. Políticas voltadas para a educação é sempre uma preocupação dos governantes. Uma professora entrevistada, sentindo-se desprestigiada socialmente, fez uma reflexão baseada na sua longa experiência como docente da ensino básico:

> *[...] nós fizemos uma série de cursos e seminários. Nesse período de 90 a 94, teve uma série de cursos [...] Essa capacitação de professores foi ampliada e uma forma politicamente não tão correta, porque vinha um grupo fazia [...] mas por questões políticas [...] foi afastado, aí veio outro grupo [...] e essas mudanças de projetos, na verdade, eram mudanças propositais. Quando a gente tava engajada no projeto, trabalhamos no projeto, aí vinha outro e mudava, mas a capacitação era continuada. Nos últimos tempos pra cá, essa capacitação foi parando, parando [...] (E 18).*

Percebe-se que há um movimento governamental sinalizando perspectivas de mudanças no sistema educacional brasileiro, através de políticas mais descentralizadas objetivando solucionar complexos problemas que têm raízes históricas e não são resolvidos por pessoas isoladamente uma vez que é preciso unir forças de todas as parte. O próprio Ministério da Educação reconhece a crueza da realidade dos profissionais que atuam na educação básica através dos dados estatísticos mencionados em análise anteriores e afirma que "[...] se, de fato, o País deseja atrair e manter os bons profissionais do magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial". (MEC/Inep, 2003, p. 47)

Uma outra questão que necessita ser considerada quando se pensa em política salarial, especificamente, para uma categoria que é peculiarmente feminina refere-se ao ciclo vicioso que se estabeleceu e que não tem, praticamente levado a nada. Diz respeito aos arcaicos estereótipos da professora mãe e da professora tia que denegriram a imagem social do magistério primário ou as professoras são desvalorizadas por que estão no magistério primário? Não faz mais sentido sustentar esse construto tampouco ser sustentado por ele. Essa cultura já vem se esvaziando graças aos movimentos e estudos feministas que são políticos e vem contribuindo para a construção de pensamentos menos distorcidos sobre as mulheres.

Exemplos concretos da ressonância dessas transformações podem ser evidenciados nos depoimentos da maior parte das professoras entrevistadas, que se vêem realmente com a função bem delineada de professoras, contestando com veemência a ideologia da professora-tia:

> *Nós não somos parentes, né? Nós somos professoras e tem que ser desvinculado uma coisa da outra [...] tia é parente, é uma pessoa que tá ali perto da família e nós não, nós somos professora e isso tem que ser separado. (E 1)*

> *[...] tia não é profissão. Quando chama tia deixa de lado o que nós adquirimos na profissão pra poder ter aquele vínculo, não é nem vínculo, e tirar nosso direito de ter uma profissão. Professora.. Tá me dando a minha profissão, mas quando me chama de tia [...] já diferencia, passa a ser o papel da família dele, né? Deixa de ser a minha profissão. (E 4)*

> *Eu tenho um laço afetivo com meus alunos da carinho, mas eu deixo claro pra eles que eu sou a professora deles [...] tia, dele é a irmão da mãe dele ou do pai dele[...] Às vezes o*

carinho deles faz com que eles me considerem da família deles, mas eu deixo muito claro, entendeu? (E 19)

[...] quando eles chegam assim: "tia [...] eu digo: não, eu não sou tia não, eu sou pró [...] pra eles separar. Tia já é aquele negócio de tia pra cá [...] e pró, não, é aquela pessoa que ensina eles, que tá ali com ela educando, ensinando a ler e a escrever. Então eu acho que influencia tanto a disciplina [...] e tia não, tia deixa mais à vontade. (E 20)

Eu sou contra aluno chamar professora de tia. Eu não sou tia dele, eu sou professora. Isso já é outra coisa, coisa que a sociedade criou. Por que tia? Alguém chega no consultório: "eu queria falar com titio [...] doutor chamado titio? Se fosse, na mesma hora é corrigido. Então, por que não chamar, professora? Eu sou contra . Eu sou professora e eu quero meu título de professora, não que o título tenha influência pra mim, porque o que influencia pra mim é o meu trabalho [...] é o que eu estou fazendo. É o que haja reconhecimento [...] É pra que realmente, o nosso objetivo de educadora seja atingido dentro da sociedade [...] a culpa dá repetência é da escola. Não, é da própria sociedade que vê a profissão do magistério como uma coitadinha. Eu sou contra. tia é a irmã do pai, da mãe, mas eu sou professora, eu estou ali como orientadora. (E 10)

No contexto das análises das professoras, evidencia-se a resistência que elas têm quando são confundidas com o laço parental que descaracteriza a profissão. Conscientes da sua função, demonstraram uma prática desconstrutiva na luta que travaram para deixarem de ser reconhecidas socialmente por *coitadinhas,* como ressaltou a última depoente.

No estudo de Novaes (1992), professoras entrevistadas já se posicionavam contra o modismo de chamar a professora de tia, considerando perda de identidade da docente. De acordo com a autora, tudo indica que o hábito de chamar a professora de tia precede um costume desenvolvido na sociedade brasileira, pelas famílias ricas, que ensinavam as crianças a chamar as pessoas amigas de tias, justificado pela possível dificuldade que a criança teria em memorizar tantos nomes. O costume se estendeu à escola (década de 60 do século XX) associando às professoras dos cursos pré-escolares e na década de 70 ampliou-se a moda às professoras do ensino primário.

Novaes (1992), inspirada em Machado (1981), encontra outra justificativa para explicar a relação da professora à figura da tia. No sentido lógico, a tia por ser parente pressupõe-se que ama os/as sobrinhos/as, figura que se contrapunha à imagem tradicional, culturalmente estereotipada da professora autoritária e carrancuda, que fez parte a vida escolar de mães que se viram na necessidade de colocar sua prole na escola. Certamente, seria mais fácil entregar suas crianças a uma "falsa" tia do que a uma professora "terrível". Nas palavras de Novaes (1992, p. 128) "[...] a tia é boazinha, figura já conhecida da criança. Dessa forma a mãe sente-se aliviada". Essa é uma das possibilidades.

Com a mesma explicação que os/as freudianos/as justificam a associação da professora à mãe, estendem-na à relação professora-tia. Em outro momento já se contestou

essa vertente, preferindo-se recorrer a alternativa culturalista entrecruzada pelo poder que opera nas instituições. Neste sentido, houve uma adesão maciça da escola e as professoras perderam sua identidade civil e profissional passando a ser reconhecidas como tias, com efeitos até os dias atuais.

A reflexão em torno dessa questão remete ao que Bourdieu (2003, p. 50) considera simbólico, "[...] uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer força física; mas essa magia só atua como apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos". Estando a mulher professora subordinada à sua própria condição social (década de 60) e sob o poder da instituição escolar aderiu sem resistência ou até resistindo. Ainda recorrendo a Bourdieu (2003) ele diz que os efeitos das violências simbólicas são duradouros e custam a ser vencidos, mesmo depois de ter desaparecido as suas condições sociais de produção.

Por conseguinte, foi possível identificar no grupo pesquisado, ainda que numa minoria de depoimentos, professoras que se vêem como parente das crianças.

> *Às vezes eles me chamam de vó [...] ó, minha vó, mainha [...] me chamam de mãe, me chamam de vó, me chamam de pró. Eu dou risada, não digo nada. [...] eu sou vó mesmo de vocês, eu digo pra eles [...] eu gosto. (E 5)*
>
> *Os alunos me chamam de pró, me chama de tia [...] eu tenho muito carinho deles [...] eu gosto. Tem pai de aluno que me chama de tia ainda. Pra mim, eu fico muito gratificante com isso, eu fico muito honrada, entendeu. A professora ser chamada de pró, tia, como eles quiserem me chamar, eu acho uma maravilha. Se chamasse de mãe, não incomodaria não. (E 6)*
>
> *Já fui chamada de tia, de mãe, de vó, de tudo, de pró, de minha melhor amiga, inclusive tem bastante pró, em cartas. Tem uma aluna, umas três alunas mesmo que dizem que eu sou a segunda mãe. Para mim eu acho assim uma coisa muito importante, certo [...] eles estão demonstrando um carinho por mim, é através do carinho que eu passo para eles [...] ser mãe, ser tia, ser parente é uma coisa, né? Uma coisa importante. Então se eles acham que sou para eles isso, é porque realmente eu passo esse acesso [...] (E 15).*

Conviver com as contradições faz parte da prática cotidiana da própria vida. São elas que impulsionam as lutas para a libertação das opressões. Por diversas vezes já se falou sobre os mecanismos usados pela sociedade capitalista para manter seu equilíbrio agindo sutilmente. É complexo compreender como um fato aparentemente inofensivo transformou-se numa "sombra ideológica" (FREIRE, 1994, p.11) para manter as professoras primárias submissas, boazinhas, conformadas com o baixo salário passivas, sem rebelar-se e sem fazer greve. É bem propícia a indignação de Freire (p.12): "Quem já viu dez mil "tias" fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?" Foi com desalento que a categoria profissional contribuiu aumentando o número de "tias" para além do que o

autor mencionou. A ideologia do poder cega para que não se perceba a realidade. Se ser tia foi ou é bom porque se tem medo da libertação, da autonomia ou de avaliar a própria prática, medo de perder o emprego porque se vive sob ameaça, então não teve ou não tem explicação para se reclamar salário ou condições de trabalho. Vale ressaltar que a que a instituição privada fez ou ainda faz um bom uso dessa ideologia, de forma acentuada. Nessas instituições, o micro poder opera de tal forma que as "tias" se sentiam muitas vezes, "babás".

Dois depoimentos se aproximam desse lamentável comportamento. O primeiro deles é de uma entrevistada, pedagoga, de 23 anos, que ao justificar a desvalorização que sente como professora, disse:

> *É muito desvalorizada. A gente é meio tratada como uma extensão de casa. Às vezes, é uma babá, uma mãe, né? Que tem que olhar [...] às até se alimentou direito e a gente encontra muita dificuldade, principalmente quem trabalha de manhã. Às vezes a criança tá murchinha e quando você vai ver, nem se alimentou direito, não dormiu direito, então é como se fosse a extensão de casa não é como mãe, como irmã, como filha. Geralmente não é valorizada. Porque a gente faz tudo e na escola é uma extensão de casa. A gente faz tudo, tudo o que imaginar a gente faz (E 14)*

O depoimento da professora evidenciou a situação feminina vivida em tempos remotos, quando o único trabalho que a mulher podia exercer era o de professora: "[...] a docência não subvertia a função feminina, ao contrário, poderia amplia-la ou sublimá-la" (LOURO, 2002, p. 450). Se o destino da mulher no século XIX era o lar e a maternidade, estender essa concepção para o magistério primário foi um argumento de fácil adesão. A representação social do magistério como extensão do lar e tudo que a ele subfaz, ainda que seja considerado um modo acrítico e limitado, mais próximo ou menos próximo da realidade, constituiu efetivamente a professora e a força dos seus efeitos ainda se faz presente. Se as representações são construídas num determinado tempo e espaço, e persistem, apesar das contestações, conclui-se que elas continuam sendo também produzidas.

É difícil falar sobre o sujeito situado nos seus condicionamentos e nos eternos dilemas de escolhas. Ao mesmo tempo que se resiste e protesta, como a depoente asseverou, não consegue ser alheia a outro ser humano que se põe frente à sua pessoa, identificada socialmente como professora. Esse problema não é literário, é real, concreto, experimentado em sala de aula de uma cidade, de um país sob os discursos da solidariedade humana a fim de minimizar ou dividir sua responsabilidade social com a educação, (para não citar a saúde, a fome etc.) "inventando" até o "Amigo da Escola". Depreende-se dessa reflexão, que as experiências de hoje não podem mais ser interpretadas somente com base num passado, mas, sem perdê-lo de vista voltar o olhar para a professora primária, graduada em Pedagogia por

uma universidade pública, tem projetos para o futuro, manifestado em outro momento da entrevista*: "[...] eu vou fazer especialização, até o final do ano vou começar minha especialização [...] que vai acrescentar muito no meu olhar de professora, no meu olhar de pedagoga. Eu quero crescer, eu quero crescer, não quero ficar estagnada"* (E 14). Em síntese, há uma outra mulher professora na sala de aula contribuindo até para a (re)significação do magistério primário brasileiro e da condição feminina. Aprendem a ser professora como aluna, e através dos estudos sobre a educação. Não desejam repetir o legado deixado pela tradição, pois acentuou o tom da voz para dizer: "[...] *eu sou somente a professora, a tia é irmã da mãe, do pai [...] eu não sou tia"*. (E 14)

Se é verdade que as identidades também são construídas pelo discurso, então é possível um contra-discurso que, separando o joio do trigo, interprete determinadas práticas com nuanças de maternagem como sendo práticas éticas, difíceis de serem exercidas nesta "*cotidianeidade que nos engole".(E 20)*

O segundo depoimento expressa de modo contundente a ambigüidade da docência primária:

> *[...] Às vezes são colocadas pra gente atuar feito a mãe, feito babá, assim[...] Aqui na minha escola a gente consegue impor mais [...] eu vi muita experiência em escolas de luxo, particulares, que diziam que o pedagogo ia virar [...] tava virando uma babá de luxo. Tava virando isso, né? A gente tem que chegar na escola, dar um banho , porque já passei por isso. Já fiz estágio em que eu tinha que ir pro refeitório, dar comidinha na boca, então [...] tudo isso a gente tem de passar pra poder chegar à formação que não é tão valorizada, sabendo que [...] nós temos consciência que isso não faz parte da nossa profissão, mas tem necessidade de ter essa profissão e tem que passar por tudo. (E 4)*

Quando a depoente fez esse discurso, percebia-se no seu semblante que falar daquele assunto não lhe fazia muito bem. Sua fisionomia estava fechada, a voz era rancorosa e às vezes desdenhosa. Ela remexia um classificador que estava sobre a mesa e por um instante a pesquisadora chegou a pensar que ela estava "louca" para que a entrevista acabasse. Quando se retornou à leitura e análise é que se compreendeu o quanto custou àquela mulher estar cursando o nível universitário e para conseguir o diploma, como ela disse, teve que passar tudo que relatou criticamente.

Lima e Souza (2003, p. 156) ressalta no seu estudo a dificuldade que as mulheres encontram para ter aceso ao conhecimento, uma vez que a identidade feminina se constrói através do sistema de oposições do pensamento moderno que considera:

> [...] a Razão como algo superior, mental, elevada, ordenada, objetiva, todos atributos associados ao masculino: ora o oposto do conhecimento é a ignorância, a escuridão, confusão, a desordem, naturalmente ao feminino, já que a mulher é o outro o não sujeito, a imanência.

Depreende-se dessa arseção que o esforço empreendido por um grande número de mulheres para ampliar a formação é uma trajetória dolorosa pela estereotipias com as quais as mesmas se vêem na contingência de ter que conviver. É inadmissível que a ciência da Pedagogia passe pela absurda distorção ideológica chegando ao ponto de atribuir a uma pedagoga tarefas que sombreiam a sua função.

O poder da classe dominante não opera dentro das escolas só imputando tarefas às professoras. Há outros mecanismos forjados para mascarar as aparências sustentados ainda na falsa idéia de que a mulher professora é um ser dócil e facilmente modelado. A ação domesticadora experimentada pelas professoras se faz presente nos depoimentos a seguir:

> *Nós não freqüentamos assembléia, paralisações, greves, nada, porque [...] nos propõe pagar o que foi dado à categoria, sem que haja a nossa participação [...] a escola vai ficar em alta e nós vamos render com isso [...] (E 13).*
>
> *Aqui nós nunca fizemos paralisação, greve, isso tudo.[...] o que resolvem dar de aumento, eles sempre dão, então é o motivo de eles não [...] da gente não fazer greve, é isso, porque se der vinte por cento, eles vão dar [...] Compreende que é melhor pra gente porque é bom pra eles [...] mesmo não sendo o salário que eles prometem [...] (E 11).*
>
> *Eu sempre prestei serviço. Quando a gente presta serviço a gente tem aquele certo medo, porque eles já nos intimidam, como diz assim, nós somos contratados, a qualquer momento eles podem nos botar pra fora. Então, como é que a gente pode participar? A gente tem que ficar assistindo de camarote [...] Há um momento que vê a gente participando da ação, automaticamente irá nos chamar e nos demitir. (E 9)*
>
> *Infelizmente não freqüentamos porque o estabelecimento não permite.Ainda vivemos num mundo coagido. Eu falo. Ainda que ele saiba que realmente [...] ele diz assim: vocês não vão fazer porque o percentual que dá lá fora eu dou a vocês, mas vocês não fazem. Não é visando nosso crescimento não. Ah! Porque se fizer greve as mães vão tirar [...] pra não perder o aluno, entra com o capital, né? Que tudo é em cima do materialuno, infelizmente, pra não perder o aluno [...] infelizmente isso acontece muito. (E 10)*

Muitos elementos sobre os quais se vem problematizando e discutindo no discorrer dessa pesquisa estão explicitamente colocados nas falas das professoras. De modo geral, o pronome *ele* foi sempre empregado para se referir a uma figura masculina, que exerce um poder patriarcal, de denominação, quase de forma coerciva, pois reprime a vontade do Outro. Um outro aspecto apontado, que também funciona de modo repressivo, é fazer promessas compensativas, isto em troca daquilo, uma forma bem empobrecida pra não dizer escravocrata de deter o poder e ditar as regras. No último depoimento, a professora fez uma análise da escola como empresa capitalista que visa o lucro, foge do âmbito desse trabalho trazer toda a problematização sobre a questão do lucro obtido pela educação, tendo como parâmetro, o modelo de organização e racionalização das escolas implantadas nas primeiras décadas do século XX. A tese da proletarização do trabalho docente é discutida por Hypolito (1991;

1997) dentre outros. Outrossim, o que vale ressaltar é o senso crítico da professora depoente pela sua intervenção procedente.

Por mais que se queira desconstruir a imagem da instituição escolar como Aparelho Ideológico do Estado (Althusser, 1969) a serviço da reprodução da classe dominante, pela força da violência simbólica, como a via Bourdieu (1975) "*infelizmente*", como disse a última entrevistada, "*isso acontece muito*".

> Lembrar os traços que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce através deles não significa dar armas a essa maneira particularmente viciosa de ratificar a dominação e que consiste em atribuir às mulheres a responsabilidade de sua própria opressão [...]" (BOURDIEU, 2003, p.52)

Uma vez que no mesmo espaço em que se dá a opressão se dá a resistência e a construção da liberdade, como relata a mesma professora do último depoimento:

> *[...] uma hora você tem que discordar, você não pode ficar o tempo todo dizendo aquela coisa: sim, sim, sim, [...] uma hora você tem que se posicionar. E o seu querer? E a sua vontade? Isso você realmente quer ou você tá vivendo a realidade dos outros? Será que sua identidade é essa mesma ou será que você ta tolhendo a sua personalidade? Você tá mudando seu caráter pra agradar os outros? [...] você tem que dizer não [...] tal e tal, a partir de hoje tem que ser assim. (E 10)*

A forma como a professora conduziu o seu discurso vislumbra uma verdadeira metamorfose na sua identidade de mulher. Sai do estado de imanência e transcende, deixando de ser o outro para assumir-se como mulher (48 anos), casada, mãe de dois filhos, formada há vinte e seis anos, com vinte e quatro anos de docência primária. Nesse momento, há de se refletir que a depoente está imersa numa sociedade capitalista, foi egressa de escola pública, que em outro momento da entrevista caracterizou o ensino como bom, já teve que interromper a faculdade por duas vezes, gosta de ensinar. Quando lhe foi perguntado se ela se sentia prestigiada socialmente, respondeu:

> *Não, infelizmente não [...] é uma profissão que deveria ser valorizada porque através da educação fundamental que o cidadão criando alicerce, ele vai formando o seu patamar para crescer, pra chegar até outras profissões [...] e ainda que muitos não valorizem, eu faço questão que todos saibam que eu sou uma educadora. Mesmo a remuneração sendo irrisória em relação a outras profissões, eu continuo dizendo: eu amo o que faço, eu amo realmente o que faço. Eu ainda nem penso em me aposentar. (E 10)*

A despeito de todo negativismo que circunda a docência primária, conforme vem se analisando; a despeito também da estereotipação dos cursos e carreiras femininizadas e femininizantes, há de se concordar com Almeida (1998) e Freire (1994) que se referem ao ato

de ensinar como uma paixão possível, atravessada por todos os desafios mencionados e pela coragem de romper ou re-significar, como diz Fagundes (2005) nas suas conclusões sobre a escolha do curso de Pedagogia, mostrando que ao longo processo de formação, as mulheres dão um outro significado ao curso, que lhes proporciona realizarem-se como mulheres e profissionais.

A respeito do olhar que a professora tem sobre si, como profissional, foi possível trazer para a reflexão imagens que poder-se-ia nomear de identidades pós-modernas, porque são provisórias, mutantes, problemáticas. Podem estar hoje "costuradas" (HALL, 2003) à estrutura social e amanhã rompidas, metamorfoseadas. Outrossim, esse estudo quer contribuir para romper com paradigmas perversos sobre a mulher professora primária.

4.4.3 – Pares Femininos

Considerando que foi exposto anteriormente, numa tentativa de esclarecer o quão é difícil falar de si porque *a priori,* acredita-se que o eu é uma construção autônoma, agenciada pelo próprio sujeito, quando na verdade, como já vem sendo concebido, a identidade é um processo de construção que se dá na constante interação do Eu com o Outro. Quando se fala de si mesma, conforme se discutiu, está a se falar de vários outros que mais próximos ou bem distantes, são instituintes das identidades. Neste sentido, o social e o pessoal pertencem um ao outro e os dois são históricos e portanto variáveis. Lembrando também um outro aspecto da construção da identidade é a alteridade, que é sempre uma relação de poder. A diferença, não é apenas a diferença, mas é também hierarquia, valorização e categorização como analisa Silva (1999). É sob essas perspectivas que se toma os discursos das professoras para buscar uma possível compreensão sobre o que elas pensam sobre seus pares de profissão.

É importante ressaltar que, não houve no roteiro da entrevista uma pergunta objetiva de solicitação para que a entrevistada pensasse ou julgasse as colegas, sujeitos com os quais a experiência se efetiva. Entretanto, algumas questões abriram brechas para que as mesmas deixassem emergir o olhar que têm sobre as colegas, às vezes explicitamente, outras vezes nas entrelinhas dos discursos.

De uma certa forma, o olhar de uma colega sobre a outra poderia ser entendido como o olhar de uma mulher sobre a outra, uma vez que se acham "[...] encerradas na generalidade de seu destino, acham-se unidas por uma espécie de cumplicidade imanente" (BEAUVOIR, 1975, p. 309). Esta é a única singularidade na qual se pode pluralizar, esclarecendo mais uma vez que quando por força do próprio discurso se emprega o termo mulheres se tem claro todas

as diferenças de cultura, etnia, raça, classe social etc. e as prováveis similitudes por condicionamento de um contexto específico mas incluído numa totalidade.

Há uma infinidade de estereótipos que circundam as relações interpessoais do mesmo sexo. Amuíde, as mulheres são identificadas como pessoas que se juntam para confidenciar, trocar receitas, falar das crianças, das doenças, dos cuidados caseiros, contestam a supremacia masculina, negam o domínio sexual do homem, não discutem opiniões, têm mania de economizar os códigos morais e criticar a conduta das outras mulheres. (BEAUVOIR, 1975).

Essa forma de classificar as pessoas não se dá numa via de mão única, ou seja, esses predicativos empregados para identificar as mulheres, não advém somente do sexo oposto, mulheres também se referem a seus pares de modo depreciativo e inferiorizado. Muitas vezes, nesse próprio trabalho, se teve que recorrer à características atribuídas às mulheres ou aos papéis por elas desempenhados para que se elucidasse a sutileza de como operam e são produzidos os mecanismos de poder para contestá-los. Outrossim, contrapondo-se à idéia de que a mulher é naturalmente solidária, Beauvoir (1975, p.312) assevera que:

> [...] no seio dessa solidariedade não é uma para outra que se superam; juntas, voltam-se para o mundo masculino, cujos valores cada qual busca açambarcar para si. Suas relações não se constroem sobre sua singularidade, mas são imediatamente vividas em sua generalidade e, com isso introduz-se, desde logo, um elemento de hostilidade.

Depreende-se dessa assunção que a inter-relação na instituição escolar, para ocupar um espaço, não é tão pacífica e harmoniosa quanto se pressupõe. São pares que ocupam a mesma função e a maior parte das professoras possui a formação mínima, em nível médio, exigido por lei. É justamente o conhecimento que vai propiciar as primeiras reflexões sobre a percepção que as professoras têm sobre as parceiras de profissão.

A docência primária abriga algumas peculiares a exemplo dos saberes próprios, quase que sagrados, historicamente construídos, o que lhe confere uma competência oficialmente reconhecida. Um outro aspecto refere-se à formação curta que a maioria do corpo docente tem, de menor prestígio que a formação universitária em sentido estrito. (ENGUITA, 1991). Muito embora a docência primária tenha abrigado no seu corpo de professoras, mulheres leigas, sem habilitação para o magistério, a proporção de docentes sem magistério, lecionando de 1ª a 4ª série no Brasil, diminuiu de 5,7% em 1991 para 2,9% em 2002; na região Nordeste, de 4,3% em 1991 para 2,8% em 2002, conforme MEC/Inep (2003).

Em épocas passadas esses índices eram alarmantes, como já foi analisado no Capítulo 3, lembrando que no final da década de 50 do século XX o número de docentes não

licenciados era quase igual aos licenciados. É possível que naquela época, ser ou não licenciado tenha se tornado um elemento de hostilidade entre os parceiros/as de profissão. Cruzando com outros dados para compor essa reflexão, Pereira (1969) analisa que, no início dos anos 60, o setor público dominava o ensino primário brasileiro (como ainda domina). Dos 5.504.098 alunos, 87,3% freqüentavam escolas públicas. Isto significa que os Poderes Públicos eram os maiores empregadores de professores/as primários/as. No contexto brasileiro, o Estado de São Paulo detinha mais de 50% de docentes licenciados, dado que permite que nos outros estados da federação brasileira ainda havia uma grande quantidade de não licenciados. Entretanto, a convocação para a docência ocorria (como ainda ocorre) mediante concurso ou contrato, o que significa que, pelo menos na rede pública, era mais difícil encontrar docentes não licenciados.

Seguindo a orientação desse contexto, o corpo docente das escolas primárias, até bem pouco tempo, era (talvez ainda seja) constituído por professoras com o mesmo nível de escolaridade configurando-se, aparentemente, como um parâmetro de equidade em relação a conteúdo e conhecimentos gerais. Mesmo que seja uma falsa aparência, e é, a tendência humana é unir-se aos seus semelhantes. O que se está querendo dizer, é que houve um tempo que esse traço comum propiciava uma relação mais solidária e partilhada dos saberes docentes, das práticas, das novidades que elas mesmas "inventavam", daquelas particularidades que só a professora sabia que dava certo, que a criança ia aprender. Fala-se de um tempo em que a hora do recreio era esperada com ansiedade para dividir as incertezas, as dúvidas, os conflitos de disciplina das crianças (não como as de hoje!), como preparar este ou aquele conteúdo, aquela avaliação. Fala-se, sem saudosismo, de um tempo em que as mulheres docentes foram constituindo a imagem de professora como uma possibilidade próxima, encontro quase que forçado, uma marca histórica que unia classe social, gênero, cor e outras pertenças de uma instrução pública tardia como sugere a análise de Arroyo (2000).

Certamente há marcas dessa construção doídas, amargas, renovadas a cada final de mês; há marcas alegres, encontros para desabafar, para visitar umas às outras; encontros para se tornar professora primária pela imitação-não se aprende a ser professora nos cursos de formação! Cada criança, cada minuto, cada dia, o movimento foi ficando mais dinâmico, mais estranho. As mulheres professoras primárias também sabiam que estavam começando a perder seus saberes. Após 1960, inicia-se o processo de controle sobre todo o sistema educacional. O espaço escolar, espaço de aproximação, pouco a pouco foi se tornando um espaço de separação, distanciamento, individualismo e solidão. Buscou-se nas referências consultadas e também nos levantamentos bibliográficos sobre História da Educação e estudos

afins, feitos por Maria Luísa Ribeiro (1978) no período compreendido entre 1812-1973 e o de Fúlvia Rosemberg, já mencionado, temas que insinuasse um estudo dessa relação intraprofessoral, porém, os estudos são mais abrangentes, falam de uma imagem social: as professoras eram, as professoras são... Vasculhando, alguns estudos, encontram-se na publicação intitulada *Garotas Tricolores, Deusas fardadas* – as normalistas em Feira de Santana – 1925 a 1945, de Ione Celeste de Sousa (2001) referenciada no Capítulo 2 alguns fragmentos que remetem ao convívio entre os pares docentes: "Por parte dos professores, uma das estratégias para amenizar a carga de trabalho era a demora do bate-papo com os colegas na sala de professores [...]" (SOUSA, 2001, p. 131).

Hoje, já não se observa esse bate-papo e nos caminhos percorridos para a construção da pesquisa, percebeu-se até a ausência da sala de professores. Já não se vê mais professoras conversando entre si uma vez que nos breves intervalos elas correm para dar conta de correções e outros afazeres escolares. Quando a sineta toca, o tempo de ensinar e aprender acabou e elas correm para outra escola, na qual começa o tempo outra vez. O relógio marca o tempo da vida, determina se é pra viver ou sobreviver; o tempo marcado, invenção dos homens para tudo controlar (FOUCAULT, 1997).

O depoimento a seguir é de uma professora que tem dez anos de docência e expôs seu pensamento sobre os seu pares:

> *[...] eu acho que a gente convive muito com os colegas, então seria interessante era que a gente pudesse ter na escola enquanto grupo de convivência, a gente ta tendo mais oportunidade de trocar [...] Eu sinto que a gente vai resolver isso, quando o vínculo da gente, o vínculo do grupo, o vínculo do ser humano, o vínculo afetivo, o vínculo da responsabilidade com o outro. Eu acho que isso se resolve ou poderá resolver quando a gente der esse salto qualitativo de melhorar a convivência da gente. (E22)*

Não se encontra uma intervenção mais louvável para fazer a leitura desse texto, do que a que vem de quem sabe o que é ética e inquieta-se com a ética nas organizações. Sempre preocupada com a dimensão humana, Passos (2004, p. 122)

> O que fica evidente é que o mundo do trabalho não tem deixado espaço para o ser humano, para a *criatividade*, e sim para a ambição, colocando-o como peça de engrenagem. As relações têm sido distanciadas e tensas, e a individualidade engolida.

A reflexão da professora encontra um ponto de intersecção como a da filósofa (Passos, 2004). Mulheres distantes e tão íntimas nas suas visões sobre o mundo do trabalho, uma vez que a mesma depoente (que mais uma vez se fez alusão) falara o quanto se sente engolida pelo cotidiano

Ainda recorrendo ao depoimento da professora, quando ela emprega o termo *muito*, para marcar o tempo de convívio, precipitando a interpretação e sem ler o texto totalmente dir-se-ia que elas estão juntas por várias horas. Mas o que está implícito no seu discurso é que esse tempo corresponde a um período que elas passam no mesmo espaço físico, porém, bem distantes umas das outras.

Muitos acontecimentos no decorrer das últimas décadas têm contribuído para o afastamento das professoras primárias entre si, construindo verdadeiras barreiras de comunicação. Inicialmente, mencionou-se que o conhecimento, ou agora melhor traduzindo, o nível de escolaridade propiciaria a primeira intervenção para uma possível análise sobre os olhares das professoras entre si mesmas.

Vale ressaltar que sempre é um esforço da pesquisadora, buscar nas falas qualquer vestígio que dê continuidade aos objetivos do próprio estudo. Quando educação e gênero se cruzam há muitas variáveis que se tem de abandonar nesse momento específico. Por conseguinte, tomou-se como categoria de análise a questão explícita do ter ou não ter o nível de Ensino Superior, uma vez que esse fato emergiu dos discursos como um divisor de águas entre as professoras.

Tendo em vista toda a historicidade sobre as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ter acesso a instrução, em todos os níveis de escolarização, e mais acentuadamente ao nível universitário; e considerando também as peculiaridades do ensino público brasileiro que em 1996 promulgou a nova Lei sobre a Educação Nacional, LDB 9394, em substituição a 9.652/71 elaborada sob o regime militar, o Brasil traçou suas metas em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. Ao instituir a Década da Educação de 1977 a 2007, incluiu no Art. 87, § 4º, o seguinte texto: "Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996).

Ninguém há de negar que a intenção, em termos restritos, era a melhor possível. A lógica pode ter sido baseada na concepção de que quanto mais elevado é o nível de escolaridade mais elevado é o conhecimento, o que não se nega, mas se deixa problematizado. Não é exagero comentar que se instalou na categoria das professoras primárias, muitas que nem sequer o nível médio tinham, um estado de pânico, pois prenunciava a ameaça de perder até o emprego. Em dezembro de 1999, ainda sob a tensão que pairava entre as professoras, a pesquisadora conviveu com seus pares essa tensão e sob o clima de dúvidas suscitado em torno do curso superior mencionado pela lei, o então presidente da República assinou o Decreto 3.276 que resolveu a questão na canetada: "A formação em nível superior de

professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores" (RAINHO, 2001, p. 32).

O debate ficou mais acirrado ainda, de forma específica em cada região de um país extenso como o Brasil, com uma cultura que não inclui a leitura das leis como conhecimento de cidadania, cujas informações quando chegam já foram interpretadas por terceiros ou vem pela via da televisão. A principal dúvida foi em torno do que era mesmo o normal superior, uma vez que seria uma nova licenciatura prevista na LDB 9.394/96 e que ainda ia ser instituída no Brasil. Para um país que não conseguiu garantir o ensino básico às suas crianças, ter que prestar conta das próprias leis que cria, é uma situação complexa e caótica. Estados começaram a tomar iniciativas próprias e as empresas privadas não perderam tempo. No mais, quem pôde sacrificar a própria vida aumentando a carga de trabalho, apertando o orçamento familiar, tratou de ingressar em qualquer instituição (pública não tinha) que estampasse nas propagandas, de todos os tipos, inclusive com valores, o nome da nova licenciatura. Muitos desses cursos foram fechados, posteriormente, na cidade do Salvador e não se sabe a dimensão das conseqüências para cada professora que fez tal investimento.

Impossível exaurir todos os aspectos dessa concreticidade, uma vez que eles estão em constante mudança e desenvolvimento através da ação dos sujeitos, como explica Kosik (1976). São muitos acontecimentos ao mesmo tempo; a municipalização do ensino fundamental (primário) previsto pela mesma lei, novos concursos públicos, absorção das professoras do Estado ou pelos Municípios, compromissos politicamente assumidos para garantir o direito constitucional da educação escolar dentre outras coisas, que há quase nove anos começaram a fazer parte da cotidianeidade das professoras primárias, ao ritmo da política de cada unidade da Federação Brasileira..

O depoimento a seguir espelha o que pensa a professora sobre seus pares, equacionando a vida e a legalidade.

> *A maioria dos professores não são capacitados. A maioria dos professores não têm condição de fazer um curso. O que ganha não dá pra pagar. Se precisar de pagar transporte, tem que pagar todos os dias, não tem condições. Então o que acontece com a maioria dos professores do magistério? Fica fora dos cursos e de capacitações. Isso deveria ser de graça. O Governo Federal, Estadual e Municipal, em cima da capacitação dos professores, porque professores capacitados são professores ágeis, são professores que a cada momento eles vão se descobrindo, vão mostrando quem realmente ele é, o eu que está escondido dentro dele. (E9)*

Vale frisar a consciência crítica através da qual a professora analisa a realidade da vida dos seus pares, ao mesmo tempo fala da sua, deste Eu que ainda se acha aprisionado aos limites da própria existência pessoal e social.

Sob o ponto de vista dos que defenderam a razão como pertença masculina, a fala da mulher professora contrapõe-se a esse argumento para desconstruir a falsa idéia já referenciada por Fagundes (2005, p. 32) "[...] de não ser capaz de pensar como os homens, de estar do lado da emoção e não da razão [...]". A professora não mostra só a sua potencialidade de percepção, mas também emite opinião e sugere solução. Ademais, se pensar com a razão, dita masculina, é não corrigir a discrepância salarial que é reivindicada há décadas é possível que as propostas "emocionais" que emergem de "[...] pessoas oprimidas, em geral, e de mulheres, em particular, sejam mais apropriadas do que as respostas emocionais da classe dominante. Ou seja: é mais provável que as primeiras incorporem avaliações confiáveis de situação" (JAGGAR, 1997, p. 176).

A partir das considerações que se vem fazendo sobre a construção da identidade como espaço de contradição e resistência, seguindo Ciampa (1997), Silva (1999) e Hall (2003) dentre outros/as, concorda-se que essa construção demarca fronteiras inclui e exclui, separa e classifica, afirmando e reafirmando as relações de poder. Se a equação conhecimento é poder está correta (não se discute qual conhecimento) a presença de novos pares no espaço escolar significa relações conflituosas para definir quem tem e quem não tem poder. Neste sentido, as identidades sentem-se ameaçadas, desestabilizadas e como processo que se dá pela negação do outro, os depoimentos a seguir evidenciam como as identidades das professoras se cruzam e se estranham para se afirmarem:

> *Olhe, eu acho, eu acho que o professor saindo da faculdade ele não tá tão preparado quanto eu. Eu vou lhe dizer porquê. Porque ele possa até saber algumas matérias mais que eu [...] mas em matéria de controle de, de como é que se diz? Como posso dizer, de conteúdo daquela matéria que ele tá dando que é o que ele não tá dando na faculdade, eu sei mais do que ele. Essas que chegam na escola, no primeiro ano é uma catástrofe porque nós temos uns exemplos na escola, professoras que estão fazendo faculdade, que tá sendo uma negação [...] (E 16).*

> *Os profissionais que estão vindo hoje dos cursos superiores tão tendo mais dificuldades, milhões de dificuldades de tá fazendo com essas crianças o trabalho que a gente faz. Não é que só a gente sabe fazer, não. É que só a gente agüenta fazer. Eu tô falando isso por experiência própria. [...] eu tive licença médica [...] vieram quatro professoras pra minha sala, nenhuma ficou [...] (E 18).*

Os discursos convergem para a defesa do saber-fazer, daquele saber que só a professora primária com muitos anos de docência tem. O saber que tem o conhecimento da

vida, de quem conhece as suas agruras. De quem se fez professora primária desde a adolescência, tendo que encontrar meios rápidos de se tornar mulher trabalhadora. "Não é uma imagem feminina neutra, mas colada a determinados modos sociais de viver a condição de mulher" (ARROYO, 2000, p. 128). É o que a segunda depoente quer dizer quando afirma que "*só a gente agüenta fazer*". As professoras conhecem a vida das crianças que hoje estão nas salas de aula da escola pública. Fizeram já algumas intervenções analisadas anteriormente.

A defesa desse saber-fazer também é uma contestação à tecnocracia que se apossou dos seus saberes para lhes devolver numa outra "roupagem" homogeneizante, controlável, feita para outras gentes que não sabem o que é estar abaixo da linha da pobreza, "descamisados", como foram classificados pela arrogância de Fernando Collor, ex-presidente do Brasil deposto pelo processo de impeachement em 1992, no qual a população teve participação ativa.

Muito embora os depoimentos se encontrem num ponto, eles apresentam entre si uma tensão. No primeiro deles a professora se sente mais ameaçada pelo conhecimento do Outro negando-o com termos fortes e até de desprezo, pela escolha do pronome empregado para referenciar-se aos seus pares. O processo de construção da identidade é tão conflituoso e contraditório que o Eu quando sente que pode perder o poder, resiste,como vem definindo a professora que não se reconhecendo mais como a única a deter os saberes, quer para si a responsabilidade do ensino, porque imagina-se "insubstituível e indispensável" (BEAUVOIR, 1975, p. 312). O que ameaça a professora, é que outros pares possam fazer alguma coisa igual a ela e para não perder o seu lugar vale qualquer jogo na luta pelo seu espaço. Continuando o seu discurso, a primeira depoente disse:

> *[...] eu não critico, eu tô sendo eu como professora, que tô vendo, eu como [....] eu como [...] minha colega, eu tento fazer a minha parte e muitas vezes chamo o diretor da escola e digo: você deveria olhar mais a professora de tal série porque o conteúdo tá atrasado porque nós temos um índice nos livros que você tem que dividir aquilo ali por unidade, não é possível que um aluno de quarta série teje dando diminuitivo na terceira unidade [...] (E 16).*

Foi muito sofrido trazer esta face do discurso, mas não se pode silenciar frente a determinados fatos que são elementos instituintes da pesquisa comprometida eticamente não só em fotografar a realidade, mas discuti-la dialeticamente. Ainda que não se negue o conhecimento da primeira professora, é nesse ponto que sua defesa se contrapõe à defesa pelo saber-fazer da segunda professora, que, prudentemente, ressalta não ser suficiente o

conhecimento teórico acadêmico para o enfrentamento da sala de aula. É necessário também a experiência, pelo menos é o que se entende quando a mesma afirmou que "*não é que só a gente sabe fazer, não*" (E 18). Neste sentido, ela não exclui seus pares. Outrossim, no início da sua resposta quanto a formação, que desencadeou essa análise, a mesma se pronunciou dizendo:

> *Eu acho uma coisa muito importante, fundamental, uma capacitação assim [...] constante, sabe? Acho que não pode parar, fazer curso superior. Há diferença [...] alguém que tem o nível universitário [...] tem alguns professores que não fizeram, mas às vezes têm mais competência, faz um trabalho bem melhor do que aquele [...] (E 18).*

Reflexão crítica, amadurecida, aberta para receber o Outro, revelando sem hostilidade que ela não tem o nível superior, tem o curso de Magistério. Reconhece com humildade, sempre usando termos alternativos, que um conhecimento não anula o outro, eles se fundem num só saber-fazer competente. Concorda-se com Louro (2002, p. 479) que: "[...] as diferenças e ambigüidades, as cumplicidades e oposições, são elementos [...] que devem ser colocados [...]" com vistas a provocar leituras e reflexões que não homogeneízam as mulheres professoras, já que, muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras *ideais*, e também como professoras *desviantes*, como mulheres *ajustadas* e também como mulheres *inadaptadas*.

Retomando ao depoimento da entrevistada E16, e aproximando-o à ética profissional, vale ressaltar que a categoria de professores não dispõe de um código ético tal qual as outras profissões. Conforme coloca Enguita (l99l, p. 44) a categoria se auto-regula "[...] com base na solidariedade grupal, a profissão regula por si mesmo sua atuação, através de seu próprio código ético e deontológico assim como de órgãos próprios para a resolução de seus conflitos internos".

Passos (2004, p. 142) explica que "[...] o termo *deotológico* é usado como sinônimo de ética profissional [...] etmologicamente, o termo vem do grego – *déon* - , que quer dizer o *obrigatório*, o justo, o adequado – ou de *dontos*, também do grego, que significa *necessidade"*. Ainda de acordo com a explicação da autora, o conjunto de orientações funciona como um tratado de "deveres" que assegura as relações sociais, principalmente, dos profissionais com seus pares. Neste sentido, o código de ética profissional limita sua abrangência pelas suas especificidades objetivas. Entretanto, os códigos específicos não devem prescindir ao princípio básico da ética que é o respeito à dignidade humana.

Depreende-se dessa alusão que as nossas ações, necessariamente, precisam ser refletidas em todos os sentidos, na medida em que pequenos gestos, muitas vezes

identificados como "bobagens" podem ferir a dignidade das pessoas, levando-as a um estado de sofrimento irreparável. Nesse momento, veio na lembrança, a citação de uma entrevistada, muito usada no dia a dia que diz assim: "*o médico mata um de cada vez, um professor mata quarenta de uma vez só*" (E 8). Ela não soube dizer a procedência, mas, no momento que citou, estava a falar sobre a responsabilidade com a educação que todos devem ter.

Pelo que afirma a professora é possível admitir que é do seu entendimento que há falhas humanas que são punidas e outras que não são. Apesar de não se concordar com a ética que vise os fins e não os meios, a categoria de professores deveria ter um código ético como todas as outras. Fatos como esses que acabam contribuindo para imagens depreciativas do magistério primário. Outrossim, o espaço escolar é um espaço no qual circulam pessoas de todos os credos e as relações intrapessoais são tensas não só entre os pares, mas entre professoras e direção, professoras e coordenadoras, professoras e alunos/as, professoras e familiares. Daí a necessidade de trazer a ética para a escola desde as séries infantis também como sugere os Temas Transversais, introduzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Destacando a relação professora e direção, não se pode deixar de fazer uma menção à figura masculina – diretor – a qual a entrevistada E16 recorre numa assunção que busca proteção patriarcal quando se sente ameaçada na sua identidade de mulher professora. Sob o ponto de vista das relações de gênero prevalece para essa depoente o vínculo ao âmbito privado, submetida ao poder masculino (do marido). Revisando o contexto da entrevista, percebeu-se que a professora acumula a tripla jornada de trabalho, assumindo todas as atividades do lar: cozinhar, lavar, passar, arrumar e cuidar dos filhos e do marido.

O trabalho de professora, neste caso, é entendido como extensão do lar enraizado na tradição histórica, contradizendo o papel de mulher trabalhadora e independente do poder do outro, como analisa Fagundes (2005).

Retomando à questão da nova formação da professora primária e a resistência aos pares que chegam ao espaço escolar, outros depoimentos demonstram uma rejeição ao conhecimento acadêmico, apontando argumentos mais críticos. São exemplos que aparecem nas seguintes falas:

> *[...] nós temos mais de vinte currículos, né isso? [....] se o professor não for capacitado não entra; não entra mesmo, de maneira nenhuma [...] aqui na escola, tem muitos professores que entraram depois de mim e alguns não deram certo porque eles pensam que esse magistério que voçê não se empenha, que você não se dedica [...] mas hoje em dia as professoras que não são capacitadas não servem para trabalha [...] eu tenho feito tantas comparações [...] É por isso que há essa cota lá nas faculdades. É porque é uma reparação, é o que você perdeu na escola pública [...] (E 13).*

[...] a gente olha e vê aí o IBGE, um alto índice de analfabeto e você [...] o que eu tô fazendo pra transformar isso? [...] e a gente corre atrás, quem acredita corre atrás de uma educação melhor, então foi isso até que me motivou a ir pro CEB[26] pra alfabetizar essas crianças e também pro CEB de noite alfabetizar os adultos porque [...] enquanto eu participava de uma palestra foi lido que o Brasil lê mal [...] quando a gente vê aquela vergonha do ENEM[27] e a gente enquanto educadora [..] será que eu to fazendo isso? Eu tô trabalhando em prol de uma qualidade de educação ou tô deformando a educação? (E 7).
Olhe, eu não sei se você vai gostar do que você vai ouvir, mas, essas faculdades aí, todo mundo é professor e professor não é todo mundo. Todo mundo não é médico, todo mundo não é dentista, todo mundo não advoga e todo mundo quer ser professor [...] E outra coisa, nível superior pra mim hoje é o segundo grau mais caro. Então, eu não tô acreditando nessas [...] hoje você pega um quilo de alimento e vai se matricular, gente? E a beca? Você tem dinheiro, você pode pagar. Antigamente pra gente entrar na faculdade a gente estudava o segundo grau e sabia redigir, você sabia escrever. Hoje, você tem professores que não sabem escrever. Eu tive as minhas estagiárias que Deus me ajude, Deus me ajude! Quando ela começou a dar aula [...] no outro dia [...] eu deixava né?Aí no outro dia ia retificar o que ela fez. (E 8)

[...] meu curso em especial, eu não estou satisfeita. Não sei em especial das outras, dos outros, mas acho assim que em termos de conteúdo, nessa idéia de mudar o ensino, essa função do professor, puxaram muito pra esse fazer pedagógico, o fazer pedagógico como uma coisa diferente e esqueceram coisas como o conteúdo e tal. Parece que hoje você não precisa ensinar conteúdo aos alunos, pelo menos é essa visão que assim, eu tiro, que ficou do curso de Pedagogia. (E 17)

Sob o ponto de vista feminista é possível afirmar que os depoimentos das professoras contradizem os seguidores de Kant referenciado por Flax (1991, p. 223) que "[...] não pretenderam incluir mulheres no grupo daqueles incapazes de alcançar a libertação [...]". Completando a reflexão da autora, assevera-se que homens e mulheres são suficientemente capazes de pensar a realidade de forma crítica, desde que não sejam impedidos de expressar seus pensamentos. "O fato é que não há como esperar dos opressores um movimento gratuito de generosidade [...]" (BEAUVOIR, 1975, p. 497). Já se afirmou mais de uma vez que numa sociedade estratificada a opressão recai sobre homens e mulheres; ambos se revoltam e lutam para conquistar e manter a liberdade, uma vez que a história está em contínuo movimento com suas contradições e convergências.

Seguindo a orientação do pensamento exposto, reconhece-se que as professoras criticaram a formação acadêmica, dos últimos tempos, como insuficiente e inadequada, admitindo que o ensino no país encontra-se, de fato, precário, decretando mais uma vez a falência do ensino público brasileiro. Os primeiros depoimentos pertencem a mulheres de uma mesma geração com faixa etária superior a quarenta anos e construíram seus argumentos fundamentados em dados empíricos o que remete a concluir que são professoras engajadas

[26] CEB – Ciclo de Educação Básica.
[27] ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

socialmente, comprometidas e responsáveis pela educação das crianças e dos adultos que estão nas escolas atualmente.

Deixaram emergir de seus discursos que o problema do ensino brasileiro está na sua base, na alfabetização e atingiram o cume – a reparação – numa sintonia de pensamentos de mulheres atentas ao mundo, que pensam sobre a realidade de forma sistêmica. O que causa perplexidade no encontro dessas falas é o eco que elas encontram no quarto depoimento. O discurso que era de professoras para seus pares passa a ser de um desses pares, desconhecidos pela distância geográfica que separa seus corpos e reconhecidos nas suas reflexões de mulheres. O quarto depoimento é de uma mulher de vinte e um anos, mal saindo da adolescência que fez a avaliação do curso recém-concluído, criticado por seus pares.

A defesa que essas mulheres tomam em prol da educação, não é neutra. Uma dessas depoentes, quando falava sobre si como professora disse:

> *Oi, por ser mulher, né? Por ser mãe, por entender, por [...] por sofrer, né?Por ser negra, tá? Porque hoje eu não troco uma sala de uma escola pública por uma escola particular, pelo sofrimento do negro, pela trajetória do negro, pela discriminação. Ontem eu tive um depoimento que eu não sabia. Teve uma colega minha aqui [...] você, não sabe o que o grupo universitário faz com quem tem bolsa [...] a sala discrimina dentro da sala de aula quem tem bolsa do [...] quando você é negra e está num colégio bom e você tem roupa direitinho, você é passado por branco porque todo mundo lhe aceita. Como é que pode uma coisa dessa? (E 8)*

É tautológico comentar o que está explícito no discurso. Foge do âmbito da pesquisa penetrar no grave problema social da discriminação produzida pela razão eurocêntrica que atribuiu todos os julgamentos inferiores a seres humanos que nasceram com a cor da pele diferente da branca. Sobre esta questão, ao articular categorias como gênero, classe e raça Saffioti (1976, p. 206-207) afirma que:

> Para a ciência androcêntrica, que ignora mais da metade da humanidade, a consciência de classe é atingida quando os membros desta classe se tornam capazes de defender seus próprios interesses. Trata-se, como se sabe, da passagem da classe em si para a classe para si. [...] Enquanto as contradições fundamentais da sociedade não forem superadas, haverá distintas perspectivas de classe, de raça e de gênero.

Não ignorar as vozes que foram intencionalmente excluídas da história como construtores que sempre fizeram parte da mesma história, porém, só apareceram em momentos ímpares, é a perspectiva feminista que se assevera nesse estudo, por seu caráter político. É político porque tem o compromisso de contribuir para a superação das injustiças sociais, desconstruindo discursos mascarados que operam de modo a manter cada qual no seu

lugar, a fim de que as relações de exploração e dominação se perpetuem sob a aparência de relações necessárias.

As professoras primárias já fizeram e apoiaram movimentos que estão registrados na história (NOVAES, 1992; FREIRE, 1994; MELLO, 1995; ARROYO, 2000). Suas vozes eram mais fortes no final da década de 70 e início dos anos 80 do século passado, mas foram sendo abrandadas. O discurso da competência técnica que se entranhara na organização interna da escola, desde a década de 70, foi transformando paulatinamente o espaço fervilhante de discussões políticas ou não, conversas duradouras entre os pares, bate-papos nas entradas e saídas do trabalho, conversas que se estendiam nos encontros de lazeres e prazeres (dizem que professoras juntas, só falam sobre educação), nas confabulações pelo telefone etc., num espaço dir-se-ia "morno". Hoje, os pares mal sabem os nomes umas das outras, por mais estranho que isso possa parecer.

As tensões da década de 80 para conscientizar politicamente os/as docentes da escola básica teve seu valor, mostrando os vínculos entre escola e ser professor(a) numa sociedade capitalista. Os sindicatos se alimentaram das já conhecidas reivindicações de salários e condições de trabalho. No entender de Arroyo (2000, p. 208) esta conscientização "[...] deixou despolitizado em grande parte o outro lado do cotidiano, a prática, o ofício e o saber-fazer dos profissionais, sua identidade social específica, suas vidas". Sob o ponto de vista dessa pesquisa se conclui que foi uma pseudo-consciência, uma vez que não se discutiu (talvez ainda nem se discuta) nas assembléias e congressos da categoria, as relações de gênero, que são relações de poder produzidas num espaço eminentemente feminino. Outrossim, prevalecera naquela época a idéia do trabalho docente feminino como subsidiário, reflexo da dependência masculina. Em verdade, quando os movimentos abrangiam toda a rede da categoria, único momento no qual os/as docentes licenciados/as se uniam aos da docência primária, a voz masculina estava nos comandos. Já se analisou no Capítulo 4.4.3 anterior as transformações ocorridas nas últimas décadas sobre o destino do salário da mulher professora. Nos dias atuais, dificilmente se encontra uma professora primária que não acumule a tripla jornada.

Aproximando o afastamento dos pares pela organização interna da escola, à sobrecarga de trabalho, à flutuação de novos pares e as ameaças, tem-se a realidade expressada das idéias construídas pelas professoras entrevistadas sobre seus pares. Nessa perspectiva, destacam-se os seguintes depoimentos:

> *[...] o principal de tudo é a liberdade de você, de você se expressar, tá? Cê entra num local, em determinado trabalho, não só na parte financeira, mas sua forma de pensar. Ou você se*

encaixa no [...] como cabresto ou você anda naquela ou você se encaixa no [...] como cabresto ou você anda naquela ou você não trabalha. Então às vezes você não tem nem aquele perfil, você começa a manter, você se molda, você se contagia. (E 12)

[...] paralisação sim [...] nem todas [...]tem a conscientização, só que nem todas aderem, né. Então se nem todas aderem aí todo mundo trabalha. [...] algumas vão às passeatas, outras aproveitam pra fazer as coisas que estão pendentes que é médico, cuidar de filhos, cuidar de mãe [...] (risos irônicos) [...] A gente não pode faltar aqui. A maioria das professoras trabalham 40h, não tem tempo pra nada disso. (E 4)

Ó, infelizmente, o que a gente conversa muito é [...] é [...] na semana passada mesmo [...] tava em greve e a escola não entrou, a classe tava unida e eu me senti muito só aqui porque eu não tenho o apoio das colegas [...] pra que serve você reivindicar seus direitos. Por que você tem que fechar os olhos e ser [...] Por que você tem que fechar os olhos para sua satisfação? [...] eu perguntei à colega de formação superior, pós-graduada: ah! Por que você não parou? "Porque eu estava só." Não tem nada a ver colega. Não quer parar, você pára só e vai em frente a luta continua [...] a nossa classe de professor é muito desunida [...] é divergente, são divergentes, visam só o lado pessoal, não visam o todo [...] (E 7).

[...] todo mundo tem dificuldades, problemas, reclamam mas ainda não tem um nível de consciência. O professor do Ensino Fundamental tem muito medo ainda. Na última greve, fiz a greve sozinha, né? [...] e aí é a falta de consciência, é medo de dizer [...] tem assim [...] aquela cultura que tem que tá fazendo coisas contra seus princípios, contra aquilo que você quer, mais pra tá agradando, agradando a chefe [...] Acha que vai ser gratificada lá na frente, um dia, porque ele vai reconhecer [...] (E 18).

As rupturas e as permanências se entrelaçam nesses discursos que estão construindo a história e foram por ela construídos. Ninguém inventou do nada as imagens que se juntaram e se fragmentaram em momentos históricos para hoje trazer uma imagem do Magistério Primário absolutamente feminino, com marcas remotas e outras transformadas pelas práticas de mulheres que lutaram e lutam com seus pares e outras vezes sem eles. As depoentes, ao empregarem nos seus discursos os termos "*nem todas vão", "estava só", "lado pessoal", "fiz a greve sozinha", "você se encaixa"* estão colocando em evidência que muitas mulheres ainda não atingiram a emancipação de sujeito, que esta ascensão é processual e entrecruzada de avanços e recuos. Como analisou Beauvoir (1975, p. 471).

> [...] o que falta essencialmente à mulher [de hoje], para fazer grandes coisas, é o esquecimento de si: para se esquecer é preciso primeiramente que o indivíduo esteja solidamente certo, desde logo, de que se encontrou. Recém chegada ao mundo dos homens, e mal sustentada por eles, a mulher está ainda ocupada com se achar.

As aspirações que vêm conduzindo historicamente as mulheres ao exercício da docência primária, pelo que se tem vislumbrado nos depoimentos e na literatura, não se assemelham às aspirações da sociedade capitalista e estruturada em classes. Penetrar no mundo do trabalho, como ressalta Beauvoir (1975), "mundo dos homens" desde jovem, para contribuir nas despesas da família que necessita da ajuda dos filhos para sobreviver, ou para

custear o próprio estudo; ou ainda ser casada e a escassez do dinheiro conduz a jornadas extensas de trabalho, teria sido necessário, não só a integração da mulher no mundo do trabalho, mas "[...] a transformação da própria natureza de se encarar o trabalho feminino" (SAFFIOTI, 1976, p. 129).

Se se retornar ao segundo depoimento referenciado anteriormente, (E4), compreender-se-á o conflito entre a vida familiar e a profissional. A entrevistada critica ironicamente as alternativas praticadas por seus pares (com as quais a pesquisadora também não concorda) precipitando o seu próprio devir, pois logo após a crítica, encontra justificativas plausíveis para dizer que a mulher tem filhos, trabalha quarenta horas e precisa ser compreendida de uma outra forma. Em outras palavras, a professora que está com vinte e um anos, é pedagoga, já tem a percepção de como funciona a sociedade em que está inserida aproximando a sua reflexão ao que Saffioti (1976) colocou anteriormente, sem nenhuma aresta essencialista.

No último depoimento (E 18), a entrevistada tem ampla visão da situação atual da vida dos/as cidadãos/ãs no país, demonstrando não só sua consciência crítica, como também seu bom senso, quando empregou os termos "*mas ainda não tem"* o que denota que ela tem esperanças de ver seus pares fazendo opções livres do medo e podendo viver seus princípios sem pensar em recompensas, mas pensando eticamente. A voz que fala de seus pares á a voz de quem já era professora nos anos duros da ditadura, que mancharam a história do magistério primário. Novaes (1992) analisa no seu livro o escândalo da greve dos professores/as e funcionários, em 1980, no Estado de Minas Gerais, quando o governo apelou para a contratação de substitutos/as para preencher as vagas dos/as docente que não retornassem às salas após decretada a ilegalidade da greve, uma vergonha que toda a categoria carrega na sua imagem social. Jatos d'água, prisão de líderes, demissão de diretores, contratação de lojistas, estudantes, recém-formadas, mães desempregadas, mas que não deixaram escapar a oportunidade de ter um emprego (sem direitos) e do outro lado a pressão sofrida pelas grevistas, pelos próprios pares pois "[...] a ameaça de perder o emprego lhes pesava mais que o risco da prisão, pois o salário, mesmo minguado, é parte fundamental do orçamento familiar" (NOVAES, p. 62).

Muita coisa mudou nestes vinte e cinco anos, mas a ameaça e o medo convivem com as professoras primárias, como já se evidenciou em vários depoimentos. Analisando as fontes sobre o trabalho feminino, Bruschini (1994) considera que o mesmo ganhou maior visibilidade e em relação às políticas públicas, a Constituição de 1988 assegurou novos direitos à mulher. Na prática, grande parte das mulheres, se atêm mais às leis de proteção a

maternidade, ou sobre a violência. Outras garantias passam atropeladas pelas urgências da sobrevivência, como por exemplo, trabalho noturno, perigoso ou insalubre é vetado para menores de dezoito anos, (a realidade brasileira fotografada à noite é divergente da lei). Há muitas professoras primárias jovens que são contratadas e alocadas para localiaddes afastadas dos centros urbanos, para trabalharem à noite, principalmente nas primeiras experiências.

Os estudos de Cristina Bruschini (1994) são referências essenciais nos temas que abordam o trabalho feminino. Ao consultar o texto anteriormente citado, confirmou-se a (in)conclusão que foi se configurando no decorrer das análises sobre os diferentes olhares da mulher professora sobre si e sobre seus pares. Bruschini (1994) não fez nenhuma referência, nesse estudo, sobre o trabalho feminino exercido no magistério primário. Recorre-se à última entrevistada (E 18) para trazer o seu depoimento quando falou sobre mulher, profissão e seus pares:

> *[...] a discriminação que nós sofremos enquanto mulher em todos os outros aspectos. Nessa profissão, essa discriminação, ela se estende [...] talvez as pessoas se acomodem, mas é aí que está o nível de conscientização menor, nessa categoria onde nós somos maioria e nós não conseguimos conscientizar essas mulheres que exercem essa profissão. É onde está as mulheres mais subordinadas ao homem, subservientes, bem assim dominadas. (E 18)*

Diante do que a professora admite, através de um discurso de quem conhece a escola primária e seus pares há muito tempo, conforme já foi dito anteriormente, e, a não alusão do trabalho docente no estudo de Bruschini (1994) há de se admitir que as inserções feministas, quer pela produção acadêmica, quer pelo movimento político ainda não conseguiram adentrar a solidez das estruturas que produziram e reproduzem a docência primária, como profissão de salários baixos, condições de trabalho precária, comprometimento da saúde, sobrecarga de trabalho etc.

Na visão de Beauvoir (1975, p. 471) com a qual se coaduna "[...] ela [a mulher] procura "fazer carreira" como outros constroem uma felicidade; permanece dominada investida pelo universo masculino, não tem a audácia de quebrar o teto, não se perde com paixão em seus projetos". Depreende-se dessa reflexão que sentir-se realizada e feliz porque estudou e conseguiu ser inserida no mercado de trabalho é provar a si mesma suas potencialidades, porém, não romper a dependência das figuras masculinas – pai, marido, governo, chefe – e permanecer no nível das queixas e lamentações, deixando que os pares mergulhem com paixão, num projeto que é seu (ou não é?) não é de bom alvitre. Se quer o reconhecimento social que se faça a mesma luta que se fez para chegar no lugar onde está. Lançar-se aos desafios é um risco, mas pode trazer resultados surpreendentes uma vez que o

sistema capitalista não parece disposto a mudar as regras do seu jogo "[...] a não ser que as próprias interessadas retornem os níveis anteriores de mobilização por demandas sociais e políticas" (BRUSCHINI, 1994, p. 30). Quando as professoras primárias se reunirem a seus pares estarão preparadas para demitir o pensamento de Beauvoir (1975, p. 471) que diz: "[...] mas [as mulheres] não se apaixonam pelo *conteúdo* de suas tarefas".

4.4.4 – Pares Masculinos

A ausência de pares masculinos no ensino primário encontra-se tão absolutizada quanto a própria feminização, muito embora haja a prevalência do masculino na linguagem, conforme já fora analisado. Mesmo reconhecendo que um estudo sobre a identidade da professora primária se constitui como um estudo das relações de gênero, e, propositalmente privilegiou-se a voz feminina, fez-se uma indagação sobre o significado da presença de pares masculinos no ensino primário.

É claro que o discurso que emerge das falas imediatas à pergunta, não se traduz como uma criação daquele momento "Muitas são as vozes que falam em um texto", diz Kramer e Souza (1996, p. 16). A inserção da autora vem reafirmar que o conteúdo expresso numa fala, é o fruto de como se vem construindo a identidade de gênero. Neste sentido, o olhar da professora sobre o par masculino é uma construção quase que abstrata, no sentido de que, o que ela discursa, é muito mais uma elaboração alicerçada na ausência corporal e nos discursos que muitos outros vêm produzindo ao longo da história, do que uma experiência concreta dividindo o mesmo espaço. Uma não invalida a outra mesmo porque desde os meados do século XIX e início do século XX os professores deixaram o magistério primário propiciando historicamente a feminização do mesmo. (SAFFIOTI, 1976; HIPOLYTO, 1997; ALMEIDA, 1998).

As explicações para a feminização do magistério que vem permeando esse estudo e os dados estatísticos comprobatórios levam a concluir que encontrar um professor nas salas de aula do ensino primário, hoje, é muito difícil, como expressam os depoimentos a seguir:

> *[...] existem alguns casos de professores, no interior, principalmente. Na capital é mais difícil. No interior, alguns fazem o curso, agora terminam discriminados também [...] (E 18).*

> *[...] eu mesma fiz o magistério, tinha dois homens na minha sala e nenhum dos dois hoje lecionam. Por quê? Porque eu digo que é difícil, bate em uma porta, bate em outra, porque tá difícil [...] (E 11).*

Marília Pinto de Carvalho, pesquisadora junto à Faculdade de Educação do Estado de São Paulo/USP, numa ampla pesquisa de Doutoramento sobre o trabalho docente e as relações de gênero inseriu reflexões iniciais sobre "As vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores". (Esse texto está disponível nas Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – volume II, 2000).

De acordo com a autora, há "[...] uma escassez de estudos de gênero na área da educação que considerem os professores do sexo masculino como sujeitos [...]" (Carvalho, 2000, p. 386) o que para ela, justifica a "ousadia" de expor as indagações de modo a instigar futuras pesquisas: O interesse por esse material advém do fato de se ter encontrado no universo pesquisado, uma professora que experimentou a convivência com um par do sexo masculino, como professor regente, que difere daquele professor horista que aparece uma ou duas vezes durante a semana para aulas específicas, quase sempre Educação Física. É sob a voz da entrevistada que se tem uma configuração mais próxima do professor primário:

> *[...] tem homens que se dão super bem nessa área [...] eu tenho na outra escola. Ele agora está como diretor, mas até o ano passado ele era professor do Ensino Fundamental e trabalhava com a 2ª série. E no SESI[28] [...] que eu trabalhei oito anos, tinha também um professor lá que trabalhou com a 2ª série e o relacionamento dele com os alunos era muito bom. (E 1)*

A busca pela igualdade entre os gêneros para a ocupação dos mesmos espaços sociais, historicamente, foi uma luta que partiu do lado feminino, uma vez que até para ser instruída a mulher teve que aguardar a autorização masculina. Rompida a barreira da instrução, separou-se os meninos das meninas e a estas deram uma educação para que se tornassem mães e não trabalhadoras.

Não foi de bom grado que os professores primários, que dominavam o ensino, viram seu reduto invadido. De acordo com Almeida (1998) a entrada das mulheres significava a perda de um espaço profissional, não concedido. Essa passagem, segundo a autora, precisa ser compreendida na sua complexidade. Neste momento, escolheu-se trazer uma das causas que proporcionou a entrada da mulher para o ensino primário, advindo do catolicismo conservador, através dos "[...] impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos "[...]" (ALMEIDA, 1998, p. 64). Certamente, o que havia por trás dessa moral conservadora era o controle da sexualidade, no entendimento de Foucault (1988; 1997). Assunto importante no âmbito da educação, porém, impossível de abarcar dada a sua abrangência.

---

[28] SESI – Serviço Social da Indústria

Retornando ao terceiro depoimento, percebeu-se que a entrevistada fez uma inserção que remete ao controle moral, como mostra sua fala:

> *[...] esse que é diretor lá na minha escola, ele assim, no início, ficou com a 1ª série, com CEB I e como os meninos são mais dependentes aí ele ficava meio assim [...] aí a diretora trocou ele, porque assim [...] às vezes os meninos querem baixar éclair da calça pra ir ao banheiro aí ele ficava meio sem jeito pra essas coisas, porque eles são muito pequenos, 6 anos, 7, precisam suspender o éclair, baixar aí ele ficava sem jeito, aí ele foi pro CEB II, [...] mas eu acho que quando eles são pais acho que poderiam [...] (E 1).*

A acusação feita por Almeida (1998), vem contribuir sobremaneira, pelo menos neste momento, para que se possa esclarecer pontos obscuros da feminização do magistério. Muitos foram os motivos arrolados no discorrer das análises que conspiraram historicamente para a entrada e a permanência das mulheres no ensino primário, principalmente o que se apóia na naturalização da função materna. Também são muitos os gestos praticados pelas professoras que são interpretadas de formas acríiticas, preocupação que permeou as análises, de modo a evitar essencialismos os quais se contesta.

Nas relações de gênero os impedimentos que se faz a um atinge o outro de alguma forma. Neste sentido, quando a depoente fez uma ressalva, dizendo que sendo pai, poderia fazer, uma vez que o toque para executar o simples abrir ou fechar éclair e outras coisas mais, não seria interpretado como um ato que tivesse outra intenção, senão o de socorrer a criança na sua necessidade. Não se pode deixar de relacionar essa intervenção às heranças de uma sociedade instituída por escolhas morais e religiosas para reconhecer a sexualidade, inclusive vigiando falas e gestos que poderiam ser maliciosos. (LOURO, 1997; FOUCAULT, 1988).

Tal concepção sobre a sexualidade encontra-se ainda num estado de obscuridade percebido quando no decorrer do seu discurso a depoente suspendeu a fala ou empregou a expressão "*meio assim*", deixando transparecer que aquele assunto a pesquisadora sabia do que se tratava. Tais considerações remetem para o modelo heterossexual preponderante na sociedade, que ainda vê a mulher como objeto de desejo ou entende a sexualidade reduzindo-a a determinadas partes do corpo intocáveis, independente da fase de vida em que os sujeitos se encontrem.

De acordo com as primeiras análises de Carvalho (2000, p. 388) são poucos os estudos que abordam sobre os professores considerando a identidade de gênero. Nos EUA a discussão vem dos anos 70 – 80 do século passado. É dessa bibliografia que a autora traz as principais conclusões sobre a escolha do magistério primário sob o ponto de vista dos pares masculinos que ocupam uma função majoritariamente feminina. Conforme essas conclusões,

> [...] os homens optam tardiamente pela carreira de magistério, muitas vezes tendo percorrido outras opções profissionais; tendem a sofrer maiores pressões tanto em direção a outras ocupações, quanto no sentido da ascensão na carreira, quase sempre para deixar a sala de aula e ocupar cargos administrativos [...] são raros os casos relatados de discriminação dentro das organizações de trabalho, sendo mais freqüentes as suspeitas e desconfianças por parte de pais de alunos e clientela em geral.

A noção de proibição trazida no depoimento anterior, da entrevistada E 1 coincide com os relatos dos professores americanos no que concerne as suspeitas e desconfianças que a presença masculina no ensino primário causa na contemporaneidade. Tudo indica que as representações sociais construídas na sociedade ocidental sobre a masculinidade das quais o homem fez e talvez ainda faça uso e abuso tenham se tornado um "fardo" na sua própria vida.

Outra inferência de uma professora depoente remete às marcas das representações da masculinidade gloriosa:

> *Olhe, eu costumo dizer que pelos pais, né? Principalmente nas séries iniciais. Os pais, eles têm [...] não tem um homem na sala de aula e eles têm um receio enorme e eles têm, porque já aconteceu de pais chegarem e verem um professor e eles ficarem surpresos e não quererem você porque já começa a imaginar muitas coisas. Já tem aquele processo que [...] principalmente do jeito que está [...] como é que eu digo [...] em forma de mulheres ou de crianças e aquela coisa mesmo das pessoas estarem vendo é [....] como é que eu posso dizer [..] faltou a palavra [...] é porque essa coisa de assédio, essas coisas todas, então os pais têm um medo mesmo, né? Se estão acontecendo dentro de casa, por que não na escola? Então tem aquele receio, então acho que isso pesa muito, apesar de que, eu acho que o homem [...] vendo que este estabelecimento de ensino tem professor, tem professora, tem aquela ligação do homem e da mulher ali trabalhando [...] (E 11).*

Apesar das interrupções no discurso da depoente, que convergem para a mesma dificuldade que a entrevistada E 1 teve para falar sobre gestos que vêm do homem professor, a professora E 11, tendo transposto a barreira da proibição de verbalizar certos assuntos, explica claramente uma das prováveis razões para afastar o homem do magistério primário.

Se por um lado há no imaginário social uma rejeição à figura do homem professor primário por parte de pais, de alunos/as, por outro, a própria depoente já se posiciona de outra forma frente a essa questão, quanto à presença de pares masculinos na divisão sexual do trabalho. Compactuam da mesma opinião mais de cinqüenta por cento do universo pesquisado apontando que mudanças nas relações de gênero na docência primária, minimizaria a visão doméstica e maternal da mesma.

Dentre os depoimentos que se mostram favoráveis à (des) construção do magistério primário como ocupação exclusivamente feminina, encontram-se os seguintes:

> *Olhe, eu conheço muitos pais que são ótimas mães. Eu acho que todo ser humano que quer fazer, faz. Eu acho que tanto homem [...] como tem muitas mulheres executivas que não*

deixam a desejar a qualquer homem. Eu acho que todo ser humano é um ser que dá pra tudo [...] (E 8).

Eu acho que sim [...] a gente aqui na escola tem uma característica predominante, é das famílias cuja as mães são pais e mães. Então a presença masculina aqui na escola, masculina na forma mesmo, a gente sente que é necessário [...] eu acho que viria para equilibrar mesmo, essa relação como um todo, essa relação entre a gente, essa relação entre os meninos e as meninas. (E 22)

Por que não? Claro, daria e muito bem. É muito bom quando você trabalha o outro lado da realidade. Você já pensou o que é uma criança chegar assim pra um professor masculino e perguntar: me explique aqui, eu queria aprender. Eu acho que até isso acabaria mais aquele olhar do homem pra adolescente como mulher e veria naquela pessoa, naquela adolescente um objeto de transformação e não de sedução. (E 10)

Eu acredito que sim. Eu acredito que seria um ganho muito grande pra todos nós, pra toda a sociedade. Pra mudar um pouquinho essa visão que as pessoas têm que a professora é mãe, que é uma substituta. Então eu acho que o homem seria plenamente. (E 14)

Eu acho que talvez modificasse. Se fosse o contrário? Se fosse maciçamente homem? Até porque tem aquela idéia, né? Que a mulher tem marido, que ela ajuda o marido tal [...] talvez isso justifique o salário tão baixo. Tanto é que no magistério ganha menos [...] magistério assim, das séries iniciais ganha menos do que quando você tá da 5ª série em diante, você tem aluno, né? [...] mas quando é pequenininho, educação infantil, onde a maioria das professoras é mulher, o salário é menor. Então eu acho que isso influenciaria nesse sentido, nessa área, se fosse maciçamente masculina a profissão. (E 21)

Todos esses depoimentos contestam a divisão sexual das tarefas nas relações de gênero tanto no âmbito doméstico (privado) quanto no trabalho relacionado ao mundo público. As depoentes apresentaram argumentos contundentes que destacam a assunção da mulher chefe-de-família, desempenhando não só o papel de provedora, mas, de tentar desempenhar a figura de pai para os/as filhos/as. Essa configuração lembra as identidades temporárias (HALL, 2003) que são assumidas no processo de construção das mesmas.

O terceiro depoimento se orienta mais uma vez para a questão discutida anteriormente sob o ponto de vista da sexualidade. De acordo com a entrevistada, o homem precisa (re) ver as suas concepções sobre a mulher, de modo geral. Contudo, o que chama mais atenção nesse discurso é a reflexão feita pela professora no início da sua fala quando disse que seria muito bom trabalhar "*o outro lado da realidade".* (E 10)

A intenção objetiva que se esconde por trás do convite que a depoente faz aos pares masculinos tem um sentido profundo que está no princípio da identidade feminina que se fez sujeito sendo o Outro da relação, sob a opressão masculina. Convocá-los a conhecer o outro lado da realidade é trazê-los para (re) conhecer os efeitos do trabalho de socialização das estruturas de dominação que as produziu, uma vez que a escola é uma das grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda ordem social

"[...] responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas [...]" (BOURDIEU, 2003, p. 139).

Se é verdade que a situação da docência primária necessite ser transformada em aspectos que vêm sendo discutidos (acredita-se e defende-se que sim) não é suficiente um movimento de mão única como livrar a organização escolar da dominação masculina. Uma proposta para libertar as mulheres professoras da situação de opressão e desvalorização seria modificar as próprias estruturas incorporadas (a feminização, por exemplo) o que livraria o homem dessas mesmas estruturas que a própria sociedade vem lutando para perpetuar, impondo também ao homem que mantenha os esquemas de oposição nas relações sociais de gênero.

Há muitas condutas femininas que ainda ensaiam sair da imanência, aceitáveis, considerando que os sujeitos são históricos, pertencentes a uma mesma humanidade que se desdobra e se desenvolve em todas as épocas: "[...] se agarra ao passado com seus pressupostos, tende para o futuro com as suas conseqüências e está radicado no presente pela sua estrutura" (KOSIK, 1976, p. 237).

Se para um grupo de professoras entrevistadas a presença dos pares masculinos traria conseqüências positivas, para um outro grupo a resistência é a expressão do quanto se encontram confinadas na sua feminilidade tradicional. Não estão ainda preparadas para o enfrentamento com seus pares masculinos ou pelo despreparo intelectual ou pela sua consciência mistificada e mistificadora. (BEAUVOIR, 1975)

É bem provável que o cotidiano com o par masculino seja até mais assustador do que a ameaça trazida pelos pares femininos que chegam com a titulação acadêmica, conforme análise anterior. Na luta pelo reconhecimento existencial de si mesmas as mulheres vivem momentos que são permeados de alegrias, risos, angústias, esperanças, inseguranças, medos. De acordo com Beauvoir (1975, p. 464) a mulher, tendo sido "[...] educada no respeito à superioridade masculina, é possível que estime ainda que cabe ao homem ocupar o primeiro lugar [...]". Neste sentido, as mulheres que ainda não conquistaram a libertação como sujeitos autônomos, encontrando-se escravizadas à consciência mistificada, resistem à presença dos pares masculinos expressando suas concepções sedimentadas, mostradas a seguir:

> *Eu acho que as mulheres se identificam mais do que os homens, com relação à professora do Magistério. Eu acho que é [...] geralmente a mulher, ela é [...] como é que eu posso dizer?[...] as mulheres, elas têm aquele lado cativador, cativar criança. [...] Um homem? Não, acho que não [...] (E 9).*

Olhe, eu acho que o homem, na minha concepção, o homem daria para ensinar na parte adulta porque eu acho que ele teria mais habilidade com os adultos, com as crianças, eu não vejo não. (E 16)

Menina, tem pessoas pacientes, mas eu não acredito muito não. Eles querem mais, os homens são muito ambiciosos, eles mais [...] é talvez assim [...] A creche não, acho que eles não devem não [...] mas eu acho assim pelo lado do respeito, o homem impõe mais respeito à criança [...] mas afetivo porém [...] acho que só esse lado de respeito [...] cê vê que a área de um professor é mais assim no secundário, lá quando é pro ginásio que as crianças já têm mais assim [...] elas ficam mais precisantes [...] (E 5).

Acho que não. Como eu te falei, acho que o homem não tem aquele [...] aquela consciência com criança pra brincar, é uma coisa mais assim [...] pra mulher mesmo, é uma coisa feminina [..] Inibiria mais as mulheres, as crianças [...] assim ficariam mais receosas [...] com o homem ele ficaria mais retraído [...] eu acho até que seria uma coisa prejudicial pra elas. (E 13)

Séries iniciais, não, não, não, não concordo não [...] pro homem acho que fica meio difícil chegar pro menino assim, né? [...] fazer um carinho no aluno, ele [...] assim não vai pensar até que [...] vai levar até pro lado da maldade [...] Agora já assim no 1º grau, na 5ª série eu concordo com o homem no Magistério porque os alunos vai levar mais a sério, vai respeitar, entendeu? (E 6)

Os depoimentos que se apresentam resistentes à presença de pares masculinos foram prestados por professores que têm a formação mínima ou têm a prática leiga. O estereótipo de que lidar com criança é serviço de mulher sustenta a linha de pensamento dessas entrevistadas, não só nessa assunção, mas em outras análises feitas nesta pesquisa, uma vez que suas falas transitaram mescladas de mistificações sobre o ser mulher.

A ideologia defensiva tomada pelas depoentes pode ser interpretada resgatando a análise feita por Novaes (1992) quando a autora coloca que a reação contra os homens professores advém da ameaça que os mesmos representam no espaço de trabalho, uma vez que "[...] a expansão das áreas profissionais femininas ainda é lenta e de conquista difícil, o que torna a defesa do território conquistado imprescindível" (NOVAES, p. 103). É bom lembrar que a situação inversa foi vivida no início do século XX.

Continuando sua análise, Novaes (1992) coloca que no seu estudo, professoras não hesitaram em afirmar que os homens não seriam bons professores porque lhes faltam os requisitos necessários para a docência primária, como o carinho, a paciência, o amor materno. Entretanto, algumas professoras, tendo passado pela experiência de receber alunos estagiários, tiveram oportunidade de rever suas opiniões. As concepções revistas, aproximam-se do posicionamento favorável ao recebimento dos pares masculinos, mostrado no primeiro grupo de entrevistadas dessa pesquisa.

Parece claro que as entrevistadas resistentes à presença dos pares masculinos prevêm a possibilidade dos mesmos serem bem sucedidos e essa realidade leva-as a tomar consciência

de suas falhas. Não tendo ousado visar alto, acomodaram-se com um êxito "medíocre" da formação superficial para seu ofício, colocando desde logo um limite às suas ambições (BEAUVOIR, 1975). Ao invés de enfrentar os desafios, a insegurança faz com que elas se lancem contra os mesmos.

Se lhes fosse possível reconsiderar suas preconcepções a partir da escuta de seus outros pares, que ao trazerem reflexões relevantes as quais convergiram para as conclusões sobre a presença do professor homem como sendo uma "[...] oportunidade que surge para repensar a educação das crianças e a discussão dessa questão coloca em xeque, por extensão, a estrutura tradicional da família, onde o pai via de regra se exime da educação dos filhos" (NOVAES, 1992, p. 104).

Muitos se eximem, porém, há os que por situações circunstanciais se ausentam, às vezes até por longos períodos, não só por questões relacionadas a si próprios, como também à companheira. Neste sentido, a fala de uma depoente foi gerada a partir de condições objetivas de existência e trabalho:

> *[...] eu tive experiência com meu filho menor, num período em que eu estava só, o meu marido estava aqui e eu estava sozinha em [...] E o pequeno sentia muita falta do pai. O professor, eu acho que veio um pouco suprir [...] (E 22).*

Acerca da revisão de papéis, foi explicitamente mostrado nos depoimentos anteriores das professoras a dupla função da mãe assim como seu inverso, como sendo uma realidade concreta no contexto da sociedade atual. Muito embora se aponte como proveitosa à presença de pares masculino na docência primária, tudo indica que este é um processo para ser conquistado a longo prazo. Novaes (1992) atribuiu como fator limitante, o salário, que não tem dado sinais de melhoria real, situação que pode ser ratificada também nesse estudo.

Carvalho (2000) além de buscar inspiração nas referências estrangeiras, analisou o estudo de Eliana Saparolli (1997) pioneiro no Brasil que fez o levantamento da presença de homens educadores de crianças atuando de 1ª a 4ª séries, no município de São Paulo, cuja análise detalhada encontra-se no texto da Ata II, anteriormente referenciado. A guisa de (in) conclusão, Carvalho (2000) afirma que o modelo idealizado de homem mais parceiro e compreensivo, mais companheiro e mais em contato com suas emoções e afeitos às atividades antes restritas às mulheres, ainda não corresponde aos perfis dos professores entrevistados por Saparolli (1997), rapidamente analisados por ela (Carvalho). Outrossim, tudo indica que embora se possa especular que a presença dos pares masculinos poderia contribuir para diminuir preconceitos, pode também ocorrer comportamentos que reforcem os estereotipos a

respeito da masculinidade. Por enquanto, os professores que têm buscado o magistério primário não o "[...] procuraram como forma de contestação do padrão dominante de masculinidade, nem como forma de transmitir aos alunos novos padrões, exemplos de homens que cuidam de crianças sem por isso perderem sua masculinidade" (CARVALHO, 2000, p. 391). Todos os entrevistados tinham planos futuros de ascensão na carreira, apesar de serem bem sucedidos no papel de professor.

Além da resistência e estranheza dos familiares, os professores entrevistados por Saparolli (1997), mencionaram que a resistência à raça é fortemente acentuada (dois professores eram negros) também pelos familiares. Quanto à opção sexual, chamou atenção a forma lacônica como foi respondida pelos entrevistados. Combinados, estes fatores, colocam em evidência o quanto às concepções de gênero, raça, classe, religião, etnia, sexualidade, etc. são divergentes, conflitantes e silenciadas na sociedade brasileira. Estas questões todas estão a exigir "[...] um afinamento da sensibilidade (para observar e questionar) "[...] tanto os indícios das desigualdades, como para com as desestabilizações que eventualmente estão ocorrendo" (LOURO, 1997, p. 121), não só por parte dos/as cientistas sociais, como também de cada um/a e todos/as.

A inquietação advinda da presença masculina na docência das séries iniciais, encaminhou a graduanda em Pedagogia/UFBA, Silva (2005) a desenvolver um estudo monográfico de gênero com o objetivo de analisar as implicações do retorno de docentes homens ao magistério primário, em escolas municipais do Salvador, haja vista a feminização da profissão docente, especialmente nos anos iniciais da escolarização, de acordo com as discussões arroladas nessa pesquisa.

Diante da escassez de estudos que considerem os professores primários como sujeitos, as reflexões de Silva (2005) são bastante significativas uma vez que trouxeram à tona aspectos das permâncias e rupturas quanto à construção da identidade de gênero. Os depoimentos obtidos e analisados através da investigação de Silva (2005) mostram que a educação familiar e escolar permanecem interferindo na decisão da escolha profissional orientando os/as jovens a optarem por carreiras adequadas aos seus supostos atributos inatos sobressaindo aqueles que associam a maternagem a determinadas profissões.

Dessa forma, os homens que ingressam na docência primária ou infantil enfrentam resistência das ordens familiar e institucional evidenciando que as desigualdades de gênero permanecem inabaladas vitimando homens e mulheres com a discriminação. Tais inconclusões encontram pontos de interseção com as reflexões que por ora se faz neste estudo, assim como de outros referenciados no decorrer do mesmo.

Do ponto de vista de atuação de modo a eliminar as contradições de classe, gênero e raça dentre outras, Saffioti (1976) e Louro (1997) chamam atenção sobre os impedimentos e entraves para o reconhecimento do trabalho dos estudiosos/as das ciências sociais, que tendo alcançado um alto nível de consciência sobre os problemas que afligem grupos da sociedade, deparam-se com várias formas de limites. Os grupos ou núcleos de estudo, ou mesmo o/a cientista isolado/a que tentam abalar as estruturas dominantes (masculinas) têm dificuldade para a aprovação de seus projetos ou pesquisas "[...] para conseguirem salas apropriadas, acesso a financiamento de eventos ou de investigações, acolhida para indicações de compra de livros, vídeos, etc." como assinala Louro (1977, p. 127).

As transformações exigem tempo e história. Esta, que não é construída por heróis/nas abstratos/as mas pelos próprios sujeitos de hoje que são os atores/atrizes do devir. Reafirma-se mais uma vez que se as professoras primárias querem transformações é conveniente posicionar-se e aderir criticamente a outras vozes que têm iniciativas de desestabilizar os atuais arranjos sociais que, na maior parte das vezes são conservadores e conseguem maior adesão por parte das religiões, mídia, parlamento etc. (LOURO, 1997).

Na medida em que se admite a prática com novos pares femininos e masculinos dentro do espaço escolar, desarticula-se as hierarquias hegemônicas nas relações sociais de gênero, no trabalho e em outras instâncias. "Tal passagem só é possível quando se admite viver a *contradição*, quando se permite viver a *crise*, pois só assim poderá haver uma revisão nos valores tradicionais e, se preciso, construir novos valores". (PASSOS, 2004, p. 110).

Neste sentido, percebeu-se ao longo da análise dos depoimentos obtidos que a ação docente reflexiva e crítica vislumbra objetivos mais amplos quanto a formação das crianças, que extrapolam a sala de aula. Assim, enquanto professoras primárias, essas mulheres se esforçam em preparar as crianças para viverem num mundo concreto e cada vez mais problemático, mas que não abre mão da igualdade de direitos, da solidariedade e da responsabilidade que todos os sujeitos sociais precisam ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve um início ancorado no sentido de conhecimento que não comporta afirmações de caráter conclusivo. Entretanto, há uma necessidade acadêmica de concluí-lo, o que não impede que a guisa das considerações finais se retome as questões levantadas ou se aponte algumas das discussões que estão implícitas na dissertação desenvolvida, que podem não estar evidentes.

A escolha do objeto de estudo e todo o caminho percorrido até o momento atual foi uma exigência de inquietações que emergiram da trajetória de um período mais ou menos longo de envolvimento com a prática de ensino com crianças em que se percebia que as mesmas, assim como as instituições familiar e escolar, detinham (ou detêm) uma crença de que a professora, por ser mulher, é portadora do instinto materno. Dessa forma, a prática docente circunscreve-se num fazer pedagógico mesclado com a maternagem, tendência que vem dos primórdios da instrução primária fundamentada na crença que a mulher possui um saber natural para ensinar crianças.

Ao tentar refletir sobre a construção da tríade mulher-mãe-professora, percebeu-se que o alcance dessa construção ultrapassa o interior da escola e relaciona-se de forma mais ampla com o processo de socialização da cultura ocidental, imerso nas diferenças materiais e simbólicas entre feminino e masculino, relações entre mulheres e homens e destes entre si, situados numa classe, numa raça, numa etnia.

Segundo a opção teórico-metodológica de fazer incursões sobre essas relações sob a perspectiva feminista, adotou-se o gênero como categoria de análise na concepção orientada por Scott (1989). Depreende-se de sua proposição que não é a diferença biológica que determina as identidades das mulheres e dos homens, mas, as idéias construídas socialmente sobre os papéis próprios a cada um dos sexos. Contudo, homens e mulheres não são simples depositários dessas idéias, uma vez que as distintas partes interagem de forma dialética, ou seja, contraditória. Neste sentido, também Saffioti (1992) admite que tanto as mulheres quanto os homens detêm e sofrem diferentes poderes. Sua análise reafirma a concepção de que o gênero não se refere a oposições decorrentes de traços inerentes aos distintos seres, muito embora ainda sejamos "[...] forçadas a pensar e existir no interior da própria dicotomização que criticamos", segundo a análise de Harding (1993, p. 26).

Seguindo tais discursos sobre as relações de gênero e admitindo que cada ser humano é a história de suas relações sociais passadas e presentes, foi-se ao encontro das

mulheres professoras primárias, buscando apreender nos seus discursos seus modos de ver e de dar sentido e significado às suas vidas inseridas num contexto histórico relacional. Ao empreender tal busca, no contexto global de seus discursos, evidenciou-se, em cada voz e em todas elas, a cristalização das práticas coletivas que historicamente femininizaram o magistério primário e instituíram a imagem da professora maternalizada.

Considerando o pensamento dialético que não se contenta com os aspectos imediatos das representações e do pensamento comum, articulou-se os discursos das professoras entrevistadas às leituras teóricas empreendidas, buscando compreender o fenômeno problematizado, não negando sua existência, mas colocando sua explicação no plano de um mundo em que todas as coisas, as relações e os significados são considerados produções sociais humanas e históricas. (KOSIK, 1995).

As professoras, ao reconstituírem suas trajetórias escolares até alcançarem o curso de Magistério ou outro nível de escolarização que as habitasse para a docência, mostraram nos seus depoimentos, de forma implícita, que as limitações materiais e as necessidades projetadas em termos futuros estariam garantidas pela profissionalização mais rápida e a ocupação imediata no mercado de trabalho. Admite-se dessa forma que o magistério primário articula-se com a condição econômica da situação de classe da origem familiar das professoras, uma vez que a maior parte do universo pesquisado detém a formação em nível médio ou até mesmo este nível incompleto e está inserida no mercado de trabalho desde que concluíram (ou não) as respectivas formações. Para algumas docentes, o salário constituiu-se por algum tempo como uma forma de alcançar maior bem estar social, confirmando a idéia de salário complementar atribuído à remuneração pelo trabalho feminino. Ademais, o parco salário é uma característica pungente do magistério primário desde os seus primórdios, e pelo seu valor real, só poderia ter mesmo o caráter de subsídio como aponta os estudos de Saffioti (1976); Novaes (1992); Mello (1995) e Louro (2002) dentre outros.

Atualizando o destino do salário docente das entrevistadas, a categoria da complementaridade desaparece, para dar lugar à posição de provedor da sobrevivência familiar ou indispensável quando partilhado com um parceiro. Neste ponto, constata-se uma transformação no trabalho feminino, uma vez que perdeu-se o aspecto conciliatório que o Magistério detinha de facilitador do papel de esposa e mãe haja vista que as professoras têm uma jornada de trabalho dupla e às vezes até tripla, extra-domiciliar. O que impressiona nesta situação é a não manifestação de uma certa consciência de exploração proveniente da sociedade capitalista que mantém um grande contingente de pessoas trabalhando, neste caso, as mulheres professoras, percebendo baixos salários. Tal mecanismo vem contribuindo para a

permanência da divisão sexual de tarefas, dificultando a inserção das mulheres em outros espaços de trabalho, uma vez que nas sociedades competitivas exige-se cada vez mais a qualificação específica que de modo geral, os estratos populares não detém.

Quando se fez uma incursão breve, mas necessária sobre a história da Educação no Brasil, se percebeu que em todo o seu percurso nunca houve uma preocupação com a educação do povo, relegada às oscilações dos regimes políticos e da economia agrária escravocrata. Nas primeiras escolas faltava tudo, inclusive quem ensinasse. Se esse processo teve que ser vivido desta forma porque não havia outra, deixou heranças indeléveis com as quais se lida até os dias atuais.

Nestas circunstâncias, as primeiras escolas, para meninos em maior quantidade do que para meninas, religiosas ou leigas, tiveram como mestres e mestras pessoas escolhidas dentro da comunidade com boa conduta moral, honestas, idôneas, independente de uma qualificação teórico-metodológica para exercer a docência. As mestras mal sabiam ler, mas possuíam a mais do que os mestres os atributos inatos para cuidar de crianças, daquelas que tinham acesso às chamadas pedagogias. Do tempo em que essas escolas surgiram (1827) até o funcionamento efetivo das primeiras escolas normais, nas últimas décadas do século XIX, destinadas a qualificar os professores e as professoras, a escola normal e a docência foram se instituindo como espaços marcados pelo gênero. Para as mulheres, possibilidade de melhorar a instrução, por tanto tempo negada, aperfeiçoando-se para os papéis de esposa, mãe e educadora da prole. Os currículos revistos no capítulo II falam por si só. Para as futuras professoras as disciplinas de cunho doméstico e higienização, uma vez que a elas caberia orientar os futuros cidadãos, trabalhadores dóceis para servir à moderna sociedade que se industrializava.

Pouco importava o caráter dicotômico da escola, uma vez que dominar a leitura, a escrita e a contagem significava muito para quem não tivera nada até as primeiras décadas do século XIX. Essas raízes vão encontrar eco no estudo de Simone de Beauvoir (1975) que ancorou as discussões relacionadas à educação diferenciada no seio da sociedade ocidental constatada em meados do século XX e confirmada por este estudo até o presente século pela evidência da feminização de algumas profissões, como o magistério primário, fazendo com que as mulheres permaneçam nas suas posições tradicionais.

Muito embora se concorde com Beauvoir (1975) quanto ao papel preponderante da cultura na construção da identidade feminina, a questão da classe social na sociedade capitalista operando como fator de exclusão e alocação de mulheres em setores mal remunerados, não encontra respaldo na sua respeitada obra. Recorreu-se a Saffioti (1976) que

oferece uma abordagem sólida para o estudo da mulher numa sociedade de classes, contribuindo com riquíssimas informações de ordem histórica, sociológica e antropológica que permearam as análises e interpretações dos depoimentos obtidos.

Almeida (1998) e Louro (2002) coadunam com as reflexões de Saffioti (1976) quanto ao papel que a escola normal representou para as mulheres como espaço de instrução e oportunidade de transcender o âmbito doméstico e buscar uma certa independência social e econômica. Entretanto, a pouca importância dada pela organização federal brasileira à administração de tal curso, conforme a análise feita no capítulo II, não assegurou aos milhares de mulheres que a ele recorreram, uma formação de qualidade tampouco a possibilidade de avançar nos estudos de grau superior, conquista adquirida formalmente na segunda metade do século passado, mas interditada para uma grande parte da população feminina que não tinha (ou não tem) possibilidade de custear os estudos desse grau, dominado pela iniciativa privada.

O presente estudo mostrou que nem a abertura do curso secundário e o acesso oficial ao nível superior foram vetores de mudança suficientes na ocupação do trabalho feminino, uma vez que o magistério primário, especificamente, foi e continua sendo exercido quase que exclusivamente por mulheres e seus pares, confirmando a imagem da mulher preconizada pela sociedade no ideário familial quanto à função de mãe com dons naturais para educar e cuidar de crianças, estendendo esse serviço para a escola.

Tal afirmação soa como um determinismo inexorável, inadequado para um mundo fervilhante de avanços e progressos de toda natureza, contraditório frente as transformações ocorridas nos últimos cinqüenta anos na situação da mulher, com todas as ressalvas colocadas nas discussões e análises, no discorrer desse estudo. Entretanto, as revelações das professoras quando questionadas sobre a presença maciça de mulheres no magistério primário contrapuseram-se às justificativas das informações sobre a escolha da profissão conforme menção feita anteriormente. A maioria dos depoimentos revela idéias e concepções sobre a docência como sendo adequada à identidade feminina pela sua natureza na lida com crianças.

Nestes discursos, podem ser encontradas concepções essencialistas cristalizadas quanto ao mito do amor materno como pertencimento da natureza feminina assim como práticas docentes que (re) produzem o papel da mulher-mãe-professora. Tal construção independe da geração, uma vez que pôde ser constatada nas vozes de professoras com diferentes faixas etárias, assim como com graus de formação variados.

Este resultado da pesquisa confirma o que Le Goff (1995) considera como conceitos que atravessam séculos e chegam até a atualidade. Para este autor, a transformação das mentalidades é difícil de ser apreendida diante das resistências e permanências, uma vez que a

história das mentalidades está ligada intimamente com os sistemas culturais, de crenças e valores que elaborados vivem e evoluem. Uns, apenas sobrevivem como um "morto-vivo". Este não é o caso da concepção que se tem do magistério como trabalho de mulher e tudo que a ele subjaz, pois tais idéias permanecem operantes e inalteradas, fato este traduzido nos discursos das professoras primárias entrevistadas nesta pesquisa e em outras como a de Novaes (1992), Mello (1995) e Fagundes (2005).

Indo ao encontro do que postula Batinder (1985; 1986) encontrou-se a afirmação de que o amor materno é um mito enraizado nos sistemas culturais de diferentes tempos, funcionando como uma poderosa construção social. Concorda-se com o posicionamento da autora cujas contribuições relevantes orientam para a desconstrução desse amor inerente à mulher e estendido à professora.

Não se pode ignorar, entretanto, que apesar da unidade de pensamento quanto à concepção da adequação da mulher para a docência primária muitas declarações ultrapassam essa percepção denotando os conflitos inerentes ao processo de construção da identidade, vistos nas teorizações do primeiro capítulo, em que se convive com as resistências e os conformismos; a mutabilidade e a instabilidade na interação do Eu com o Outro. Neste sentido, os discursos mostram continuidades e rupturas que convivem na mesma identidade, deixando transparecer o sentido de sujeito inacabado, em permanente (re) construção. Nestas condições encontram-se depoimentos que revelaram posicionamentos críticos quanto a propostas que se originam das instituições escolar e familiar, que se concretizam como solicitações que confundem o ato educativo com tarefas de caráter doméstico, geralmente sob a responsabilidade da mãe. Há professoras no grupo pesquisado que se manifestaram inconformadas com tais solicitações, resistem, mas se sentem coagidas e se vêem na contingência de praticar ações que não consideram serem apropriadas à sua função. Neste sentido, classificam a família atual de irresponsável, quanto ao seu papel de amparo afetivo e material para com as crianças. Foi possível situar essas docentes num subgrupo de professoras que detêm uma formação acadêmica mais aprimorada e pensam sobre a educação como uma responsabilidade social e política que não depende só delas nem da escola isoladamente, mas de um conjunto de ações que atinja de fato a escola pública brasileira carente de recursos materiais, pedagógicos e humanos.

Distancia-se dessas considerações as professoras que detêm um grau de formação mínima ou não a possuem, estão no exercício docente subsidiadas pela própria prática e disfarçam a baixa intelectualidade acentuando as práticas afetivas nas relações com suas crianças que são acolhidas como filhos e filhas. Nesta perspectiva se fortalece a (re) produção

do esteriótipo feminino quanto aos papéis de gênero que se espera tradicionalmente que a mulher desempenhe, contribuindo para a permanência da imagem social da professora associada à maternagem.

Esse modo de ser professora tem memórias históricas, misturadas com as visões de sacerdócio, doação, amor, missão, dom, vocação inata, engendradas nas práticas coletivas dos discursos sociais sobre a educação e o ensino e os sujeitos que deveriam ser instituídos e instituintes. Sob esse ponto de vista, a mulher desponta como figura adequada para submeter-se e incorporar cada imagem pretendida do dever ser professora. Afinal, a retomada histórica que se fez, evidenciou o jogo de poder e controle exercido sobre a mulher subordinada à dominação masculina com vistas a mantê-la no conhecido e consagrado espaço privado, elemento importante das tensões e das lutas feministas e sociais para libertar as mulheres do confinamento doméstico nos moldes do patriarcado.

Essas relações de gênero assimétricas estão presentes nos discursos de todas as professoras, ou porque resistem ou porque se acomodam aos valores patriarcais, principalmente aqueles que pretensiosamente imputem à mulher a categoria de inferioridade inata, no sentido de sistemas duais, conferidos por Bourdieu (2003; 2004) e internalizados nas estruturas históricas do inconsciente por meio da violência simbólica. A prevalência do mundo masculino está tão inculcada e garantida na ordem dos gêneros, que impregna o discurso das professoras nas expressões masculinas usadas até para falar sobre si mesmas e seus pares; para falar da escola, de modo geral e para falar das crianças.

A instituição escolar é um espaço legítimo da reprodução dos gêneros. É essa unidade de contrários, circunscrita nas relações de poder que estão em toda parte como bem expressa Foucault (1997). Nos textos, nas iconografias, nos lugares, nas brincadeiras, nas músicas, nas poesias, nas datas comemorativas, nas mensagens formais, nas classificações, na disciplina dos corpos, nos adornos das salas de aula e dos cadernos, etc. A escola é assim um espaço femininizado e femininizante, perpassado pelos códigos masculinos, onde meninas e meninos vão construindo de forma singular suas identidades de mulheres e homens aderindo e transgredindo as normas e valores propostos pela sociedade e pelo sistema nacional de ensino inter-cambiados pela escola através das ações da professora. Estas, por sua vez, tanto podem contribuir para a superação quanto para a conservação das hierarquias nas relações de gênero vividas no espaço escolar entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens, adultos e crianças e todos os demais pares possíveis. Essas relações necessitam de uma nova ontologia como propõe Saffioti (1992, p. 210), consubstanciada numa visão não de oposição entre o Eu e o Outro, para dominar ou anular um ao outro, uma vez que, “quando se concebe

o EU e o OUTRO como seres análogos, as relações entre pessoas se processam através de identificação e diferenciação".

A proposição da autora é compartilhada não só com as epistemologias feministas, mas, também por vários segmentos das Ciências Humanas que tentam desconstruir identidades cristalizadas e entidades desumanizadas buscando outras maneiras de tratar os fenômenos sociais à luz da Ciência. E nenhuma maneira parece mais indicada do que aquela que traz as vozes que estiveram (ou quiçá ainda estejam) ausentes da produção do conhecimento, neste caso as mulheres professoras primárias.

Em suma, as questões que foram discutidas neste estudo constatam mudanças e continuidades que elucidam algumas faces dos complexos processos constituintes da identidade da mulher professora primária, da sua formação, da sua prática pedagógica num contexto histórico relacional situado num tempo e espaço. Tais processos são perpassados pelas relações sociais de gênero, que são relações de poder sob a interferência de fatores de classe, raça, econômicos, políticos, religiosos dentre outros.

Certas características apreendidas dos relatos das professoras são próprias de um passado, de um tornar-se mulher em que as possibilidades foram sempre sufocadas e desautorizadas e para transcendê-las há de se ter um tempo para arriscar-se e tentar transgredir e assumir o diálogo com o angustiante e conflituoso mundo construído pela própria humanidade. Mundo que nunca abriu espaço para discutir as relações de gênero, nem na formação, tampouco no espaço de trabalho.

Muitas destas professoras se conformam com a situação de subalternidade e pensam que é impossível transformar uma realidade dada. Investem pouco em si mesma como mulheres e pensam a docência como um destino ideal. As crianças são suas filhas e filhos espirituais, suas sobrinhas e sobrinhos, suas netas e netos. Elas se glorificam de serem as mães, as tias ou as avós. Com uma visão mística do mundo, entregam nas mãos de um deus ou dos governantes (figuras masculinas) a mudança de suas vidas através de um salário "um pouco melhor" ou de oportunidade de avançar nos estudos. A sabiência de Beauvoir (1975) afirma que denunciar a dependência já é uma libertação. Se se considera que é uma vitória da mulher conquistar um lugar público para inserir-se no mercado de trabalho, como professora, está em tempo de romper outras amarras.

Admite-se também, por outro lado, que outras professoras ousaram vôos mais audaciosos e gradativamente vêm rompendo as amarras que as aprisionava em sua feminilidade. São outras falas, outras formas de perceber o mundo, ainda ambíguas na sua totalidade, mas com nuances de mudanças. Reconhecem que tiveram uma formação precária,

bem de acordo com os ensejos das leis que regeram seus tempos de escolarização básica e profissionalizante e enfrentam as dificuldades da vida material buscando ampliar a formação, apesar de reconhecerem que nenhuma titulação por si só é suficiente para mudar a escola brasileira, porque nela estão as crianças.para as quais falta quase tudo. Neste sentido, mostraram que são suficientemente autônomas para resistirem aos pacotes pedagógicos preparados por técnicos que desconhecem o que é a escola pública baiana e brasileira e continuam a fabricar planos de educação para meninas e meninos que não existem. E quando analisam estatisticamente o nível de aprendizagem das crianças brasileiras, desde os inspetores do Império, atribuem à professora a culpa do fracasso escolar. Na verdade, o que se percebeu é que uma parte dos depoimentos revelou que essas professoras adequam sua atuação às condições das crianças. O que contribui sobremaneira para a ação educativa dessas professoras é a formação contínua, o compromisso político e a consciência ética de pertencimento a uma categoria profissional que é eminentemente feminina.

Todas as professoras entrevistadas teceram reclamações pela baixa remuneração e se sentem desvalorizadas socialmente, pois atribuem um elevado grau de importância sobre os ensinamentos que propiciam às crianças. Entretanto, vale ressaltar mais uma vez, que a imagem da professora primária é uma construção coletiva em que participam mulheres de diferentes classes e raça, mulheres que aprenderam a transcender e mulheres que permanecem na imanência do ser; mulheres que têm consciência política e outras que contemplam o mundo sem enveredar na luta; mulheres que fazem greve e vão as passeatas reivindicando melhores condições de trabalho enquanto outras vão ao shopping, ao médico ou cuidam dos afazeres domésticos; mulheres que vendem quinquilharias, roupas, sapatos, fazem docinhos, dão banca, reforço e entram nas salas para dar aula às crianças sedentas de conhecimento e muitas vezes com o vazio da fome a lhes tirar a possibilidade de aprender. Mulheres professoras que dizem que ensinam e outras que buscam estratégias de como ensinar. Imagem social ambígua, esta de professora primária, entrecruzada pelo mito da maternidade. Uma tarefa mais tensa do que tranqüila postular pela desconstrução e superação dessa imagem social e auto-imagem que cada mulher professora institui e é instituída.

A audácia de afastar alguns véus que encobrem a docência primária através deste estudo, deixa alguns mistérios e enigmas pois a própria “verdade é ambigüidade [...] depois de lhe ter indicado a presença, seria necessário pensá-la e recriá-la” (BEAUVOIR, 1975, p. 478).

Considera-se que este estudo, pela sua incompletide, oferece apenas algumas pistas percebidas pelos olhos de quem procurou ver, no tecer dos discursos das professoras primárias, as lacunas deixadas nas suas vidas individual e coletiva, advindas dos processos de

socialização e formação em que as relações de gênero foram vivenciadas segundo as perspectivas mais tradicionais quanto ao papel social da mulher. Por outro lado e embalada pelos próprios depoimentos obtidos, alimenta-se a esperança de que os cursos de formação admitam nas suas disciplinas as discussões sobre as relações de gênero e que as crianças que hoje estão em processo de desenvolvimento, encontrem nas suas famílias e na escola, através da professora primária, ações mediadoras que contribuam para a construção de identidades femininas e masculinas que admitam as diferenças com suas contradições, permanências e rupturas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEINER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1983

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Prismas).

_____. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX.** Campinas: Autores Associados, 2004, p. 60-107.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannomica, 1991, p. 62-73.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARROYO, Miguel O. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

A TARDE. Atacou-se o inimigo errado na educação. Salvador, caderno 1, p. 9, 25 maio 2003.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado***:* o mito do amor materno. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**. Relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAKHTIN, Mikail. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Millet. São Paulo. Rio de Janeiro: Difel, 1975.

BERMAN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: JAGGAR, Alisson M.: BORDO, Susan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Trad. Britta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos. 1997. p. 241-273.

BORDO, Susan. A feminista como o Outro. **Estudos Feministas**. Vol. 8. n. 1, 2000. p. 10-29.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da educação).

_____ **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____ **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomas (português de Portugal) 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário **Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 27, p. 3-18, dez. 1978.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Estudos Feministas**. CIEC. Rio de Janeiro: Escola de Comunicação/UFRJ. Vol. 2. n. 3, 1994. p. 17-32.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da história**: novas perspectivas. BURKE, Peter (Org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes Masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação** – volume II. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. p. 386-392.

CAVALCANTI, Edlamar Leal Sousa; FRANCO, Simone Tereza Costa e Silva. Identidade: uma construção psicossocial: In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (Org.) **Ensaios sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA – Pró Reitoria de Extensão, 2001. p. 53-81.

CECCON Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANA, S.T.M.; CODO, W. **Psicologia social**. O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Maria Cecília Bacelar. Teoria e práxis feministas na academia – os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos feministas**. n. Especial/2º sem. 1996. p. 387-409.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muno. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Metodologia em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Teoria, organização e prática educacionais. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida et al. Porto Alegre: Globo, 1973.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannomica. 1991. p. 41-61.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia** – Escolha marcada pelo gênero. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1991. p. 217-250.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva; FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. O lúdico na construção da identidade e nas representações de gênero. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. (Org.) **Ensaios sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 69-81.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Trad. Nathanael L. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1982.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do Ensino Primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 141-169.

HAGUETE, Maria Tereza Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro nº 1, 1993. p. 7-32.

_____. Existe um método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates em torno a uma metodologia feminista.** México: UNAM, 1998. p. 9-34.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e trabalho docente.** Campinas. Papirus, 1997.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison. BORDO, Susan. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de professores:** Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades, uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques Pierre; NORA, Pierre. **História***:* novos objetos. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 68-83.

LELLO e LELLO. Novo Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileiro. Direção Jaime de Segwer. Porto: LELLO & Irmão Editores. vol I, 1969.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**. n. 4. Porto Alegre: Pannomica, 1991. p. 22-38.

_____. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**. nº. 4. Porto Alegre: Pannomica, 1991. p. 172-175.

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

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-481.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus –** a marca de gênero em Ciências Biológicas, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LIMA, Marta Maria Leone. **Magistério e condição feminina:** um estudo sobre a identidade de gênero no ICEIA. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei: **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação** – da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos** e outros textos escolhidos. Trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau** – da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1995.

MINISTÉRIO da Educação. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Disponível em : (www.inep.gov.br) Acesso em 26 de abril 2005.

MOSCOVICI, Serge (Org.). **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-25.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária** – mestra ou tia? São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannomica, 1991. p. 109-139.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 7-30.

PASSOS, Elizete. **Palcos e Platéias** – As representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. 1999. (Coleção Bahianas; 4).

PASSOS, Elizete. **Ética nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PEREIRA, Luiz. **O Magistério Primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY Carla Bassanezi. **História da cidadania** (Orgs.) 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 495-514.

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU**. nº 16, São Paulo: nov. 1981. p. 107-115.

RAINHO, Marcos João. Coisa de louco. **Educação**. São Paulo, ano 27, nº 238, p. 32-40, fev. 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RORTY, Richard. Objetivismo, relativismo e verdade. **Escritos Filosóficos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. p. 55-68.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio** ou, Da Educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia).

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes***:* mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina Oliveira: BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.

_____. O segundo sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTTA, Alda Brito et al. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. p. 15-47. (Coleção Bahianas; 5).

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Um diálogo possível entre Margareth Mead e Simone de Beauvoir. In: MOTTA, Alda Brito et al. **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador: NEIM/UFBA, 2000. p. 75-108. (Coleção Bahianas; 5).

_____. A mulher frente à cultura da eterna juventude: Reflexões teóricas e pessoais de uma feminista "cinquentona". In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. **Imagens da mulher na cultura contemporânea.** Salvador: NEIM/UFBA, 2002. p. 51-68. (Coleção Bahianas; 7).

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1989.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história:** novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-95.

SCHIENBINGER, Londa. **O Feminismo mudou a Ciência?** Bauru: EDUSC, 2001, p. 19-42; 241-292.

SECRETARIA da Educação do Estado da Bahia. **Resolução CEE – 037/2001**. Fixa normas para funcionamento das instituições de Ensino Fundamental e Médio, integrantes do Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências homologado em 31/10/2001 e publicado em 02/11/2001.

_____. **Resolução CEE – 098/2002.** aprova o Projeto – Formação de Professores, nível Médio, Modalidade Normal da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e autoriza seus cursos, a partir de 2001, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino aprovado em 16/12/2002 e publicado em 21 e 22/12/2002.

SILVA, Fernanda Brito da. **Estranhos no ninho:** a presença masculina no magistério das séries iniciais e do ensino fundamental I em escolas municipais de Salvador. 2005. Monografia. (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche: a** poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

SOUSA, Ione Celeste de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas de Feira de Santana, 1925 a 1945. São Paulo: EDUC, 2001.

TRONTO, Joan C. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Suzan R. **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 186-201.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michael Cole et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicatión de los derechos de la mujer**. Madri: Cátedra, 1996.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

PESQUISA SOBRE A IDENTIDADE DA PROFESSORA PRIMÁRIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO

NOME

IDADE _____

ESTADO CIVIL _____ FILHOS _____

FORMAÇÃO _____ TEMPO DE FORMADA _____

ESCOLA _____ SÉRIE _____

DATA DA ENTREVISTA ___/___/___ LOCAL _____

TEMPO – INÍCIO ____/____/____ TÉRMINO ____/____/____

1. Fale sobre sua trajetória escolar até você resolver ingressar no curso de Magistério.
2. Como se deu sua entrada para o trabalho docente?
3. Antes de ingressar na docência você trabalhou em outras atividades?
4. Há quanto tempo você está como professora?
5. Esta é sua única atividade remunerada?
6. Seu salário é incorporado à renda familiar?
7. Você considera que a profissão professora das séries iniciais é prestigiada socialmente?
8. Você tem expectativa de sair da regência de classe?
9. Como você vê a feminização do Magistério?
10. Você acha que o homem daria para ser professor das séries iniciais? Significaria alguma coisa a presença masculina no Magistério?
11. Ser mulher faz com que você exerça melhor sua profissão?
12. Se você fosse homem se dedicaria a outra profissão?
13. Você vê semelhança entre as crianças, a sala de aula, a escola e a família, o lar?
14. Como mulher, você sente dificuldade em manejar a disciplina, o controle das crianças?
15. Como seus alunos lhe chamam? Você já foi chamada de tia, de mãe substituta? O que significa isto para você?

16. Por vezes familiares, as crianças e a instituição propõem tarefas que se assemelham às tarefas de mãe? Comente-as.
17. Você e seu grupo de colegas conversam sobre a profissão? Direitos da categoria? Salário?
18. Freqüentam assembléias, paralisações, greves? Há empecilhos de alguma parte?
19. Você tem autonomia para planejar suas aulas? Como vem ocorrendo este processo no espaço de trabalho?
20. Entre a época que você foi aluna do primário e hoje, há diferenças? Semelhanças? Comente-as.
21. Como você vê hoje a questão da formação ou capacitação de professores?
22. Quais são as maiores dificuldades que você encontra na sua profissão?
23. Como mulher, que restrições você tem em relação à profissão?
24. Que esperanças você tem quanto à profissão?
25. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o ato de ensinar?