



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
INTERDISCIPLINARES  
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

**ANDREA DA SILVA CUNHA**

**DE VOLTA ÀS AULAS:  
O COTIDIANO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO  
PROLE - HISTÓRIA/UFBA (2004-2007)**

**SALVADOR - BA  
2009**

**ANDRÉA DA SILVA CUNHA**

**DE VOLTA ÀS AULAS:  
O COTIDIANO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES DO PROLE -  
HISTÓRIA/UFBA (2004-2007)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lina Maria Brandão de Aras**

**SALVADOR - BA  
2009**

## FICHA CATALOGRÁFICA

---

C972 Cunha, Andréa da Silva  
De volta as aulas: o cotidiano de professoras-estudantes do PROLE –  
HISTÓRIA/UFBA (2004-2007) / Andréa da Silva Cunha. – Salvador, 2010.  
131 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Brandão de Aras  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de  
Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

1. Relação homem-mulher. 2. Profissão. 3. Docentes. 4. Formação de professores. 5.  
Mulheres na educação. 6. Identidade de gênero na educação. I. Aras, Lina Maria Brandão  
de. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III.  
Título.

CDD – 305.4

---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ANDREA DA SILVA CUNHA**

### **DE VOLTA ÀS AULAS: O COTIDIANO DE PROFESSORAS- ESTUDANTES DO PROLE -HISTÓRIA/UFBA (2004-2007)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, da Faculdade da Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.**

Aprovada em 03 de agosto de 2009

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Lina Maria Brandão de Aras  
Orientadora (UFBA)

---

Prof. Dra. Risonete Batista de Souza  
(UFBA)

---

Prof. Dra. Marta Maria Leone Lima  
(UNEB)

*Para Durval, Fernanda e Milena, como forma de agradecimento pela paciência e motivação, apoios importantes no cumprimento de mais essa tarefa em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Durante esta trajetória, contei com o apoio e a colaboração de algumas pessoas, as quais agradeço profundamente.

Aos professores e professoras estudantes do PROLE/HISTÓRIA, que aceitaram participar desta pesquisa, pois sem eles este trabalho não teria o mesmo brilho;

À Carol, colega de turma no Mestrado, que se tornou uma grande amiga, apoiando e estimulando nas horas em que o desânimo tomava conta de mim. Sem ela, este trabalho não chegaria a seu término.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Brandão de Aras, minha orientadora, por sua amizade, paciência e pela confiança que depositou em mim.

Às professoras do PPGNEIM, em especial a Prof. Dra. Ângela Freire, pela maneira como conduz o magistério, exemplo de profissional que me servirá de modelo no desenvolvimento de minha carreira profissional.

A todos que colaboraram, direta e indiretamente, para a realização de mais uma conquista em minha vida: professores, coordenadores e colegas, o meu sincero agradecimento.

*Ser Professor (a)*

*É buscar dentro de cada um de nós forças para prosseguir, mesmo com toda pressão, toda tensão, toda falta de tempo...*

*Esse é nosso exercício diário!*

*Ser professor (a) é se alimentar do conhecimento e fazer de si mesmo (a) janela aberta para o outro.*

*Ser professor (a) é formar gerações, propiciar o questionamento e abrir as portas do saber.*

*Ser professor (a) é lutar pela transformação...*

*É formar e transformar, através das letras, das artes, dos números...*

*Ser professor (a) é conhecer os limites do outro.*

*E, ainda assim, acreditar que ele seja capaz...*

*Ser professor (a) é também reconhecer que todos os dias são feitos para aprender...*

*Sempre um pouco mais...*

*Ser professor (a)*

*É saber que o sonho é possível...*

*É sonhar com a sociedade melhor...*

*Inclusiva...*

*Onde todos possam ter acesso ao saber...*

*Ser professor (a) é também reconhecer que somos, acima de tudo, seres humanos, e que temos licença para rir, chorar, esbravejar.*

*Porque assim também ajudamos a pensar e construir o mundo.*

*Todos os dias do ano são seus, professor (a)!*

*Parabéns!*

## RESUMO

Esta dissertação analisa, a partir de uma perspectiva de gênero, a dinâmica particular das relações de trabalho, estudo e maternidade, bem como as repercussões físicas e psicossociais do conjunto dessas atividades, na vida profissional e no âmbito afetivo-familiar de professoras durante um curso de formação. É um estudo qualitativo, que utiliza a história de vida como escopo para mostrar o cotidiano das professoras-estudantes durante o curso, porém, em alguns momentos, dados quantitativos, ilustram e conferem visibilidade aos efeitos da prática formativa em serviço na vida desses profissionais. O foco principal foram as mudanças na relação das professoras com a família e, principalmente, a participação delas na administração da vida doméstica e na educação dos filhos. Considerou-se, também, o lugar dado à formação docente na legislação educacional, a partir do panorama histórico da educação no Brasil desde a chegada do primeiro governador-geral e, com ele, os primeiros professores jesuítas, até os nossos dias. Assim, tornou-se possível evidenciar, nesse trajeto, a entrada da mulher no mundo do trabalho, mais especificamente, no magistério, categoria profissional que representa a maior inserção feminina no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Gênero; Profissionalização docente; Formação continuada; Feminização do magistério.



## ABSTRACT

This dissertation analyzes, from a sort perspective, the particular dynamics of the working relations, studying and maternity, as well as the physical and psychosocial repercussion of the set of these activities, in the professional life and the affective-familiar scope of teachers during a formation course. It is a qualitative study, that uses the life history as target to show the daily of the teacher-students during the course, however, at some moments, given quantitative, they illustrate and confer visibility to the effect of the practical formative in service in these professionals'life. The main focus had been the changes in the relation of the teachers with the family and, mainly, the participation of them in the administration of the domestic life and in the education of the children. It was also considered, the place given to the teaching formation in the educational legislation, from the historical panorama of the education in Brazil since the arrival of the first governor-general and, with him, the first Jesuit professors, until our days. Thus, one became possible to evidence, in this passage, the entrance of the woman in the world of the work, more specifically, in teaching, professional category that represents the feminine insertion in the world of working.

**Key-Words:** Teacher's career; Teacher's work, Feminization of teaching.

## LISTA DE SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Progresso em Educação

BID - Banco Internacional de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF- Constituição Federal

EAD – Ensino à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituto de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Decenal de Educação

PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego

PME – Estudo Especial sobre a Mulher

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROLE - Programa Especial de Licenciaturas

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**LISTA DE TABELA**

Tabela 01. Distribuição de alunos nos cursos por sexo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
PUXANDO O FIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	28
1.1 Educação Jesuítica e pombalina: religião e interesses lusitanos	29
1.2 O Ato Adicional: autonomia e institucionalização do ensino	35
1.3 Formando professoras: as mães vão para as salas de aula	37
1.4 Reformar para melhorar: as mudanças no ensino público	46
CAPÍTULO II	
O PROFESSORADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO	53
2.1. A gênese da docência	55
2.2. A Escola Normal na preparação dos mestres	57
2.3. O exercício da docência	59
2. 4. A formação na legislação: o cenário da década de 90	64
2.5. LDBs e a normatização da educação	69
2.6. Formação continuada	76
CAPÍTULO III	
O PROLE NO COTIDIANO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES	83
3.1. A difícil relação família e educação dos filhos	84
3.2. Formação e ações do professor	101
3.3. A intersecção entre o PROLE, a família e o trabalho	107
3.4. E o cotidiano mudou...	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, “De volta às aulas: o cotidiano de professoras estudantes do PROLE/UFBA (2004-2007)”, estuda, a partir de uma perspectiva de gênero, a dinâmica das relações de trabalho, estudo e maternidade, bem como as repercussões físicas e psicossociais do conjunto dessas atividades na vida profissional e no âmbito afetivo-familiar de mulheres durante um curso de formação e capacitação para professores, promovido pela Secretaria da Educação da Bahia.

É um estudo qualitativo, que utiliza a história de vida<sup>1</sup> como escopo para mostrar o cotidiano de professoras-estudantes durante um curso de formação para professores. A pesquisa qualitativa foi a abordagem metodológica mais adequada, por permitir captar as singularidades deste objeto de estudo e por que, de acordo com Minayo<sup>2</sup>, a pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não se trata apenas de uma narrativa descritiva, mas avaliadora e reflexiva, pois no momento em que o ator social relata sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta. Assim, a história de vida possibilita o estudo sobre a vida das pessoas, penetra em sua trajetória histórica e possibilita compreender a dinâmica das relações que elas estabelecem ao longo da sua existência ou de momentos da sua existência no seu cotidiano, o que “outorga um

---

<sup>1</sup> A utilização da História de Vida como abordagem metodológica vem evoluindo continuamente. Foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago, e desenvolvida por Znaniesk, na Polônia. A partir da década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo-se em um método de coleta de dados do homem no contexto das relações humanas. In: CHIZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez; 1991.

<sup>2</sup> MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO O.; GOMES R (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Vozes, 1994.

lugar de privilégio à experiência vivida”.<sup>3</sup>

O objeto de estudo desta pesquisa é o cotidiano de professoras que fizeram cursos de aperfeiçoamento profissional através do Programa Especial de Licenciatura em Áreas Específicas (PROLE), da Universidade Federal da Bahia, uma das ações do programa de reabilitação do ensino público do governo do Estado da Bahia. O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, assumiu, dentre suas principais metas, a valorização do magistério. Para tanto, foi necessária a melhoria do salário do (a) professor (a), suas condições de trabalho e sua formação profissional.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou simplesmente LDB, estabeleceu o perfil do profissional responsável pela educação nos níveis fundamental e médio:

Art. 62. 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.

Ao traçar esse perfil profissional, a LDB determinou a qualificação daqueles que se encontravam em exercício na profissão, mas não estavam capacitados para tal atividade. Diante dessa exigência, nasceu o PROLE, que é a oferta de licenciaturas, em caráter excepcional, com o objetivo de formar professores vinculados à rede pública do estado da Bahia que não possuíam licenciatura na sua área de atuação, atendendo assim à exigência vigente.

O PROLE – Programa de Licenciaturas Especiais, tem como base legal o conjunto de legislação federal que estabelece os princípios, fundamentos e diretrizes curriculares para o ensino de graduação, através da Lei 9.394/96, nos seus artigos relacionados com a

---

<sup>3</sup> PICITELLI, Adriana. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. *Cadernos Pagu*, n.1, 1989, p. 149-171.

Educação Superior e com os profissionais de Educação; Resolução 01/02, do Conselho de Pleno do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes curriculares para a formação de professores, e o Parecer 9/01, que a fundamenta; Resolução 02/02, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define a carga horária das licenciaturas, e o Parecer 28/01, que a fundamenta; Resolução CP/CNE, referente às diretrizes curriculares dos diversos cursos, n. 07/02: (Biologia), n.09/02; (Física) n.13/02; (História), n.14/02; (Geografia), n.18/02; (Letras), n.13/03; (Matemática), n.08/02; (Química) e seus respectivos pareceres.

Também foi observada a legislação da UFBA, particularmente as resoluções que regulamentam a organização curricular dos cursos de graduação: Resolução 05/99, da Câmara de Ensino de Graduação, que estabelece normas para o “ordenamento administrativo dos processos acadêmicos de criação, reestruturação e alteração dos cursos de graduação”; Resolução 02/00, do Conselho que “estabelece as diretrizes gerais relativas ao processo de implantação da Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA”; Diretrizes Nacionais para o Ensino de História (RESCNE) n.13.03.02; Lei n.10.639, de 09.01.03, que dispõe sobre os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira; RESCNE/CP2, de 19.02.02, que dispõe sobre o ordenamento da carga horária para integralização dos cursos.

Este programa está de acordo com o relatório da UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conhecido como o Relatório Jacques Delors, no qual afirma que

as universidades, através do ensino de graduação, deveriam cumprir três funções essenciais: formação de profissionais qualificados, aprimoramento individual, num sentido pleno de formação humana, e apoio às iniciativas voltadas para a redução das desigualdades sociais.<sup>4</sup>

O denominado “Relatório Jacques Delors” – RJD –, redigido por Jacques Delors resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência

---

<sup>4</sup> Relatório dos Cursos de Licenciaturas Especiais, Parecer n.197/03, de 30/09/03.



e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir, em 1998, representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, neste final de milênio, já que foi formulado e lançado sob a chancela do órgão máximo responsável pelo setor educacional no planeta.

A exigência de formação superior para todos os professores da Educação Básica, estabelecida no art.62 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornou compulsória, para os sistemas estaduais e municipais de ensino, a inclusão de programas de qualificação destinados a professores cuja escolaridade estava limitada ao Ensino Médio. Essas ações deveriam se desenvolver em parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) qualificadas e com experiência na área de formação de profissionais do magistério. Tal exigência é resultado da Conferência de Jomtien e Nova Delhi<sup>5</sup>, fazendo com que, por muito tempo, tanto o governo do Brasil quanto as agências internacionais tivessem a preocupação de cumprir prazos e metas estabelecidos, pois se fazia urgente a implantação de um modelo que acompanhasse o padrão mundial.

A Conferência de Jomtien, nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, teve como resultado a assinatura de um documento: “A Declaração de Jomtien” ou “Declaração sobre a Educação Para Todos”. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica. Dos compromissos dos governos a partir da conferência está a elaboração dos Planos Decenais de Educação para Todos, cujas diretrizes e metas foram estipuladas na conferência. No Brasil, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 -2003), às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem e erradicação do analfabetismo

Essas determinações também estão expressas no Plano Nacional de Educação, nos

---

<sup>5</sup> Em Nova Delhi, no dia 16 de dezembro de 1993, foram reiteradas as determinações e metas definidas pela Conferência de Jomtien.

itens 12 a 14, que estabelece a obrigatoriedade de ações conjuntas entre os sistemas de ensino de Educação Básica e as IES. Elas prevêem inclusive, modalidades alternativas de funcionamento dos cursos de licenciatura plena, tais como semipresencial, à distância, modular ou noturno, de modo a assegurar que, em um prazo de 10 anos, pelo menos 70% dos docentes estivessem habilitados em suas áreas de atuação.

O PROLE/HISTÓRIA tem duração de 6 (seis) semestres letivos, com uma carga horária de 2.602 horas. A estrutura geral do curso contém 1.600 horas de conteúdo específico de História, 400 horas de conteúdo prático; 202 horas de conteúdo referente à Fundamentação Pedagógica; 200 horas de estágio supervisionado e 204 horas de atividades complementares. Esta carga horária foi reduzida em 505 horas, em razão de ser um curso de formação de professores em serviço, tal redução é admitida pela Resolução 02/02, do CNE que levou em consideração a experiência adquirida, por estes alunos, no exercício do magistério.

O interesse maior nesta pesquisa nasceu durante o desenvolvimento das minhas atividades enquanto monitora do curso de Licenciatura em História do referido PROLE. A preocupação com a mulher, mãe e trabalhadora e sua sobrecarga de atribuições há muito me inquietava, pois esta realidade perpassa meu cotidiano na qualidade de mãe e estudante, porém, ao me deparar com as estudantes do PROLE, percebi que estava diante de um objeto de estudo ainda mais interessante.

As discentes do PROLE eram mulheres que trabalhavam, na sua maioria, 40 horas, como professoras da rede estadual de ensino, se dividiam entre as atividades profissionais, domésticas e o acompanhamento da educação dos filhos, e, naquele momento, em decorrência da determinação da LDB, precisavam voltar para as salas de aula. Essa mudança significou o acréscimo de mais 20 horas de trabalho num dia-a-dia já tão ocupado, no qual elas preparavam aulas, elaboravam trabalhos, provas, testes e ainda cuidavam de todos os assuntos domésticos, como levar filhos ao médico, ir a reuniões de pais e mestres, ajudar na tarefa escolares dos filhos, orientar a secretária do lar.

Num primeiro momento, fui instigada pelo contagiante entusiasmo dessas mulheres, encantadas com a realidade de estudarem na Universidade Federal da Bahia -

UFBA, e, depois, sensibilizada pelos constantes depoimentos acerca das dificuldades que estavam encontrando por estar ali, o que significava, para muitas, o sacrifício da família e do seu cotidiano, pois com uma carga horária de trabalho grande e as aulas na faculdade, como dar a atenção necessária à família e a si mesma?

Surgiram, assim, as indagações que nortearam e inspiraram esta pesquisa. Queria saber mais sobre as histórias daquelas mulheres. Questionava-me, todas as noites, quando as encontrava cansadas, depois de um dia estafante de trabalho, como elas conseguiam se dividir em mães, profissionais, donas-de-casa, esposas e estudantes? Essa convivência, diária, contribuiu para reforçar ideias que sempre estiveram latentes e nas quais sempre acreditei, a do quão especial é aquela que consegue conciliar os dois mundos: o público e o privado.

Para compreender melhor a trama da vida das estudantes do PROLE/HISTÓRIA, foram delimitadas as seguintes questões que guiaram esta pesquisa: qual é a percepção da mulher, mãe e trabalhadora da educação, do seu cotidiano? Como concilia as atividades da vida pública e privada? Como percebe a reação familiar em relação à sua vida pública? Como essas atividades desenvolvidas na vida pública interferem na vida privada?

Foi nessa atmosfera de indagações e perplexidade que esta pesquisa se desenvolveu. Inegavelmente, a saúde dessas mulheres, como suas famílias, filhos e aproveitamento do curso foram afetados. Mesmo assim, os órgãos competentes da Educação da Bahia foram insensíveis a esta situação. Contraditoriamente, no período de implantação do PROLE, a titular da Secretaria de Educação era uma mulher, porém, a despeito de vivenciar a carga de atribuições que a sociedade impõe às mulheres, não foi sensível para perceber a sobrecarga de atividades que aquelas mulheres seriam submetidas. Ela sabia, certamente, que conciliar estudos e trabalho, em dois turnos, afetaria negativamente o aproveitamento do curso, impedindo, assim, que o programa alcançasse plenamente seu objetivo maior, que era a qualificação, formação e, conseqüentemente, a melhoria da educação na Bahia.

Para encontrar as respostas e avaliar o impacto desse curso na vida das professoras escolhi utilizar um olhar específico: um olhar de gênero. Por que esse novo olhar? O que o difere de outras análises? Porque fazer esta pesquisa sob a perspectiva de gênero visibiliza

toda a carga de representação em torno da mulher e da professora construída ao longo dos anos.

Elaborado sistematicamente por Rubin<sup>6</sup> como “um sistema de sexo-gênero”, gênero torna-se uma categoria analítica ao mesmo tempo demonstrativa e crítica dos fatores ideológicos que informam sobre a vida de homens e mulheres. É um conceito que não se restringe ao que demonstra a mera morfologia do que é masculino e feminino, mas, principalmente, pelas questões apresentadas no contexto social e psicológico e as implicações geradas pelos papéis categoricamente elaborados durante a história da humanidade.

É um conceito, inicialmente, utilizado pelas feministas americanas, sendo muitas as suas contribuições, pois possibilita a demonstração do caráter fundamentalmente social e cultural das distribuições sociais baseadas no sexo, afastando a imagem da naturalização. Observa-se que o conceito de gênero faz parte das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos. Em outras palavras, pode-se dizer que, enquanto biologicamente a diferença entre os sexos faz parte do atributo anatômico, a categoria gênero postula que ser ‘masculino’ ou ser ‘feminino’ são convenções ou construções sociais, que permitem a existência de grandes diferenças entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Nesse sentido, Saffioti afirma que

a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.<sup>7</sup>

Passos também traz considerações a esse respeito:

a identificação vai sendo construída no movimento onde o indivíduo ora se vê como igual ao outro, ora como distinto, como diferente. O

---

<sup>6</sup> RUBIN, Gayle. “The Traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex.” *In*: R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of women*, New York: Monthly Review Press, 1975. p.157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania].

<sup>7</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. p.11.

autoconhecimento é tido na relação com o outro, mesclando-se com elementos que constituem patrimônio social e são comuns a todos os indivíduos.<sup>8</sup>

A inclusão do gênero como categoria analítica, tal como as de raça e classe, traria, para Scott<sup>9</sup>, a inclusão dos oprimidos na História. A análise do significado e da natureza da sua opressão e a compreensão acadêmica de que as desigualdades, face ao poder, estão relacionadas ao menos a estes três elementos: gênero, raça e classe, aspectos que, para Motta<sup>10</sup>, Heilborn<sup>11</sup> e Franchetto,<sup>12</sup> se constituem em dimensões básicas da vida social e que, analisados isoladamente, não dão conta da sua complexidade.

Historicamente, essas diferenças têm privilegiado os homens, pois a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Realizar esta pesquisa, sob a perspectiva de gênero, é compreender de onde vem e como se formou o discurso ideológico que atribui às mulheres um desempenho melhor no ensino e a íntima relação que fizeram entre maternidade, domesticidade e educação, cabendo a elas a responsabilidade pelo cuidado das crianças, educá-las e orientá-las, proporcionando uma sobrecarga de trabalho desigual, se comparada com a dos homens. Para Matos,

a incorporação do gênero como categoria de análise na historiografia tem procurado destacar as diferenças a partir do reconhecimento de que a realidade histórica e social é culturalmente constituída, tornando-se um pressuposto do pesquisador que procura incorporar essa categoria, permitindo perceber a existência de processos históricos diferentes e

---

<sup>8</sup> PASSOS, Elizete S. *Palcos e Platéias: as representações de gênero na faculdade de Filosofia*. Salvador. UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. p. 100.

<sup>9</sup> SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos? *Educação e Realidade*: Porto Alegre, v. 16, n. 2, dez. 1990. p. 5-22.

<sup>10</sup> MOTTA, Alda Britto da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, n.13, Campinas, 1999.

<sup>11</sup> HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo Gênero? a antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina; BRUSHINNI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992.

<sup>12</sup> FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza. *Apresentação e antropologia e feminismo*. Perspectivas antropológicas da mulher, vol. 1, n.1, Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

simultâneos, bem como abrir um leque de possibilidades de análise.<sup>13</sup>

O estudo de gênero constrói bases importantes para a compreensão da análise da situação da mulher no interior da família, as assimetrias na relação com o sexo masculino e as expectativas do desempenho que ambos os sexos assumem na sociedade, constituindo, desta forma, num instrumento fundamental das mulheres na luta contra a discriminação no trabalho.

Dessa maneira, este estudo se utiliza de uma epistemologia feminista, o perspectivismo de Harding ou “Standpoint“, o ponto de vista, pois ninguém melhor do que essas mulheres que vivenciaram toda essa sobrecarga de atividades para dizer como foi o processo. Para Harding,

a epistemologia do ponto de vista é fundamental na teoria da atividade generalizada e da experiência social, privilegiando as mulheres ou feministas e transcendem as dicotomias típicas do mundo da ilustração, da burguesia e da ciência; o entendimento é que esta visão possa aportar as bases de uma compreensão menos deformada do mundo que nos rodeia, pois a visão dos oprimidos é mais ‘mediadora’, “mais unificadora dos aspectos mentais, manuais e emocionais do eu, mais afastada dos esquemas conceituais da classe dirigente do que os homens ocidentais<sup>14</sup>.

Assim, lançar um olhar na perspectiva de gênero a esta pesquisa se fez fundamental para que as professoras-estudantes do PROLE entendessem como foi engendrada a sua “função natural” de educadora. Através deste estudo, elas podem encontrar um respaldo teórico para romper com a sobrecarga de atribuições que lhes são impostas e lutar por uma divisão mais justa de tarefas.

Para a realização deste estudo, inicialmente, foram aplicados questionários com o intuito de traçar um perfil das estudantes, levando em consideração, idade, estado civil, número de filhos, tempo em que estavam atuando como professoras, da rede estadual, se possuíam empregadas domésticas, se eram sozinhas ou possuíam companheiros, e se estes dividiam as tarefas do dia-a-dia com elas, o meio de transporte que utilizavam, a distância

---

<sup>13</sup>MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percussões e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, n.11, 1998. p. 67-75.

<sup>14</sup> HARDING, Sandra. *Feminism and methodology: Social Science Issues*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

percorrida entre o trabalho e a casa, pois todos dados são importantes na identificação do objeto de pesquisa. Procurou-se também caracterizar o universo do PROLE, que é composto conforme a Tabela I:

TABELA I  
DISTRIBUIÇÃO POR SEXO

CURSO	HOMEM	MULHER
Biologia	4	46
Geografia	2	48
História	6	33
Letras	2	44
Língua Estrangeira	8	40
Matemática	14	36

Fonte: Relatório dos Cursos de Licenciaturas Especiais.  
Parecer n.197/03, de 30/09/03.

Numa segunda etapa, foram realizadas entrevistas abertas, através das quais as professoras responderam a questões do tipo: “fale-me de sua vida como mulher, mãe trabalhadora da educação e agora estudante.” A entrevista foi escolhida por ser uma técnica que, como já diz o termo “entre-vista”, permite observar as várias perspectivas da situação vivida pelas informantes, porém não foram realizadas gravações em áudio, por entender que o uso do aparelho poderia inibi-las. Cabe ressaltar que os nomes aqui citados das estudantes são fictícios, buscando resguardar suas identidades.

Assim, foram ouvidos seus relatos atentamente e, de maneira fidedigna, registrados os pontos importantes, evitando interferir em suas falas, a não ser para esclarecer algum detalhe ou estimular o seu dizer. Essas entrevistas, mais próximas de um bate-papo, aconteceram no decorrer de todo o curso, entre os anos de 2004 a 2007. Na maioria das vezes, as conversas eram informais e elas nem imaginavam que os comentários estavam sendo anotados, apesar de terem conhecimento da pesquisa e autorizado antecipadamente o uso do material coletado nas entrevistas.

Por ser monitora do curso, não houve dificuldades na aproximação das depoentes. Esta aproximação favoreceu o estreitamento de laços de amizade proporcionando depoimentos sinceros e entusiasmados, constituindo-se em momentos mágicos de exteriorização de sentimentos, emoções, angústias, impressões e desejos.

Em alguns momentos foi extremamente difícil ouvir relatos tão verdadeiros e cheios de emoção sem intervir ou opinar, fato que acabaria com a espontaneidade que o método adotado estabelece. É difícil calar quando nos vemos nas histórias relatadas, mas é a voz do sujeito que queremos ouvir é a história delas que vamos relatar, não a nossa. Nossas impressões são inevitáveis no momento da análise.

No momento da entrevista só nos cabe ouvir, respeitar e sermos cúmplices da emoção de está diante de um sujeito que reflete sobre sua vida à medida que relata. Desta forma, todas as professoras sentiram-se felizes e orgulhosas com o tema escolhido para a pesquisa e sempre se dispunham a falar, sem constrangimentos, pois para elas esta pesquisa seria uma forma de explicitar suas angústias serem conhecidas por outras pessoas.

O local escolhido para as entrevistas foi o pátio do PAF- I, Pavilhão de Aulas da federação I, à noite, durante os intervalos das aulas ou aos sábados pela manhã, no final das aulas, isto porque elas não dispunham de muito tempo ao longo do dia ou nos finais de semana, haja vista seus afazeres ou a distância, pois algumas moravam em outros municípios.

Desta maneira, foi aplicada uma combinação de técnicas: a observação, as entrevistas e questionários. A observação foi útil para apreender comportamentos não verbalizados e perceber, à distância, os problemas do seu cotidiano, na administração do tempo com o trabalho, estudo e vida doméstica, principalmente o reflexo no desempenho do curso.

Ao eleger a sobrecarga de atividades vivenciadas pelas professoras-estudantes como objeto central de estudo, o ponto de partida da pesquisa não poderia deixar de ser a educação brasileira, sua construção histórica, pois daí entenderemos a necessidade dos cursos de formação. Também não poderia deixar de fora, a educação recebida pelas



mulheres e sua entrada no magistério, pontos que ajudam a entender porque estas mulheres vivenciam, hoje, uma sobrecarga de atribuições.

Foi utilizada uma bibliografia que contempla a entrada da mulher no mercado de trabalho, mais especificamente, do magistério. Há uma vasta literatura atualizada que trata de gênero e magistério e da mulher no mercado de trabalho. Foram utilizados estudos das autoras citadas como Guacira Louro, Jane Almeida, Tereza Fagundes, Cristina Brischini, Helena Hirata, além de autores que estudam a educação no Brasil, como Luiza Aranha, Otaíza Romanelli, dentre outros, como também, autores que analisam a formação continuada para os professores, dentre eles, Dermeval Saviani, Leonor Tanuri, Pedro Demo, Antônio Nóvoa, dentre outros.

Outro instrumento importante na construção deste estudo foi o projeto de implantação do PROLE, um documento no qual constam as fases e as diretrizes de implantação do Programa, porém o que fundamentou o trabalho foi a fonte oral, pois através da oralidade, além de ser possível ouvir a voz dos sujeitos sociais, suas experiências, que são particulares, e seu olhar sobre os fatos, temos condições de perceber como cada entrevistada participou e vivenciou o curso de formação.

Portelli,<sup>15</sup> discutindo a importância da História Oral, recurso desta e de muitas pesquisas qualitativas, diz que é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. A história oral, mais do que eventos, fala de significados: nela, a aderência cede passagem à imaginação, ao simbolismo.

Através da oralidade, foram construídas histórias de vidas que se tornaram a espinha dorsal da pesquisa. Queiroz<sup>16</sup> considera que toda história de vida encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido do pesquisador a iniciativa a escolha do tema, ao formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o

---

<sup>15</sup> PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Cultura e representação. São Paulo: *Projeto História*, n.14 Educ, 1997.

<sup>16</sup> QUEIROZ, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1988. p. 272-286.

que narrar. Para a autora, a história de vida é uma ferramenta valiosa, por se colocar no ponto em que se cruzam vida individual e contexto social, o que, para esta pesquisa, tornou-se ponto central.

Desta forma, esta pesquisa tem uma relevância social, porque ao estudar o cotidiano dessas professoras-estudantes, os resultados analisados podem se tornar uma vitrine, favorecendo um olhar consciente sobre as condições vividas pelas mulheres trabalhadoras e, em particular, das professoras, por se tratar de uma profissão que se estende até a casa.

Além disso, esta pesquisa pode promover um novo caminho para a divisão de tarefas entre homens e mulheres e, mais ainda, que o estudo chame a atenção de órgãos públicos, e que elas sejam vistas, ouvidas e compreendidas. Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Saffioti, ao dizer que

a igualdade de oportunidades pressupõe a partilha de responsabilidades por homens e mulheres, em qualquer campo de atividade, aí incluso o espaço doméstico. Não se trata de ensinar os homens a auxiliarem a mulher no cuidado com os filhos e a casa, pois sempre que a atividade de alguém se configurar como ajuda, a responsabilidade é do outro. Trata-se de partilhar a vida doméstica, assim como o lazer e as atividades garantidoras do sustento da família. Nada mais injusto do que disfarçar a dominação dos homens sobre as mulheres através da “ajuda” que os primeiros podem oferecer às últimas.<sup>17</sup>

Para facilitar a compreensão deste trabalho, ele foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um panorama da educação no Brasil, a partir da chegada do primeiro governador-geral, no século XVI, tendo como fio condutor as ações de políticas na construção do ensino público, enfocando as políticas educacionais que se sucederam até os nossos dias.

Todo este cenário histórico, marcado pelo androcentrismo, produziu o protótipo da mulher professora, que encontrou no magistério a única porta para adentrar-se no mercado de trabalho sem desconfigurar a imagem da mulher mãe e esposa. Perceber os pontos que unem estes dois temas é um exercício que pode contribuir para uma compreensão mais

---

<sup>17</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. p. 15.

ampla de como a professora, hoje, vê a si mesma e como é vista pela sociedade em que ela está inserida.

No segundo capítulo, evidencia-se o cenário moderno que atinge os docentes em diversos âmbitos, seja nas suas práticas pedagógicas, seja na maneira do saber-fazer. As políticas educacionais se voltaram para a figura do professor como o elemento central de transformação da educação. O Estado tomou medidas apoiadas nas ideias de investimentos em conhecimento teórico para uma posterior aplicação na prática, exigindo, que os professores estejam em constante atualização.

É nesse sentido que se desenvolve este capítulo, evidenciando as reflexões em torno da necessidade da formação de professores em serviço. Para tanto, se retorna ao processo histórico da profissão professor, como base para a compreensão das necessidades desta profissão na atualidade, evidenciando as medidas tomadas, a partir das políticas educacionais, que atingem diretamente esta categoria profissional.

O terceiro, e último capítulo, foi destinado à análise qualitativa e quantitativa dos dados encontrados nos questionários e nas entrevistas (em anexo). Levou-se em consideração reflexões sobre o cotidiano das entrevistadas, envolvendo aspectos pessoais, como a atenção com os filhos, sua relação com seu companheiro, a chefia do lar, estudo versus trabalho. Enfim, aspectos considerados relevantes para esta pesquisa, cujo objetivo é retratar o cotidiano de professoras durante um curso de formação em serviço.

## CAPÍTULO I

### PUXANDO O FIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo é uma síntese, pequena e pontual, de caráter bibliográfico, da trajetória da formação do sistema educacional brasileiro, a fim de perceber a influência da educação na construção da identidade da mulher-professora. Esta retrospectiva cronológica<sup>18</sup> apresenta um panorama da educação no Brasil, a partir da chegada do primeiro governador-geral, no século XVI, tendo como fio condutor as ações na construção do ensino público, enfocando as políticas educacionais que contribuíram para a construção da profissionalização do magistério.

Todo este cenário histórico, marcado pelo androcentrismo, produziu o protótipo da mulher professora, que encontrou no magistério a única porta para adentrar-se no mercado de trabalho, sem desconfigurar a imagem da mulher mãe e esposa. Perceber os pontos que unem estes dois temas é um exercício que pode contribuir para uma compreensão mais ampla da feminização do magistério e conseqüentemente da feminização do PROLE/História, que conta com 85% dos seus participantes do sexo feminino.

As mulheres professoras, de modo geral, foram tão vítimas das políticas públicas para a educação em boa parte da história do Brasil, como todas as outras brasileiras: destinadas, predominantemente, durante muito tempo, a casar-se com homens jovens da classe dominante, regidas por leis que pouco espaço deu a elas. Quando começaram a assumir o magistério, foi em um período em que os homens foram desafiados a desenvolver atividades “mais nobres e mais racionais,” e a educação exigia atitudes mais emotivas, “próprias das mulheres.”

---

<sup>18</sup> Embora admitindo que a História não acontece de forma linear, a arrumação cronológica dos fatos ajuda na compreensão e construção deste objeto de estudo, facilitando o entendimento das questões atuais, por isso a opção em desenvolvê-la neste capítulo.

### 1.1 Educação jesuítica e pombalina: religião e interesses lusitanos

No processo de colonização do Brasil, a educação não foi prioridade nos programas de políticas públicas, haja vista não haver necessidade, dentro da perspectiva dos colonizadores, de uma formação específica dos nativos para o desempenho das funções desenvolvidas nas atividades agrícolas, promovidas pelo sistema colonial. Entretanto, as metrópoles europeias enviaram religiosos, dentre eles os jesuítas, para o trabalho missionário e pedagógico. O intuito era, não apenas difundir a fé católica, mas, principalmente, através da Igreja, numa época marcada por ideias absolutistas, garantir a unidade política.

A participação dos jesuítas na colonização foi estratégica e essencial para que se efetivasse o controle e exploração do Brasil. Para Aranha, “a atividade missionária facilitava a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia uma ação fiscalizadora.”<sup>19</sup> A importância das missões como instrumento de base para a efetivação de um projeto de colonização foi considerada, também, na análise de Prado Jr.:

São eles, os jesuítas, que formaram na vanguarda, preparando o terreno com a domesticação dos naturais, assim foi na Europa com os frades dos séculos XV e XVI, e assim é hoje ainda entre as populações asiáticas e africanas; antes dos capitais europeus ou norte-americanos, aparece o crucifixo dos missionários.<sup>20</sup>

Os jesuítas – e, conseqüentemente, os professores homens – chegaram em 1549 juntamente com Tomé de Souza, primeiro governador-geral. Eles fundaram, 15 dias após a sua chegada, uma escola “de ler e escrever”, dando início ao processo de criação de escolas elementares e secundárias, além de seminários e missões, espalhados pelo Brasil até 1759, quando foram expulsos por determinação do Marquês de Pombal.

Os primeiros missionários promoveram, desde então, uma ação maciça na

---

<sup>19</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 115.

<sup>20</sup> PRADO JR., Caio. *Evolução política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 25.

catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos e controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra, desempenhando importância fundamental na estruturação da sociedade colonial. Nas primeiras escolas, os jesuítas reuniram os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência foi a separação entre os “catequizados” e os “instruídos”. Para os filhos dos colonos, a educação prevista era mais ampla, indo além do ler e escrever; aos índios, era destinado um ensino catequista e pacificador.

Ao longo dos anos, os padres se dedicaram à educação dos filhos homens dos colonizadores, não havendo nenhuma preocupação com as mulheres, mesmo que elas fossem membros das elites coloniais. Mantinham uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual, baseada no racionalismo cartesiano e no renascimento científico. O ensino rejeitava as ciências físicas ou naturais, bem como as técnicas ou as artes, visando apenas à formação humanística, centrada no latim e na religião. Nesse sentido, a educação interessava apenas a um público restrito da classe dominante.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ministro plenipotenciário do rei D. José e representante em Portugal do despotismo esclarecido. Cerca de 200 anos após sua chegada, suas conquistas não se resumiam ao poder religioso. Ao deixarem a Colônia, os jesuítas contavam com 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e escolas de “ler e escrever”.

A política pombalina no Brasil foi baseada na necessidade do Estado português intensificar a produção local para o comércio exterior. Para tanto, era fundamental libertar os índios dos padres e torná-los integrados à economia, como mão-de-obra escrava ou não. Além disso, o objetivo mercantil da Companhia de Jesus incomodava ao Reino, visto que os jesuítas acumulavam riquezas provenientes do comércio, sem nada reverter ao Tesouro Real, pois eram isentos do pagamento de impostos.

Nesse período, o Brasil passava por uma crise na produção açucareira, mas, por outro lado, desenvolvia a atividade da mineração e, por consequência, diversificam-se as atividades econômicas complementares, como a produção de alimentos e manufaturas

ligadas ao setor têxtil e do ferro. Seria o que o economista Roberto Simonsen<sup>21</sup> chamou de ‘fim do ciclo da economia açucareira’ e o início do ‘ciclo da mineração’.

Com o crescimento da vida urbana e o surgimento de uma camada média, em virtude da imigração portuguesa e da possibilidade dos indivíduos de se realizarem economicamente, através da mineração, o mercado interno se intensificou e novas demandas passaram a fazer parte desse modelo de sociedade. Uma delas foi a educação, de preferência pública e de qualidade, que atendesse àqueles que não poderiam estudar fora da Colônia.

Entretanto, mesmo frente às cobranças e à promessa do Marquês de Pombal, de uma educação organizada, após a saída dos jesuítas, a Colônia ficou sem uma estrutura educacional formal. A primeira tentativa incipiente ocorreu em abril de 1768, quando foi promulgada a lei que criou a Real Mesa Censória,<sup>22</sup> encarregada de cuidar dos negócios da educação. Em 1772, uma nova lei criou as “Escolas Menores”- escola de ler, escrever e contar, sob a inspeção da Real Mesa Censitória e, também, o “Subsídio Literário”, imposto único destinado à manutenção do ensino, nos níveis elementar e secundário.

O sistema educacional jesuítico passava, lentamente, a ser substituído pela organização de aulas régias. A palavra “aula”, nesse período, não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. Nos atos oficiais, que criaram as aulas régias, a “aula” era sinônimo de escola: criavam-se, portanto, escolas das diversas matérias (latim, gramática, grego, retórica, etc.), bem como as aulas de primeiras letras. Essas aulas eram autônomas e isoladas, não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e

---

<sup>21</sup> Em 1937, Roberto Simonsen inaugurou um modelo explicativo baseado no conceito de ciclos econômicos. Com o livro *História Econômica do Brasil, 1500-1820*, os principais ciclos defendidos pelo autor são: o ciclo do Pau-Brasil, que tinha por base a mão-de-obra indígena; o ciclo da economia açucareira, que se baseava na grande propriedade de terras e escravos que trabalhavam na monocultura de cana-de-açúcar; e o ciclo da mineração, também escravista. Estes compreendem as fases do estabelecimento, apogeu e declínio econômico de várias regiões que constituem a sociedade colonial. A noção de decadência de um ciclo e início de outro se manteve por longos anos e ainda hoje, essa idéia é muito comum, principalmente no ensino básico brasileiro.

<sup>22</sup> A Real Mesa Censitória introduziu um controle sistemático do mercado cultural letrado português, velando, em nome da Coroa, pelo padrão de exigência quanto ao conteúdo das obras impressas que eram previamente examinadas. A própria instalação de impressoras e a venda de livros estavam sujeitas a autorizações da Coroa. Ver SANTOS, Luiz Aguiar Santos. *História religiosa de Portugal*. Lisboa: Circulo de Leitores, 2002. Vol. 3, p. 418-437.

hierarquizados, conforme a organização dos colégios jesuítas.

Até 1808, a educação, de uma maneira geral, continuou a mesma. Com a vinda da Família Real para o Brasil, algumas medidas efetivas foram tomadas, basicamente para suprir as necessidades imediatas da Corte, mas não se tratava, ainda, de uma política de educação sistemática e organizada. Foi a partir do Império que o país começou a reconhecer a importância da instituição escolar, uma tendência que se solidificou no intenso debate na Constituinte de 1823, através dos discursos dos representantes das províncias. De maneira geral, os constituintes de 1823 denunciaram, em seus depoimentos, a precariedade da educação, por conta da falta de escolas, inexistência de recursos e baixos salários. O discurso do constituinte José da Costa Barros expressa tal preocupação:

A minha província (Ceará) há quatros anos que não tem um só mestre de latim; não é porque haja falta de mestres, mas porque não corresponde ao pagamento; é ele tão mesquinho que ninguém se afoita a ser mestre de gramática Latina, nem mesmo de primeiras letras; e se há algum que se propõe a isto, é sempre um miserável como o que eu conheço, que anda embrulhado em timão grosso, que está carregado de filhos e que não sabem ler, nem escrever. Com efeito, quem quererá ser mestre por 40\$000 anuais, que não chegam nem para o necessário de um homem só, quanto mais para quem tiver mulher e filhos? E será possível que uma vila como Aracati, que faz tão grande comércio em algodão, sola, couros salgados, etc., não tenha meios de pagar bem a um mestre, havendo para isto subsídio literário? Peço, portanto, por tudo que há de mais sagrado que se tomem medidas a este respeito, e medidas gerais. Não sou só deputado do Ceará, sou do Brasil inteiro, e por isso requeiro que quanto antes esta assembléia dê as providências que estiverem ao seu alcance, fazendo-as extensivas a todas as províncias.<sup>23</sup>

Este discurso apesar de ter sido feito há muitos anos, traz problemas contemporâneos que persegue o professor até nossos dias como os baixos salários. Podemos perceber também uma preocupação com a educação centrada na figura do professor como a mola mestra de uma educação de qualidade, porém, apesar dos calorosos debates na Constituinte em 1823, a Constituição de 1824, primeira do Brasil, foi outorgada, e sobre a educação ela se restringiu apenas a um único artigo:

Art. 179: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos Cidadãos

---

<sup>23</sup> MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1939. p. 13-14.



Brasileiros que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império pela maneira seguinte:

XXXII - A instrução primária é garantida a todos os cidadãos.

XXXIII – Collegios e Universidades aonde serão ensinados os elementos da Sciencias, Bellas Letras e Artes.”

Em 15 de outubro de 1827, por decreto imperial, foi instituída a primeira Lei Geral Relativa ao Ensino Elementar, que se tornou um marco na educação do período imperial, a ponto de ser considerada como uma espécie de LDB da época. Ela tratou da descentralização do ensino, da remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas para meninas. Na realidade, a Lei Geral regulamentava o ensino público e gratuito no Brasil, instituído pela Constituição do Império, outorgada em 1824. Com este decreto surgem as primeiras vagas para a mulher no magistério do ensino público, pois, naquela época, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, seria preciso admitir mulheres para lecionar nas turmas femininas.

Surgem também as primeiras vagas para o sexo feminino na escola pública elementar, que até então, só tinha acesso à educação religiosa, em locais de recolhimento espiritual e conventos. Fortes motivos morais e religiosos impediam a coeducação e determinavam que os professores fossem do mesmo sexo de seus alunos e que as aulas fossem dadas em espaços separados. As meninas só tinham direito à frequência da escola primária, sendo-lhes negada a continuidade de estudos. O currículo escolar dava ênfase a trabalhos de agulha e tesoura. Além da desigualdade quanto ao currículo escolar, as meninas se encontravam em grande desvantagem em relação ao número de estabelecimentos escolares oferecidos a elas.

A instrução elementar, caracterizada por ensinar a ler, escrever e contar, era vista como tarefa das famílias tradicionais das camadas privilegiadas, o que dispensava, desta forma, a reivindicação de escolas. Tal atitude revela que o interesse estava na educação de nível secundário, trampolim para o nível superior, porém, com o decreto imperial, os rudimentos do saber ler, escrever e contar teriam que ser generalizados. Essa instrução contribuiria para o projeto de um país independente, sendo, também, um instrumento de controle do Estado.

O ensino elementar, no sistema de aulas régias, correspondia às “aulas de primeiras letras”, organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita, para que o aluno pudesse, depois, avançar pelas aulas das demais matérias. Elas podiam ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas, que tinham como objetivo a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus, o que não cabia às mulheres, tampouco às camadas populares.

A lei promulgada em 15 de outubro, além de determinar que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Art. 1), faz também referências à matriz curricular e ao que deveria ser ensinado, como registrado no Art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil.

A lei também definiu, no Art.4º, o método de ensino a ser adotado: o ensino mútuo.<sup>24</sup> “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais e nas províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.” Também não deixou de regulamentar a admissão e a permanência dos professores, utilizando-se de exames e na investigação da conduta moral e religiosa, como prescrevem os artigos:

Art.7º "Os que pretenderem ser promovidos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado digno e darão ao Governo para sua legal nomeação".

Art. 8º “Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade e na conduta".

Art. 9º “Os professores atuais não serão providos nas cadeiras que

---

<sup>24</sup> No ensino mútuo ou método Lancaster, método que esteve em voga durante mais de 20 anos onde cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma, por menos ignorante ou, se quiserem, por mais habilitado. Por esta forma, em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. Este método foi muito usado na França durante a “Restauração.”

novamente se criarem sem exames de aprovação, na forma do Art.7.”

Dessa forma, tais exigências evidenciam uma preocupação com a formação dos professores, porém o cumprimento desse decreto certamente foi dificultado devido à escassez de pessoal habilitado e disposto a exercer o magistério. As medidas tomadas até então não foram efetivadas, mesmo visando à melhoria da educação brasileira da época, o que demonstra o descaso ou a incompetência do Estado para com a educação. A falta de professores qualificados, de remuneração adequada, de fiscalização, dentre outros fatores, foram as causas que demonstraram a incapacidade (ou não intenção) do governo de organizar a educação no Brasil.

## **1.2 O Ato Adicional de 1834: autonomia e normatização do ensino**

Na tentativa de criar um ensino público, outras iniciativas foram tomadas, dentre elas está o Ato Adicional de 1834. Embora não seja um documento específico da área de educação, ao Ato é atribuído a conseqüências diretas na educação brasileira, gerando polêmica entre os historiadores da educação, divididos entre os que o viam como um vilão e, outros, que tentam redimi-lo.<sup>25</sup>

O Ato Adicional de 1834, Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, faz alterações e adições à Constituição do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832, única emenda da Constituição de 1834. Nos seus 32 artigos, foram estabelecidas algumas mudanças significativas, principalmente no que se referia ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele extinguiu esses conselhos e criou, em seu lugar, as assembléias legislativas provinciais, com poderes para legislar sobre economia, justiça e educação.

Embora o Ato Adicional não tenha sido um documento no campo educacional, ele concedeu amplos poderes às províncias, inclusive no campo educacional. Segundo essa lei,

---

<sup>25</sup> Dentro da historiografia brasileira, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Otaíza Romanelli, Maria Luíza Santos, dentre outros, atribuem ao Ato Adicional o fracasso do ensino público brasileiro. Porém, há, na historiografia, outra corrente que relativiza a importância do Ato no fracasso do ensino, dentre eles Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha.

dentre as competências das assembléias poderiam exercer, incluía o direito de legislar sobre instrução pública, criando estabelecimentos próprios. Por causa desta medida, vários historiadores se posicionam acerca do Ato Adicional e muitos o interpretaram como a origem de boa parte dos problemas relativos à organização escolar e do magistério.

Como exemplos dessa polêmica, a opinião de alguns autores que fizeram parte deste trabalho explicita o debate, como José Antonio Tobias que, no início da década de 1970, afirmou: “Uma das conseqüências logo sentidas do Ato Adicional foi a decadência ainda maior do ensino público, que ficou decapitado, dividido e gradativamente anemiado.”<sup>26</sup> Não menos convicta de quão negativo foi o Ato Adicional para o ensino público, Romanelli afirma, no final da década de 1970, que

o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.<sup>27</sup>

Outra autora que se posicionou a respeito das conseqüências do Ato Adicional foi Ribeiro. Para ela,

(...) a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como ‘assunto de interesse geral da Nação’(...) Tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados. Não é de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira apresente, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas.<sup>28</sup>

Mais recentemente, Saviani também fez referências ao Ato, seguindo a mesma tendência. Ele afirma que “o Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de

---

<sup>26</sup> TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ibrasa, 1986. p. 157.

<sup>27</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 40.

<sup>28</sup> RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 48-49.

escola pública nacional.”<sup>29</sup> Apesar da predominância de estudos que enfatizem a atribuição do fracasso da educação pública na época imperial, muitos pesquisadores argumentam que o fracasso educacional só existiu porque não havia uma base educacional sólida, como refletem Farias e Vieira:

Mesmo acatando a interpretação de que o Ato Adicional de 1834 teria destruído um sistema educacional em formação, é forçoso reconhecer que é impossível destruir o que não existe. Não havia ainda bases sólidas de uma organização escolar no País. Os esforços eram isolados e, isolados permaneceram.<sup>30</sup>

### 1.3. Formando professoras: a mãe foi para a sala de aula

Divergências à parte, após o Ato Adicional de 1834, que proporcionou autonomia às províncias e a institucionalização do ensino primário, foi acentuada a necessidade de se formar mestres para a educação nas províncias. É um período de expansão das ideias liberais de secularização da educação e crescimento da abrangência do ensino primário a todas as camadas sociais, além da disseminação, pelo mundo, do ideário civilizatório, necessário aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado e de novas relações econômicas internacionais.

Diante desse contexto e da falta de mestres para pôr em prática este “ideário civilizatório”, nasceu a Escola Normal<sup>31</sup> para formar os novos mestres e que representaria, mais tarde, a porta de entrada da mulher no mundo do trabalho. Essas escolas destinavam-se a formar professores para “as primeiras letras”, enquanto a preparação docente para o ensino secundário não era objeto de nenhuma preparação específica, atuando, nesse nível

---

<sup>29</sup> SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 17.

<sup>30</sup> VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 61.

<sup>31</sup> A criação da primeira escola normal com esta denominação, processou-se na França, em 1808, durante o império de Napoleão I, e constituía um centro de princípios pedagógicos oficiais. Esse centro deveria prover uma diretriz básica para a transmissão de políticas e métodos educacionais que atendessem às necessidades do Estado na expansão do ensino primário público para um maior aprofundamento sugiro, CHAMON, Magda. *Trajatória da feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*, Belo Horizonte: Autentica, 2005.

de ensino, egressos de cursos superiores em geral, religiosos católicos e qualquer um que fosse considerado apto para a função.

As escolas de formação de docentes foram abertas para ambos os sexos. As mulheres podiam participar da educação oficial como professoras formadas, visto que, até então, o magistério havia sido monopólio dos homens – os jesuítas e, posteriormente, as “aulas régias” oficiais, ministradas por homens ou aulas ministradas pelos professores leigos por conta própria. Seria, portanto, essa formação e esse espaço no mercado de trabalho a grande oportunidade das mulheres ingressarem no espaço público com menos discriminação. Para elas, ser servidora da Pátria, como professora, passava a ser uma possibilidade de interagir com o mundo público, com um nível de aprovação social, antes só concedido pelo casamento.

As professoras, na sua condição de mulher, continuariam submissas, cercadas de restrições e cuidados para que sua profissionalização não interferisse na sua feminilidade. No interior das escolas para formação de professor, as estudantes tinham seu cotidiano controlado e planejado. Elas deveriam se ocupar com atividades produtivas, aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia, puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia, canto orfeônico<sup>32</sup>, educação física e ginástica, moral e civismo e teatro.

A normatização da formação das professoras incluía a ética e a estética. Uniformes sóbrios, avessos à moda, discretos, como deveria ser a professora ideal. Com gestos e olhares discretos, maneira de sentar, caminhar, conversar, tudo para criar “um jeito de

---

<sup>32</sup> O ideal do canto orfeônico tem suas raízes na França. No início do século XIX, o canto coletivo era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris e o seu desenvolvimento propiciou o aparecimento de grandes concentrações orfeônicas que provocavam o entusiasmo geral. Na época, o sucesso desse empreendimento foi tal que surgiu até mesmo uma imprensa orfeônica. O canto orfeônico tem características próprias que o distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos. Trata-se de uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes. Por outro lado, o canto coral erudito exige não só conhecimento musical e habilidade vocal, como também vozes rigorosamente distribuídas e um rigor técnico-interpretativo mais elevado.

professora”.<sup>33</sup> A rigidez da formação profissional e moral da professora criou um estereótipo: uma figura austera, feia, associada à mulher pouco graciosa, solteira e retraída. Estas exigências se estendiam aos mínimos detalhes, do comportamento, conteúdo até vestimentas, requisitos que perduraram por muitos anos, como atesta uma das entrevistadas:

A educação era muito rigorosa, os professores eram rigorosos. Então, não se podia entrar sem farda, a nossa farda tinha uma gravatinha, se aquela gravatinha faltasse ninguém assistia aula. A meia era meia padrão, era sapato preto, meia padrão com duas listas, uma azul e uma branca, uma azul, uma branca, então, se a meia fosse toda branca não entrava. A partir do uniforme já era obrigatório. Quanto ao ensino, nós tínhamos prova oral e escrita, além do mais, quando terminávamos o primário, tínhamos que fazer uma admissão, que é o vestibular de hoje, entendeu, que é o vestibular de hoje, essa admissão. Então, quem é, essa demissão tinha prova escrita e prova oral, nós tínhamos a segunda época, que era escrita e oral. Na oral, tinha uma banca examinadora, com professor titular e quatro ou cinco professores diferentes que nos faziam perguntas (N.A., 60 anos).

A necessidade de reformas na instrução pública do Império era urgente e necessária para colocar o Brasil próximo às idéias de progresso que eram divulgadas por toda Europa. A desorganização era evidente: a Constituição afirmava que o ensino primário deveria ser gratuito, enquanto que o Ato Adicional delegava às províncias o controle e manutenção das instituições de ensino fundamental e médio e o ensino superior era de competência do governo central.

O ensino nas províncias permaneceria fragmentado em aulas régias, nas quais eram ensinadas, separadamente, disciplinas como latim, francês, retórica, filosofia. Também não havia uma lei que articulasse as diferentes etapas de ensino: a escola elementar não era pré-requisito para admissão aos cursos superiores. Para ingressar neles, havia um exame de admissão, que compreendia francês, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria.

---

<sup>33</sup> LOURO, LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 461.

Desta forma, proliferaram os chamados cursos preparatórios, mantidos pelas províncias ou por particulares, que ministravam apenas as disciplinas exigidas no exame de admissão para os cursos superiores. Essa fragmentação contribuía, de certa forma, para a má qualidade da educação.

Diante desse quadro, em 1854, foi aprovado o regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 – Reforma Couto Ferraz), um projeto ambicioso que buscava mudar o quadro da educação naquele período. Dentre outras determinações, esta reforma definiu os requisitos necessários ao exercício do magistério primário: ser brasileiro, maior, ter moralidade e capacidade profissional. Com a finalidade de avaliar esse último requisito, foi instituído o exame escrito e oral, criando, para tanto, uma comissão de examinadores nomeados pelo governo.

Foram criadas também as Conferências Pedagógicas, que tardaram a se realizar. A primeira delas só aconteceu em 1873 e, através do Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854, também foram definidos novos estatutos para os cursos jurídicos e para as escolas de Medicina, que ganharam o *status* e a denominação de faculdade. Nesse sentido, Mattos, ao analisar os anos que se seguiram após a abdicação do primeiro imperador, afirma que esta reforma visava, por meio do ensino, inserir o Império brasileiro no mundo das chamadas “nações civilizatórias.”<sup>34</sup>

Continuando com a tentativa de melhoria da educação, a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.031, de 6 de setembro de 1878, e o Decreto n.7.247, de 19 de abril de 1879, respectivamente, criaram cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária, no município da Corte e, também, promoveram a reforma do ensino primário e secundário, além do estabelecimento do ensino superior em todo o Império.

No período de 1860 a 1890, a iniciativa particular se organizou, os jesuítas retornam e vários colégios dirigidos por padres foram criados, numa contramão da história. Enquanto

---

<sup>34</sup> MATTOS, I. R. *Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 251-279.



na Europa a laicização se torna cada vez mais freqüente, no Brasil predominava a ideologia religiosa, sobretudo a católica, atingindo a maioria dos alunos que se dirigem às escolas particulares, pois os poucos liceus provinciais enfrentam dificuldades diversas, decorrentes da falta de organização, recursos, professores mal habilitados e insuficientes números de alunos, que os levavam a fechar as portas.

Também durante este período de 1860 a 1890, Azeredo Coutinho fundou um colégio para meninas, as filhas de senhores de engenho e para a elite urbana, por ser uma necessidade do período, pois, as mulheres, mesmo em centros urbanos mais importantes, eram, em sua maioria, analfabetas, e as que haviam aprendido a ler e escrever eram, em geral, estimuladas pelos seus pais, pela escola e pela Igreja a aperfeiçoar suas habilidades domésticas e artísticas, e não a desenvolver suas mentes.

Em 1881, um educador, Feliz Ferreira, registrou a matrícula de um grupo de moças na recém-criada Escola de Artes e Ofícios, mas evidenciou que elas não deveriam empenhar-se em tornar-se médicas, intelectuais ou livre pensadoras. Ao contrário, lembrava-as de que elas, como mulheres, estavam “destinadas a fazer a felicidade de um homem”<sup>35</sup> e deveriam buscar, acima de tudo, adquirir conhecimentos precisos para saber governar bem a casa. Tal distinção caracterizou os papéis determinados da sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, restringia-se ao currículo limitado: as primeiras letras e as prendas domésticas. Mesmo assim, pode-se considerar um avanço a previsão legal da educação da mulher.

Proclamada a República, havia um discurso oficial da necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter colonial, atrasado, inculto e primitivo. A Primeira República, instaurada em 1889, é um período importante para a compreensão do processo de democratização do ensino no Brasil. O regime republicano instituiu a necessidade social da escola, e a educação popular adquiriu ênfase política como nunca tivera antes no país, sendo considerada, neste período, condição imprescindível para a cidadania, meio

---

<sup>35</sup> LOURO, *op.cit.*, p.454.

necessário para a consolidação da nova ordem social.

Uma ampla discussão sobre a escolarização compulsória se instalou e fez emergir a defesa de diferentes propostas pedagógicas para as diferentes classes sociais: aos privilegiados, uma formação mais geral e científica, visando o fortalecimento intelectual de uma elite projetada para a direção dos destinos da nação; ao povo, uma formação elementar disciplinadora, direcionada para o trabalho assalariado.

É a partir da implantação da República que as mulheres foram chamadas a colaborar na construção da nação e dos novos cidadãos. Data desse período a inclusão das mulheres nesse ideal do Estado. Empresários, professores, funcionários do governo e mesmo as feministas concordavam que a educação feminina era fundamental para fomentar a “evolução” e o progresso do Brasil.

A comunidade intelectual do Brasil, profundamente influenciada pelo movimento eugenista da República, considerava a educação feminina essencial para o aprimoramento da saúde das mulheres e para prepará-las para atender às exigências de maternidade competente e da administração eficiente de seus lares. Considerava-se que somente mulheres, com aquela educação intelectual, profissional, cívica, moral e doméstica, seriam capazes de cumprir a “missão” sublime de proteger a saúde e alimentar e formar o caráter dos futuros cidadãos.

Para as mulheres de classe média, com a abertura do ensino superior extensivo a elas, em 1879, novos postos profissionais também ficaram disponíveis,<sup>36</sup> e assim poderiam ser, mesmo em número reduzido, advogadas, médicas, dentistas, farmacêuticas, engenheiras. Não fugiriam do preconceito, pois as mulheres que seguiam essas carreiras, consideradas “masculinas,” não eram bem vistas, porque essas profissões não eram adequadas às “mulheres respeitáveis,” porém foi para o magistério a maior quantidade de mulheres.

---

<sup>36</sup> No romance *Lucíola*, de José de Alencar, representante da última fase do Romantismo, o autor expõe bem a época oitocentista, principalmente na sociedade carioca, em que entrelaçavam e se digladiavam valores opostos: o local cuja realidade era do patriarcalismo, autocratismo, ruralismo, conservadorismo e o importado, cuja dimensão era dada pelos valores burgueses - liberalismo, industrialismo, espírito revolucionário, no qual se enquadravam as mulheres, galgando novas posições na sociedade.

As mulheres foram, cada vez, mais ocupando os espaços no magistério, principalmente o primário, que se mostrou, desde o século XIX, uma ocupação feminina sendo uma possibilidade de aliar a profissão com o trabalho doméstico e a maternidade, fato que perdura até os nossos. Além disso, muitas são as mulheres que ainda optam pelo magistério por considerá-lo uma profissão que permite conciliar vida doméstica e pública.

Foi a partir da criação da Escola Normal que a mulher e a educação tiveram seus destinos interligados. O ingresso das mulheres nas escolas normais foi o primeiro passo para a aquisição de um instrumento que permitisse a possibilidade de conseguir uma profissão vista com “bons olhos” pela sociedade. E, a partir do maciço ingresso das mulheres no magistério, aliada à demanda existente na época se construiu um discurso em que atribuía às mulheres um melhor desempenho da área educacional devido ao fato da docência está intimamente ligada às ideias de domesticidade e maternidade, considerando, portanto, que cuidar de crianças e educar era uma missão feminina.

Assim, aos poucos, a educação primária ficou a cargo das mulheres respaldadas pelo discurso médico do século XIX, afirmando que por sua “constituição natural”, cabia às mulheres socializar as crianças. E como o ensino primário era entendido como a extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, não foi difícil admitir, embora muitas vezes tenham se levantado contra,<sup>37</sup> que a educação das crianças estaria mais bem cuidada nas mãos de uma mulher: a professora.

A tarefa docente para as mulheres seria a extensão da educação dada em casa. Esses discursos tiveram o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual no magistério. “A idéia de que a mulher era elemento moralizador social por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância sobre a moralidade dos povos passaram a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na

---

<sup>37</sup> Louro afirma que havia um discurso contrário à educação das crianças pelas mulheres. Um dos representantes, o médico Tito Lívio de Castro, em sua tese na Faculdade de Medicina, elaborou um argumento científico, visando provar que o desenvolvimento intelectual da mulher era retardado. Segundo ele, havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade, representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”, pois as mulheres viviam voltadas para o passado e, portanto, não poderiam “preparar” organismos que se devem mover no presente e no futuro.” In: LOURO, *Op. Cit.*, p. 450.

sociedade.”<sup>38</sup>

Esta “feminização” das salas de aula, ou seja, dos postos de trabalho, não aconteceu de forma pacífica. Muitos homens não ficaram satisfeitos com a perda desse lugar no mercado de trabalho para as mulheres, e alguns críticos afirmavam que “parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros poucos desenvolvidos, pelo desuso, a educação das crianças.”<sup>39</sup> Outros saíram “espontaneamente” das salas de aula, por causa dos baixos salários que os impulsionaram a buscar salários melhores, principalmente na industrialização do início do século XIX.

Assim, com baixos salários, aos poucos foi se instalando uma associação entre magistério e baixo prestígio profissional, a ponto de ser visto como uma desonra para um homem atuar como professor da escola elementar. Tal situação ocasionava, gradativamente, a ausência de profissionais para trabalhar naquele nível de ensino, abrindo novos espaços para a atuação das professoras.

Com a falta de professores no ensino elementar, algumas vezes se levantaram a favor do magistério para as mulheres, levando em consideração a “natureza feminina”. Afirmavam que a mulher tinha um jeito natural para o trato com as crianças, consideradas como as educadoras naturais. “Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a “extensão da maternidade”: cada aluno seria visto como um filho ou uma filha “espiritual.”<sup>40</sup>

O discurso de uma profissão como a extensão da função de mãe reforçou o caráter vocacional – “tendência, chamamento, predestinação, disposição, pendor, talento, aptidão e escolha, sempre associada ao simbólico e à subjetividade, ou seja, à idéia de uma força

---

<sup>38</sup> CHAMON, Magda. *Trajatória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005. p. 93.

<sup>39</sup> LOURO, *Op. Cit.*, p. 450.

<sup>40</sup> *Idem Ibidem*.

intrínseca do “ser” que o impulsiona para determinada área profissional”-<sup>41</sup> desvalorizando a categoria enquanto profissional, favorecendo os salários baixos e a desqualificação profissional.

A construção das identidades profissionais da mulher-professora foi se dando a partir de acentuadas demandas político-pedagógica, articuladas por meios de arsenais simbólicos, formadores de opinião. Introjando modelos e normas culturais, presentes no imaginário social, internalizados e perpetuados como “natural” pelas próprias mulheres e que não as libertaram do “dever” de zelar pelo bem estar da família.

Para Almeida,<sup>42</sup> durante muito tempo, “a profissão de professora foi, praticamente, a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público”. Como exemplo, a história de A. N., 60 anos:

- E as mulheres geralmente seguiram a carreira?
- Não, geralmente as mulheres eram só professoras, só professoras.
- Tinha alguma votante de fazer alguma outra?
- Tinha, eu queria muito ser médica, mas só tinha em Salvador e meu pai achava que as mulheres que iam estudar em Salvador iam se prostituir. Aconteceu um caso com a irmã, com uma amiga dele, com a filha de um amigo dele, amigo nosso praticamente de dentro de casa. Ela foi pra Salvador, ela fazia Direito, ela passou no vestibular de Salvador pra Direito e então, ela conseguiu, ela começou a cursar, no 2º ou 3º Ano, ela apareceu grávida e veio embora. Naquela época, professora grávida, produção independente, não podia mais ensinar. Estudante também não podia, a estudante engravidou, saía da escola, não podia continuar de jeito nenhum. Então, meu pai achou, achava que toda mulher era assim, que toda moça que ia estudar em Salvador voltava grávida. Aí, por isso que eu fui obrigada a ser professora e por sinal passei a gostar tanto que eu deveria me aposentar com 25 anos, e ainda não me aposentei e ainda trabalho até hoje. É bom, mas as mulheres só podiam ser professora! Não tinha muita opção (A.N., 60 anos).

---

<sup>41</sup> FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Mulher e Pedagogia: um vínculo re-visitado*. Salvador, Helvécia, 2005. p. 100.

<sup>42</sup> ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p. 23.

Embora este depoimento seja recente percebemos os resquícios do controle do comportamento das mulheres. Como a continuidade dos estudos possibilitava a incorporação a um processo de socialização diferente dos limites da vida doméstica, o domínio masculino se fazia presente, de maneira intensa, para que a mulher não fugisse da sua “vocação”: o magistério e a maternidade.

#### 1.4. Reformar para melhorar

Em 1890, a Reforma Benjamin Constant, Lei n. 981, de 8 de novembro, foi a primeira reforma da recém-proclamada República. Esta emergiu no momento de crescimento porque passava o país, com o desenvolvimento da agricultura, mineração, industrialização e serviços. Ela surgiu da necessidade de romper o modelo de ensino do Império. A educação científica defendida por esta reforma, em detrimento à educação humanística, sustentada pelos jesuítas, satisfazia aos anseios da sociedade capitalista em expansão. Uma influencia marcante das ideias de Augusto Comte.<sup>43</sup>

Dentre as medidas que ficaram conhecidas como Reforma Benjamin Constant, as mais significativas foram: aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890); aprovação do Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890); e a criação e aprovação do Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto n. 1232-G, de 2 de janeiro de 1891). Essas medidas romperam com a tradição do currículo clássico jesuítico e introduziram um currículo positivista, respaldado nas ideias de Augusto Comte, dando organicidade ao ensino, revelando a ciência como campo promissor da propagação

---

<sup>43</sup> O francês Augusto Comte (1798-1857), foi iniciador da corrente positivista. O termo positivo ou positivismo designa o real, em oposição às formas teológicas ou metafísicas da explicação do mundo. Para Comte “todos os bons espíritos repetem desde Bacon, que somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados”. Para maior detalhamento sobre o assunto ver: LINS, Ivan. História do positivismo no Brasil. São Paulo. Nacional, 1967; MORAES FILHO, Evaristo. *Augusto Comte: Sociologia*. São Paulo. Ática, 1989; COMTE, Augusto; DURKHEIM, Émile. Curso de Filosofia Positiva. São Paulo. Abril Cultural. Ano, 1973.

do conhecimento científico. Tais mudanças propõem, ainda, diretrizes educacionais que abrangiam todos os níveis de ensino: Primário, Secundário e Superior.

Romanelli, analisando esse período, afirma que “Benjamin Constant, por meio da reforma, tentou substituir o ensino acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado e deu maior organização ao sistema como um todo.”<sup>44</sup> A partir dessa reforma, a educação foi estruturada em escola primária (com dois níveis: 1º grau – crianças de 7 a 13 anos; 2º grau – adolescentes de 13 a 15 anos), secundário (com duração de 7 anos) e superior. A seriação seria um sistema capaz de garantir a passagem de uma etapa a outra, pois um conjunto de conteúdos por série daria aos alunos os conhecimentos necessários, ano a ano, de forma gradativa.

A reforma de Constant não contou com o apoio político das elites, que viam nas ideias positivistas uma ameaça à juventude formada, até então, dentro do ideal humanístico da Igreja Católica, detentora do monopólio do ensino. Embora a reforma fosse limitada ao Distrito Federal, ela poderia influenciar a organização do ensino dos recém-criados estados, pois o ensino primário era de responsabilidade do Estado; o secundário e o superior, da União.

As idéias de Constant tomaram corpo e influenciaram outras reformas. Em 1898-1902, ocorreu a Reforma Eptácio Pessoa, que aprovou o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto n. 3.890, de 1º de janeiro de 1901) e o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901). Desde então, foram incluídas disciplinas como Biologia, Sociologia e Moral, e admitiu-se a equiparação generalizada, beneficiando, inclusive, os estabelecimentos particulares, atingindo todos os estados brasileiros, e todo o ensino secundário. Para tanto, a fiscalização, sob a responsabilidade do governo federal, envolveu os estabelecimentos de ensino particulares e estaduais.

---

<sup>44</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *Historia da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 42.

Nesta atmosfera de tentativas, segue-se a Reforma Rivadávia Corrêa, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República (Decreto n.8.659, de 5 de abril de 1911) e do Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911). Com ela, pretendeu-se que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não um simples degrau para alcançar o nível seguinte. Ela propôs o retorno à orientação positivista, pregava a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não fosse por escolas oficiais e por frequência. Pregava também a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades.

Esta reforma ocorreu no governo do presidente Marechal Hermes da Fonseca (1910 – 1914), o primeiro militar eleito para a Presidência da República através de um pleito nacional, rompendo com a política “café-com-leite”, na qual alternava no poder um presidente mineiro, região produtora de leite, com outro paulista, estado grande produtor de café. Foi um governo marcado por revoltas militares e populares e pelo intervencionismo direto nos estados.

Com a Reforma Carlos Maximiliano, sob o Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, tentou-se sistematizar o ensino oficial através da criação do Conselho Superior de Ensino. Apesar dessa tentativa, o ensino primário, que continuava a cargo dos estados, permanecia extremamente precário. No governo de Wenceslau Brás (1914-1818), o crescimento da industrialização e a política de valorização do café favoreceram o surgimento de novos postos de trabalho e, conseqüentemente, qualificação, o que pressionava o governo a reformular o ensino superior.

Continuando a intenção de dar qualidade ao ensino público, foi promulgada, em 13 de janeiro de 1925, através do Decreto n.16782, a Reforma João Luís Alves, Através dela, organizou-se o Departamento Nacional de Ensino. Vieira e Farias, analisando as conseqüências desta reforma, afirmam que a maior contribuição dessas propostas foi “estabelecer a responsabilidade da União na difusão do ensino primário e extinguir os



exames preparatórios e parcelados.”<sup>45</sup>

Com a ascensão de Vargas, na década de 30, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde, tendo seu primeiro titular Francisco Campos (1931-1932) e, posteriormente, Gustavo Capanema (1942-1946), passando a União a assumir o planejamento e o controle do ensino nacional. O intuito era adaptar a educação escolar a diretrizes bem definidas, tanto no campo político, quanto no educacional, tendo como preocupação criar e desenvolver um ensino mais adequado à “modernização”, com ênfase na formação das elites e na capacitação para o trabalho.

As medidas tomadas pelo governo nesse período estavam respaldadas, do ponto de vista pedagógico, nas propostas de educadores formados na década de 1920, como Anísio Teixeira Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Abgar Renault, em cujas ideias incluía o estabelecimento de uma política nacional de educação, como fator indispensável à implantação de uma rede de ensino pública e universal, obrigatória e gratuita.

Nos anos 1940, o governo federal fixou normas para a formação do professor primário e estabeleceu exigências para o exercício do magistério em diferentes níveis de ensino. Essas medidas integravam um programa de modernização que tinha como objetivo assegurar condições para o desenvolvimento industrial.

A educação estaria, mais uma vez, a serviço do capital e do projeto de crescimento econômico do país, pois ela ocupava posição estratégica no sentido de assegurar o progresso. De acordo com Castro<sup>46</sup> não bastava expandir a escola: era necessário renová-la, dotando-a de padrões e formas de organização compatíveis com os avanços da ciência, imprimindo nela os padrões de racionalidade de outras esferas do serviço público. Nesse sentido, para alcançar esse nível era necessário dar uma atenção maior à formação de professores e às instituições criadas, especialmente, com esta finalidade.

---

<sup>45</sup> VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 79.

<sup>46</sup> CASTRO, Magali. A Escola Normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PASSOS, Ana Maria C. Moura. *A escola e seus atores, educação e profissão docente*. (Org). Autêntica: Belo Horizonte, 2005. .

Neste cenário de transformações porque passava o país, Vargas implementou mudanças que foram do político ao jurídico, como a legislação trabalhista, a estrutura dos sindicatos até as reformas educacionais. Todas essas novidades marcam o início do processo de centralização do governo em relação à educação, preenchendo o espaço que havia de uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais e que atingisse todos os níveis da educação.

Getúlio Vargas é o representante dessa nova ordem que inicia um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais amplas, construindo as bases para a modernização do Estado brasileiro, que se refletiriam sobre o campo educacional. Através do Decreto-lei n. 580, de 30 de julho de 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão central técnico, que tinha por objetivo estudar as questões relativas à educação. Dentre as várias atividades que competiam a esse instituto, encontrava-se a “assistência e cooperação técnica aos servidores estaduais, municipais e particulares de educação.”<sup>47</sup> Uma das modalidades dessa assistência e cooperação seria oferecer cursos de orientação técnica, de especialização e de aperfeiçoamento, organizados por professores, diretores e professores comissionados pelos estados e territórios ou por países estrangeiros.

Em 1945, foram apresentadas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário) através do Decreto-lei n. 8529, de 2 de janeiro de 1946, e ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n. 9.623, de 20 de agosto de 1946). As chamadas “Leis” Orgânicas do Ensino se constituem, na verdade, num conjunto de *Decretos-Lei* elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelos presidentes Getúlio Vargas durante o Estado Novo e José Linhares durante o governo provisório, período no qual esteve a frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha.

Tiveram como objetivos, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do

---

<sup>47</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 6(16); 116 out./45 *apud* ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995.

proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). Em seu conjunto, também ficaram conhecidas como *Reforma Capanema*. Tais medidas consolidaram o modelo nacionalista de formação de professores.

Com essas instituições, o governo federal pretendia dar um caráter nacional ao ensino primário, aliado à necessidade de formação de uma classe trabalhadora com cursos profissionalizantes. Além do discurso de que a “educação é um direito de todos”, alicerçado nos preceitos do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,”<sup>48</sup> precisava-se da inclusão do jovem no mundo do trabalho.

A Constituição de 1946 esmerava-se na retomada ao regime democrático e caracterizava-se pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados. Foi com este espírito que a lei destacou a incumbência da União em legislar sobre as leis e bases da educação nacional. Neste mesmo ano, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão a fim de estudar e propor um projeto para a educação nacional, que foi presidida por Lourenço Filho.

Elaborado o anteprojeto e encaminhado à Câmara Federal, iniciou-se um longo período (13 anos) de marchas e contramarchas que resultaram na Lei 4.024, de 1961 (Lei

---

<sup>48</sup> Escola Nova é um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Conhecida como Educação Nova, tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. O pedagogo Célestin Freinet foi um dos defensores dessa concepção de educação. Já o educador e pensador Jean Piaget optou pela chamada Escola Ativa, uma corrente da Escola Nova. A introdução de ideias e técnicas novas, como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais. Além disso, os defensores da nova proposta pedagógica pretendiam colocar o educando como centro do processo educativo. No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. O escolanovismo chegou ao país na década de 1920, com as reformas do ensino de vários estados brasileiros. Historicamente, os fatos marcantes da Escola Nova passam pela criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos: liberais e católicos. Vale citar que o primeiro grupo, dos liberais, era integrado por nomes conhecidos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Um marco importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo. O término da difusão dessas ideias pode ser datado em fins dos anos 50, quando o ideário pedagógico opta pela planificação educacional como seu princípio maior.. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Escola Nova" (verbete). *Dicionário interativo da educação brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=335>.. Acesso em 3/12/2008.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que deu início a uma nova fase da educação brasileira. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida depois por outra versão em 1971, vigorando até a promulgação da mais recente em 1996. Medidas que afetaram profundamente a escolarização no Brasil e a vida das professoras como veremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O PROFESSORADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO

As transformações ocorridas nas últimas décadas atingiram os docentes em diversos âmbitos, seja nas suas práticas pedagógicas, seja na maneira do saber-fazer. As políticas educacionais se voltaram para a figura do professor como elemento central de transformação da educação, apoiadas nas ideias de investimentos em conhecimento teórico para uma posterior aplicação na prática, exigindo que os professores estivessem em constante atualização.

É nesse sentido que este capítulo analisa a figura do professor, evidenciando as reflexões em torno da necessidade da formação de professores em serviço. Para tanto, retorna ao processo histórico da construção da profissão professor como base para a compreensão das necessidades desta profissão na atualidade, evidenciando as medidas previstas nas políticas educacionais que atingiram diretamente esta categoria profissional.

Toda ocupação profissional que, ao longo do tempo, adquiriu o estatuto de profissionalidade plena, se diferenciou através da posse de um saber e prática próprios, exclusivos do grupo que o compartilha, a exemplo da Medicina e do Direito, dentre centenas de outras profissões reconhecidas pelo seu corpo de saber e ação. Com o magistério, a necessidade de um corpo de saberes socialmente legitimado e de uma instituição destinada a transmiti-los, fez com que surgissem no Brasil, e no mundo, as

primeiras escolas normais destinadas à formação de professores.<sup>49</sup>

A criação dessas escolas marcou um momento importante no processo de institucionalização da profissão docente no Brasil, pois tais escolas formalizaram o reconhecimento de um corpo de conhecimentos inerentes à docência, tendo sido crucial para o reconhecimento da educação como um campo do conhecimento e um elemento fundamental na conformação da profissão docente. Ao reconhecer a necessidade de domínio de um campo específico do conhecimento para ingresso no magistério e, ao imprimir legitimidade aos saberes inerentes à docência, o Estado delimitou um campo de atuação profissional.

A dimensão profissional da docência foi afirmada no art. 206, inciso V, da Constituição Federal, de 1988, que inclui entre os princípios que devem servir de base ao ensino ministrado a valorização dos profissionais do ensino: “Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.”<sup>50</sup>

Imbernón, quando trata da profissionalização, a define como um processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas da profissão, e classifica a docência como uma semiprofissão, pois ela não teria todas as características necessárias para atingir o *status* de profissão, assim o profissional da docência precisa de “um corpo codificado de conhecimentos, além da existência de mecanismos de regulação e controle no recrutamento, na preparação, no acesso e no exercício e uma responsabilidade ética perante os alunos, as famílias e a sociedade”<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Etimologicamente, a palavra professor, do latim *professore*, se refere ao ator de uma profissão de fé, a alguém que é detentor de uma ciência, de uma arte, de uma técnica ou disciplina, sendo capaz de transmitir o saber, configurando-se essa capacidade como uma missão. O Novíssimo Dicionário Latino-Português de F.R. dos Santos Saraiva, em sua 10ª ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1993, traz o verbete *Professo, oris*, definido em primeira acepção, como pó que cultivava uma arte, o que é versado em; o que ensina, o que dá lições (...).

<sup>50</sup> Constituição Federal do Brasil, 1988.

<sup>51</sup> IMBERNÓN, F. *La Formación y el desarrollo del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994. p. 18-20.

Nesse sentido, Cunha, ao tratar da profissionalidade, afirma que existe uma dificuldade em caracterizar o magistério no âmbito das profissões devido às múltiplas facetas, singularidades e especificidades de uma profissionalização docente. A autora escolhe como parâmetro as profissões liberais, por serem “ofícios facilmente operacionalizáveis, na definição de um rol de conhecimentos e habilidades próprios da profissão.”<sup>52</sup> Isso não ocorreria com a profissão docente, cujo estatuto depende “das condições sociais, valorativas e históricas que contornam seu exercício” e cujos saberes estão vinculados às próprias condições que estruturam o trabalho dos professores na sociedade e sua relação com o grupo em que atua.

Sacristán alerta que o conceito de profissionalidade se encontra “em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar”<sup>53</sup>. Em suma, tem de ser contextualizado, conclui a autora. Assim, faz-se necessário discutir como a figura do professor foi construída ao longo da História.

## 2.1 A gênese da docência

A seleção e construção da carreira docente sofreram alterações no decorrer do tempo e foram diferenciadas por influências das mais diversas e, por isso, assumiu configurações distintas na História. Nem sempre existiram professores como os que conhecemos hoje. As imagens, as atribuições, as representações, o perfil deste profissional expressaram olhares de cada época sobre o processo de ensino-aprendizagem e a parte do processo neste contexto. Assim, voltar ao processo histórico desta profissão nos leva a compreender os problemas desta profissão na atualidade.

---

<sup>52</sup> CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

<sup>53</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65.

Entre os povos primitivos, por exemplo, não se verificava a presença, nem mesmo a necessidade, de uma figura com as funções de um professor. A educação acontecia mediante a imitação e a comunidade toda exercia a função de educar. Os primeiros “professores” profissionais teriam sido os sofistas, que ganhavam a vida ensinando e cobrando por suas aulas particulares, o que lhes renderam o adjetivo de mercenários.

Os primeiros pedagogos gregos eram escravos, assim como os primeiros mestres romanos. No antigo regime, privilegiava-se a formação moral do professor. A escolha era feita pela comunidade, pelo Cura e, às vezes, pelo bispo, época em que as qualidades morais dos professores eram mais importantes que a sua formação pedagógica.

No século XVI, as escolas eram constituídas sob a tutela da Igreja. Nesse período, elas possuíam como função proporcionar às camadas populares a leitura das Sagradas Escrituras, sendo o próprio clero responsável pelas atividades docentes. O ensino permaneceu sob a tutela da igreja, praticamente até o século XVIII. A partir da segunda metade desse século a escola passou para a tutela do Estado, o que não trouxe muitas transformações, visto que os responsáveis pela formação pedagógica mantiveram as formas e os modelos escolares elaborados pela Igreja: os professores seriam recrutados pelas autoridades estatais.

Os professores possuíam um piso salarial maior que o das professoras, mas esta diferença não significava que eles fossem valorizados pelo Estado. Os professores homens, os mestres-escola, eram ex-profissionais autônomos que exerciam a docência livremente como professores particulares e que, com o passar do tempo, se transformaram em funcionários do Estado.

A partir do final do século XVIII, os professores não podiam mais ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, sendo necessário, antes de receber a autorização legal, a submissão a uma seqüência de exames, na qual o indivíduo preenchia certo número de condições, tais como abdicar de todos os seus conhecimentos populares e de sua antiga maneira de ensinar, para assim, exercer a profissão. Essas exigências facilitaram a definição de competências técnicas e delimitaram uma carreira docente.



## 2.2 A Escola Normal na preparação dos mestres

A criação das escolas normais, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, representou uma conseqüência da institucionalização da profissão docente no Brasil, período marcado pelo controle estatal e pela busca de melhoria do estatuto socioprofissional dos docentes. Foram criadas as primeiras instituições de formação de professores no Brasil por iniciativa das províncias ainda durante o Império, após a independência em 1822.

Depois das Escolas Normais o Magistério tornou-se, no final do século XIX, uma atividade regulamentada por lei, com princípios norteadores que exigiam uma maior fiscalização dos governos provinciais, tanto que em 1854 foi criada a Diretoria Geral de Instrução Pública que tinha, dentre outros objetivos, a função de fiscalizar e regulamentar a instrução primária. Segundo Marta Leone<sup>54</sup> a atuação dessa Diretoria foi bastante eficiente e, em pouco, tempo cresceu significativamente o número de alunos.

A preocupação com a formação docente já havia aparecido na história da educação no período das escolas de ensino mútuo, cujo objetivo, naquele momento, não era somente ensinar as primeiras letras, mas também, preparar os docentes para a perpetuação do método. Este método, adotado na Europa e trazido para o Brasil através do Decreto Imperial de 1827, seria introduzido para resolver os problemas trazidos pelo método individual adotado pela instrução doméstica. Tanuri avalia esse momento como “a primeira forma de preparação de professores, uma forma exclusivamente prática sem qualquer teoria.”<sup>55</sup>

Os primeiros decretos de criação de escolas normais surgiram em vários pontos do Brasil: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo, porém nem todas as escolas foram logo inauguradas. Até 1870, essas escolas não foram valorizadas, pois nem todos os

---

<sup>54</sup> LIMA, Marta Maria Leone. Magistério e condição feminina In *Ritos, mitos e Fatos: mulher e gênero na Bahia*. NEIM/UFBA, 1997.

<sup>55</sup> TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, maio/ago. 2000. p. 61-88.

governantes estavam convictos da sua necessidade, e seu desenvolvimento seguiu o ritmo do desenvolvimento social, político e econômico das diferentes regiões do país.

Criadas para resolver o problema da improvisação na formação e contratação dos professores que atuavam nas escolas primárias, estas escolas tinham como objetivo formar os professores em consonância com as novas metodologias de ensino que buscavam romper com o chamado método individual, uma discussão que já havia iniciado no início da década de 30, a partir do Decreto Imperial de 1827, porém embora centrada na preparação dos professores para o trabalho com os novos métodos, ela ultrapassava a dimensão metodológica. Ela significou também a definição de um *corpus* de conhecimentos comuns que regulasse a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula, unificando a prática do professorado.

As escolas normais passaram a enfrentar problemas como a improvisação de seu corpo docente, pois no Brasil não existiam professores habilitados para atuar na formação normalista, por isso o início de sua implantação foi marcado por sucessivas aberturas e extinções dos cursos. Quando funcionavam, enfrentavam dificuldades, sendo, muitas vezes, estabelecidas nas casas dos próprios professores. Sobre as dificuldades de funcionamento, Tanuri afirma ainda que

o insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para a qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.<sup>56</sup>

As escolas que seguiam funcionando possuíam um ensino formal distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor. Na maioria delas eram oferecidos dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a poucos alunos, funcionando de maneira precária e irregular. Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, mas em classes diferentes, com a pretensão de formar

---

<sup>56</sup> *Idem, Ibidem.*

professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento da demanda escolar, porém, curiosamente, essas escolas normais foram, ao longo do tempo, recebendo e formando mais mulheres que homens.

O aumento no número de mulheres nas escolas normais era um reflexo das transformações porque passava a sociedade brasileira. Modificações de ordem ideológica política e cultural que se refletiriam na educação que passou a assumir grande importância. Villela ao analisar a importância que a instrução passou a ter no país, esclarece que

os dirigentes que assumem o poder nas várias províncias no período regencial, sintonizados com o pensamento iluminista (...) acreditavam, de forma conveniente aos seus interesses, que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da “civilização” (...), (...) entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas (...).<sup>57</sup>

### 2.3 O exercício da docência

A formalização do conhecimento profissional dos professores, ligada à ação de ensinar, implicou num conjunto de saberes de vários tipos possíveis, de diversas formalizações teórico-científicas, científico-dialéticas e pedagógicas. Perguntas como, “O que ensinar?”, “Como ensinar?”, “A quem ensinar?”, “Com que finalidade ensinar?” e “Em que condições e recursos ensinar?”, nortearam o processo de seleção de saberes para a preparação dos docentes para a sua profissão.

A progressiva teorização de “como dar aulas,” que Roldão<sup>58</sup> prefere chamar de “ação de ensinar,” enquanto ação inteligente, fundado num domínio seguro de um saber, começou a ser praticada muito antes de ser produzido um conhecimento sistematizado, como é comum nas profissões, e foi produzindo, ao longo do tempo, novos conhecimentos, que passaram a alimentar e a transformar a forma de agir dos profissionais da educação.

---

<sup>57</sup> VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: VEIGA, Cytia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliene Marta Teixeira (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

<sup>58</sup> ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007. p. 94-103.

Não se trata apenas de apreender a teoria e repassá-la aos alunos, mas de ser capaz de interagir com esses alunos e com toda a gama de conhecimentos necessários para se transformar em um bom profissional, exigindo assim que estes profissionais estejam em contínuo estudo.

Na origem do exercício da “profissão,” os professores não tinham problemas para exercê-la, pois atuavam numa perspectiva meramente pedagógica, que anulava um olhar sobre os sujeitos envolvidos em determinado contexto. Prevalencia, desta forma, a homogeneidade, a continuidade e a repetição do saber acumulado. O professor sabia o que devia ensinar, suas obrigações e expectativas.

A proposta curricular era organizada de forma que os conteúdos fossem repetidos ano após ano, através de métodos expositivos, com cópias e questionários, com a intenção de desenvolver a memorização articulada ao disciplinamento, necessários à educação de trabalhadores que executariam as mesmas funções no mundo da produção. A finalidade era, então, produzir em massa produtos poucos diversificados. Kuenzer, analisando a pedagogia do final do século XX, afirma que

a pedagogia até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.<sup>59</sup>

Assim, não havia problemas de identidade e insegurança a respeito do que ensinar, como ensinar, quem ensinar e por que ensinar. Hoje, a despeito de uma nova configuração da pedagogia, com novas propostas conceituais, os professores, além dos conhecimentos específicos, devem dominar conhecimento do mundo e saber lidar com as novas tecnologias. Acompanhar as constantes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais porque passa o mundo, os avanços tecnológicos, a informática, os meios de comunicação rompendo barreiras e trazendo o conhecimento ao alcance de todos, obriga uma constante formação dos profissionais do magistério.

---

<sup>59</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação. A constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, Campinas, dez. 1999. p. 163-183.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, no final do século XX, puseram em curso novas demandas da educação, exigindo mudanças também no perfil do profissional da educação. Kuenzer, ao analisar este novo profissional, afirma que

é necessário de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Com base nesses conhecimentos, deverá produzir categorias de análise que permitam a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade.<sup>60</sup>

Para atender a estas novas demandas do mundo moderno, a formação docente vem sendo um tema amplamente discutido nas esferas acadêmicas e governamentais, evidenciando, cada vez mais, a importância do educador para a formação do sujeito como protagonista de um mundo globalizado e cada vez mais, exigente. A memorização cedeu lugar ao desenvolvimento das competências e habilidades para transitar em todas as áreas do conhecimento.

Os profissionais que, até algum tempo atrás, transmitiam conhecimento, incutiam valores, moldavam comportamentos e formavam mão-de-obra para a sociedade de produção, hoje, precisam estar em constante capacitação, a fim de corresponder às novas necessidades, que se originam das mudanças sociais contemporâneas, do crescimento quantitativo dos sistemas de ensino e das conseqüentes exigências da população. Não se trata apenas de apreender a teoria e repassá-la aos alunos, mas de ser capaz de interagir com esses alunos e com toda a gama de conhecimentos necessários para transformar-se em um bom profissional.

Nesse sentido, o governo brasileiro vem dando respostas a essas novas demandas da educação e, conseqüentemente, da formação dos profissionais da educação, através de políticas públicas e da elaboração da legislação educacional. Após a constatação da existência de uma relação entre a qualidade da educação e a valorização do magistério,

---

<sup>60</sup> *Idem, Ibidem.*

medidas efetivas foram tomadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Naquele momento, atribuiu-se ao professor lugar de destaque na implementação de medidas para uma educação de qualidade e contou-se com alguns instrumentos que traçaram um perfil da situação do nosso professorado.

O projeto EducaCenso é um exemplo desse mecanismo. É um sistema on-line realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a colaboração das secretarias estaduais, órgãos regionais, secretarias municipais e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país objetivando realizar o censo escolar e utilizá-lo como instrumento na melhoria da qualidade na educação. Ele coleta, todos os anos, dados sobre a educação básica nacional, que servem de base para a formulação de políticas públicas e para a distribuição de recursos públicos (merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniforme, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, etc.).

Através da publicação do Educacenso2007, divulgado pelo MEC, foram reveladas deficiências na formação docente, ficando evidenciado que um terço dos professores da rede pública atua sem a qualificação adequada: alguns não têm graduação, outros lecionam em áreas diferentes daquelas em que são formados. Há profissionais de outras áreas que dão aula sem ter a complementação pedagógica exigida pela legislação e, até mesmo, professores leigos, que, em muitos casos, têm um nível de escolaridade inferior àquele que ministram aulas.

Segundo dados do Educacenso 2007, num universo de quase 1,9 milhão de professores, 600 mil não têm formação adequada, o que representa 32% dos profissionais. Destes, 382 mil precisam de diploma, uma vez que 119 mil são professores leigos, que cursaram, no máximo, o ensino médio, 127 mil são docentes com nível superior e sem licenciatura e 136 mil profissionais possuem apenas o Curso Normal, mas lecionam no segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) ou para o ensino médio. Esta realidade perpassa as estudantes do PROLE, pois dos 39 alunos apenas 5 possuíam bacharelado e atuavam como professores em áreas distintas à sua formação e os 34 restantes não possuíam uma graduação.

A situação docente é caracterizada pelos baixos salários, precárias condições de trabalho que desestimulam essa carreira aos jovens estudantes, provocando uma carência de 245 mil professores em todo o país. Esta situação, há muito conhecida pelo MEC, deu origem a medidas na tentativa de reverter este quadro, uma delas foi o Decreto n. 6.755/2009, que definiu a Política Nacional de Formação de Professores, implementada pela UAB – Universidade Aberta do Brasil – e por instituições públicas de ensino superior, na tentativa de reverter esse quadro e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, Demo afirma que

a “qualidade total” supõe um professor formal e politicamente adequado, ou seja, bem-formado e bem remunerado. Ademais, não se obtém essa qualidade pela via dos treinamentos resumidos, tipicamente domesticados, pois em vez de sujeitos críticos, criaturas participativas, teremos lacaios lustrados.<sup>61</sup>

Outras medidas efetivas foram aplicadas, como a lei que criou o FUNDEF, posteriormente transformado no FUNDEB, que possibilitou, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

O PROLE é, sem dúvida, fruto dessas medidas de financiamento, permitindo que esses profissionais pudessem freqüentar o cursos sem nenhum custo financeiro direto a eles, embora tivessem custos indiretos com trabalhos e seminários.

Nas avaliações realizadas pelos docentes-estudantes, observa-se a valorização dessas iniciativas públicas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, a oportunidade de conviver com especialistas de grandes universidades, com titulação acadêmica e da troca de informações pedagógicas, constatação que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação. Os elogios estavam presentes nas suas falas:

O curso é excelente, Universidade Nota 10” (R.G., 43 anos)

---

<sup>61</sup> DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 13.

Vejo muitos pontos positivos nesse curso: a convivência com os professores, tudo que aprendemos, recebemos o material de estudo sem custo. Com certeza, todos os professores do Estado queriam fazer, mas nem todos passaram na seleção. Curso excelente, ótimos professores. (M.S., 43 anos).

A satisfação com a qualidade do curso estava presente de forma unânime, como também, a certeza de que eram privilegiados pela oportunidade que estavam tendo de poder, através do curso, melhorar a sua prática pedagógica.

#### **2.4 A formação da legislação: o cenário da década de 90**

A formação docente no Brasil voltou a ganhar destaque a partir do momento em que se impõe, no debate educacional, a discussão sobre a qualidade do ensino ministrado nos diferentes níveis e modalidades. Essa preocupação vem se fazendo presente, cada vez mais forte, na legislação educacional, embora despreze constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC lança uma significativa linha de projetos, documentos e programas, porém todas as iniciativas estão submissas aos ditames do Banco Mundial na forma e no conteúdo, como veremos a seguir.

Os anos 90 do século XX foram marcados por uma dualidade muito forte. Por um lado, as conquistas das lutas na afirmação da educação e a necessidade de avanços mais significativos nesta direção; e, por outro, uma forte crise econômica, como a hiperinflação e a crise da dívida externa, heranças da década de 80, conhecida como a “década perdida” da economia brasileira.

O ideário neoliberal implantado no Brasil naquela década trouxe mudanças na educação. O modelo capitalista teve seu processo de implantação iniciado com a posse de Fernando Collor de Mello, na presidência da República em março de 1990. Ao optar por este candidato, a burguesia brasileira objetivava substituir o modelo capitalista desenvolvimentista pelo modelo capitalista neoliberal. Este modelo, aliado às dificuldades crescentes do movimento operário e popular na década de 1990, levou ao declínio da escola



pública à privatização do ensino, à conversão da educação em mercadoria e à mudança no perfil da universidade.

A educação passou a funcionar e a ser vista, pelo aluno (ou o cliente), um investimento privado do indivíduo; e, por parte dos empresários, uma área para o acúmulo do capital. Nas escolas reservadas aos estudantes de alta renda, o aluno é o cliente, o professor, um prestador de serviços, numa relação de desqualificação do profissional docente e a completa negação do professor tomado como um indivíduo particular, dotado de um saber específico e de uma forma específica de o transmitir.

Nesse período, ganhou força um movimento instaurado mundialmente pela UNESCO, BIRD, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional: a globalização. No Brasil, esse movimento resultou na concretização do Plano Decenal de Educação para Todos e na reforma educacional, que produziu Diretrizes e Referenciais Curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais e avaliações padronizadas dos diversos níveis de ensino, como o Exame Nacional de Cursos (ENC - Provão); Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e outros processos avaliativos adotados em nível federal. Esperava-se que a disseminação de uma “cultura de avaliações” induzisse o aperfeiçoamento, como analisa Oliveira:

Esta ‘difusão de uma cultura avaliativa’ baseia-se na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induziria a melhoria de qualidades, tanto por meio de iniciativas autônomas dos próprios sistemas e escolas, quanto como resultados de uma maior pressão da comunidade de usuários.<sup>62</sup>

Pietri também crítica a política do neoliberalismo, pois as medidas tomadas em prol da ‘melhoria’ da educação, articuladas pelos organismos internacionais, colocam o ensino “a serviço das competências e habilidades, a fim de que os indivíduos se adaptem à sociedade e às vicissitudes do mundo do trabalho e estejam aptos a competir no interior da

---

<sup>62</sup> OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educacionais no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 75

<sup>65</sup> PIETRI, Émerson de. *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*. Falla dos Pinhaes, Espírito Santos dos Pinhais, v.3, n.2, jan./dez. 2005. p. 35-52.

lógica do mercado”<sup>63</sup>. Tais tendências fazem com que as pessoas recorram à profissionalização que o mercado de trabalho exige, o que acarreta em um desenvolvimento desenfreado de atividades educacionais impulsionando os professores a buscarem formação e aperfeiçoamento profissional, muitas vezes, comprometendo suas finanças e seu desempenho profissional.

Assim, a década de 90 foi um marco importante para a reformulação do papel do Estado e a disseminação da política neoliberal na América Latina. As medidas tomadas pelo governo brasileiro no campo educacional foram norteadas pela lógica do mercado mundial. Essa década é vista como decisiva para os rumos da política direcionada aos mais diferentes setores da sociedade, principalmente na educação. Ações que tiveram influência dos organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial (BM), o FMI (Fundo Monetário Internacional), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), a UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e CEPAL.

A reforma educacional foi apenas um dos pontos de uma política macro de reestruturação de toda a máquina estatal, direcionada pelos organismos internacionais, para se adequar às novas demandas do mundo globalizado, sem fronteiras, por isso, cientes do poder que tem a educação na disseminação da ideologia capitalista e na sua manutenção, os mecanismos internacionais mantêm, na sua pauta, até hoje, reformas educacionais. Silva, ao analisar o papel do Banco Mundial na educação, afirma que

Nos últimos vinte anos, o BIRD/Banco Mundial tem exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégias bastante eficientes: produz o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais, tratando os países subdesenvolvidos de forma homogênea, ou seja, desconhecendo muitas das históricas diferenças entre as nações. Impondo-lhes, portanto, determinados valores e entendimento da realidade, como orientações de seus projetos políticos nacionais, conforme a racionalidade da ordem mundial.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> SILVA, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, 1997. n° 10, p. 33-57.

Em março de 1990, foi organizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial, e oficializada, em 1993, através da Declaração de Nova Delhi. Esses eventos atestaram que não importaria o local, com a globalização, todos deveriam ser regidos pela mesma base política e econômica. De forma geral, a documentação produzida nesse período constitui-se em mecanismo homogeneizador, preceito que mantém a ordem mundial necessária ao bom andamento do capitalismo.

A Conferência de Nova Delhi objetivou a elaboração de políticas específicas para os mais variados setores, principalmente o setor educacional. Criou-se, na realidade, um modelo de educação a ser seguido mundialmente. As decisões tomadas nesse encontro foram base para que países em desenvolvimento, como o Brasil, pudessem elaborar diretrizes condizentes com o novo padrão estabelecido pelos países hegemônicos.

A partir da declaração conjunta, as ações para a educação de cada país deveriam formar cidadãos éticos, solidários e qualificados para suprir as necessidades do sistema. Nesse sentido, as reformas curriculares foram necessárias para atender às novas determinações que foram materializadas na forma dos PCNs, do Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instrumentos de um ideário maior, mundial, de desenvolvimento econômico e reestruturação do Estado que, de forma estratégica, entrou em conformidade com a educação. Freitas diz que

a educação e a formação de professores ganham, nessa década, importante estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, início do governo Fernando Henrique Cardoso (...) que divulga ‘os cinco pontos’ de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação à Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos livros didáticos distribuídos para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com a implantação de matérias obrigatórias em todo o território nacional, e a avaliação das escolas por meio de testes premiando aquelas com melhor desempenho.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, v. 23, n° 80, Campinas, set. 2002.

Nesse contexto, o Estado brasileiro estava aberto para “atualizar-se” através de reformas, um processo de raízes no princípio teórico de que o mercado é quem determina as políticas para alcançar o objetivo – o lucro. Para tanto, a orientação é diminuir o papel do Estado e o fortalecimento da natureza privada. Para alcançar tais objetivos, o BM orientou a busca pela minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, enxugamento da máquina estatal e privatização dos bens e serviços. Atitudes fundamentais de um ideário neoliberal como analisa Lehr:

As análises neoliberais do Estado se fundamentam nos pressupostos neoclássicos sob a sua forma mais ortodoxa. Sustentam que a extensão do papel do Estado é a causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas. A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado, das atividades e instituições públicas. A ação do Estado na economia é desestabilizadora e perturba o mercado; o funcionamento dos serviços públicos é necessariamente ineficaz, e o funcionamento das instituições políticas, no regime democrático, conduz a uma hipertrofia do Estado e das intervenções públicas<sup>66</sup>.

Deste modo a reforma da educacional formal se tornou, portanto, um dos pilares da reestruturação do Estado por ser a educação considerada capaz de modificar o aspecto econômico, social e moral da sociedade, como fica evidente no relatório de 1995 do BM:

El papel que cumple la educación como vehículo para el desarrollo sostenible de la sociedad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza se está reconociendo cada vez más. Para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinado por el ingreso procedente del trabajo.<sup>67</sup>

As políticas públicas para a educação foram usadas como instrumento de sustentação e perpetuação das bases capitalistas, não só na produção de mão-de-obra, como também na transmissão da ideologia que sustenta o capitalismo. Essa idéia foi apresentada por Mészalos, ao analisar a importância da educação na transmissão e perpetuação de

---

<sup>66</sup> LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das Universidades públicas. In: GENTILLI, P. (Org.). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-20.

<sup>67</sup> BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: Word Bank, 1995.

valores culturais:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.<sup>68</sup>

A partir dos anos 90, ocorreu, com grande velocidade, uma evolução das ideias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico, sendo uma consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada. “A educação passa a ser um ponto central para o novo modelo de desenvolvimento e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial.”<sup>69</sup>

## 2.5 LDBs e a normatização da educação

A partir da LDB - Lei de Diretrizes da Educação, os diferentes níveis e modalidades da educação escolar foram reunidos em um único texto. Ela definiu e regularizou o sistema de educação com base nos princípios presentes na Constituição. O sistema foi citado pela primeira vez na Constituição de 1934<sup>70</sup> e veio atender às exigências das transformações porque passava a sociedade brasileira, como retrata Villalobos,

Foi a primeira vez na história da educação brasileira que o texto constitucional atende a aspirações da intelectualidade nacional, especialmente educadores integrados em movimentos renovadores de hábitos educacionais, como também atende a exigências determinadas pelas mudanças que vinham ocorrendo na vida

---

<sup>68</sup> MÉSZAROS, Isivan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35.

<sup>69</sup> PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23.

<sup>70</sup> Esta Carta Magna, de 16 de julho de 1934, atribuiu à União competência privativa para “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, inciso XV) e dedicou a este assunto um capítulo no qual de acordo com certas diretrizes gerais previamente traçadas referiam-se a “um plano nacional de educação” a ser fixado pelo governo federal (Título V, cap.II).

econômica e social do país.<sup>71</sup>

A LDB/61 definiu as diretrizes e bases da educação nacional no período de conflitos entre o interesse público e o privado na oferta educacional. Promulgada após mais de uma década de discussão no Parlamento, foi reflexo de um projeto desenvolvimentista que promoveu a industrialização e a urbanização crescente e a demanda progressiva de acesso à escola. Nessa lei, prevaleceu a normatização sobre a administração do ensino e a sua descentralização com relação à União.

O exercício docente foi tratado no Título VII, cap. IV, intitulado “Da formação do Magistério para o ensino primário e médio,” sendo atribuído ao Curso Normal, no art. 52, “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação na infância.” Essa Escola Normal teria dois graus, o ginásial, de quatro séries, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário, e ao grau colegial, de três séries anuais, levando ao diploma de professor primário. Ambos os diplomas asseguravam “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular,” conforme fixado no art. 58, cabendo aos estados e Distrito Federal a regulamentação.

No parágrafo único do artigo 59, que trata da formação de professores para o ensino médio, estabeleceu-se que ela deveria ser “feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”. “Na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Admitia-se, entretanto, uma exceção: além destas faculdades, o profissional poderia, também, se preparar nos institutos de educação, que poderiam oferecer “cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”. Esse mesmo espírito presidiu a Lei n.5692/71, promulgada dez anos depois.

A Lei de Diretrizes de Bases, Decreto n° 5692/71, foi elaborada em 60 dias,

---

<sup>71</sup>VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação*: Ensino e Liberdade: São Paulo: EDUSP, 1969. p. 1.

sancionada em 11 de agosto de 1971 pelo presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, por inteiro, sem qualquer veto presidencial e sem maiores discussões na Câmara. Ela visava a mudanças para a educação e reorganização dos ensinos de 1º e 2º graus. Os cursos primário e ginásial foram aglutinados, formando o ensino de 1º grau direcionado para crianças de 7 a 14 anos, aumentando sua obrigatoriedade para oito anos, divididos em 720 horas/aula anuais, ao longo de 180 dias úteis, e o ensino de 2º grau tornou-se exclusivamente profissionalizante, com duração de três anos, com 2.200 horas, ou de 4 anos, divididos em 2.900 horas/aula, contendo habilitações técnicas e de nível auxiliar técnico.

A LDB/71 seria, mais uma vez, uma necessidade do capitalismo e prestou-se a resolver dois grandes problemas do governo: a falta de pessoas qualificadas para trabalhar nas indústrias e a falta de investimentos nas universidades públicas. Ou seja, o ensino profissionalizante instituído por ela seria uma necessidade de mão-de-obra qualificada para atender aos diversos setores em expansão no período e também diminuiria a pressão por mais vagas na universidade.

Outro reflexo dessa LDB foi o investimento da escola pública em cursos profissionalizantes, preparando os estudantes pobres para servir de mão-de-obra para a indústria, enquanto a rede privada continuava preparando a elite para alcançar uma vaga na universidade, ampliando, cada vez mais, a desigualdade social e cultural entre as classes e reservando a própria universidade pública às elites.

A reforma de 1971 refletiu-se, também, na formação de professores. Com esta reforma chegava ao fim a Escola Normal, responsável pela formação do profissional da educação, e transformava o curso de formação de professores das quatro séries iniciais no ensino básico na “Habilitação Magistério”. Tais determinações foram tratadas no “Capítulo V. “Dos professores e especialistas”, no qual a Lei adotou um esquema inovador, ao seguir um projeto integrado e flexível na formação dos professores. No seu artigo 29, estabeleceu-se que a

formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria realizada em níveis que se elevariam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientações que

atendessem aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educando.

Legitimou, desta forma, diferentes graus de preparação e, também, indiretamente, criou a necessidade de uma formação em nível superior por intermédio das licenciaturas curtas. Os mais desavisados entenderiam este artigo como uma liberdade extrema, Mas, apesar da lei promover a abertura e a flexibilização do currículo, o que se constatou (e se constata) nos cursos de formação, seja nas faculdades, ou até mesmo nos níveis médio e fundamental, é um conteúdo importado do centro-sul, um currículo transplantado para o norte, nordeste e centro-oeste, como se as realidades regionais fossem iguais não respeitando as diferenças culturais de cada região.

A política de formação docente, a partir da legislação da década de 90, baseou-se na necessidade do Estado se estruturar, ou seja, se adequando às demandas mundiais. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 foi, sem dúvida, a responsável por uma nova onda de debates acerca da formação docente no Brasil. Antes mesmo da sua apreciação no Congresso Nacional, o seu longo período de elaboração provocou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Prevaleceu a proposta de Darcy Ribeiro, que correspondia aos interesses da política de FHC, uma política pautada nos interesses da elite do capital privado e do neoliberalismo.

A LDB foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Seu objetivo foi lançar as diretrizes e os novos rumos para a educação do país. Tem sua origem embrionária em 1988 e nasceu num contexto neoliberal, assim como o PDE, ela também confirmou as orientações dos organismos internacionais ao longo dos anos 90 do século XX. Ela não é neutra e atende aos interesses políticos e de determinada classe social.

Ao analisar a LDB pode-se depreender que ela foi construída visando os interesses do cenário político e econômico neoliberal de minimização do papel do Estado, como constata Saviani:



Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação, entre elas encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-lo aos menos dividi-los (parceria é a palavra da moda com a iniciativa privada e as organizações não governamentais).<sup>72</sup>

A formação dos professores foi tratada no Título VI “Dos profissionais da Educação,” uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo. Em apenas seis artigos, do 61 ao 67, a Lei definiu os fundamentos, delimitou os níveis e o lócus da formação de professores. No artigo 62, a Lei estabelece que “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 (...).”o que gerou uma corrida à formação em nível superior, muito bem defendida por Kuenzer

Evidencia-se, desde logo, por que a formação do professor demanda o nível de graduação: em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar<sup>73</sup>

Este artigo desencadeou uma série de mudanças nos rumos dos cursos de formação de professores das séries iniciais, ao dispor sobre a criação do Instituto Superior de Educação, como uma possibilidade para a formação, e trouxe como consequência direta a transferência dos gastos com os cursos de formação para o setor privado, ocasionando o surgimento de cursos aligeirados e de qualidade duvidosa.

A despeito dos debates e da reação da sociedade acerca deste artigo, a garantia da existência dos institutos como instituições formadoras de professores se efetivou no art. 63, que dispõe:

Os institutos superiores de educação manterão os cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal superior,

---

<sup>72</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 201.

<sup>73</sup> KUENZER, *op. cit.*

destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Tal artigo proporcionou a retirada da exclusividade da formação inicial do curso de pedagogia, pois constituiu, além dos institutos, o Curso Normal Superior como alternativa para a formação de professores, que podia ou não ter vínculo com as universidades.

O Plano Decenal de Educação para Todos, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), se constituiu em um documento elaborado para cumprir as instruções lançadas em Jomtien, em 1990, e amplamente avaliadas e discutidas em Nova Delhi, em 1993. É um conjunto de diretrizes de política, em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deveria coincidir com a reconstrução do Sistema Nacional de Educação Básica.

As diretrizes de política serviram de referência e fundamentação aos processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais para a educação básica. Ela fortaleceu a expansão das ideias neoliberais e, com respaldo dos organismos internacionais, estimulou a abertura da educação ao setor privado, fez referências à formação de docente e estabeleceu a Década da Educação, período em que vários aspectos deveriam ser modificados para atender ao que se estabelecia na política mundial e nacional, no sentido de padronizar conteúdos e valores educacionais. Tinha como metas eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em 10 anos, a partir da data de sua criação.

Os professores foram considerados a ‘mola-mestra’ dessa nova engrenagem e teriam 10 anos para obterem a formação suficiente para alcançarem a meta proposta. Tal determinação do PDE gerou uma corrida pela procura de diplomas, às vezes em cursos de qualidade duvidosa, muitas vezes de curto prazo, para atender ao pouco tempo estabelecido pelo MEC para a qualificação, com redução de carga horária e dos conteúdos essenciais para a conscientização dos professores nos debates dos temas relevantes sobre a educação naquele momento.

Nesse cenário, novos requerimentos foram apresentados aos sistemas de educação relativos à qualificação e competências, disponibilizados ao mundo do trabalho docente, e à qualidade de ensino em todos os níveis, particularmente na educação básica, para atender às

exigências do mundo globalizado. Nesse sentido,

a grande busca é formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez de produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladora e crescente. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional.<sup>74</sup>

Por isso, após as conferências, durante muito tempo, o governo do Brasil e as agências internacionais tiveram uma preocupação em cumprir prazos e metas estabelecidas, pois se fazia urgente a implantação de um modelo imposto em nível mundial, porém isso não se efetivou diante da problemática educacional brasileira.

Dentro dessa política educacional estão também os PCNs e o PDE. Publicados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais configuraram como complemento do PDE, porque também fazem parte dos compromissos assumidos em Jomtien e Nova Delhi. Os PCNs expressam um modelo de conteúdo a ser trabalhado nas escolas de todo o país, além de possuir diretrizes para a função e formação docente.

Assim, como no PDE, a função do professor nos PCNs é vista como capaz de possibilitar uma mudança na qualidade de ensino, sem levar em consideração toda a crise estrutural da educação brasileira.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação e da interação entre professor e aluno e, principalmente, a intervenção do professor para a aprendizagem do conteúdo específico que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias na formação do indivíduo.<sup>75</sup>

O PDE e os PCNs não foram pensados e sistematizados pela sociedade, mas precisavam dela para serem postos em prática. O PDE, na realidade, não deve ser chamado de plano, pois ele nada mais é do que um conjunto de ações que, teoricamente, se

---

<sup>74</sup> BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 29.

<sup>75</sup> *Idem, Ibidem.*

constituem em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. É assim que também o vê Saviani, ao analisar o plano de desenvolvimento do MEC:

Confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituem em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais.<sup>76</sup>

O PDE convoca a sociedade para executar o plano, à medida que sugere ações como “Amigos da Escola”. Porém, tal iniciativa é uma atitude capitalista, que responde à ordem de transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade. “Amigos da Escola”, “Comunidade Solidária”, dentre outras seguem, a lógica do capitalismo, que visa ao corte de gastos e a terceirização de responsabilidades.

Apesar dos discursos sobre educação e das políticas públicas direcionadas para esta área, não há um aumento de investimentos. O que existe é um direcionamento das verbas, sob orientação do Banco Mundial. Os governos não precisam aumentar os gastos com a educação, apenas gerenciá-los e distribuí-los entre os níveis de ensino. A “convocação” da sociedade para as iniciativas citadas, os IES, os cursos à distância, ou até mesmo empreendimentos como o PROLE, aliviam os gastos do governo e, ao mesmo tempo, correspondem às expectativas do Banco Mundial.

## 2.6 Formação continuada

A formação continuada vai ao encontro das determinações dos mecanismos internacionais de melhoria da qualidade do ensino. Dentro do contexto contemporâneo a formação continuada é vista, por vários autores que defende as mudanças na educação através da figura do professor- NÓVOA<sup>77</sup>, Freire<sup>78</sup>, Mello<sup>79</sup> - como o principal instrumento

---

<sup>76</sup> SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n.100, Campinas, out.2007.

<sup>77</sup> NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

para se alcançar a excelência na educação. Podemos chamar de educação continuada desde os cursos de extensão até os cursos de formação com diplomas profissionais, seja de nível médio, seja de nível superior.

Muitos cursos são oferecidos a distância num formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos, ou totalmente presencial, como é o caso do PROLE. A educação a distância passou a ser um caminho que vem ganhando forças e é muito valorizada nas políticas educacionais dos últimos anos, talvez por promover uma flexibilização, ao permitir que trabalhadores não precisem de horários fixos para o estudo o que possibilita uma compatibilização com a sua jornada de trabalho.

Um professor consciente sabe que a sua formação não termina na Universidade esta apenas fornece ideias e conceitos, matéria-prima de sua especialidade. Para que efetivamente ele se torne um profissional competente é necessário a prática, a pesquisa o estudo, partes de uma formação que nem sempre são encontradas nas Universidades. Assim para superar as deficiências da sua formação o professor deve procurar atualizar-se, na sua teoria, observar a sua prática na sala de aula. Pedro Demo ao analisar a atuação do professor constata que:

Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro, encalhou no passado.<sup>80</sup>

Essa ideia de formação contínua e permanente também se fez presente no pensamento de Freire, quando discutiu a condição de inacabamento do ser humano. Para Freire, o ser humano por si só não é um ser concluído e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento de ser mais, uma busca em todos os setores da vida e, também, na educação.

---

<sup>78</sup> FREIRE, Madalena. Formação permanente. RJ: Vozes, 1991.

<sup>79</sup> MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade*: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>80</sup> DEMO, op. cit. p. 14.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica, ou certa posição política, ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano; de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.<sup>81</sup>

Ao analisar a formação de professor a partir de uma perspectiva social, percebe-se que ela é um direito e um dever do professor, pois ele é um dos profissionais que mais têm necessidade de se manter atualizado. O professor que repete o mesmo programa de seus antecessores, sem se preocupar com as mudanças da atualidade, produz alunos indisciplinados e desmotivados, adquirindo conhecimentos desatualizados. Para evitar tais situações, o professor do mundo moderno deve investir em sua formação, tendo como tarefa primordial o aprender e transformar, porque na atualidade, não é mais possível uma escola cujos alunos esperem e recebam informações prontas, com padrões e valores a ser seguidos.

Não se concebe a posição passiva do aluno. O espaço da escola precisa ser gerador de aprendizado através da união de alunos e professores. Nesse sentido para Demo atualmente o que muda no mundo moderno é a necessidade de construir conhecimentos em vez de permanecer na transmissão.

Alonso define o perfil do novo profissional da educação:

Tornar-se um profissional efetivo em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático, esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação. Um profissional independente com autonomia para decidir sobre seu trabalho e suas necessidades; alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens. superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 20.

<sup>82</sup> ALONSO, Myrtes. *Uma tentativa de redefinição do trabalho docente*. São Paulo: mimeo, 1994, p. 6.

O profissional preconizado por Alonso só será possível através de uma formação continuada, que, além de reforçar ou proporcionar os fundamentos e conhecimentos de sua disciplina, o mantenha constantemente a par dos progressos, inovações e exigências dos tempos modernos, objetivos alcançados por algumas estudantes do PROLE. Apesar das vicissitudes de uma formação em serviço, elas obtiveram avanços individuais, mas que se refletiram no coletivo da sala de aula:

Através do curso, adquiri novos conhecimentos, amplos horizontes e nova visão de mundo e novos conceitos. (R.S.,43 anos)

O curso influenciou diretamente em meu trabalho. Atualizou meus conhecimentos sobre História. Aprendi com as experiências das colegas, aprendi muito sobre a relação aluno x professor. Me deu alegria de aprender coisas novas, alegria de estar em um ambiente de aprendizado. (M.A., 60 anos)

O curso contribuiu bastante em relação aos conhecimentos teóricos (acadêmicos) que não tinha, assim eu pude passar para os meus alunos. (C.,36 anos)

Nesse sentido, Esteves aponta as principais características da formação continuada:

uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornem necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional; um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.<sup>83</sup>

Parceiros que devem ser entendidos como os atores que compõem a escola, pois a formação continuada exige profissionais “conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências dotadas de atitudes próprias de profissionais, cujo trabalho implica a relação com o outro.”<sup>84</sup>

O treinamento empresarial é, geralmente, realizado em serviço, através de cursos

---

<sup>83</sup> RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto Editora, 1993, p. 66.

<sup>84</sup> *Idem, Ibidem.*

ministrados no final do expediente. A empresa assim o faz por acreditar que investir em uma formação continuada é lucro e retorno garantidos. As empresas capacitam seus profissionais em ambientes saudáveis, o que permite uma troca de experiências e interação que irá favorecer todo o grupo. Na educação, não deve acontecer de forma diferente. Embora grande parte dos cursos de formação e capacitação ocorra fora da escola que o professor ministra aula, o que é apreendido também deve ser compartilhado com os atores da escola.

O caso em estudo o que se percebeu no PROLE/História foi uma falta de sintonia e de interesses comuns. O Estado, apesar de ser o maior empregador, não dispõe, de verbas, ou de vontade política, para promover uma formação em serviço eficiente, saudável e nos moldes preconizados por Esteves: de uma união para o bem comum. Em contrapartida, o que se viu foi uma formação individualizada, na qual o que contava era a necessidade individual, como está expresso nos depoimentos:

Para fazer o curso, tive que negociar com a diretoria, que mesmo eu tendo o direito de sair para fazer o curso, ela não gostou de me liberar e ter que mexer no horário das aulas. (J.A., 44 anos).

As alunas do PROLE, diferentemente dos executivos, não encontraram um ambiente favorável à sua formação. Muitas tiveram que brigar com diretores, ou enfrentar o olhar de despeito ou inveja de colegas que não faziam o curso. Não conseguiram dialogar com todos os atores da educação. O diálogo sugerido por Esteves - a troca necessária numa formação - não foi de todo alcançada. Como demonstram os depoimentos:

Eu tinha vontade, por exemplo, de levar para os meus colegas os conhecimentos adquiridos com as aulas que tivemos sobre gênero na escola, discutir o sexismo do livro didático em uma reunião, mas infelizmente não tenho espaço junto a eles nem com a diretora da escola. Acho que seria um ganho muito grande para todas nós. A.N. 48 anos).

Percebe-se que esta professora adquiriu novos conhecimentos, porém não pode ser uma multiplicadora. A intenção de compartilhar os novos conhecimentos com o seu grupo esbarrou no individualismo dos atores da sua escola.

Para poder vir para as aulas, tenho que enfrentar a cara feia de minha diretora todas as vezes que saio do colégio (J., 44anos).



O Estado está bancando o curso, porém nós tivemos que brigar na escola para que o nosso horário de trabalho fosse montado de maneira que pudéssemos freqüentar as aulas, mas é muito difícil. Tenho que sair da sala de aula antes de terminar o horário, o que me causa constrangimento e “cara feia” da direção da escola. (H.. 48 anos).

Mais uma vez, fica evidente a falta de sintonia entre os atores educacionais. Isto nos leva a acreditar que ou se investe em formação e atualização de braços dados com a satisfação pessoal ou as mudanças pretendidas não acontecem. A qualidade preconizada pelos mecanismos internacionais não deve ficar restrita ao conhecimento formal. A crise na educação não passa só pela formação dos professores; na verdade, é uma crise estrutural, cujas professoras do PROLE foram testemunhas.

Ao analisarem suas práticas pedagógicas, os professores apontaram alguns obstáculos, como uma carga horária excessiva, impedindo encontros com os alunos fora daquele horário de aula, o que possibilitaria um estreitamento dos laços entre professores e alunos - fundamental para a conquista da confiança do aluno. Nota-se, ainda, um grande número de alunos em sala de aula, falta de material de apoio, principalmente os que envolvem as novas tecnologias, fundamentais para fazer frente aos apelos extraclases que os alunos são submetidos.

Nessa luta, há que ser pensada também a formação em serviço. Será que ela está realmente alcançando os seus objetos? Deve ser realmente nesses moldes? Na experiência do PROLE, os professores-estudantes identificaram vários pontos positivos, os quais já foram amplamente discutidos, porém identificaram problemas que, de certa forma, dificultam o objetivo da formação contínua.

Os depoimentos apontaram a falta de tempo para conciliar o trabalho e o estudo como o principal obstáculo que as estudantes enfrentaram na aquisição de conhecimentos, objetivo principal de uma formação continuada. As falas das professoras foram a maior evidência de que a falta de tempo se constituiu no maior entrave para uma formação plena.

O meu rendimento fica prejudicado pela falta de tempo para estudar. Trabalho 40 horas. Tenho 28 turmas, em média, com 45 alunos. (H. 44 anos).

O meu rendimento escolar foi prejudicado, pois o horário do curso à

noite, depois de um dia de trabalho, era pouco para os trabalhos passados.” (C., 43 anos).

Alguns professores se compadeciam com a nossa luta e disponibilizavam alguns minutos da aula para que nós lêssemos os textos que eram para ser lidos em casa.” (J., 44 anos).

O governo deu tudo, a melhor universidade, material escolar, porém, não nos liberou 20 horas para que pudéssemos nos dedicar ao curso”. (S., 42 anos).

Vejo como o maior ponto negativo dessa formação em serviço o pouco tempo para estudar e a insensibilidade da SEC e do IAT, quanto à carga horária que enfrentamos ocasionando doenças e estresse.

Tenho dificuldades em conciliar os estudos com tantas aulas para preparar” (M.S., 43 anos).

O trabalho acaba por organizar o cotidiano das pessoas, considerando que nele passamos a maior parte do nosso tempo. A profissão norteia as complexas práticas sociais e as vivências pessoais, por isso o número excessivo de horas trabalhadas leva a uma insuficiência de repouso e relaxamento, fundamental para as mulheres, já que elas necessitam alternar o trabalho assalariado e o doméstico. Para as professoras-estudantes do PROLE- História, o estudo ficou adjetivado ao tempo e ancorado no trabalho. Esse contexto demonstra as dificuldades vividas por elas em administrar seus horários e hábitos em função das novas atribuições, o que veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### O PROLE NO COTIDIANO DE PROFESSORAS-ESTUDANTES

A política de educação no Brasil foi marcada, historicamente, por padrões verticalizados e centralistas, a partir do núcleo do Estado. No que diz respeito à formação do professor, apesar de promover muitas discussões, mais técnicas que pedagógicas, as decisões foram/são tomadas à revelia dos mais interessados; no caso, os professores. Os mecanismos encontrados advêm sempre de instâncias fora da escola: do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, todos eles órgãos de controle, que produzem e executam as políticas públicas.

Os projetos de formação e capacitação do profissional do magistério, normalmente, são planejados e executados por grupos especialistas, cabendo apenas, aos professores atenderem à convocação para participar desses cursos, que os técnicos julgam necessários para aquela categoria profissional. Behrens, ao analisar as políticas de formação, do ponto de vista dos professores, conclui que “nessa perspectiva da capacitação docente, a dos ‘pacotes’, os professores não são ouvidos sobre as suas dificuldades e expectativas, os projetos são autoritários e, quando muito, propõem discussões sobre eles e não com eles.”<sup>85</sup> O ideal de formação, para a autora, seria uma oferta ampla, flexível e planejada, que respeitasse as necessidades de cada região, e em instituições educativas comprometidas com uma ação pedagógica competente.

O PROLE é mais um exemplo dessa política “de cima para baixo”, na qual os professores, independentemente da necessidade ou interesse pessoal, se sentiram coagidos a

---

<sup>85</sup> BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*, Curitiba: Champagnat, 1996. p. 133.

fazer parte, pois não participar do Programa seria um risco de perder lugar no mercado de trabalho para outros profissionais mais qualificados. Vivemos atualmente de acordo com Milton Santos na era da “tirania da informação”, cada vez mais é preciso saber, para interferir no mundo e se integrar ao sistema global. A cada dia novos desafios apresentam aos educadores exigindo constante atualização, visando desenvolver novas habilidades e recursos didáticos que estimulem o aprendizado do aluno.

Neste capítulo, é analisado o cotidiano das professoras estudantes durante o desenvolvimento do curso, com o objetivo de visibilizar, com detalhes, a falta de sintonia entre as demandas profissionais e pessoais de professoras e as exigências dos poderes públicos

### **3.1 A difícil relação família e educação dos filhos**

Os modelos de comportamento humano mudaram significativamente nos últimos anos, em todas as instâncias da vida social e pessoal. Muitas dessas alterações vêm ocorrendo na família contemporânea, não só no tamanho ou composição do grupo doméstico, de extensa para nuclear, mas, acima de tudo, nas funções desempenhadas por seus membros nas relações familiares.

Na sociedade moderna ocidental, tanto o homem quanto a mulher vêm enfrentando modificações profundas no que diz respeito às suas responsabilidades perante a família. Tal reviravolta na instituição familiar é um reflexo, dentre muitos, das exigências do mundo contemporâneo. Para Áries,<sup>86</sup> ao analisar a família da modernidade, essa suposta “crise” nada mais é do que a impossibilidade da família em desempenhar as funções de que sempre foram investidas, tais como amparo, suporte, proteção e que, de certa forma, não estava preparada para enfrentar tantas mudanças e transformações.

---

<sup>86</sup> ÁRIES, Phillipe. Família e cidade. In: FIGUEIRA, S. da; VELHO, G (Coord.) *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 13-22.

A família moderna trouxe consigo uma redefinição e transformação do papel da mulher como educadora e responsável pelo bem-estar físico e moral da família<sup>87</sup>. Um modelo que encontra raízes nos primeiros anos da República, quando os médicos higienistas e sanitaristas, as autoridades mais importantes da República dos letrados, implementaram uma guerra contra as epidemias da época e, as mulheres, foram chamadas a participar de forma direta na formação e educação das crianças<sup>88</sup>.

Novas imagens de “pais e mães de família”, aliadas aos médicos, surgiram no cuidado dos filhos. É nesse contexto que às senhoras e às moças de família foram delegadas novas funções sociais, passando, então, à mulher a responsabilidade pela saúde da prole, a instrução formal dos filhos, a administração do lar, o orçamento doméstico, como todo o cuidado da família, seja ela nuclear ou expandida.

A função da mulher, mãe de família, era explicitamente mencionada como fundamental para que se pudesse criar um ambiente aconchegante para o marido e os filhos. A ação disciplinadora da família sobre a moral, a sexualidade e a vida reprodutiva deveria encontrar nesse modelo feminino um pilar básico. A formação de indivíduos saudáveis exigia o controle de boas normas familiares, morais e higiênicas, colocadas sob a responsabilidade da dedicada dona-de-casa.

Os tempos atuais promoveram mudanças significativas neste *script* feminino, interferindo no cotidiano de famílias em vários aspectos, seja em relação à afetividade, à sexualidade, à fecundidade, como nos vínculos extra e intrafamiliares, paternidade e maternidade. Tais reconfigurações foram acentuadas a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, porém a função de “mãe-de-família” foi tão internalizada pela sociedade e, em particular, pelas mulheres, que, mesmo sendo estimuladas a desenvolver atividades profissionais, elas se sentem responsáveis pela educação dos filhos e o cuidado, de maneira geral, com a casa e a família.

---

<sup>87</sup> SARDENBERG, Cecília M. B. E a família, como vai? Mudanças nos padrões de família e no papel da mulher. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, SEI, v.7, n.2, set/97, p. 5-15.

<sup>88</sup> FERREIRA, Alberto Heráclito Filho. *Salvador das mulheres: condição feminina e cotidiano popular na Belle Époque imperfeita*. Salvador: UFBA, 1994. (Dissertação de Mestrado)

Dessa forma, o primeiro aspecto a ser considerado neste debate diz respeito à responsabilidade pela educação dos filhos. Como essas mulheres já possuíam muitas responsabilidades enquanto professoras, elas precisavam, a partir daquele momento, se dedicar ao curso de História, um curso que requer muita leitura e produção de texto, ao mesmo tempo em que continuariam a cuidar dos filhos, pois, socialmente, cabe às mulheres a responsabilidade pela educação deles.

Os dados obtidos por esta pesquisa explicitam como esta multiplicidade de funções afeta, diretamente, a vida da mulher professora. Quando questionadas sobre com quem dividem a responsabilidade pela educação dos filhos, do total, 47,82% afirmaram que dividem a educação dos filhos com o marido; 39,03% responderam que eram as únicas responsáveis pela educação dos filhos; e 13,15% não responderam (as mulheres que não têm filhos foram inclusas nesta categoria).

O alto índice de mulheres que se dizem únicas responsáveis pela educação dos filhos é justificado pela ausência paterna do ambiente familiar, após a separação, se tornando pais-visitantes. Muitos deles, ao constituírem nova família, só vêem os filhos do antigo casamento esporadicamente. Mesmo hoje, com a possibilidade da guarda compartilhada, as mulheres ainda arcam sozinhas com a educação dos filhos, principalmente se o pai refez a vida conjugal.

Um dos entrevistados, que é separado, afirma que o seu filho está com a ex-mulher e ela é a responsável pela educação dele. Outros depoimentos vieram a corroborar com esta situação, presentes nas seguintes falas:

Separei-me e criei meus filhos sozinha. Sou responsável por eles. Moram comigo. O pai reside em outro estado. (M.S., 41 anos – 40 h.).

Sou a pessoa que resolve tudo em casa, da doença, à comida, roupas etc. Separei-me depois de 19 anos de casada, porém, mesmo durante o casamento, sempre assumi tudo em casa só tinha ajuda financeira. (M.A., 58 anos - 40h.).

Tornei-me a chefe da família com a separação, porém, mesmo casada, eu resolvia tudo, pois meu marido bebia muito. (S., 48 anos – 40 h).

Tornei-me chefe após a separação. Sou a única responsável sob todos os aspectos. É muito difícil principalmente para mim, que tenho filha adolescente. (R.D., 46anos – 40h).

Nessas falas, fica evidente que, mesmo enquanto estavam casadas, elas eram responsáveis pela educação dos filhos. A problemática vivenciada por essas mães trabalhadoras e, agora estudantes, torna-se ainda maior quando se tratam das mulheres chefes de família.

Maria Oliveira, ao analisar o contexto da formação da chefia feminina, identifica que este termo tem sido, tradicionalmente, aplicado às situações, nas quais “famílias e/ou domicílios são liderados por mulheres sozinhas, quando o parceiro masculino está ausente, como no casos de viúvas, mães solteiras e mulheres desquitadas/separadas com dependentes”<sup>89</sup>. Esta constatação, então, é um contraponto ao modelo de família nuclear introduzido pela burguesia, com valores patriarcais, fundamentado no conceito da autoridade absoluta do homem, no qual o marido/pai seria legitimado como “chefe” natural da família.<sup>90</sup>

Matoso, analisando a Bahia do século XIX, apresenta registros de muitas mulheres livres ou libertas, muitas delas sustentando seus filhos e vendendo quitutes nas ruas. Os espaços públicos ficavam cheios dessas trabalhadoras, “uma população diligente e ativa, que percorria as ruas de Salvador, freqüentemente acompanhadas da filharada barulhenta e alegre.”<sup>91</sup> Nesses estudos, há também registros de mulheres chefes de família.

Em 42,2% dos casos, os grupos domésticos eram chefiados por mulheres, 71% das quais eram solteiras, muitas com filhos. Apesar da aparência

---

<sup>89</sup> OLIVEIRA, Maria Coleta. A família brasileira no limiar do ano 2000. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, n.1, ano 4, 1/96.

<sup>90</sup> Para aprofundamento no assunto ver Freire, Gilberto. Casa Grande e Senzala onde a condição de chefe natural da família na figura masculina foi amplamente divulgada, e também CORRÊA, Mariza. "Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil". In: CORRÊA, M. (Org.). *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, traz o conceito de “família conjugal moderna”,

<sup>91</sup> MATTOSO, Kátia M. Queiroz. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. P. 170.

masculina da sociedade, em todas as camadas de Salvador era freqüente que a mulher assumisse sozinha o seu destino e o dos seus filhos, desempenhando assim um papel importante. A média de idade dessas mulheres era de 40 anos, o que impediu que eu encontrasse dois grupos chefiados, respectivamente, por mulatas – uma de 19, outra de 90 anos – completamente fora dessa faixa etária. A jovem mulata de 19 anos era mãe de um filho. Sua pouca idade demonstra o quanto é ilusório utilizar critério inspirados em peças das sociedades ocidentais para analisar uma sociedade na qual as uniões livres são mais numerosas que os casamentos.<sup>92</sup>

Apesar do modelo patriarcal, a existência de mulheres sozinhas, cuidando da família, foi uma realidade presente ao longo da História. Heráclito, ao analisar o lugar feminino no trabalho, na criação dos filhos e na manutenção da família em Salvador no final do século XIX e início do XX, afirma que

nas classes populares na Bahia do século XIX, a falta de casamento legal e do reconhecimento da paternidade propiciavam uniões maritais oficiosas e instáveis, o que acabava por isentar os homens da responsabilidade social e jurídica para com a criação dos filhos, o que proporcionava com que grande número de mulheres arcasse sozinhas com a responsabilidade econômica e moral para com a criação dos filhos.”<sup>93</sup>

As mulheres chefes de família têm que prover o lar e continuar exercendo a sua função “natural” de administradora e educadora, pois ela é a pessoa responsável pela estratégia de sobrevivência da família, quem cuida e zela das crianças, dos idosos e dos doentes, e mesmo estando no mercado de trabalho, continuam com a tarefa invisível de planejar, organizar, delegar funções e supervisionar, isto porque, para o senso comum, os ideais básicos de família e do comportamento de seus membros ainda prevalecem os mesmos e se estendem para o mundo público, nos locais de trabalho.

Sardenberg, ao analisar os ideais de família da sociedade brasileira contemporânea, afirma que “o marido/pai (ainda) deve ser o chefe da família e o principal provedor; as mulheres (ainda) devem ser responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidado dos filhos”<sup>94</sup>. É por isso que, seja cultural ou instintivo, as mães mantêm com os filhos uma relação

---

<sup>92</sup> MATTOSO. *Op.cit.* p. 171.

<sup>93</sup> FERREIRA, *Op. Cit.* p.22.

<sup>94</sup> SARDENBERG, *Op. Cit.*



diferente do que eles têm com os pais: é uma relação centrada na proteção, na afetividade e cumplicidade, um convívio mais objetivo e forte do que com os pais.

O número de famílias chefiadas por mulheres vem aumentando bastante nas últimas décadas. De acordo com os dados da PNAD (2006), do IBGE, os lares que têm uma pessoa do sexo feminino como figura de referência cresceram 79% em 10 anos. Em 1996, contava com 10,3 milhões, passando para 18,5 milhões em 2006. A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) também registra o crescimento do número de mulheres chefes de família nas regiões metropolitanas. Na Região Metropolitana de Salvador, 24,8% dos domicílios têm seus lares chefiados por mulheres. Na Bahia, 31,9%, dos lares têm a mulher como figura central, um número maior do que a média nacional, cujo índice é de 29,2%.

Para Maria Coleta Oliveira,<sup>95</sup> é difícil avaliar em que medida esse fenômeno decorre das transformações nas condições objetivas e quanto expressa mudanças culturais e ideológicas, capazes de legitimar projetos de autonomia feminina. Fatores como “produção independente,”<sup>96</sup> viuvez, divórcios e separações aumentam a estatística de mulheres sozinhas provendo seus lares. Novas e variadas concepções e valores acerca do casamento e da vida em comum emergiram no Brasil ao longo das últimas décadas. A sociedade brasileira é hoje mais complacente do que no passado, não mais exigindo que as pessoas permaneçam juntas quando o amor acaba e, acima de tudo, passou a respeitar a mulher que segue sua vida sozinha.

Nesse contexto, a chefia feminina poderia evidenciar uma “crise” na família brasileira, porém é a constatação das mudanças porque vem passando a família no Brasil. Nesse contexto, gênero é um poderoso instrumento para se entender essa suposta crise, pois esta nova configuração é apenas “um reflexo das mudanças nos modos de conceber e viver as relações familiares.”<sup>97</sup> Mudanças como aumento do número de famílias conjugais originadas em segundas núpcias de um ou de ambos os cônjuges; ou, ainda, a proporção de

---

<sup>95</sup> OLIVEIRA, *Op. Cit.*

<sup>96</sup> Muitas mulheres optam em gerar filhos sem um companheiro, sendo as únicas responsáveis pelas crianças.

<sup>97</sup> *Idem, Ibidem.*

famílias recompostas com a presença de filhos de uniões anteriores.

A chefia feminina pode ser entendida, também, como a quebra do modelo patriarcal de família, organizada em torno do pai/chefe de família, o provedor e a mãe/dona-de-casa e os filhos, baseada na divisão social e sexual de papéis, complementares e hierárquicos. Mesmo lentamente, mas não uniforme, a desconstrução desse modelo e a aceitação de novos arranjos familiares já são perceptíveis no Brasil.

Os domicílios chefiados por mulheres sozinhas podem resultar em menor opressão e maior autonomia feminina, devido à ausência de um parceiro, pois os domicílios mantidos por mulheres, mas chefiados por homens, podem significar opressão em dobro, visto que as mulheres se incumbem da geração de renda, mantêm o seu papel doméstico e têm pouca autoridade sobre o orçamento e decisões domiciliares.

Tornei-me chefe de família a partir do momento que resolvi me separar de uma relação desgastada e na qual meu ex-marido não tinha perspectiva de nada. Mesmo estando casada, eu já fazia o papel de chefe de família. Eu tenho muita sorte e agradeço a Deus todos os dias pela minha filha, que tanto amo, pois consegui dar o melhor. Minha filha só estudou em escolas particulares. Estudou na melhor escola da França, a San Vincent, só tinha ela de brasileira. Aprendeu a falar francês, espanhol e inglês fluentemente, faz faculdade particular, paga por ela mesma. Dirige uma escola que é conveniada com a prefeitura. Hoje, eu tenho certeza que valeu a pena trabalhar bastante. Atualmente, sou suporte, porque minha filha tem 22 anos e já está casada, mas quando me separei foi muito difícil fazer o papel de pai e mãe. Meu ex-marido nunca foi presente em nada, nem quando éramos casados ele nunca foi presente. Eu sempre assumi tudo sozinha: médico, reunião de escola, orientação faculdade...Essa nova atividade em minha vida (a faculdade) está sendo muito difícil para mim porque me sinto muito cansada física e psicologicamente. O governo não dá condições de ter um aproveitamento de qualidade. Na verdade, estão me obrigando a fazer um curso no qual necessito de tempo. Estudar com 20 anos é diferente de 40 anos de 40 ou 50 anos e ter 40 horas é outro problema. (S.C., 43 anos, 40 h.)

Neste depoimento, ficam evidentes a força e a determinação que a mulher possui para levar adiante um casamento, entretanto, percebe-se, também, a sua força para romper com uma situação desagradável – uma relação fracassada – e seguir em frente, sozinha, cuidando dos filhos, lutando e conseguindo vencer os obstáculos em buscar de seus sonhos.

Eu me tornei chefe de família quando me separei do meu marido, embora, mesmo antes da separação já assumia a chefia, pois meu marido

bebia muito. Eu sou a pessoa responsável pela minha família, mas conto com meus filhos mais velhos. Essa nova atividade, estudante, não atrapalhou, mas diminuiu o tempo e também a atenção para com a minha família. As atividades conjugadas de trabalho e maternidade afetam a vida e a educação dos meus filhos de várias formas. Não tenho descanso, nem lazer em família, ou mesmo, sozinha. Tento orientar meus filhos nos momentos que nos encontramos, principalmente nos fins de semana (S.A., 48 anos – 40 h).

É evidente a sobrecarga que essas mulheres vivenciam, com tantas atividades conjugadas. Porém, não resta dúvida, segundo os depoimentos, que a nova vida estudantil foi importante, não só pela capacitação profissional, mas, sobretudo, pela satisfação pessoal.

Separei-me depois de 19 anos de casada. Sou a pessoa que resolve tudo em casa: da doença, à comida e roupa. Aliás, mesmo casada, sempre assumi tudo em casa, só não a financeira. As atividades conjugadas de trabalho e maternidade não alteraram em quase nada a minha vida, só me sobrecarregaram mais. Os meus filhos já são adultos. (MA.58 anos-40 h).

O depoimento dessa estudante demonstra, mais uma vez, que a mulher tem um papel fundamental na família. Ela é a mediadora, a conselheira, a responsável pelo bem-estar da família, mesmo com o companheiro do lado.

Tornei-me chefe de família a partir da separação do primeiro casamento. Meu ex-marido foi morar em outro estado, e eu fiquei com as crianças. Criei os meus filhos sozinha durante os sete anos que fiquei separada. Os dois mais velhos, 15 e 13 anos, são muito equilibrados e não me dão trabalho. Tive, uma época, que optar por largar um emprego de horário integral para trabalhar meio turno, ficar com um salário menor, para dar mais atenção a eles. Sempre saí com amigos e dentro do possível tinha uma vida social porque contava com uma empregada, mas não deixava de dar o suporte necessário. Sempre fui uma grande responsável, mas valeu a pena. Casei-me pela segunda vez, mas como o maior salário é o meu, o apartamento onde moramos é meu, o carro que temos é meu, comprado com ajuda dos meus pais, e a renda maior é minha. Eu me considero ainda a chefe da família. Sou a única pessoa responsável pela educação dos meus filhos. Resolvo tudo, levar a médico, reunião de escola, orientação..., mais conto com uma empregada e o apoio financeiro dos meus pais, quando se faz necessário. Do segundo casamento, tenho uma filha de 1 ano e 8 meses e continuo responsável pela casa. As atividades de mãe, trabalhadora e estudante não atrapalharam. Na verdade, isso não começou agora, pois em 2003-2004, fiz um curso de especialização na UNEB. Tanto meus filhos como meu marido me ajudaram a equilibrar tudo. Não me sinto negligente com eles. Todo o meu tempo livre é deles, só é mais cansativo, mas vale a pena. (M.S., 41 anos – 40 h).

Tais palavras reforçam um comportamento muito comum no processo de separação conjugal, que é a permanência dos filhos juntos às mães. Os pais, na sua maioria, tornam-se apenas visitas, enquanto que toda a responsabilidade da educação dos filhos é assumida pela mulher. É ela quem fará sacrifícios pessoais, como abrir mão de trabalhar o dia todo, de estudar ou, até mesmo, de estabelecer um novo relacionamento, por causa de uma dedicação exclusiva aos filhos.

Após a separação, eu me tornei a chefe da família. Sou a única responsável pela educação da minha filha. É uma sobrecarga para uma pessoa só, mas quando se toma uma decisão, sabendo o que quer, e antes desta decisão analisa todos os aspectos que vão enfrentar com consciência, acredito que a pessoa encontra forças. No meu caso, foi isto que aconteceu. Sabia o que ia enfrentar e o que poderia acontecer, principalmente que foi na fase adolescente da minha filha. Com mais esta atividade, como estudante, a minha vida ficou mais corrida, no entanto, estou satisfeita. Tento administrar o tempo para que possa dar conta. (R.D., 46 anos – 40h).

Estas histórias estimulam a uma reflexão sobre os novos e variados entendimentos e valores sobre o casamento e da vida em comum, mostrando que as mulheres estão mais livres de certos *scripts* sociais. Elas estão dispostas a viver novas experiências, se comparadas às mulheres de algumas décadas atrás, pois chefia feminina, separações, divórcios e novos arranjos familiares já fazem parte da sociedade moderna. A maioria das mulheres já não se submete mais aos caprichos e à dominação masculina; elas enfrentam preconceitos e seguem, sozinhas, o curso de suas vidas.

Com quem deixar os filhos para ir trabalhar e/ou estudar se constitui um problema e uma fonte de preocupação para as mulheres do PROLE. Quando questionadas a este respeito, 47,82% deixam os filhos sozinhos; 21,73% delegam o cuidado dos filhos às empregadas domésticas; 13,15% afirmaram que deixam com parentes; e 17,3% não responderam. O número significativo de mulheres que não responderam é alto porque, na análise, foram consideradas as mulheres que já têm filhos crescidos e ficam sozinhos, e as mulheres que não possuem filhos.

Um número tão alto de mães que deixam seus filhos sozinhos comprova as transformações pelas quais passa a família contemporânea. No passado, a grande família era uma unidade social composta por pais, filhos, parentes e agregados, unidos pelas

mesmas obrigações e mesmos trabalhos, como sendo uma rede de apoio para as mulheres que saíam para trabalhar. Entretanto, hoje, a família extensa foi transformada na família conjugal nuclear com pai, mãe e filhos.

Meus filhos ficam sozinhos, “se viram”, já são grandes. Deixo a comida adiantada e eles, quando chegam da escola, terminam. Não é o ideal, mas é o que acontece comigo. Não tenho outro jeito, não tem ninguém que possa ficar com eles na minha ausência (M.G., 50 anos - 40 h)

Além da nova configuração das famílias, deve-se levar em consideração a questão social, que também interfere no dia a dia das famílias, pois muitas delas não podem contratar uma funcionária doméstica para tomar conta dos filhos. Um funcionário é oneroso e os professores, recebendo baixos salários, dificilmente podem contratar uma empregada doméstica.

Nesse contexto, muitas vezes, o comportamento dessas crianças, em sala de aula, chama a atenção de alguns professores, pois, na sua maioria, são mais responsáveis do que os outros alunos. Por outro lado, muitas vezes, não fazem as tarefas escolares, pois ficam tomando conta de irmãos menores.

Já percebi que alunas cujas mães saem para trabalhar assumem a casa, tornam-se, muitas vezes, mais responsáveis com as atividades escolares e domésticas. Porém, muitas vezes, as tarefas voltam sem fazer por falta de orientação. Isso só depende da mãe (R. 44 anos – 40 h.)

A fala dessa professora revela a transferência natural do papel de mãe e dona-de-casa para outros membros da família, geralmente para a filha mais velha, que, na maioria dos casos, ainda é uma criança. Para Márcia Macedo,<sup>98</sup> essas “mães substitutas” tendem a perpetuar as desigualdades de gênero, pois as crianças do sexo feminino têm um amadurecimento precoce e, ainda, perpetuam o padrão desigual de divisão do trabalho doméstico entre os sexos, pois, geralmente, os filhos homens são poupados. Enquanto a filha mais velha cuida dos afazeres domésticos e das crianças menores, os irmãos do sexo masculino brincam.

O acompanhamento direto da vida escolar dos filhos por estas mulheres tão

---

<sup>98</sup> MACÊDO, Márcia. *Relações de gênero no contexto urbano*: um olhar sobre as mulheres. Disponível em [www.capina.org.br/download/pub/msmtxtgenero.pdf](http://www.capina.org.br/download/pub/msmtxtgenero.pdf). Acesso em abril de 2009.

ocupadas foi um tema considerado nesta pesquisa. Perguntadas se ajudam os filhos nas tarefas escolares, se acompanham o boletim escolar, se vão às reuniões de pais e mestres, se conhecem os professores dos seus filhos, 21,73% afirmaram que ajudam os filhos a cumprirem as atividades escolares. Na maioria das vezes, elas ajudam seus filhos enquanto estão preparando as suas aulas para o dia seguinte, tentando, dessa forma, conciliar suas responsabilidades maternas com as obrigações profissionais. Mais da metade das professoras (75,12%) admite que ajudam seus filhos nos deveres escolares sem tanta frequência, mas gostariam de ajudar sempre, mas não têm tempo e usam como estratégia a banca escolar. Apenas 13,15% delas não participam diretamente do desempenho estudantil de seus filhos, uma vez que eles já estão na faculdade e não necessitam mais de sua presença. Apenas 8% delas não responderam.

Quanto ao boletim escolar, 82,61% responderam que fiscalizam o boletim dos filhos. Nenhuma delas disse que nunca olhava o boletim, e apenas uma disse que, às vezes, procurava saber das notas da sua filha. Quando questionada, explicou que sua filha já estava na faculdade, era casada e não precisava mais desse tipo de controle, e 13,15% não responderam.

Quanto ao interesse e o conhecimento acerca dos professores dos seus filhos, 56,22% conhecem algum professor; 30,40% conhecem todos os professores dos filhos; 13,15% não souberam responder e 0,23% afirmou não conhecer nenhum professor do seu filho, pois seu filho já estava na faculdade, não havendo necessidade de conhecer os professores.

Ainda sobre a educação escolar dos filhos, no que diz respeito à participação da família na escola, 39,1% afirmaram que nem sempre vão a todas as reuniões, pois os horários das reuniões nem sempre eram compatíveis com os delas; 32,40% alternaram as idas às reuniões com os pais; 28,27% sempre vão às reuniões. Somente 0,23% não respondeu. Com estes percentuais, percebe-se que as mulheres estão promovendo uma revolução no seu comportamento, saindo do espaço privado e invadindo o espaço público. Entretanto, não conseguiram fazer com que o trabalho doméstico fosse dividido e valorizado. O que ocorre é exatamente o contrário: ao chegar em casa, depois de um longo dia de trabalho, elas todas cuidam dos afazeres domésticos para o dia seguinte.

As que não têm empregadas e mesmo as que as possuem, dão orientações para o dia seguinte, checam a despensa, buscam saber como foi o dia do filho e, além disso, como a profissão exige, precisam preparar as aulas para o dia seguinte, ler os textos da faculdade, já que o dia seguinte será ocupado em seus três turnos: trabalho pela manhã e à tarde, e à noite, aulas na faculdade.

O único professor entrevistado desta pesquisa afirmou que, ao chegar em casa, vai descansar, depois estudar um pouco e preparar as aulas para o dia seguinte. Esta resposta corrobora com recente pesquisa feita por Aguiar.<sup>99</sup> Ela constatou que, durante a semana, a jornada diária da mulher é de 502 minutos, 5% maior que a do homem, que trabalha 480 minutos. No fim de semana, a diferença é ainda maior. Enquanto a carga masculina é de 201 minutos, a da mulher é de 326, ou seja, 62% maior. Se a mulher for mãe, este índice cresce, ainda mais, mesmo que tenha quem a ajude.

Assim, a despeito de todas as mudanças na vida das mulheres e da luta encampada ao longo das últimas quatro décadas pela conquista de novos espaços, a fim de diminuir a desigualdade e a exclusão social, verifica-se, na atualidade, uma sobreposição de papéis atribuídos a elas, que lhes acarretam uma sobrecarga de trabalho.

Para o senso comum as “coisas” da casa e dos filhos pertencem às mulheres mesmo que estas possuam atividade remunerada. O exercício de uma atividade profissional fora do lar não contribuiu para a sua libertação nem tão pouco para uma divisão de trabalho mais equitativa e funcional. Apesar de competir com o homem no mercado de trabalho, a mulher

---

<sup>99</sup> Neuma Figueiredo Aguiar é socióloga, pesquisadora e professora do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta pesquisa se refere ao uso do tempo no trabalho: “Múltiplas Temporalidades de Referência: análise dos usos do tempo entre grupos domésticos na população de Belo Horizonte”. A pesquisa consistiu na extração de uma amostra probabilística de domicílio da cidade de Belo Horizonte, empregando uma metodologia de levantamento das informações com base em diários de usos do tempo. Em cada domicílio, foram sorteados um dia da semana e um dia de final de semana com o objetivo de estudar a vida cotidiana dos moradores de Belo Horizonte e as formas de articulação entre vida doméstica e atividades remuneradas, padrões de lazer, cuidados pessoais, padrões de viagens e cuidados com os demais membros do domicílio (crianças e pessoas mais velhas necessitando de cuidados). Buscou-se indagar em que medida as atividades domésticas interagem ou interferem com o exercício das demais atividades cotidianas, particularmente com o trabalho remunerado. Observou-se, ainda, o efeito nas demais atividades da presença de crianças menores e que demandam atenção, bem como o efeito da atividade do cuidado com as crianças. O resultado da pesquisa foi divulgado na imprensa, na Bahia, no jornal *A TARDE*, Caderno Economia, 16/10/2004.

continua presa às pejejas caseiras, executando todos os serviços necessários à manutenção e à administração da casa.

Ser mãe, trabalhadora e estudante pode significar sacrifício e, principalmente, grande alteração na rotina familiar. As professoras também foram questionadas se ocorreu alguma alteração no dia-a-dia da família com a saída delas em mais um turno. Quanto aos hábitos alimentares ou higiênicos dos filhos, 39,13% admitiram que os hábitos alimentares deles tiveram uma pequena alteração; 26% afirmaram que os hábitos alimentares dos seus filhos não sofreram alteração, pois já estão crescidos e conscientes do valor nutritivo dos alimentos ou contam com a ajuda de pessoas responsáveis para orientá-los; 21,73% responderam que a ausência delas contribuiu para a alteração dos hábitos alimentares dos seus filhos, como trocar uma refeição saudável por alimentos menos nutritivos, a exemplos dos salgadinhos, doces; e 15,14% não responderam.

Questionadas quanto aos hábitos higiênicos, 52,1% afirmaram que não houve alteração nos hábitos higiênicos dos filhos com a sua ausência; 30,4% confessaram que os filhos tiveram uma pequena mudança, inclusive a diminuição da quantidade dos banhos: se eles tomavam três banhos durante o dia, muitas vezes, passaram a tomar só um, ou, ainda, mudar os horários dos banhos ou, até mesmo, a escovação obrigatória dos dentes após cada refeição ser negligenciada, ou ainda passar do período de cortar o cabelo; 17,5% não responderam.

Quanto ao comportamento dos filhos, 57% afirmam que a sua longa ausência de casa não alterou o comportamento dos filhos. Apesar de estarem tanto tempo fora de casa, sua ausência não contribuiu para que eles ficassem mais tempo com amigos. Ainda 26% admitem que os filhos passaram a ficar mais tempo fora de casa ou, até mesmo, mais indisciplinados e 17,% não responderam. Ainda sobre o comportamento dos filhos, 83% disseram que os filhos não se envolveram com más companhias. mesmo porque elas admitiram que controlavam seus filhos pelo celular; 17% não responderam.

A longa ausência da figura materna de casa não havia influenciado na sua autoridade junto aos filhos para 83% das entrevistadas, e 17% não responderam, porém muitas salientaram que, mesmo estando fisicamente ausentes, usam como ajuda o telefone



celular para se manterem em contato com os filhos, sendo uma forma de sempre estarem por perto e nunca deixarem de impor limites, obrigando-os a informar o cumprimento da rotina e as alterações realizadas.

Zaguri<sup>100</sup>, com 34 anos de experiência em educação, concluiu, em pesquisa sobre o tema, que as mães que trabalham fora não estão presentes para impor limites, tornando este um dos problemas que aflige a educação dos filhos. Ela afirma, ainda, que o limite, para as crianças, está associado à segurança. É através dele (limite) que a criança identifica quem a protege e se preocupa com ela. Os pais, mas principalmente a mãe, são a sua fonte de segurança. Segundo a autora, a falta de limites traz sérios prejuízos na formação das crianças. Para ela, está surgindo uma geração de “pequenos tiranos”, crianças e jovens sem noção do “certo” e “errado”, sem solidariedade nem simpatia, egocêntricas e voltadas apenas para o seu prazer pessoal, capazes de atos anti-sociais. No caso em estudo a média de idade dos filhos já ultrapassava a primeira infância.

A família, entendida a partir dos antigos padrões do período colonial, contava com uma rede extensa de parentes que a auxiliava nessa função. Hoje, com as transformações porque passam as famílias, os grupos estão cada vez menores. Santos, afirma que na “Região Metropolitana de Salvador, nas famílias chefiadas por mulheres e sem cônjuges, existe uma maior tendência a ter parentes no domicílio para facilitar a organização do grupo e, conseqüentemente, a educação das crianças.”<sup>101</sup>

Quanto à vida escolar dos filhos, questionadas a cerca do rendimento escolar deles, 39,13% admitem que a falta de tempo para um acompanhamento mais próximo fez com que eles tivessem um rendimento menor do que o habitual, ou menor do que o desejado; 23% afirmaram que não houve alteração, e muitas destas admitem que tiveram que lançar mão do reforço escolar para que os filhos não sofressem conseqüências negativas maiores

---

<sup>100</sup> Tânia Zaguri é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Autora de diversos livros e pioneira no Brasil na questão de limites e contestou a teoria da “liberdade total” na educação. Dentre suas obras, estão “Educar sem culpa”, “O Adolescente por ele mesmo”, “Os direitos dos pais” e “Professor, refém,” dentre outros.

<sup>101</sup> SANTOS, Martha Maria Ramos Rocha dos. Padrões de organização familiar em Salvador e na RMS: as famílias chefiadas por mulheres. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, SEI, v.7, n.2, set/97. p. 110-128.

no desempenho escolar, haja vista que, com a faculdade, elas não teriam tempo algum de acompanhá-los nas tarefas escolares; 17% não responderam. Como exemplo temos a fala da estudante afirmando que” Eu, antes, participava da vida dos meus filhos com relação aos estudos; depois do PROLE, não pude mais. (R.48 anos) “.

Acompanhar mais de perto os filhos menores e adolescentes, principalmente no quesito escola, se constitui realmente uma angústia para as professoras-estudantes, pois, mesmo com as mudanças no mercado de trabalho, a mãe se mantém como a pessoa que faz o acompanhamento escolar dos filhos. Este fato foi comprovado pelo questionário socioeconômico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), promovido pelo MEC. Num exame feito em 2003 com estudantes das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, “75% responderam que a mãe era a pessoa que acompanhava de perto a sua vida escolar; 10,5%, o pai; 6,2% outra mulher da família; 5,3% ninguém; 1,2%, sem resposta, e 1,1% outro homem da família.”<sup>102</sup>

Diante destes dados, constata-se que, ao mesmo tempo em que a maioria dos alunos é mais acompanhada pelas mães – estas, inseridas, cada vez mais, no mercado de trabalho e, mesmo fazendo parte do mundo público –, elas não se desvinculam das suas “obrigações” de mãe. Elas seguem buscando soluções para os problemas diários, procurando conciliá-los da melhor maneira possível, mesmo que, para isso, esqueçam de si mesmas, como pessoas e mulheres, em prol da maternidade.

Beauvoir afirma que é muito difícil para as mulheres assumirem ao mesmo tempo “... sua condição de indivíduo autônomo e seu destino feminino”. “... ela será plenamente um ser humano quando se quebrar a escravidão infinita da mulher, quando ele viver por ela e para ela.”<sup>103</sup>

As políticas educacionais, embora não especifiquem, pressupõem que as crianças disponham sempre de alguém em casa que as acompanhe de perto na sua trajetória escolar, alguém que cuide delas no período em que não estejam na escola. Esse alguém é colocado

---

<sup>102</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Ministério da Educação.

<sup>103</sup> BEAUVOIR, Simone. *Segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976. p. 308-309.

de forma tão natural como sendo a mãe que, quando estas precisam trabalhar fora de casa, quer seja por motivos financeiros, quer seja por satisfação pessoal, arrastam consigo um sentimento de culpa. Isto ocorre porque o lugar da mulher-mãe tenha sido sempre o espaço privado e, ao sair para o espaço público, ainda sintam que estão no lugar errado e que seus filhos estejam sendo privados de atenção, carinho e educação, como afirma outra estudante:(...) meus filhos sentiram muito a minha falta. Vejo que Luiza sente muito a minha ausência. Foi difícil ficar todas as noites fora nesse período (...) (M., 44 anos).

Esse sentimento é um elemento a ser considerado no desempenho profissional das mães, pois ao se sentirem culpadas ou negligentes com seus filhos, elas, de certa forma, compromete suas atividades. Nesse sentido o acúmulo de atividades deixa a maioria das mulheres deste grupo, assim como a maioria das trabalhadoras, divididas entre o trabalho remunerado, as exigências de horários a cumprir, o estudo, a atenção dos filhos e os afazeres domésticos. Elas passam longas horas semanais fora de casa, em média 60 horas, devido ao trabalho e agora ao estudo, o que, para muitas, gera a culpa e o conflito por não conseguirem realizar, a contento, todas as tarefas que lhes são atribuídas e, principalmente, pelo prejuízo no convívio familiar.

O sentimento de culpa encontra explicação na cultura e na educação recebidas pelas mulheres. Elas precisam ser boas mães e boas esposas. Ser boa mãe implica em abdicar de interesses pessoais em prol da maternidade. Seria um amor incondicional o mito da “boa mãe” estudado por Badinter:

A responsabilidade da família e da mãe para com os filhos foi difundida no século XIX e transformou-se em culpa materna no século XX, quando elas não conseguiam desempenhar o papel de boa mãe, ou quando não permaneciam exclusivamente mães desenvolvendo outros interesses pessoais.<sup>104</sup>

A dimensão de gênero é definidora desse modelo de maternidade/maternagem, em que há uma grande centralidade dos filhos no projeto de vida existencial das mulheres. Macêdo observa que

a identidade da mulher está muito relacionada à identidade de mãe,

---

<sup>104</sup> BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução Waltensir Dutra. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1995. p. 237.

ocorrendo uma representação da maternidade como algo sagrado, o que termina por provocar um deslocamento de um papel cultural, como se fosse algo próprio da natureza da mulher (processo de “culturalização da natureza”).<sup>105</sup>

Diante da centralidade dos filhos no projeto de vida das mulheres, quando foram questionadas se sentem culpa por estarem tanto tempo ausentes de casa, antes 40 horas e agora 60 por conta da faculdade, 54% afirmam que se sentem um pouco culpadas, por não estarem mais tempo com os filhos; 13,15% não sentem culpa alguma; 13,15% se sentem muito culpadas; 19,70% não responderam.

Outro dado significativo: 39,13% das professoras não acreditam que uma divisão da educação dos filhos com outra pessoa diminuiria o sentimento de culpa por ficarem tanto tempo ausente do ambiente familiar, enquanto que para 30,5% delas o sentimento de culpa seria menor caso dividissem a tarefa de educar os filhos com outra pessoa. As demais, correspondendo a 30,5%, nada informaram.

O sentimento de culpa e a ansiedade se somam, contribuindo para que a mulher não consiga se desligar do seu lar enquanto trabalha. Questionadas acerca do assunto, 60,8% delas responderam que não se concentram totalmente na atividade que está executando e estão sempre ligadas nos filhos e no lar; 30,4% esquecem completamente do lar e dos filhos e se concentram exclusivamente no trabalho; 8,8% não responderam.

Tento orientar meus filhos nos momentos que nos encontramos, principalmente nos fins de semana.. (S. L., 48 anos – 40h)

Meus filhos me cobram demais, falando que não tenho mais tempo para eles. Resolvo a maioria dos assuntos domésticos pelo telefone e isso me angustia muito, ...minha carga horária é muito grande fora de casa (...) eu tento recompensar a minha ausência dando do bom e do melhor para eles, todo este sacrifício é para oferecer uma boa educação para eles.”.(D., 46 anos – 40 h).

Não me sinto negligente com eles porque todo o meu tempo livre é deles, só é cansativo mais vale a pena... (M., 41 anos - 40 h).

---

<sup>105</sup> MACÊDO, *Op. Cit.*

Por esses depoimentos, o sentimento de culpa é muito relativo. A estudante M. acha que, ao dedicar todo o seu tempo livre por menor que ele seja, aos filhos, a exime de qualquer sentimento de culpa, valorizando o tempo disponível e se afastando do padrão de mãe que esse dedica aos filhos em tempo integral, nos levando a compreensão que a qualidade pode ser muito mais importante do que a quantidade.

### **3.2 Formação e ações do professor**

Nesse subitem, foram analisados os avanços individuais e profissionais ocorridos ao longo do PROLE. Com este objetivo, foram discutidas não só os pontos de vista dos docentes, como também a opinião que eles têm de si mesmos enquanto profissionais. Embora este curso tenha ocorrido com os professores em serviço, o que denotou um esforço muito grande, todos foram unânimes em afirmar que ocorreram ganhos significativos no campo profissional. Vários depoimentos confirmam as conquistas pessoais e profissionais ao final do curso, com ganhos de conteúdos e mudanças na didática

O magistério é uma das profissões que vêm adquirindo novas características e se transformando, objetivando corresponder às novas necessidades que se originam das mudanças sociais contemporâneas, do crescimento quantitativo dos sistemas de ensino e das conseqüentes exigências da população, que passou a ter mais acesso aos níveis escolares.

É inegável o papel social e pedagógico do professor como agente e participante do processo de mudanças na educação nacional. Não há dúvidas que a qualidade da educação oferecida é proporcional – juntamente com outros fatores –, à qualificação dos educadores, mas, para tanto, é necessário investir no aprimoramento contínuo de professores competentes, que, conscientes da sua missão pública e valorizados social e profissionalmente, possam contribuir para a formação do alunado.

A docência é uma profissão dinâmica e com uma grande função social. O dia-a-dia

do magistério proporciona uma proximidade com o aluno, tornando-se um veículo formador de opiniões. O convívio diário também faz com que a relação professor e aluno tenha limites além dos estipulados pela escola, contribuindo para que ambas as partes assumam novas responsabilidades.

A escola se constitui num ambiente propício à avaliação emocional e comportamental dos alunos. Um(a) professor(a), mais atento(a) na sala de aula, presencia situações que permitem detectar problemas cruciais na vida dos alunos, haja vista que os estudantes comumente trazem para a escola os problemas emocionais ou de personalidade, como também podem apresentar marcas positivas e negativas – de suas vivências sociais, familiares e afetivas.

As próprias professoras que participaram desta pesquisa afirmaram que as crianças que não têm o suporte, o acompanhamento e o vínculo familiar reforçados têm o desempenho escolar seriamente comprometido. Elas falam sobre a ausência das mães ou de algum adulto que as substituam no acompanhamento da vida escolar dessas crianças:

No meu trabalho, sempre notei o comportamento de crianças cujas mães eram ausentes. Quando vemos que muitas crianças estão tristes, muito provavelmente elas sentem a falta de orientação em casa por parte do pai ou da mãe. Tem alunos que preferem conversar seus problemas pessoais com seus professores por não poderem trocar ideias com seus pais. Eles falam que estão namorando (ficando), até contam que estão grávidas, namorando traficantes, e os pais não sabem. Contam até que foram estupradas pelo padrasto ou mesmo pelo irmão e são ameaçadas, e as mães não podem saber. Eu observo que tudo isso é a falta de estrutura familiar, as quais a maior parte é de pais separados, a mãe sai para trabalhar para ter que sustentar a família. O reflexo disso tudo a gente percebe no dia-a-dia com crianças revoltadas por falta de amor, carinho, falta de dinheiro, falta de família. Elas são desinteressadas, indisciplinadas, sem nenhum aproveitamento na escola (S.C., 43 anos ).

Percebo que alguns sofrem a falta dos pais e que, por muitas vezes, extravasam através da indisciplina. Quando conversamos com eles, percebemos que sentem a falta de atenção. Dizem, às vezes: “Depois que minha mãe se separou do meu pai ela não tem me dado amor. Ela sai para trabalhar a semana toda e no fim de semana me deixa e sai com as amigas. Ou seja, ele sente a falta da mãe em casa. (R.D., 46 anos- 40h).

Sempre vi a diferença entre a criança que tem um acompanhamento em casa, uma mãe presente, daquela que vive só: são indisciplinadas e as tarefas voltam sem fazer. (L.,48 anos - 40h).

A nova política de recuperação da educação tem apresentado uma preocupação maior com a figura do professor. Para uma efetiva transformação da educação brasileira é preciso não somente a qualificação dos professores, mas mudanças em toda a estrutura educacional, como menos alunos em sala de aula, melhoria dos salários, uso de recursos tecnológicos, estrutura física e, mais importante, as aulas atrativas, para que seja possível competir com os apelos externos que cercam os alunos que os seduzem a afastar-se da escola.

A necessidade da recuperação da educação vem das alterações que o mundo ocidental vem experimentando. Nas últimas décadas, muitos países deram saltos qualitativos nesta direção. Nesse contexto, Behrens, ao analisar os avanços e apelos da sociedade moderna, afirma que “as alterações na sociedade evidenciaram-se por um novo tempo, que recupera o homem e a construção do conhecimento, como meta mediadora dos avanços na modernidade.”<sup>106</sup> A educação é, portanto, a mola propulsora dessa modernidade, e a figura do professor é a parte central nessa engrenagem.

O conhecimento científico e tecnológico, as mudanças econômicas e a ordem capitalista têm levado a uma corrida para a atualização, formação e capacitação de todos os profissionais, impelidos pela necessidade de acompanhar o progresso. Dessa maneira, novos desafios se apresentam para os professores: o de alcançar um novo paradigma de aprendizado e auxiliar o aluno na busca pelo conhecimento.

Nesse sentido o entendimento do que é um bom professor e o que é ser um bom aluno foram se transformando no decorrer do curso, assim como a relação com os discentes. A partir dessas alterações o professor deve estar atento à sua função primeira a de saber apresentar condições favoráveis à apropriação, por parte do alunado, de conhecimentos acumulados e socialmente tidos como relevantes, como fica evidente do depoimento “o PROLE foi um divisor de águas na minha vida. Tenho 20 anos de formada e precisava me atualizar. Cresci muito como profissional. Hoje, sou outra pessoa. (M., 43 anos).

---

<sup>106</sup> BEHRENS, Op. Cit, p. 134.

Ao se manifestarem sobre o seu trabalho e a relação com os alunos, os professores relataram que, no dia-a-dia, em sala de aula, estavam com uma visão diferente até mesmo dos conteúdos:

A qualidade das minhas aulas melhorou muito e o entendimento do conteúdo também. (D., 44 anos).

O PROLE atualizou meus conhecimentos sobre História. Aprendi com as experiências das colegas. Aprendi sobre a relação aluno x professor.” (M.A, 60 anos – 40 h)

As professoras perceberam que os atos que ocorrem em sala de aula devem ser de parceria, e o professor não é um detentor do saber, mas um condutor, direcionando, e não determinando, ajudando e mostrando o caminho da descoberta do conhecimento. Elas compreendiam, através das aulas de Metodologia do Ensino de História, que a sala de aula não é um espaço absoluto do professor, mas uma busca contínua de um conhecimento compartilhado.

Descobriram que a valorização do aluno e o estímulo produzem, espontaneamente, novos conhecimentos. Para elas, o aluno é visto como sujeito da educação, capaz de ter consciência, embora elas saibam que, como professoras, têm o compromisso social de serem agentes formadores de opinião. Nesse contexto, Behrens, afirma que

o professor, como sujeito da história, tem a consciência de que seu trabalho é significativo para a sociedade e que, como cidadão, ele tem responsabilidade sobre os alunos e o seu papel pessoal neste contexto.<sup>107</sup>

As recorrentes referências positivas feitas por estas mulheres são significativas, constituindo-se em superação de estereótipos ligados às mulheres e consagrados pelas representações sociais. Como o conhecimento e a consciência de mundo e de si mesmo decorrem de muitos tipos de experiências, mesmo que estas se sobrecarreguem, todas as atividades desenvolvidas por elas ao longo do curso foram necessárias para o crescimento pessoal e profissional.

---

<sup>107</sup> *Idem, Ibidem.*



Na concepção de Wilshire,<sup>108</sup> cada componente é essencial, ao mesmo tempo em que nenhum é suficiente para satisfazer a necessidade de conhecer-se a si mesmo e ao mundo. Por isso, as múltiplas oportunidades vivenciadas pelas estudantes-professoras, ao longo do PROLE, constituem-se em componentes isolados deste conhecimento ou consciência por elas adquirido.

Na avaliação das entrevistadas, um ponto fundamental para o crescimento profissional favorecido pelo curso foram os Seminários Temáticos Interdisciplinares. Eles ofereceram, segundo elas, a aproximação com temas e propostas em outros campos do conhecimento, que nem sempre são contemplados nas grades curriculares. Tais oportunidades, entre outras, constituem o chamado currículo oculto. Para Silva,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...). O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.<sup>109</sup>

Os temas dos Seminários foram escolhidos pelos coordenadores, em conjunto com os alunos, de forma que promovessem crescimento profissional e pessoal dos participantes. Como a grade curricular não comportava a carga horária dos Seminários, estes eram desenvolvidos sempre no período de férias dos alunos, que, de certa forma, contribuía ainda mais para a sobrecarga e o cansaço dos estudantes. Em contrapartida, segundo os alunos, os benefícios superavam as dificuldades, porque o diálogo interdisciplinar contribuiu, significativamente, para a construção de uma visão única do conhecimento, superando a perspectiva fragmentada do processo ensino-aprendizagem. Para Pires,

a interdisciplinaridade se manifesta na educação como a busca da

---

<sup>108</sup> WILSHIRE, Donna. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na (re) imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997.

<sup>109</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p. 78.

<sup>110</sup> PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2. 1998, p.173-202, Disponível em [www.interface.org.br/revista2/debates1.pdf](http://www.interface.org.br/revista2/debates1.pdf). Acesso em 24 jan. 2009.

integração para além da troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e compatibilização de bibliografia entre docentes, pois é uma tentativa de maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas.<sup>110</sup>

A interdisciplinaridade é uma das ferramentas metodológicas que ajuda a alcançar um dos objetivos da Licenciatura em História, que é “formar profissionais dotados de espírito crítico e de um método de estudo, trabalho e aprofundamento de questões capazes de perceber e desenvolver em suas tarefas aquilo que faz a especificidade da História como disciplina.”<sup>111</sup> Através do contato com outras áreas do conhecimento, os professores desenvolvem o senso crítico, fundamental no desenvolvimento do ensino de História. Nesse sentido, Luck, discutindo o assunto, ao definir o conceito de interdisciplinaridade, afirma que a

interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.<sup>112</sup>

Dentro desse contexto, a Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, inclui a interdisciplinaridade entre os princípios que devem nortear a construção do conhecimento. Conforme o Art.6º, “Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio.”<sup>113</sup> . Estes seminários eram aguardados e prestigiados por todas:

Não perco os Seminários, venho de longe, cansada, mas, mesmo assim, assisto a todas as palestras. (A., 60 anos).

---

<sup>111</sup> Relatório dos Cursos de Licenciaturas Especiais, Parecer n.197/03, de 30/09/03.

<sup>112</sup> LUCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 64.

<sup>113</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Nunca pensei que estudando História eu pudesse aprender coisas como origami, ou até mesmo a estrutura das notas musicais nas canções. (J., 45anos).

Acho o momento dos Seminários uma oportunidade espetacular para entrar em contato com conhecimentos de outras áreas. (A., 47 anos).

A interdisciplinaridade promove a integração curricular, visando à construção de um conhecimento globalizado e rompendo com as fronteiras das disciplinas. Porém, ela preserva os interesses próprios de cada matéria. Assim, as estudantes tiveram os conteúdos de História preservados e priorizados, porém com uma ampla visão de outras áreas do conhecimento.

### **3.3 A intersecção entre o PROLE, a família e o trabalho**

A importância e a presença da mulher no processo produtivo não são fatos novos. De acordo com Bruschini<sup>114</sup>, o trabalho, para muitas mulheres, está intimamente relacionado com a busca da satisfação das necessidades básicas, de realização dos sonhos e fantasias. A autora ainda ressalta que o trabalho fora de casa representa, ainda, integração social, busca de poder, da participação na pirâmide social e da hierarquização, orgulho de si mesma e auto-reconhecimento além de, em muitos casos, garantir o seu sustento e o de seus filhos.

Os ganhos em termos de autonomia e de poder de decisão, advindos do trabalho remunerado, a voz ativa em casa e o poder de decidir sobre a maternidade são conquistas que as mulheres, nos últimos anos, têm se beneficiado e, mesmo com as dificuldades, continuam no mercado de trabalho. Essas conquistas começaram a se tornar realidade a partir dos anos 70 do século passado, com a expansão do mercado de trabalho, a crescente urbanização e o acelerado ritmo da industrialização, configurando um momento de grande crescimento econômico, o que favoreceu a incorporação de novos trabalhadores, inclusive os de sexo feminino.

---

<sup>114</sup> BRUSCHINI, Cristina. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, 1994.

Atualmente, vários fatores contribuem para a permanência da mulher fora do lar: a queda do nível de vida, obrigando a mulher a trabalhar para complementar a renda familiar, a criação de novas profissões, algumas “mais adequadas” às características femininas e o aumento da escolaridade. Pesquisas revelam que “54% das matrículas do ensino médio era de mulheres e 56% dos ingressantes no vestibular do mesmo ano era público feminino.”<sup>115</sup> Além disso, o aumento do trabalho informal tornou possível conciliar vida profissional com as atividades domésticas.

Em 2008, pesquisas revelaram que, em janeiro de 2003, entre as mulheres trabalhadoras 51,3% possuíam 11 anos ou mais de estudo, contra 59,9% em janeiro de 2008. Entre os homens, esses mesmos níveis de escolaridade eram de 41,9% e 51,9%, respectivamente, nos meses de janeiro de 2003 e de 2008.”<sup>116</sup> O aumento da escolaridade feminina reflete diretamente na sua autonomia, atuando positivamente sobre as oportunidades no mercado de trabalho e sobre os salários.

A participação feminina no mercado de trabalho formal vem aumentando, ano após ano, principalmente a partir das décadas de 70 e 80, porém numa sociedade com raízes patriarcais, na qual cabe às mulheres a responsabilidade doméstica, essa participação encontrou obstáculos, principalmente a oferta de vagas, a qualificação e a necessidade de articular papéis familiares e profissionais.

Para as mulheres, a década de 90 foi o marco das transformações. Ocorreu o fortalecimento de sua participação no mercado de trabalho e o aumento das responsabilidades no comando das famílias. Ela, a mulher, que representa a maior parcela da população, viu aumentar seu poder aquisitivo, seu nível de escolaridade, mas não viu, como gostaria, o fim da diferenciação de salários entre homens e mulheres, a divisão das tarefas domésticas e o compartilhamento das responsabilidades na criação dos filhos.

De acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), divulgada pelo IBGE, para as mulheres que possuíam nível superior completo, o rendimento médio habitual foi de R\$

---

<sup>115</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002.

<sup>116</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), PME – Pesquisa Especial sobre a Mulher.

2.291,80, em janeiro de 2008, enquanto que para os homens esse valor foi de R\$ 3.841,40. Ainda que comparando trabalhadores que possuem o nível superior, o rendimento das mulheres é cerca de 60% do rendimento dos homens, indicando que, mesmo com grau de escolaridade mais elevado, as discrepâncias salariais entre homens e mulheres não diminuem.

Mesmo inseridas no mercado de trabalho, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os filhos. Elas chegam em casa e, depois de um longo dia de trabalho, diferentemente de seus maridos, que vão descansar, iniciam outra jornada de tarefas domésticas, que embora sejam indispensáveis para o bem-estar de todos, são desvalorizadas e desconsideradas, o que constitui uma evidência da desigualdade de gênero. Com as estudantes-professoras desta pesquisa, o quadro não é diferente:

Como tenho filha pequena, ao chegar em casa, dou banho na minha filha, arrumo a casa, retiro os brinquedos do chão, dou a última refeição dela, daí vou arrumar meu material, que vou precisar no dia seguinte, para os três turnos. Em seguida, vou tomar banho, comer e dormir. (M., 43 anos)

Não tenho filhos, quando chego em casa me alimento, tomo um banho e quando agüento estudo um pouco. (L., 39 anos)

Mesmo exausta, converso com os meus filhos, ajeito a comida para o dia seguinte e o material para o trabalho. (D., 44 anos)

Quando chego da faculdade, tomo um banho e vou ler. (R., 46 anos – homem)

Goldani<sup>117</sup> apresenta um sistema de indicadores sobre as (des)igualdades de gênero nas famílias brasileiras, tomando três eixos: a permanência da discriminação de gênero e a urgência de conciliação entre a vida familiar e trabalho; a crescente responsabilidade dos familiares pela qualidade de vida de seus membros e o fato de que isto depender, sobretudo, da disponibilidade de tempo das mulheres; a incorporação da perspectiva de igualdade de gênero nas políticas públicas e a necessidade de instrumentos para análise e avaliação das

---

<sup>117</sup> GOLDANI, A. M. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.1, 2002.

(des)igualdades de gênero, pois essa segunda jornada de trabalho é ignorada e desvalorizada pela sociedade.

De acordo com Engels, a divisão biológica foi a primeira forma de divisão do trabalho.<sup>118</sup> Os homens primitivos se dedicavam à caça e as mulheres intensificavam suas funções no cuidado dos filhos, da cabana e da aldeia. A mulher servia para amamentar, enquanto os homens, por ter aptidões físicas adequadas, faziam trabalhos que exigiam esforço. Os trabalhos desempenhados pelas mulheres sempre se caracterizaram pela leveza, repetição, meticulosidade e sedentarismo, características que hoje servem para evitar qualquer comparação com o trabalho masculino e encobrir as diferenças salariais. Historicamente, ela ocupava cargos com o objetivo de ajudar ao próximo, de cuidados, e as outras funções mais produtivas e rentáveis ficavam a cargo dos homens.

A conciliação dos papéis familiar e profissional limita e dificulta a participação das mulheres no mercado de trabalho. Elas precisam de muita vontade, determinação e persistência para enfrentar os desafios que lhes são impostos dia-a-dia. Com a sua crescente participação na economia doméstica, seria necessária uma divisão de tarefas no seio da família, e uma união entre Estado e sociedade, na busca de soluções que favorecessem as mulheres trabalhadoras e mães. Enquanto essa divisão não acontece, ela vai traçando estratégias e articulando maneiras para conseguir desempenhar todos os papéis que lhe são exigidos.

Para que as mulheres tenham uma carreira bem sucedida, elas precisam que alguém faça, ou melhor, execute as atribuições que a sociedade lhe confere. Como a família encolheu e a mulher não dispõe de uma rede de parentesco para ajudá-la ela se utiliza, quando tem condições financeiras, de outra mulher, “a secretária do lar”. São, na maioria das vezes, mulheres com baixa escolaridade, provenientes das classes menos favorecidas, que muitas vezes deixam seus filhos sozinhos para tomar conta dos filhos de outra mulher, como fica claro no depoimento, “Para freqüentar o PROLE, precisei contratar uma pessoa para tomar conta de minha filha e cuidar dos afazeres domésticos”. (C. 36 anos).

---

<sup>118</sup> ENGELS, Frederic. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2002.

Sobre o assunto, Kofes articula um conceito que contempla os desafios apresentados pelo reconhecimento de que as relações de classe e trabalho são também sobrepostas pelas relações familiares e marcadas pelas distinções de gênero. Simões analisando Kofes diz:

Esse instrumento conceitual é fornecido pela categoria "doméstico", pensada como lugar estrutural onde se hibridizam relações familiares, íntimas, afetivas e relações de trabalho, em que interagem classes e grupos desiguais. Não se trata de conceber o doméstico como uma articulação dicotômica de "privado" e "público", como se estes representassem dimensões nitidamente separadas, embora complementares – mas, sim, vê-lo como lugar de articulação de dois modelos em tensão, que aparecem e operam concomitantemente: organização familiar, relações personalistas e reciprocidade combinadas com trabalho assalariado, hierarquia racial e desigualdade de classes.<sup>119</sup>

Comumente, ao desenvolver o trabalho doméstico no domicílio do empregador, a própria convivência no espaço privado do patrão e da patroa gera condições de ambiguidade nas relações de trabalho e emprego. Nesse ambiente se confundem os papéis de profissional e de familiar o que, às vezes, leva situações de exploração, com excesso de trabalho, principalmente se esta funcionária é menor de idade e negra.

### **3.4 E o cotidiano mudou...**

O vocábulo ‘cotidiano’, segundo o Dicionário Aurélio, significa “de todos os dias: diário: a vida cotidiana. Que se faz ou sucede todos os dias; diário; labor cotidiano, complicações cotidianas; Que aparecem todos os dias; diário; jornal do cotidiano; Que sucede ou se pratica habitualmente. Aquilo que se faz ou ocorre todos os dias; O que sucede ou se pratica habitualmente.” Assim, cotidiano pode ser entendido como algo que acontece todos os dias ou, ainda, são atividades particulares ou da rotina diária.

---

<sup>119</sup> SIMOES, Júlio Assis. Mulheres: diferenças e desigualdades. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2002, vol.17, n.49, p. 149-153.

As entrevistadas, ao relatarem sobre o seu cotidiano identificam muitas mudanças na organização do trabalho, na organização da vida privada, assim como o lazer, o descanso, a atividade social organizada, o intercâmbio, partes da vida que, de acordo com Heller<sup>120</sup>, seria as partes orgânicas do cotidiano. Nesse sentido, relacionando cotidiano à narrativa de vida, Cipriani e Corradi afirmam que

através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão de si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas, que dentro da experiência individual, contribuem para a construção social da realidade.<sup>121</sup>

Assim, através dos depoimentos, percebe-se como a realidade das estudantes foi alterado com o início do curso:

Antes do PROLE, podia acompanhar meus pais ao médico, dar mais atenção à família, tinha mais paciência em lidar com ]

problemas domésticos. Com o fim do PROLE, retornarei a dar melhor atenção à família. Minha vida antes do PROLE estava mais tranqüila, tinha tempo para dedicar a mim mesma, fato que deixei com o PROLE.” (R.44 anos)

Eu fiz Pedagogia e lia muito por prazer e participava das aulas e sempre me saía bem. Depois do PROLE não tenho ânimo e nem vontade de ler nada. Espero voltar a fazê-lo com o fim do PROLE (...) (J. 43anos).

Sinto pena do meu marido e dos meus filhos. Do quanto os abandonei à própria sorte. Antes, tinha o costume de sentar no sofá assistindo algo e ficava com alguns deles, no colo, fazendo cafuné. Depois do PROLE, não tive mais tempo (...). (R.G., 45 anos)

(...) antes nos divertíamos e passeávamos mais, tipo: clube, cinema etc. Por motivo de todos os finais de semana estar sempre estudando e fazendo trabalhos, preparando seminários e outros. (M. 40 anos)

Coisas aparentemente simples do dia-a-dia das estudantes foram deixadas de lado,

---

<sup>120</sup> HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

<sup>121</sup> CIPRIANI, R; POZZI, E; CORRADI, C. *Histoires de vie familiale dans un contexte urbain*. Cahiers int sociol, 1983, pp. 253-262.



após o início do curso, numa clara constatação que a carga horária de trabalho e estudo, na vida daquelas mulheres, estavam repercutindo em todas as áreas de suas vidas. Embora exista a noção de cotidiano como a repetição do dia-a-dia, Kofes tem uma visão de cotidianos a partir de textos feministas dos anos 70. Ela entende que

(...) cotidiano torna-se a possibilidade de descobrir-se a si mesmo, de inventar e recriar relações, falas, linguagens e sensibilidades, afetividades. Cotidiano deixa de ser apenas atividades, espaço privado e acontecimentos repetitivos, para ser outra e plena possibilidade de explodir os limites do real, para dilacerá-lo com as fantasias, o imaginário, os sonhos, as incoerências(...), (...) é aquele espaço e tempo do social em que é possível inventar e recriar o social(...).<sup>122</sup>

Assim, nessa nova perspectiva, o cotidiano das professoras-estudantes do PROLE foi reinventado e recriado para atender às novas demandas. A densidade das multiplicidades dos novos acontecimentos do dia-a-dia teve que ser reconsiderada, e hábitos e costumes antigos tiveram que ficar de lado, por um período, adormecidos a espera de serem, um dia, recuperados.

---

<sup>122</sup> KOFES, Maria Suely. Mulheres e cotidiano: as estratégias do imaginário. *Revista de Ciências Sociais*. Porto Alegre, 1(2), 1987. p. 253-262.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores, principalmente de professoras, tem dimensões históricas, sociais e políticas amplas. Estudar com profundidade este tema, pelo viés da categoria de gênero é visibilizar discursos construídos a partir de uma postura androcêntrica sobre o exercício da docência.

A naturalização do exercício do magistério por mulheres, ou a crença, por parte dos órgãos públicos, de que as professoras podem (e devem) assumir carga excessiva de trabalho, não prejudicaria o seu desempenho familiar e profissional e, por isso, o presente trabalho adquiriu um significado especial ao questionar tais pressupostos e evidenciar os prejuízos causados por tais crenças.

Tornar-se professora não foi uma escolha da mulher. Pode-se até falar em uma imposição. Assim ela reconfigurou sua trajetória familiar e pessoal, mas, as políticas públicas para a educação não se dispôs a atender às demandas das mulheres que assumiram o magistério. Ficaram evidentes, também, as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e da estreita vinculação entre a forma de organização da educação, da escola e seus objetivos.

A partir de professoras e professores de História que participaram do Programa Especial de Licenciatura em Áreas Específicas (PROLE), promovido pela Secretaria de Educação da Bahia e executado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre 2004 e 2007, percebe-se, de antemão, que a idéia de “feminização” do magistério tem raízes históricas, fincadas desde o início da implantação de cursos no Brasil, no período colonial, que se estendeu por toda a história do Brasil, através de legislações que deram às mulheres a responsabilidade de educar os brasileiros.

O Programa de Licenciaturas Especiais faz parte da crise educacional brasileira. Ele é mais um elemento de uma problemática mais ampla, expressa nas condições econômicas,

políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, conseqüentemente, desigual, excludente e injusta que coloca a mulher em situação de desigualdade. Essas iniciativas governamentais são aplicadas baseadas nas orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais, principalmente na década de 90 do século XX. Considerada a “década da educação,” a capacitação e a formação de professores foram algumas das estratégias escolhidas para a realização das reformas educacionais, instrumento fundamental na disseminação da política neoliberal na América Latina.

De qualquer sorte, a capacitação docente, seja ela em serviço ou não, é necessária para garantir o padrão mínimo de qualidade na educação, proposta pela Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206 item VIII – “Da Ordem Social”. Ela atende, também, às reivindicações de seus órgãos competentes – os sindicatos dos professores, que lutam pelo reconhecimento, condições de trabalho e valorização do profissional da educação, haja vista a desvalorização econômica e social do professor.

As medidas efetivas na recuperação social do professor envolvem vontade política das secretarias estaduais de educação, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e de outros órgãos do governo federal e, mais ainda, da sociedade como um todo. Os esforços de reunião e participação de professores em organizações caracterizam um movimento significativo de educadores, professores que mobilizam docentes na busca por uma política de valorização da educação do país e a revitalização do papel do professor. Porém cabe ao Estado estabelecer políticas públicas que articulem ações conjuntas com a sociedade que desencadeiem em transformações legais, garantindo a formação qualificada e a valorização dos profissionais da área de educação.

A formação continuada e de qualidade, os cursos de capacitação e formação são, sem dúvidas, atitudes significativas, embora não sejam únicas, nem determinantes na conquista de um prestígio que o profissional da educação faz jus, e, em especial, as professoras. Mas se faz premente que o poder público, além de oferecer os cursos, também apresente condições para que os profissionais usufruam desses cursos de maneira total, para todos, sem distinção de cor, classe ou sexo. O que não ocorreu com as estudantes do PROLE, pois as mulheres estudantes não puderam aproveitar o curso da mesma maneira que os estudantes homens.

Como, então, participar do mercado de trabalho, e, além, disso, superar os desafios da contemporaneidade de forma justa, em um contexto em que a globalização, as novas tecnologias, a competitividade desenfreada e a exigência cada vez maior de qualificação exigem profissionais bem preparados? Junta-se a esse quadro a cobrança da sociedade para que a mulher seja uma boa mãe, uma excelente amante, companheira e administradora do lar.

Diante de tantas dificuldades, as estudantes-professoras vivenciaram uma sobrecarga de atividades ao longo do curso. A participação no programa de capacitação trouxe conseqüências importantes para a qualidade de vida dos familiares e, em particular, para a vida das estudantes, que passaram a ter um acúmulo de tarefas e responsabilidades. As várias jornadas se traduziram, muitas vezes, negativamente sobre a saúde destas mulheres.

Chegar ao final do PROLE/História foi um exemplo da luta feminina, as professoras-estudantes fazem parte de um universo repleto de mulheres que não “desistem, jamais”. As mulheres brasileiras, nas últimas décadas, conquistaram espaços de tomada de decisões importantes e aumentaram sua capacidade de influenciar os rumos das políticas públicas em vários setores, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Entretanto, ainda não conseguiram chamar a atenção de determinados setores como a educação, nem para a opressão que vivem. Embora a categoria gênero faça parte dos PCNs, e com ele as desigualdades entre homens e mulheres permeiem muitos debates, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia não aceitou liberar as estudantes-professoras, para que elas se dedicassem aos estudos, mesmo tendo, à época, como Secretária de Educação uma mulher, que não foi sensível à problemática feminina. Elas pleitearam o direito de dispensa de pelo menos 20 horas na sua carga horária de trabalho, mas lhes foi negado. Esta recusa feriu o “Princípio da Igualdade”, inserido no Art. 5, garantido pela Constituição Federal de 1988, que diz: “Os iguais devem ser tratados de forma igual; os desiguais deverão ser tratados de forma desigual, visando igualar as desigualdades”.

Assim, na medida em que a sociedade continua vendo a mulher como a principal responsável pelas tarefas domésticas, ela, enquanto profissional da educação, deveria receber um tratamento diferenciado pela Lei, sendo liberada ou tendo sua carga horária

reduzida, para garantir a mesma oportunidade de estudo que seus colegas homens.

Um recorte transversal em torno das relações de gênero funcionando como uma lente possibilitou a visibilização de uma série de aspectos que a sociedade vem naturalizando e que vem assegurando a perpetuação das relações assimétricas entre homens e mulheres. Através dessa lente, no decorrer do PROLE/HISTÓRIA, percebemos que as professoras não dispuseram das mesmas condições de estudo que os homens, pois enquanto eles ( os alunos homens do PROLE/História) ao chegar em casa poderiam se dedicar aos estudos, as professoras-estudantes iriam assumir suas funções domésticas de mães e esposas.

Nesse sentido, espera-se que os próximos cursos de formação de professores sejam objeto de reflexão e reformulação, considerando as intensas modificações sociais, econômicas e políticas pelas quais enfrenta o século XXI, adotando um recorte de gênero para que a sociedade respeite as diferenças.

A formação do sistema educacional deve ser pensada coletivamente, evitando a separação entre quem pensa a formação e quem vivencia o processo formativo, principalmente quando se trata de professoras. Isto porque a política de formação de professores em nosso país está totalmente atrelada à lógica do mercado, priorizando a formação do capital humano de forma articulada às necessidades de produção, pautando-se na competitividade deixando de lado o capital humano e suas especificidades.

## LISTA DE FONTES

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: Word Bank, 1995.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ALONSO, Myrtes. *Uma tentativa de redefinição do trabalho docente*. São Paulo, 1994. (mimeo).
- ÁRIES, Phillipe. Família e cidade. In: FIGUEIRA, S. da; VELHO, G. (Coord.) *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 13-22.
- BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- BEAUVOIR, Simone. *Segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRUSCHINI, Cristina. *O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes*. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, 1994.
- CASTRO, Magali. A Escola Normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PASSOS, Ana Maria C. Moura. (Org). *A escola e seus atores, educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.
- CIPRIANI, R; POZZI, E; CORRADI, C. Histoires de vie familiale dans un contexte urbain. *Cahiers Int Sociol*, 1983, p. 253-262.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da. (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 11ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- ENGELS, Frederic. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Centauro, 2002.
- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Mulher e Pedagogia: um vínculo revisitado*. Salvador, Helvécia, 2005.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. *Salvador das mulheres: condição feminina e cotidiano popular na Belle Époque imperfeita*. Salvador: UFBA, 1994. (Dissertação de Mestrado)

FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza. Apresentação e antropologia e feminismo. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. vol. 1, n.1,

FREIRE, Madalena. *Formação permanente*. RJ : Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. In: *Revista Educação & Sociedade*, v.23, n.80, Campinas: Unicamp, set. 2002.

GOLDANI, A. M. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.1, 2002.

HARDING, Sandra. *Feminism and methodology: social science issues*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina; BRUSHINNI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 93-126.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.

KOFES, Suely. *Mulher, mulheres: identidade, diferença e desigualdade na relação patroas e empregadas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

KOFES, Maria Suely. Mulheres e cotidiano: as estratégias do imaginário. *Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, 1(2), 1987. 1983; 79: 253-62.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação. A constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68 Campinas: Unicamp, dez. 1999.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILLI, P. (Org.). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-20.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p.442-480.



- LUCK, Heloisa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MACÊDO, Márcia. *Relações de gênero no contexto urbano: um olhar sobre as mulheres*. Disponível em <[www.capina.org.br/download/pub/msmtxtgenero.pdf](http://www.capina.org.br/download/pub/msmtxtgenero.pdf)>. Acesso : 10 abril de 2009.
- MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percussores e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, n. 11, Campinas: Unicamp, 1998. p. 67-75.
- MATTOS, Ilmar R. *Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOSO, Kátia M. Queiroz. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MÉSZAROS, Isivan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1939.
- MOTTA, Alda Britto da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, n.13, Campinas: Unicamp, 1999. p. 191-221.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- OLIVEIRA, Maria Coleta. A família brasileira no limiar do ano 2000. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, n.1, ano 4.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Reformas educacionais no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 95-134.
- PASSOS, Elizete S. *Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: UFBA-NEIM, 1999.
- PICITELLI, Adriana. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. *Cadernos Pagu*, n. 1, Campinas: Unicamp, 1989. p. 149-171.
- PIETRI, Émerson de. *Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social*. Falla dos Pinhaes, Espírito Santos dos Pinhais, v.3, n.2, jan./dez. 2005. p.35-52.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-38.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Revista Interface*, v. 2. 1998, p. 173-202. Disponível em [www.interface.org.br/revista2/debates](http://www.interface.org.br/revista2/debates) 1. pdf. Acesso em 24/01/09.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Cultura e representação. São Paulo: *Projeto História*, n.14, São Paulo: Edusc, 1997. p. 25-40.

PRADO JR., Caio. *Evolução política do Brasil*. 21 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível ao dizível”. *Ciência e Cultura*, v.39. 1986.p. 272-286.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007. p. 94-103.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.

RUBIN, Gayle. The Traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex. In: R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of women*, New York: Monthly Review Press, 1975, p. 157-210. [Traduzido para o português e publicado por SOS Corpo e Cidadania].

SACRISTÁN, J. Gimeno *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Martha Maria Ramos Rocha dos. Padrões de organização familiar em Salvador e na RMS: as famílias chefiadas por mulheres. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, SEI, v.7, n.2, set/97. p.110-128.

SARDENBERG, Cecília M. B. E a família, como vai? Mudanças nos padrões de família e

no papel da mulher. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, SEI, v.7, n.2, set/97, p. 5-15.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos? *Revista Educação e Realidade*: Porto Alegre, v. 16, n. 2, dez. 1990. p. 5-22.

SEVCENKO, N. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. Vol.III.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p.77-152.

SILVA, João dos Reis; Sguissardi,Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação*, 1997, nº 10, p. 33-57.

SIMONSEN, Roberto C. *História econômica do Brasil (1500-1820)*. São Paulo: Nacional, 1978.

SPINDOLA, Telma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa. *Revista Escola de Enfermagem*, 2003, 37(2): 119-126.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, Rio de Janeiro, maio/ago. 2000. p. 61-88.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: VEIGA, Cyntia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliene Marta Teixeira (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-134.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*. São Paulo: EDUSP, 1969.

WILSHIRE, Donna. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na (re)imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. *Gênero, corpo e conhecimento*. Tradução Brítta Lemos de Freitas. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos Tempos, 1997, pp. 101-125.

# Anexos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**  
**SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

1. Identificação.

Nome

Endereço

Tel/e-mail

Idade

Estado civil

Filhos/Idade

Tempo de magistério

Carga horária

Local(ais) de trabalho

Meio de Transporte

Tempo de deslocamento até o trabalho

2. Quanto ao estudo.

a) Qual o horário reservado para o estudo? Como e onde executa as tarefas da faculdade?

b) Como avalia sua participação na sala de aula e sua frequência nas aulas?

c) Quais os fatores que influenciam no seu rendimento escolar?

Auxíliam

Prejudicam

d) O que levou você a fazer o PROLE e qual a importância que ele tem em sua vida?

e) Você identifica alguma alteração na sua saúde que possa atribuir ao PROLE? Quais?

f) Qual a avaliação que você faz do PROLE? Pontos positivos e negativos.

g) Você recomendaria o PROLE a alguém? Justifique

### 3. Trabalho.

Qual a influência do PROLE no desenvolvimento do seu trabalho?

Pontos positivos

Pontos negativos

### 4. Família

a) Como você divide seu tempo entre família/trabalho/lazer e estudo?

b) Qual o esforço despendido por você e por sua família para que possa frequentar o PROLE?

c) Você identifica alguma crise vivenciada por você e sua família que possa estar relacionada com o PROLE?

d) Como você avalia a sua vida e a de seus familiares antes e depois do PROLE? Que tarefas você realizava antes que agora não faz mais e só retornará após o fim do curso?

e) Qual a sua rotina ao chegar em casa depois das aulas na faculdade?