

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, NATURAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS

MAELSON JOSÉ SOARES SILVA

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Analisada por
meio do histórico da formação e do trabalho das professoras e da leitura sobre sua
realidade no município de Pinheiro-MA**

Pinheiro

2019

MAELSON JOSÉ SOARES SILVA

A QUESTÃO DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Analisada por meio do histórico da formação e do trabalho das professoras e da leitura sobre sua realidade no município de Pinheiro-MA

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, habitação História, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Ma. Francilene do Rosário de Matos

Pinheiro

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Maelson José Soares.

A QUESTÃO DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Analisada por meio do histórico da formação e do trabalho das professoras e da leitura sobre sua realidade no município de Pinheiro-MA / Maelson José Soares Silva. - 2019.
70 f.

Orientador(a): Francilene do Rosário de Matos. Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas - História, Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro-MA, 2019.

1. Docência. 2. Educação. 3. Feminização. 4. Gênero. I. Matos, Francilene do Rosário de. II. Título.

MAELSON JOSÉ SOARES SILVA

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Analisada por
meio do histórico da formação e do trabalho das professoras e da leitura sobre sua
realidade no município de Pinheiro-MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Humanas, habitação em História, da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Ma. Francilene do Rosário de Matos (Orientadora)
UFMA

Profa. Dra. Anne Caroline Nava Lopes
UFMA

Prof. Me. Adriano Farias Rios
UFMA

Dedico este trabalho à Deus, donde tirei forças muitas vezes em que acreditei não conseguir prosseguir na caminhada. Aos meus amorosos pais, cultivadores de tanto amor no nosso lar, que nunca me deixaram esvanecer nos estudos. Aos meus mestres acadêmicos, que com conhecimento contribuíram para minha vida.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que devo agradecer, não caberiam em lista numa página só, mas aqui destacarei aquelas que foram cruciais para minha vida acadêmica. Acima de todos, Deus, que é dono e proprietário da minha fé, a quem me recorro nas angústias e decepções, do qual sem sua presença não seria capaz de continuar. Começo pelos meus primeiros professores, em especial a prof^a Natividade Penha, que no último ano do Ensino Médio, não somente me incentivou à prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como me apresentou o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e fez para mim todos os procedimentos para concorrer a uma vaga no curso do qual estou concluindo com este trabalho. Sou eternamente grato pela vida dela.

Da mesma forma à minha família, minha mãe, meu pai, minha irmã, minha avó paterna, que sempre motivaram-me nos estudos com palavras de incentivo, me ensinando o caminho a seguir e não desistir facilmente. Meus pais que nunca negaram-se em me ajudar em absolutamente nada, sempre estiveram dispostos, amo-os, mais que tudo.

Agradeço também às minhas amigas de curso, agradeço por terem tornado a caminhada mais leve e descontraída, pois já passamos momentos difíceis e felizes, que só nos fortaleceram. Para sempre lembrarei de tudo que vivemos, e que nossa amizade dure além da graduação. Torço para o melhor futuro de todas.

Aos meus professores acadêmicos: aprendi muito, em que melhorar e como fazer acontecer, e o que não seguir como exemplo na prática. À minha querida orientadora Prof^a Francilene Matos, que muito me inspiro como docente, pela dedicação tanto como professora durante o curso, como nos meses de orientação acadêmica, o aprendizado que tive internalizou conhecimentos de forma grandiosa, tanto no pessoal, como no futuro profissional.

Não posso deixar de agradecer a todos os componentes do GEP/UFMA, por desenvolverem pesquisas acerca do trabalho docente de forma tão compromissada, deixando-me alegre em fazer parte deste grupo que tanto têm buscado representar o campo de trabalho de nossa formação.

Meus sinceros agradecimentos a todos. Obrigado.

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire, Pedagogia da Indignação.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar a questão de gênero na docência da educação básica, com destaque para a formação e o trabalho feminino. Nos três períodos da história brasileira (Colônia, Império e República) a educação modificou-se fortemente, alterando inclusive os papéis dos gêneros na docência. A pesquisa bibliográfica aqui utilizada aponta esse processo em que a mulher passou a ser integrada na profissão docente, e como com o passar do tempo se apropriou desse campo com maestria e quase totalidade, ao mesmo tempo em que os homens tomaram rumos diferentes, mas não deixando de presenciar o processo de feminização da docência. Discorreremos sobre o fato de que ambos os gêneros desempenharam funções dentro da escola, mas a participação feminina marcou a história da educação no Brasil, abrangendo não somente a prática, mas indo de encontro com outras questões, como as formações para a docência. Utilizando-se de dados atualizados em obras publicadas pelo MEC, INEP, entre outros, apontamos que a diferença entre os gêneros atuantes na docência da educação básica é grande em favor do sexo feminino, não somente na prática, mas nos cursos de formação de professores também. Em busca de uma maior aproximação com a realidade utilizamos de dados de uma pesquisa realizada no município de Pinheiro-MA, sobre a formação e o trabalho docente, por meio dos quais foi possível destacar níveis percentuais referentes à atuação e a formação segundo os gêneros, concluindo que o âmbito municipal corresponde aos dados de âmbito nacional, demonstrando e ratificando as análises dos pesquisadores do tema sobre os reflexos históricos da feminização da profissão docente.

Palavras Chaves: Docência, Educação, Feminização, Gênero.

ABSTRACT

This paper proposes to examine the issue of gender in the teaching of basic education, with emphasis on the training and women's work. In the three periods of history Brazil (Cologne, Empire and Republic) education has changed greatly by changing including gender roles in teaching. The literature used herein point in this process that the woman came to be integrated in the teaching profession, and as with the passage of time has appropriated this field with mastery and almost entirely while the men took different directions, but not leaving witness the feminization process of teaching. We discuss the fact that both genders played roles within the school, but female participation It marked the history of education in Brazil, not only covering the practice, but going meeting with other issues, such as training for teaching. Using the Data updated on works published by MEC, INEP, among others, pointed out that the difference between the genders in active teaching of basic education is great in favor of female, not only in practice but in teacher training courses also. Seeking closer ties with the reality we use data a survey conducted in the city of Pinheiro-MA on the training and work teaching, through which it was possible to highlight percentage levels related to the performance and training according to genres, concluding that the municipal level corresponds to Nationwide data, demonstrating and confirming the analysis of researchers theme on the historical consequences of the feminization of the teaching profession.

Key Words: Teaching, Education, Feminization, Genre.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD – Educação a Distância.

GEP/UFMA – Grupo de Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão, Centro Universitário de Pinheiro-MA.

HEM – Habilitação Específica para o Magistério.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PME – Plano Municipal de Educação.

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

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

URE – Unidade Regional de Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	HISTÓRIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E MULHER	14
3	O PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO ESPAÇO DOCENTE NO BRASIL	21
	3.1 A educação da mulher na colônia portuguesa e no império brasileiro e os primeiros passos rumo à docência	21
4	A MULHER NO CORPO DOCENTE ESCOLAR NOS SÉCULOS XX E XXI	31
	4.1 A luta para o reconhecimento e a formação na função de professora	32
	4.2 Alguns quadros femininos no século XXI	43
5	A DOCÊNCIA E OS GÊNEROS: a feminização das escolas de Pinheiro- MA	48
	5.1 Configurações da pesquisa realizada	48
	5.2 Diferença entre os gêneros na docência do município	49
	5.3 Representação da escolaridade do professorado feminino e masculino	51
	5.4 Formação das professoras e professores por nível e área de conhecimento.....	53
	5.5 A atuação prática docente nas escolas do município	55
	5.6 Divisão de gênero por nível de ensino	57
	5.7 Os gêneros e as dicotomias das funções dentro da escola	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	66

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico tem como objetivo analisar a questão de gênero na docência da educação básica, com destaque para a formação e o trabalho feminino. Para tanto, iniciou-se um resgate da trajetória histórica deste contexto, onde percebeu-se que desde o período colonial brasileiro os antepassados construíram uma forma de se “ver” a educação, deixando resquícios de um período que tão marcante e resultante de grandes reflexos até os dias atuais. Pode-se citar como exemplo, o caso do professorado na educação formal no nosso país, onde eram bem posicionados pela religião e assentados sobre a moralidade social acerca dos papéis sexuais. De fato, ser professor da Colônia até aproximadamente a República, era uma função social masculina, não desconhecendo a realidade desses períodos quanto ao espaço concedido às mulheres.

De uma educação extremamente religiosa e com disparidades entre os gêneros, visivelmente arraigadas nas raízes da nação, foi pertinente a cultura da desigualdade social entre homens e mulheres. Essa questão era perceptível inclusive na educação em que ambos recebiam quando crianças, com diferenças no modo de tratamento e nos conhecimentos que tinham acesso, tudo para que se mantivesse a “ordem” social da época. Entretanto, com incessantes lutas e aproveitamento de pequenas oportunidades, de pouco a pouco, essas diferenças foram diminuindo.

Uma das oportunidades mais viáveis para as mulheres foi assumir a função de professoras, mesmo de forma singela, com poucas oportunidades e limitações na atuação. Inicialmente destinadas ao ensino de alguns, posteriormente foram tidas como as mais adequadas a educar crianças, inclusive em outros níveis de ensino, e assim, seguiram ocupando um lugar cada vez maior na educação durante o período colonial, imperial e republicano, acompanhando algumas modificações sociais dos últimos séculos, sendo maioria entre os docentes em pouco tempo.

As justificativas a respeito da mulher ser individualmente “pronta” para a profissão que tratava diretamente com as crianças, foram de início sustentadas pelas características maternas exercidas ao longo da vida. Mas, destaca-se que com isso elas apropriaram-se desse espaço para reivindicar outros, assim como posteriormente desempenharam a profissão com responsabilidades conquistadas com lutas. Diante dessa oportunidade, as mulheres começaram a não mais enxergar a docência como uma atividade qualquer, buscando inclusive a qualificação necessária para exercer essa função, o que as tornou maioria nos cursos de capacitação e formação de professores, como por exemplo, o magistério nas Escolas Normais.

Até hoje, ressalta-se que essa é a situação da educação básica, onde a mulher-professora é mais comum nas escolas, enquanto que o homem-professor mantém-se como minoria. No âmbito nacional pesquisas apontaram resultados significativos quanto à essa real diferença.

Dessa forma, coube o questionamento se na cidade de Pinheiro-MA essa situação se repete, com base no contexto histórico e em dados apurados em pesquisas anteriormente.

A inquietação da pesquisa aqui demonstrada surgiu quando foi percebido dentro das salas de aula a grande quantidade de profissionais do sexo feminino na posição de professoras. Na verdade, a escola como um todo é composta por mulheres, enquanto que os homens são minoria, havendo algumas exceções. Além disso, por consequência, os cursos de formação para docentes, refletem diretamente essa realidade evidente nas escolas, onde a quantidade de mulheres procurando formação docente chega a altos índices, enquanto que entre os homens, a procura é bem mais modesta.

A história reforça algumas concepções acerca do desenvolvimento da feminização do magistério, apontando alguns fatores determinantes para que viesse a ser um fato notório na sociedade. Com isso pretendeu-se construir um trabalho abordando os acontecimentos históricos e o contexto do município, investigando a questão do gênero na formação docente e na prática escolar, refletindo sobre o papel feminino e masculino na sala de aula, abordando as características dos cursos de graduação e habilitação para a docência.

Muitas escolas do ensino básico são “regidas” por mãos femininas, sendo elas que aparecem com relevância na educação. O que busca-se encontrar com o desenvolvimento deste trabalho são as justificativas e os “porquês” disso acontecer. Qual processo levou às diferenças entre os gêneros? Onde cabe o papel da mulher e do homem na educação hoje?

Além do contexto histórico a respeito do gênero na docência, abordou-se também as formações para a profissão, tanto na perspectiva dos períodos passados, como na nossa realidade. Sendo abordado também os diversos acontecimentos que levaram as mulheres a ocuparem a maioria nessas capacitações para a profissão e como hoje essa diferença é situada. Na realidade do município de Pinheiro, os professores são habilitados para desempenhar a profissão? Quais áreas com mais graduados? Atuam com quais níveis de escolarização? Quais dos gêneros têm maiores níveis em cada etapa da escolarização? Essas questões serão tratadas de forma incisiva, sempre relacionando passado e presente, historicidade e atualidade.

O trabalho se constituiu através de diversas referências bibliográficas que incluem livros que abordam o tema, artigos científicos publicados na mesma linha de pesquisa, além de obras oficiais dos órgãos competentes da educação nacional (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras). Algumas das principais bibliografias utilizadas são ALMEIDA (1998 e 2014), BARRETO (2014), PINSK & PEDRO (2017), PESAVENTO (2012), MARTINS (2007), além do MEC (2014) e do INEP (2009).

2 HISTÓRIA, CULTURA, EDUCAÇÃO E MULHER

O processo histórico no aprimoramento da própria História é amplamente discutível, no que tange aos campos que ela toma para seus estudos. Desde a implementação dos novos nortes estabelecidos pela Escola dos Annales (séc. XX), os dois últimos séculos são marcados por novas interpretações, saindo do âmbito puramente historiográfico (que aborda somente a história escrita), partindo para extremidades mais complexas (de eixos sociais, econômicos e políticos), fazendo-nos perceber que diante de tais mudanças é possível e importante trazer novas discussões sobre assuntos que nos rodeiam cotidianamente.

A História vem cada vez mais tornando-se ampla, buscando temas relevantes e socialmente importantes para compreender diversos fenômenos existentes na sociedade, buscando desde a sua origem, até as suas sucessíveis continuidades, propagações ou extinções. Dentre tantas vertentes utilizadas para pesquisas, uma têm se destacado em especial: a cultural; isto porque os questionamentos em torno das organizações sociais ocupam vasta preocupação na preservação de valores culturais, que se chocam constantemente entre si mesmos ou com outros. É difícil definir o que não seja cultural numa sociedade, pois os costumes, as tradições e até mesmo a política envolve legados históricos que, pouco a pouco foram moldando estilos e organizações de vida específicos. A cultura é herdada e fundamental para entender os homens.

[...] o conceito de cultura ao qual eu me ateno não possui referentes múltiplos e nem qualquer ambiguidade fora do comum, [...] ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

No sentido de “organização social” a cultura pode ser compreendida como um resultado de um processo histórico, onde com o passar do tempo, determinadas relações vão se tornando padrões simbólicos e concepções que são compartilhadas por indivíduos que se agrupam e definem a seus modos, como se dará seus comportamentos, gerando distinções entre si mesmos ou entre outras organizações sociais. As distinções culturais ocupam patamares religiosos, morais, étnicos, sociais e etc., que servem inclusive para definir funções, deveres e direitos, entre outras características previamente estabelecidas, adquiridas de antepassados, o que chamamos de herança cultural.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, realizada no México em 1985, traz afirmações sobre o sentido da cultura na sociedade.

[...] a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e

que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p. 02).

Tendo compreendido que a cultura serve como norteador para entender os fenômenos sociais, podemos destacar que os fatores que envolvem o “modo de vida” de uma determinada sociedade são determinantes para fixar sistemas de valores atribuídos para seus membros. Nesse sentido da história cultural, o contexto social é repleto de significações que ligam sujeitos e práticas às representações que interpretam a realidade. A cultura pode ser vista como uma “matriz geradora”, onde as representações são resultadas de um denso processo histórico, proporcionando aparatos necessários para compreender o presente, ou seja, ela serve como um ponto de partida.

Os estudos culturais da história hoje, são essenciais para a compreensão da complexidade das muitas facetas sociais, e diante disso, é possível afirmar que:

A História Cultural corresponde, hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só nas publicações especializadas, sob a forma de livros e artigos científicos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras (PESAVENTO, 2012, p. 03).

Dessa forma, compreender o processo cultural de uma organização social nos aproxima aos fatos, e os estudos nas diversas interpretações nos proporcionam um leque de variações, que nos leva a compreensão de questões como por exemplo, os discursos e as condutas dentro do espaço da convivência social. Os discursos assumem um papel importante para a compreensão do “todo”, o que necessita de sensibilidade, que deve ser encarada pelo pesquisador/historiador de forma que dê sentido à uma série de questões muitas vezes não explícitas, assim:

O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva. Escrever a História, ou construir um discurso sobre o passado, é sempre um ir ao encontro das questões de uma época. A História se faz como resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado (PESAVENTO, 2012, p. 34).

A História busca não somente as materialidades existentes naquilo denominado de “patrimônio”, ela ultrapassa essas barreiras, indo ao encontro de questões implícitas, chamadas de imaterialidades, que envolvem valores formulados pelos homens através dos seus pontos de vista. Com esse conjunto de interpretações é possível desvendar o passado e levar considerações para o futuro, seja na organização individual ou coletiva, a sujeitos que não somente vivem, mas também, transmitem e reproduzem práticas e processos. O objeto cultural de uma sociedade, é nesse caso o próprio indivíduo, que apesar de possuir visões de mundo muitas vezes diferentes dos padrões,

está inserido em sistemas de valores e normativos que acabam por constituir concepções e “modos de vida” representativos, e assim definindo posições e funções dentro do seu contexto.

Na perspectiva Histórica Cultural, as representações sociais são vistas como um importante ponto de investigação, para entender sobretudo, como se constitui a organização social e até mesmo conceitos como desigualdade e preconceitos, e como estes são disseminados (PESAVENTO, 2012). Nesse sentido coloca-se o sujeito-mulher no centro das análises, e por meio da representação social é que nos aproximamos dela para entender o seu posicionamento histórico mediante às áreas específicas da sociedade, em especial a educação. A educação é, por sua vez, nos dias atuais o centro de discussões acirradas, pois ela é tida como fundamental mediante a “qualidade” da sociedade, que acentua a evolução cultural, principalmente por interagir de forma crítica com situações que estão ao seu redor. Ela sempre contribui no desenvolvimento da sociedade.

Apesar do excelente pensamento sobre o que é educação nos dias atuais, nem sempre ela foi vista dessa maneira. No Brasil, quanto às prioridades nacionais, os assuntos educacionais são em muitas vezes postos de lado. Apesar de gerar inúmeros debates, essa é uma prática reflexiva dos nossos antepassados, pois;

[...] apesar de se perceber o grande descaso com que a educação vem sendo tratada pelos governantes nos últimos anos - o descaso não surgiu do nada - pode-se dizer, que apenas se agravou. E descaso esteve sempre presente no Brasil desde sua colonização. Talvez se possa ir mais longe e afirmar que o problema se inicia com o Sistema Cultural (AVILA, 1995, p. 01).

Tendo em vista a concepção de que a educação é tida como uma base para a sociedade, podemos considerar que a cultura é uma forte influenciadora do contexto escolar, que emprega no ambiente de ensino os reflexos sociais. É por isso que devemos compreender que a educação não é um processo a parte, mas um ciclo constante de um sistema que espelha a história do seu sentido social, com sujeitos e predicados, que muitas vezes herdaram características antepassadas. No Brasil, o peso marcante dos nossos antepassados é evidentemente presente na nossa realidade, em todas as áreas da sociedade, e logo percebe-se o que não deu certo, o que se aprimorou, o que foi substituído/apagado e o que se salvaguardou nas entranhas do sistema, de forma muitas vezes “sorradeira”.

O Brasil por muitos anos estabeleceu uma intensa “transfusão” cultural dos moldes estrangeiros, especialmente do europeu. A receptividade com o que chegava de fora acabou por estabelecer um sistema cultural muito influenciado por aquilo que era praticado na Europa. O que de imediato poderia ser tido como essencial para a evolução da civilização brasileira (já que fazia uso de parâmetros de países desenvolvidos), acabou por somar uma série de problemáticas de

cunho social, visto que naquele exato momento a sociedade presente no Brasil não estava preparada para tais circunstâncias, tanto em níveis morais, quanto estruturais. Desde a colônia, aplicou-se nas nossas terras as características importadas de um modelo “formal” de cultura, que culminou na interpretação de que os costumes nativos eram retrógrados e selvagens, não respeitando nossas características, nosso meio e nosso tempo (AVILA, 1995).

Tendo em vista a implantação de um sistema cultural europeu na sociedade brasileira, a educação também foi baseada em padrões distintos das condições reais. Assim, “apesar da necessidade de um Sistema Educacional, tornou-se muito difícil, com as condições que possuíamos, atingir aquele tipo de educação, cópia de modelos alienígenas” (AVILA, 1995, p. 01). Tanto nos quesitos pedagógicos, quanto nos estruturais, a educação que implantava-se no Brasil escorregava para os reflexos sociais existentes, ou seja, além das dificuldades em estabelecer parâmetros diante da realidade totalmente dissemelhante, aquilo que tentava ser inserido no âmbito educacional ressaltava as diferenças que se mostravam fortes, sobretudo nas questões de gênero, definindo bem quem deveria ser “educado” ou mesmo a forma que tal educação viria a ser dada.

Ao observarmos que as estruturas sociais podem ser compreendidas através da herança cultural e que todos os regimentos internos de ações existentes são advindos dos nossos antepassados colonizadores, passamos a perceber que os embates atuais são reflexos de um sistema cultural, muitas vezes instalado alienadamente, implementado para fins de interesse próprio. Na conjuntura da colonização é visível que, “o poder colonial historicamente utilizou-se de diferentes mecanismos para fazer com que seu sistema funcionasse na reprodução da ideologia do colonizador” (PASSOS & CHAMPLIAU, 2010, p. 01). Assim, apresenta-se o discurso desenvolvimentista, transmitido uma cultura propagada como adequada e correta, além de estilos de vida considerados civilizados, representando certa superioridade.

Dentre estes diversos discursos que servem aos interesses do império colonial estão também os que circulam dentro da escola que teve como uma das funções garantir a perpetuação da exploração do colonizador através da circulação de discursos legitimadores de seu poder, da inculcação no colonizado de um sentimento de cidadania de segunda ordem, da imposição de uma língua estranha (PASSOS & CHAMPLIAU, 2010, p. 01).

Uma das formas que o colonizador encontrou de obter acesso direto às formas de intervir em realidades totalmente diferentes da sua, foi por meio da educação escolarizada. O discurso que o sistema colonial era adequado e o mais próximo de uma civilização moderna e avançada da humanidade, fez com que se impregnasse dentro das escolas o sistema educativo europeu – que apesar de suas complexidades quanto à sua eficiência – tinha por trás dos ensinamentos, as intencionalidades de domínio. O colonizado foi persuadido de que a cidadania humanizada somente seria possível por meio da absorção cultural do colono, desde suas regras

sociais, até as suas características linguísticas e de comportamento, e com isso, além de obter progresso na “doutrinação” de suas ideologias, ainda estabeleciam a íntima relação de exploração.

Conhecer o projeto colonial, é crucial para analisar os discursos formados em torno das condições sociais existentes, suas alteridades e as diversas maneiras de representação e controle sob o “outro”. Tomando esse olhar através da historicidade, buscando nas origens, leva-se à plena reflexão de que a vivência doutros tempos permitiu ser inserido nas nossas veias uma aculturação, que incluiu não somente formas físicas, palpáveis no sentido do toque, mas incorporou-se – talvez de forma mais marcante – nas condições comportamentais (que vão além da maneira de vestir, calçar, alimentar, entre outros) até a mentalidade, que não somente reinventou o passado, mas garantiu a construção da contemporaneidade.

A presença da História Cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade, em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão (PESAVENTO, 2012, p. 05).

Com base na história que reinventa o passado e denota a realidade da nossa contemporaneidade, encontra-se assuntos que promovem discussões sobre o trajeto de significações culturais. Sendo assim, dentre outras incontáveis temáticas que nossa carga histórica possui, surge a significação da mulher enquanto sujeito de um cenário social, que por hora têm sua posição aglutinada aos vários adjetivos sexuais que a coloca em um “segundo plano”, outrora mostra-se como agente mobilizador de transformações internas, mesmo que quase imperceptível diante de tão grande desigualdade.

O papel feminino na compreensão social não pode ser excluído como um processo a parte do sistema. As mulheres a todo tempo assumiram papéis muitas vezes ligados ao pessimismo estabelecido pelas suas condições sexuais, de cunho cultural de suas origens, assim, as posições que elas ocupavam na sociedade geralmente eram aquelas estabelecidas pelos homens e pelo sistema religioso que dominava o âmbito político das nações colonizadoras. Nos séculos XVII e XVIII, no auge das grandes navegações, eram reproduzidos ainda os arquétipos da imagem feminina que ressaltavam características de lascívia e maldade, destacadas principalmente pelos estereótipos religiosos de que a mulher possuía por natureza tais inclinações para o pecado. Isso se tornou características “claramente postas no discurso antifeminino desse período” (ALMEIDA, 1998, p. 18).

Passados os anos do século XVIII, quando havia uma imagética preconceituosa a respeito das mulheres, os séculos seguintes (final do XIX e todo o XX) “revelava uma mudança das mentalidades acerca das concepções vigentes” (ALMEIDA, 1998, p. 18). Ao alterar (mesmo que por alto) a visão acerca da mulher, os papéis atribuídos a partir das representações positivistas,

determinavam um molde de comportamento pautado nos modelos de domesticidade e renúncia, que culminaram na desclassificação social desse sujeito. O discurso a respeito das qualidades e condições femininas, era moral e ambíguo, resultando no mito da inferioridade biológica. Esse mito impregnou por muito tempo, inclusive, o discurso dos evolucionistas, segundo as ideias spencerianas (ALMEIDA, 1998). Por tais circunstâncias, formulou-se a imagem da mulher, disseminada culturalmente sob ideais de um sujeito pouco ativo na sociedade. No período colonial;

As mulheres muitas vezes tinham uma vida restrita a cuidar dos seus filhos, junto com suas amas escravas. A educação era precária e os costumes eram os que restavam depois de terem deixado a Europa. Aqui encontravam necessidades e dificuldades tanto na vida excluída da sociedade como também na higiene e na alimentação (BASEGGIO & SILVA, 2015, p. 24).

As condições femininas no cenário social colonial – período que marcou de forma incisiva as características culturais que se arrastariam para os outros períodos seguintes – atribuíram significados que classificariam a posição da mulher naquele momento. Socialmente elas eram vistas como um sujeito de grande valia para o lar, exemplo de moralidade – já que eram totalmente retidas ao ambiente doméstico – assim, seria a melhor educadora dos filhos e a esposa submissa que cuidaria do marido e dos fazeres da casa. Tal dedicação ao espaço que lhe fora reservado, fez com que as mulheres não alcançassem os mesmos direitos dos homens, tampouco ocupar os mesmos espaços, atingindo inclusive a própria educação que recebiam, onde em alguns casos era praticamente nula, restando somente as instruções trazidas da Europa como herança (no caso daquelas estrangeiras) e para as moças, uma educação informal e religiosa, concedida na própria casa.

O “fechamento” das mulheres no lar – doméstico e também de cunho religioso – faria com que a partir do século XIX o sexo feminino se tornasse um “espelho” para a sociedade, especialmente a do Brasil, pois;

No imaginário da sociedade brasileira [...] o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros, que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. Essas concepções sobre as qualidades femininas [...] induzia ao arquétipo religioso da comparação com a Virgem da religião católica [...] (ALMEIDA, 1998, p. 17).

Tal comparação moral e religiosa acabou por determinar na forma da vida feminina, que teria que prezar por essa imagem, devendo inclusive, aprender sobre ela. Assim, a educação dedicada ao público feminino pautava sobretudo, o compromisso com o lar e limitando-se ao ambiente familiar. Desempenhar outro papel na sociedade era fora de cogitação, assim não era possível as mesmas possuírem uma profissão assalariada, pois se a mulher fosse educada dentro das aspirações masculinas e religiosas, suficientemente elas poderiam circular no ambiente urbano

– mudança ocorrida no período imperial brasileiro – e isto significava o “limite” de atuação fora do ambiente doméstico.

Diante do sentido cultural, observamos que a história de nosso país é extremamente ligada às significações e papéis em que foi-se constituindo a tessitura social que atualmente ainda persiste. A própria educação foi utilizada para disseminar a cultura do colonizador, “a escola foi um dos elementos da máquina (ou sistema colonial). Ela contribuiu para o delineamento das identidades que iriam coabitar este mundo colonial” (BASEGGIO & SILVA, 2015, p. 24). No ambiente escolar aprendeu-se a cultura estrangeira e nele também foram determinados os “tipos” de educação recebida, distinguindo as definições a respeito de homens e mulheres, reforçando ainda mais a situação da desigualdade de gênero.

Justamente na contraposição das concepções culturais/sociais e das interlocuções entre sistema ideológico e sujeito, é que a mulher vai alcançando um espaço até então dominado pela religiosidade: o magistério. É nele que acontece o pontapé inicial da profissionalização feminina, mesmo que inicialmente as concepções ligadas à docência fossem literalmente relacionadas ao papel mãe-professora. O ideário brasileiro desde sua fundação, visou os interesses dos dominantes, e toda função distribuída dentro da sociedade era muito bem determinada pelo querer daqueles que formavam as estruturas de poder.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura (AVILA, 1995, p. 02).

Ao pensar na conjuntura existente na sociedade brasileira desde a colonização portuguesa, percebe-se o evidente embate político de interesses, assim, o cenário social passa a ser uma hierarquia de estabelecimento de finalidades, onde cada sujeito possui sua função/ocupação, sem muitas avarias, transformando-se em tradicionais organizações culturais. Com essas concepções, consideramos que a mulher como sujeito social, buscaria futuramente não só romper com as organizações culturais que lhe colocaram em um segundo plano, mas também passaria a atuar na área de maior interesse – no sentido de dominação social – política: a educação, mesmo que a princípio, a ideologização do magistério feminino fosse amplamente relacionada ao dever sagrado da religião e a missão vocacionada de educadora nata da sociedade portuguesa (ALMEIDA, 2014).

3 O PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DO ESPAÇO DOCENTE NO BRASIL

Os papéis exercidos pelas mulheres ao longo da história, foram impostos pela sociedade das quais eram inseridas, principalmente nos períodos coloniais e imperiais, já sofrendo alguma modificação nesse sistema do período republicano a diante, com muita luta e persistência. Elas tiveram seus papéis submetidos aos sujeitos masculinos até a contemporaneidade, submissão essa que levou a exclusão delas de instâncias sociais importantes (como a política e a economia), formando estereótipos que valorizaram somente a “fragilidade”, feminilidade, sutileza, generosidade, entre outros, que apesar de valores importantes, se remeteram como autossuficientes e princípios morais irrevogáveis, atribuindo a uma generalização das mulheres (BOSEGGIO & SILVA, 2015).

Esse pensamento sobre “fragilidade” e “meiguice” feminina, passou a valorizar a mulher como mãe e esposa abnegada, de onde seu alicerce de vida deveria ser o lar doméstico e a sua principal objeção o casamento. Toda esperança de felicidade estava ligada a primazia da família e da pátria, onde eram enxergadas como a primeira educadora, e por isso, a designada puramente com saberes da educação, pois a própria maternidade as fornecia esse aparato. Todo esse discurso se acumulou juntamente com a promoção da desigualdade entre os sexos, que embora fosse uma ideia rejeitada pelos ideais positivistas (séc. XIX e XX), os seus adeptos terminavam por ser contrários a coeducação, ressaltando as ideias de que havia diferenças necessárias entre a educação feminina e masculina (ALMEIDA, 1998).

3.1 A educação da mulher na Colônia portuguesa e no Império brasileiro e os primeiros passos rumo à docência

Sobre o estilo de vida na colônia portuguesa, sabe-se que os moldes europeus (lusitanos em sua essência) passaram a estabelecer os nortes sociais por aqui existentes. Apesar de haver a intrínseca relação entre as diferentes culturas que passaram a se relacionar, a função da relação dominador-dominado persistiu como imposição, formando uma sociedade baseada no patriarcado e estimulada pela religião dos colonizadores. Historicamente a hierarquização do homem serviu como uma típica característica da autoridade, onde muitos satisfazem-se em servir cegamente a mando de poucos, e estes poucos, constituem a legitimação da hierarquia (SANTANA, 2014).

O patriarcado vai definir bem a hierarquia estabelecida no período colonial brasileiro, principalmente pela afirmação da Igreja Católica que definia o homem como “esteio” central da

família e agente mobilizador da sociedade, e a mulher como progenitora nata, abdicadora dos pecados e sempre sendo submetida a uma figura masculina. Na sociedade colonial, a figura da mulher, independentemente da idade ou da posição que seu marido ocupara, “estabelecia o ideário de figura casta, pura e frágil, incapaz de manter-se sozinha de pé” (SANTANA, 2014, p. 142).

Esse estabelecimento da função da mulher na sociedade brasileira do século XIX, convém destacar, foi amplamente influenciado pela própria religião do país do qual fomos colonizados. Para a Igreja Católica que doutrinava, desde 1549 com a chegada dos jesuítas no Brasil, a cultura cristã nos seus domínios, a mulher deveria seguir os passos da figura de Maria – mulher imaculada, concebida sem pecado algum, sinônimo de castidade, pureza e devoção. Por este motivo mesmo, ela deveria preocupar-se inteiramente de arranjar o casamento, os filhos e devotar-se por completo à submissão em relação aos homens – pai, marido e filhos – que estivessem à sua volta (SANTANA, 2014, p. 142).

A mulher no período colonial era uma figura de apreciação, sobretudo pela íntima relação com a Virgem Maria, atribuindo-lhe uma imagem de pureza e castidade, e sua preocupação primeira deveria ser o casamento, filhos e ser um indivíduo prestativo a todos. Havia sobre os lombos femininos o peso das interpretações bíblicas a respeito da “fraqueza” de Eva referente às tentações que levou Adão ao pecado, e a mulher passou a partilhar desse “gene”, por isso, deveria ser permanentemente controlada (SILVANO, 2014, p. 11).

Como a realidade na colônia portuguesa era o reflexo da metrópole, logo, toda estrutura social se reproduziria pelos colonizadores portugueses. Assim, pode-se dizer que a história do Brasil é uma herança cultural, desde os aspectos políticos e econômicos, até os sociais, com todos os seus estereótipos, regras, posicionamentos e etc., incluindo a atenção e o tratamento que cada indivíduo deveria receber, ficando claro e evidente a distinção entre os gêneros. No caso feminino, a diferenciação de estilo de vida iniciava logo bem cedo, quando a educação que as meninas recebiam eram instruções bem diferentes dos meninos. A própria educação fornecida pela Igreja se encarregava de “moldar” os indivíduos, pois somente os Jesuítas possuíam legalmente os materiais “educativos” utilizados na época. Sobre esses fatos, Silvano (2014, p. 12) destaca:

A história do Brasil colônia entrelaça-se com os movimentos existentes da época em Portugal. É preciso entender, portanto, que no Brasil foram proibidos livros e qualquer tipo de imprensa, até a chegada da família Real Portuguesa em 1808. Diante disso, a maior parte dos livros existentes eram adquiridos de forma clandestina e somente pela elite, e é por esse motivo que no período colonial o acesso a instrução gira em torno da Educação Jesuítica.

A educação “formal para a mulher poderia realizar-se em dois ambientes, sendo na sua própria casa ou em casas de recolhimento (conventos), neste último caso indicando um ambiente de clausura” (SILVANO, 2014, p. 11). Diferentemente dos meninos, as meninas deveriam ser “recolhidas” em seus lares ou conventos, a vida externa a isso não era tida como espaço feminino, não era de sua competência, elas deveriam no máximo aprender a ler e escrever como o básico de

suas instruções e sobretudo, aprender os afazeres domésticos e os cuidados com os maridos e filhos. As meninas, desde cedo eram ensinadas a serem mães e esposas. De certo, não havia preocupação sobre a educação feminina, pois “na visão da sociedade, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher” (SILVANO, 2014, p. 13).

Sobre a educação feminina no período colonial e imperial, Almeida (1998, p. 19) destaca: “Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada”. Nesse sentido, uma mulher verdadeiramente educada dentro dos moldes masculinos, deveria ser uma companheira que reconhecesse que seu espaço é o lar e o espaço público deveria ser do homem.

Nas doutrinações religiosas e morais da colônia portuguesa, tanto meninos quanto meninas não podiam reivindicar de suas vocações. As predeterminações da educação que recebiam eram obrigatoriamente definidas desde criança, o que ambos os gêneros deveriam seguir até na vida adulta e “mesmo quando os meninos ou meninas se negavam a agir de forma contrária a estabelecida, a resposta era dada prontamente através de castigos e punições severas” (RIBEIRO, 2007, p. 26). Dos meninos se esperava rudeza, aspereza no trato com as meninas e os escravos, não poderia jamais apresentar qualquer sentimento ou “jeito” de delicadeza e sensibilidade, e logo cedo (aos nove anos em média) eram estimulados a desempenharem uma vida de “rapaz”, ativos sexualmente e com habilidades para os negócios. Já as meninas, diferentemente dos meninos, deveriam expressar a mais pura delicadeza, meiguice e timidez, e a sua educação era doméstica, com pouquíssima ou nenhuma instrução para leitura e escrita (RIBEIRO, 2007).

Quando adultas, as mulheres passaram a sofrer consequências diante dessa realidade educacional, pois;

Quanto à educação formal das mulheres, era considerada heresia social tanto em Portugal como no Brasil, a sua ausência acarretou uma imensa massa de mulheres analfabetas na Colônia. Os preconceitos limitando o seu acesso ao mundo cultural trouxe-lhe muitos prejuízos culturais. A educação letrada não era necessária ao sistema colonial, nesses primórdios (RIBEIRO, 2007, p. 24).

Na Colônia portuguesa a educação formal fornecida por escolas (religiosas em grande maioria) para as mulheres, não era vista como um “avanço intelectual”, tampouco se percebia que elas possuíam capacidade de se inteirar na sociedade como sujeitos ativos. O mito da inferioridade dominava os âmbitos sociais, resultando numa educação instrutiva falha e sem adequação. “Diante da resistência cultural que havia aqui, o insucesso destas instituições foi certo, visto que o aperfeiçoamento intelectual das mulheres não era bem visto pela sociedade da época” (SANTANA, 2014, p. 145). Logo, é possível considerar que essa limitação na educação vai

reproduzir na mesma sociedade um problema seríssimo: a analfabetismo feminino. Apesar de tal circunstância, o letramento (nesse caso, a qualquer gênero) de certa forma não era necessário ao colonialismo, pois a intenção básica dos colonizadores não era estabelecer moradia, mas sim, manter um sistema de exploração, onde a educação letrada não se fazia importante, não gerava lucros. Embora tudo isso, é exatamente nesse terreno que a mulher encontrará sustentação profissional (SANTANA, 2014).

No início do século XIX, com a chegada da Corte portuguesa no Brasil, o cenário colonial passara por modificações que seriam importantes para o futuro educacional das mulheres, alterou-se também alguns aspectos culturais da sociedade, mesmo que com grande persistência de estigmas sociais estabelecidos ao longo dos anos. Com o impacto direto causado pela Corte, que culminou na chegada de milhares de pessoas no Brasil vindas de Portugal, se exigia que dentre os anos 1808 e 1821 fosse alterada a realidade da colônia, pois agora se tratava do “abrigo” da realeza. “Dá-se início a instrução laica para a mulher, por meio do trabalho de senhoras portuguesas, francesas e alemãs, que ensinavam costura, bordado, religião, rudimentos de aritmética e língua nacional para as meninas de classe dominante” (SILVANO, 2014, p. 14).

O trabalho de “ampliar” o ensino instrutivo para mulheres – não necessariamente falasse de todas as mulheres, pois essas instruções eram concedidas somente àquelas de origem familiar economicamente ativa – consistia na contratação de professoras para ensinar pequenas turmas de meninas (nos próprios domicílios) ou mesmo uma única criança/adolescente. O fato é que no período colonial e imperial, pouco se via a necessidade de estudar profundamente, e quando havia quem se dispusesse, “os filhos das famílias abonadas instruíam-se na Europa” (KONKEL; CARDOSO & HOFF, 2005, p. 52).

No decorrer de quase todo o século XIX, quando o imperialismo era o sistema governamental do Brasil, pouca mudança efetivou-se referente ao colonialismo. “A Lei de 15 de outubro de 1827, Artigo 12, instituiu para as meninas as mesmas noções dos meninos, excluindo, porém, a geometria prática, limitando a aritmética somente às quatro operações e incluindo o ensino das prendas que servem à economia doméstica” (KONKEL; CARDOSO & HOFF, 2005, p. 52). Apesar de passado o processo de independência, por um longo período, na estrutura social o Brasil se manteve semelhante ao período colonial, principalmente nos pensamentos que ainda persistiam no conservadorismo, excluindo a educação mais igualitária para ambos os sexos, provando que a legislação de 1827 demonstrou na prática que conteúdos e materiais estavam limitados nas escolas femininas. Para além disso, ainda persistiu a problemática da oferta para educação feminina, que foi pouca até meados da Proclamação da República, mantendo a situação educacional da mulher estática (KONKEL; CARDOSO & HOFF, 2005).

Com o passar dos anos, aproximando-se o final do século XIX;

Algumas mulheres brasileiras já haviam revelado as insatisfações com os papéis tradicionais traçados pelo mundo masculino e que determinavam as condições de vida das mulheres. A falta de acesso à alfabetização resultou que poucas mulheres sabiam ler e escrever até o final do século XIX e impediu uma leitura mais precisa do mundo, pois a escrita é um instrumento de manifestação de desejos e de opiniões. Nos poucos escritos, aparece que a educação é como um caminho possível de ser trilhado para conseguir a melhoria das condições sociais e para reivindicações de igualdade e de justiça (KONKEL; CARDOSO & HOFF, 2005, p. 52).

Os primeiros sinais do que mais tarde seriam reivindicações feministas no século seguinte, a educação feminina passou a ser observada a partir das últimas décadas do século XIX como ponto chave de mudanças, principalmente influenciadas pelo movimento republicano. Em 1882, surgiu uma proposta de lei conhecida como “Reforma do Ensino Livre”, definindo pareceres que valorizava o maior atendimento educacional no país. Uma das exigências era reformular o sistema educacional de forma que devesse atender todos os sexos, de forma igualitária, mesmo que em ambientes separados. Tanto as meninas quanto os meninos deveriam receber a mesma educação, mesmo que fosse necessário separá-los, já que o trato com as meninas era diferente do tido com os meninos. “No entanto, o referido projeto não obteve o sucesso necessário e foi, por isso, esquecido nos arquivos públicos da Câmara” (SANTANA, 2014, p. 146).

Outro problema agravava ainda mais o país recém-independente: a pouca oferta da educação, principalmente nas províncias “menores”. No Rio de Janeiro e São Paulo possuíam mais escolas do que as outras partes do Brasil, apesar de também serem insuficientes diante da demanda. E essa procura que gerava uma demanda maior do que as escolas poderiam suportar não era comparável àqueles que rejeitavam as escolas, ou seja, havia muito mais desinteresse pelo papel da educação do que propriamente a concorrência por essas poucas vagas (CUNHA & SILVA, 2010).

No decorrer do século XIX, havia um número muito pequeno de escolas, sem contar que, em algumas províncias, quase não havia escolas suficientes para o atendimento da clientela. Ao mesmo tempo, estas escolas também tinham pouca procura, uma vez que parte da população mais pobre não acreditava e não via grande interesse pelo aprendizado da leitura e da escrita, enquanto nas classes mais abastadas este tipo de ensino era suprido pela prática de contratação de preceptores (CUNHA & SILVA, 2010, p. 98).

Pode-se destacar que a população do Brasil imperial ainda se conflitava com a questão da necessidade da educação para o trabalho. Por muito tempo percebeu-se que não era necessário estudar para realizar um trabalho adequado na colônia, por isso as instruções básicas (muitas vezes fornecidas pelos próprios pais) bastavam naquele momento no Império. Para a população pobre, além de não haver interesse, não haviam também oportunidades, sendo a escola, na maioria dos

casos, lugar daqueles melhores posicionados economicamente, que inclusive, podiam optar por uma educação “particular”.

Como a educação formal ainda caminhava em passos lentos, em muitos lugares (principalmente aqueles distantes dos centros urbanos maiores), “mantinha-se a tradição: a educação feminina ficava a cargo da família da moça. Mas a criação das escolas régias adicionava uma nova perspectiva para as meninas, que teriam uma educação diferenciada, em classes separadas, contando com o ensino de professores do mesmo sexo” (CUNHA & SILVA, 2010, p. 99). As aulas régias competiam uma nova visão, que tinha como base os preceitos do Estado e não mais da religião, tidas como as primeiras aulas femininas do ensino público no Brasil, apesar de serem reivindicações desde o século XVIII. Contudo,

A situação da educação feminina era mais grave do que a já precária educação primária, de modo que o preenchimento das vagas para professores seria por meio de concurso público e por pessoas do mesmo sexo que os alunos. O fato é que as mulheres tinham dificuldades de serem aprovadas nesses concursos, embora o nível de exigência para o professorado do ensino primário fosse somente o domínio de leitura, escrita e das quatro operações de aritmética. Tal orientação gerava um círculo vicioso, no qual as mulheres não tinham espaço para a ampliação de suas classes justamente pela falta de professoras qualificadas (CUNHA & SILVA, 2010, p. 99).

A educação feminina até então estabelecia a domesticidade para as mulheres, o que lhe causara grandes prejuízos intelectuais, devido ao pouco investimento nas áreas de conhecimento. Agora pois, para as meninas receberem algum tipo de educação, deveria ser através de professoras, já que para turmas femininas, não era aceitável um professor do sexo masculino. O fato é que diante dessa exigência, passaram-se a selecionar docentes (através de concursos) que fossem habilitadas nas básicas operações matemáticas, leitura e escrita, que apesar de serem exigências básicas (olhando dos dias atuais), muitas mulheres não conseguiam ser aprovadas. Consideremos que naquele momento, as mulheres não eram educadas formalmente, o que pode ser tido como motivo para dificuldades no ingresso dessa profissão, o que lhe causara uma frustrante e desigual concorrência, pois não havia mulheres suficientemente “educadas” nas aspirações desejadas para a função. Tudo isso estabeleceu por muito tempo um ensino feminino falho e sem avanços, diminuindo ainda mais o espaço das mulheres, já que muitas turmas femininas foram extintas por esses motivos (CUNHA & SILVA, 2010).

Cabia à Corte e as províncias o ensino secundário, porém, a ineficiência dos desmandes a respeito da educação estagnou o processo de evolução intelectual da nação recém-independente. Havia de possuir durante o Império escolas destinadas aos meninos e escolas destinadas às meninas, entretanto, além da pouca oferta e escolas insuficientes, a falta de professores agravava a situação educacional, o que levou o ensino privado a um crescimento

considerável nas duas últimas décadas do século XIX, com a ajuda da Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, que nada alterou na política pública que ofertava o ensino público, mas que permitia o amplo crescimento das ofertas de ensino em instituições privadas, mantidas por estrangeiros ou pela iniciativa religiosa (CUNHA & SILVA, 2010).

Convém destacar que o ensino secundário não abrigava bem as meninas durante a primeira metade do século XIX, por isso acabavam por ficarem limitadas ao ensino primário e às prendas domésticas. “Enquanto os homens intensificavam os seus estudos no ensino secundário, às mulheres destinavam-se a aprendizagem acerca da economia doméstica, do bordado e dos bons costumes necessários a uma mulher de honra” (SANTANA, 2014, p. 145). Tendo em vista isso, a oferta de ensino aos homens era maior, no entanto a ignorância quanto a isso era mantida já que eles não se adaptavam muitas vezes à necessidade de aprender desses conhecimentos.

Quando instituiu-se às meninas o direito (mesmo que lhe fosse negado uma situação igualitária) da educação secundária, manteve-se as instruções domésticas e morais, e acrescentou-se instruções para educar, pois como mães, elas deveriam exemplarmente serem educadoras natas. Como afirma Santana (2014, p. 146):

Ainda que não ocorresse, efetivamente, o exercício de uma estrutura pedagógica igual ao que era oferecido ao homem, o ensino que estava na época sendo ofertado às mulheres davam-lhes as competências necessárias para ser uma esposa prendada, uma mãe exemplar e uma educadora dos filhos.

Foi exatamente na capacidade da mulher ser vista como uma boa educadora dos filhos que ela passaria a ocupar um espaço fundamental para sua inserção no trabalho. Quando percebeu-se a falta de professores para educar meninas e meninos, foram criadas as Escolas Normais (a partir de 1835), no entanto, por se tratarem de instituições públicas, acabaram por sofrer precariedades que culminavam na baixa qualidade do ensino pedagógico. Além disso, essas escolas eram destinadas para os homens, que acabou por entrar em conflito direto com os interesses que determinavam que as meninas fossem educadas por mulheres. Apesar disso, não haviam tantas exigências para o ensino escolar feminino, porque o sistema ainda condicionava às meninas ao ensino doméstico (CUNHA & SILVA, 2010).

Nas últimas décadas do século XIX, o magistério era uma profissão sumamente masculina e em grande parte, ainda muito religiosa, já que as escolas primárias e secundárias se entrelaçavam entre público e privado (e em grande parte instituições religiosas). Porém, não era permitido religiosamente aos homens lecionarem para as meninas, logo, era uma infração moral, exigindo que houvessem mulheres “capacitadas” para o ensino feminino primário. Dessa forma, as Escolas Normais passaram a acolher as mulheres, ainda que num processo que levantasse

discussões, pois temia-se que elas “abandonassem” suas funções, enquanto esposas e mães (ALMEIDA, 1998).

Quando as mulheres passaram a ingressar nas Escolas Normais, os pressupostos da mentalidade ainda colonial (do moralismo e tradicionalismo), começaram se chocar com a necessidade real delas para educar as escolas e turmas femininas, pois se cultivava ainda que o espaço feminino era o universo doméstico. A profissionalização da mulher, mesmo que fosse para educar meninas, ameaçava os “bons costumes”, e de acordo com os pensamentos conservadores, poderia levar as mulheres a deixarem suas atribuições no lar, principalmente pela profissão de professor ter um certo prestígio no Brasil, o que no final das contas não passava de um mito, uma prerrogativa para que o trabalho feminino fosse visto com desconfiança (ALMEIDA, 1998). Contudo, deveria haver uma saída para essa situação, “um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria, pelo menos era assim que rezava o discurso oficial da época” (ALMEIDA, 1998, p. 57).

Com o advento da Proclamação da República (1889), “a crença no poder da educação para o crescimento do país repercutiu diretamente na política educacional e na criação de mais escolas” (ALMEIDA, 1998, p. 66). Com essa realidade estabelecida a partir da última década do século XIX, elevou-se o papel da educação para todos a um outro patamar, principalmente com o aumento da oferta de escolas nesse período, exigindo maiores investimentos e logicamente, maior campo de trabalho docente.

Cabe destacar que a profissão de professor era um trabalho intelectual no meio de tantos outros valorizados pela República, numa sociedade enraizada pelas ideias monárquicas e escravistas que valorizavam somente o trabalho manual. Certamente, confiar à mulher um trabalho como esse vislumbraria “uma chance de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia” (ALMEIDA, 1998, p. 37). Como o cuidado com as crianças era concebido de forma biológica às mulheres, o extinto maternal de instrução e educação era representado como “missão” vocacionada delas, isso de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (ALMEIDA, 1998).

Apesar das Escolas Normais terem sido criadas na primeira metade do século XIX, elas passariam por uma ressignificação dos seus papéis a partir de 1890. “Interessa, então, aos Republicanos, educar tais educadoras de acordo com a moral e costumes que deverão ensinar às crianças: o amor à Pátria e ao trabalho, a honra, a bravura, o ódio aos tiranos” (MONTEIRO & GATI, 2012, p. 3.076). Vários países europeus (principalmente a França) já haviam adotado Escolas Normais para formação de professores, com ideias modernizantes, principalmente para o

ensino primário, no entanto no Brasil, com a baixa remuneração da função de professor e as péssimas condições de ensino, acabou por afastar interessados na docência por quase todo o século. “Nem mesmo a oferta de bolsas de estudo conseguiram atrair alunos, mesmo das camadas mais pobres, para as Escolas Normais” (MONTEIRO & GATI, 2012, p. 3.088).

Contudo, com a proximidade da ascensão do republicanismo;

Crescia o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, a pretensão de formar professores e professoras reacendeu as esperanças de que, finalmente se pudesse atender a um esperado aumento na demanda escolar. No entanto, isso não aconteceu, pois, de acordo com os relatórios de várias províncias, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores. Conforme observa Louro (2001), essa tendência que já se percebia em vários países e se registrava também no Brasil, teria dado origem à feminização do magistério, fato que poderia ser relacionado ao processo de urbanização e de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens (MONTEIRO & GATI, 2012, p. 3.090).

Nas décadas de 1860/70, as mudanças nos planos ideológicos (que conceberam mais tarde o republicanismo no Brasil) resultaram em intensa movimentação no plano político educacional. Uma das novas perspectivas sobre a educação foi a de compreender que um país só poderia vir a ser grande e poderoso se sua educação bem se fizesse, o que provocou a difusão do ensino considerado agora, como indispensável ao desenvolvimento social. Juntamente com essas ideias é que a ampliação do ensino elementar, primário e secundário passaram a serem exigidos, de forma que conseqüentemente o número de docentes fosse ampliado.

No contexto desse novo ideário de popularização do ensino é que as Escolas Normais passaram a ser exigidas e foram criadas/recriadas, de modo que em 15 anos, o número delas cresceu para 22, em 1883. Uma nova perspectiva pedagógica buscou articular o discurso da modernização com as práticas de ordenamento (de caráter conservador): instruir passou a significar “moldar, conscientizar, conformar o cidadão para o exercício da cidadania” (MONTEIRO & GATI, 2012, p. 3.090 apud. VILLELA, 2000, p. 116).

A necessidade de expansão da instrução foi fortemente influenciada pela modernizante onda que vinha difundindo a vinculação de cidadãos na estrutura social por países europeus, logicamente potencializada por movimentos sociais como por exemplo o feminismo. De acordo com essa perspectiva, a necessidade de educar a mulher entra em um discurso também modernizante, que vincula os novos preceitos de nação evoluída a qualquer cidadão, logo, o trabalho é visto como sinônimo de ordem e progresso. Educar as meninas em escolas comuns passou a vigorar – não sem resistência –, assim como nas Escolas Normais o acesso das mulheres foi permitido com amplitude, pois a pretensão de formar professoras (mesmo que apenas para o primário) passou a ser tida como o primeiro passo para a participação ativa da mulher na sociedade, e que assim a demanda escolar também pudesse ser atendida (MONTEIRO & GATI, 2012).

Contudo, ainda no período imperial, percebeu-se que a figura feminina já ocupava a maioria nas Escolas Normais, logo, nas escolas primárias haviam mais professoras do que professores em formação. Para muitos, essa confiança dada às mulheres era uma extrema insensatez, já que elas não possuíam instruções suficientes para tal posição, para outros, as mulheres já eram inclinadas naturalmente para educar crianças, estabelecer relações maternas com os pequenos, pois a graça da maternidade lhes permitia acessar pontos específicos. Assim, o magistério primário passaria a ser tido não como um campo de trabalho, mas uma função feminina e representada com muito amor (MONTEIRO & GATI, 2012).

Apesar de que o século seguinte (XX) apresente intensas modificações sociais, principalmente pelo crescente capitalismo, as duas grandes guerras mundiais e a acelerada industrialização dos países, foi no século XIX os primeiros passos femininos ditos profissionalizantes. Muitas mulheres já exerciam funções deliberadamente caseiras nesse período (costura, cozinha, entre outras), entretanto, “a inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional” (ALMEIDA, 1998, p. 64). Essa situação revela que a feminização do magistério, embora factual, de maneira alguma foi resolvida pacificamente, mas fundamental para ressignificação dos “papéis sexuais” que se estenderiam no futuro. Da inserção feminina nas Escolas Normais à ampla ocupação do magistério, as mulheres aos poucos foram ampliando novos horizontes sociais até então ainda não possíveis. Almeida (1998, p. 23) afirma:

Com o maciço ingresso feminino nessa escola, apesar da profissão de professora ter assumido contornos de maternidade e esculpir-se nos moldes da formação de boas donas de casa e mães de família, esse foi o primeiro passo dado pelas mulheres no período a fim de adquirir alguma instrução e conseguir o ingresso numa profissão. Isso não foi apenas resultado de uma concessão masculina, nem se veiculou sem estar impregnado de preconceitos ligados ao sexo, mas significou a oportunidade entrevista pelas jovens de conseguir maior liberdade e autonomia, num mundo que se transformava e no qual queriam ocupar um determinado espaço que não apenas o que lhes foi reservado pela sociedade masculina e representado pela vida no lar, dedicando-se inteiramente à família.

Portanto, o ingresso feminino nas escolas para formação docente, havia dois sentidos: conseguir instruções necessárias, já que sua educação ao longo do tempo foi precária; e também inserir-se numa oportunidade de um emprego remunerado. Esse “primeiro passo” das mulheres à um espaço maior de visibilidade na sociedade, foi calcado de dificuldades, perante os preconceitos referentes ao sexo e a extrema masculinidade social, porém, em contrapartida, significou uma oportunidade única (principalmente pelas jovens) de conseguir uma liberdade e autonomia, sem necessariamente estarem limitadas à dependência do homem, expressando uma mudança de pensamento de que pudessem ocupar funções pelas suas capacidades e não apenas pelas predeterminações de espaços reservados no âmbito social.

4. A MULHER NO CORPO DOCENTE ESCOLAR NOS SÉCULOS XX E XXI

A partir do século XIX, as mulheres experimentaram a oportunidade de serem profissionais, mesmo que diante da insistência social de que elas continuassem sendo “mães espirituais” de crianças. A professora deveria, nesse período ser ativamente favorável a essa ideia, visto que diante das condições que lhe eram estabelecidas, se tornava necessário assumir-se como mães dos seus alunos, mesmo que só na escola, já que “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, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados” (ALMEIDA, 1998, p. 23).

O fato de que outros espaços na sociedade – diga-se de passagem, predominantemente machista – elevou a atenção feminina de forma significativa para o magistério. A aceitação social para a mulher desempenhar essa função, encontrou-se ela atrelada como “missão” feminina, ou seja, aquilo que era iniciado por elas nos lares com continuidade nas escolas, assim, fez-se com que a profissão rapidamente se feminizasse, em um percurso na educação rodeado de lutas por seu lugar.

Destaca-se nesse sentido que a passagem do século XIX ao século XX, no Brasil, foi marcada por grandes transformações socioeconômicas vividas no país a partir da implantação do sistema republicano e ocasionadas pelas mudanças provocadas pelo processo de urbanização e industrialização experimentado no país naquele momento. Contribuíram também para essas transformações as duas guerras mundiais e as conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação. Essa passagem foi assinalada também pelos embates sociais em torno da ocupação do espaço público pela mulher, uma vez que casamento e maternidade se constituíam na verdadeira carreira feminina. A ideia de incompatibilidade entre casamento-maternidade e vida profissional que compunha o modelo de organização social patriarcal brasileiro, começou, no entanto, a enfrentar no final do século XIX, as primeiras formas de reação organizada das mulheres (FREIRE, 2011, p. 240)

Do final do século XIX até a primeira metade do século XX, grandes modificações socioeconômicas no Brasil ocorreram, principalmente pelo republicanismo instalado no país em 1889, com seus ideais de desenvolvimento nacional que incluía os debates sobre a posição da mulher no espaço público. As reivindicações que existiram nas primeiras décadas do século XX ainda eram ligadas aos preceitos do século anterior, por isso, percebe-se que ao longo de todo esse século, as lutas femininas foram constantes na superação dos obstáculos que ainda inferiorizavam o trabalho feminino. Contudo, se tornou inegável que foi no plano educacional que ofereceram-se as maiores oportunidades ao sexo feminino, “representadas pela escolarização das meninas e moças, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, tendência essa que se estruturou das décadas seguintes” (ALMEIDA, 1998, p. 27).

Já percebia-se que nas primeiras décadas do século XX, o discurso progressista que reafirmava a regeneração nacional, colocava na educação a proliferação dos pensamentos de avanço pela intelectualidade, pela instrução do saber, que permitia a evolução da nação recém-proclamada. Com isso, a escolarização passou a ser disseminada, e como a mulher desde o século anterior já havia sido posta como educadora nata, continuaria a ser uma figura capaz de encaminhar uma educação iluminada na moralidade, transformadora de destinos e consciências, pelo menos nos primeiros terços do século (ALMEIDA, 2014).

4.1 A luta para o reconhecimento e a formação na função de professora

Não é de se espantar que no imaginário republicano, ainda persistia a ideia que a inserção feminina no magistério fosse uma “destinação natural” em vista das qualidades que as mulheres possuíam. Com base nisso, a instrução do saber pelas mãos feminina representava o encaixe perfeito entre as possibilidades e as oportunidades viáveis, pois observando as condições sociais, era possível perceber a ambiguidade da posição feminina para sua instrução e trabalho. O magistério significou de forma específica a possibilidade de atingir o equilíbrio entre o saber e um trabalho aceitável. “Mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem” (ALMEIDA, 1998, p. 33).

O final do século XIX e início do século XX foi marcado pela tradição de que a mulher não possuía as atribuições necessárias para a concorrência com os homens, em termos profissionais e intelectuais, logo, não poderiam ocupar as funções que estes ocupavam. “Nesse contexto, o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora” (ALMEIDA, 1998, p. 33). No ensino primário a mulher não precisava ser instruída com tanta precisão, necessitava apenas, no conceito da época, agir por “instinto”. Contudo, o discurso feminista se apropriaria dessa situação para em larga escala, tornar benefício das mulheres que defendiam um sustento sem a obrigação do casamento, além de claro, obter uma instrução por meio das escolas de profissionalização.

Quando houve a transição do Império para a República, as Escolas Normais sofreram impactos diretos causados pelos ideais republicanos de enxergar a educação como salvadora da pátria. “A formação de professores competentes e versados nas inovações educacionais ganhou força, assim como a aspiração de se criar um curso que atendesse a essa necessidade” (ALMEIDA, 2014, p. 71). Nos primeiros anos republicanos, as Escolas Normais cresciam, assim como o ensino primário, logo, as mulheres, que já vinham manifestando interesse nessas escolas também

aumentou, principalmente por aquelas da classe média brasileira, que nesse período buscavam a ascensão social por meio da escolarização.

Esse contingente feminino que ingressava nas Escolas Normais aumentava a influência feminina no ambiente escolar. As mulheres buscavam nas escolas normalistas o preparo para a vida no lar e também para uma profissão que lhe rendesse o próprio sustento, mas percebe-se que apesar dessas escolas fossem destinadas aos homens – estes inclusive, foram os primeiros e exclusivos delas por muito tempo – e as mulheres, na prática da profissão “os homens que procuravam a escola, uma vez no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula” (ALMEIDA, 2014, p. 72).

A mulher-mãe-professora, ao mesmo tempo que ocupava o magistério primário, vivia uma dualidade importante de ser destacada. O mesmo discurso que acusava a mulher como a figura nata para a docência por amor, no cuidado com as crianças, para a instrução de valorização da pátria e etc., era confrontado com o argumento de que o magistério seria por fim um complemento de renda, culminando em salários baixos para elas. Se manteve durante o século XX as ideologias que apontavam o homem como provedor principal da família, como sinal de masculinidade, deixando de considerar que em muitos casos, mesmo a mulher recebendo salários inferiores, eram as principais mantenedoras do lar (FREIRE, 2011).

Notadamente, na primeira metade do século XX, o magistério sofreu um processo de feminização, “tanto na frequência das Escolas Normais pelas moças como pela ocupação do magistério pelas mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 65). Os mesmos conceitos que atribuíram à elas as condições desejáveis para uma boa docência (afetividade, minúcia, bondade, delicadeza, entre outros), passaram de tal forma, a serem internalizados por elas, que como professoras, os utilizaram como justificativa para a “escolha” da profissão. A dificuldade de conseguir espaços em cursos superiores, levaram com que a profissão feminina fosse de praxe a de professora (FREIRE, 2011).

As ambiguidades desse desejo feminino se expressaram nos conflitos entre o trabalho e a feminilidade. Este último atributo sempre impedira o acesso das mulheres a qualquer profissão assalariada, dado que só eram considerados aceitáveis o trabalho filantrópico e o envolvimento voluntário com as obras caritativas para as mulheres de elite. Enquanto o trabalho para a mulher do povo sempre foi aceito e estas podiam desfrutar uma certa liberdade, para as mulheres das classes mais elevadas era uma questão de princípios... para os homens (ALMEIDA, 1998, p. 74).

O magistério podia ser considerado a profissão mais adequada para as mulheres, a mais aceitável diante do que lhe era imposto socialmente, pois as demais funções assalariadas não entrariam nos padrões previamente estabelecidos para elas. Aquelas das classes mais altas sofriam grande impacto de instabilidade ao reivindicarem a possibilidade de um trabalho, a “moral”

familiar estava impregnada nas divisões das classes, enquanto que as “mulheres do povo” poderiam ter mais liberdade, pois não estavam diretamente influenciadas pelo patriarcado devido suas condições financeiras. “O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (ALMEIDA, 2014, p. 72).

Por tais situações, o magistério primário como primeiro ponto de partida profissional para estas mulheres, se tornou paixão, não pela liberdade de escolha, mas pelo desejo, pelo esforço, de aproveitar a oportunidade, de alcançar alguma visibilidade no espaço público e no mundo do trabalho. Almeida (1998, p. 75) destaca: “após isso, alguns direitos posteriores podem ser associados à conquista do magistério pelas mulheres, como a educação feminina, a coeducação, uma certa independência econômica e pessoal, o voto, a licença maternidade e outros”. De certa forma, a oportunidade concebida pelo magistério, fez com que, mesmo acatando os estereótipos da domesticidade e da maternidade para a profissão, foi uma oportunidade alvejada para a completa libertação dos preconceitos masculinos.

Durante as primeiras décadas do século XX, os republicanos idealizavam uma educação libertadora, que imbuísse nas escolas o amor pela pátria e isso, de certo, seria tido como avanço político, levando a criação de muitas escolas nesse período. A mulher entraria nesse processo como professora pelas suas atribuições morais da sociedade, levando ao rápido preenchimento feminino nas vagas docentes dessa crescente educação pelo país. Contudo, cabe ressaltar que esse processo de feminização, apesar de apontar que as mulheres apresentavam grande interesse por ingressar no trabalho docente, não foi o único motivo pelo qual nesse período a educação viesse à tona recair sobre as mãos femininas. Aragão (2013) destaca sobre o discurso da habilidade feminina como professora:

Este argumento foi muito benquisto pela sociedade brasileira, não só em decorrência da já difundida representação da mulher enquanto dona de casa e mãe, mas também pela crescente necessidade de professores infantis, já que os homens estavam ausentando-se cada vez mais deste cargo, em busca de melhores salários. Neste contexto, o ingresso das mulheres na função docente seria duplamente eficaz, já que atuariam num ofício similar ao já exercido, necessitando de pouca formação, bem como resolveria o problema da falta de professores (p. 05).

A ocupação feminina do magistério, então pode ser considerado (e associado) pela retirada da figura masculina da profissão. No novo país que se desenvolvia, outras funções no espaço público surgiam e eram ocupadas pelos homens, levando eles a abandoarem esse campo profissional. Essa retirada gradativa masculina da docência ocorreu exatamente porque a visibilidade de outros empregos atraía os olhares masculinos, já que eram melhores remunerados e de grande influência diante do desenvolvimento de uma carreira. Sabe-se que de certa forma,

exercer o trabalho de professor passou a ser um dos destinos menos procurados pelo segmento masculino ao longo de décadas, principalmente no que tange ao ensino primário (ALMEIDA, 1998).

Se o homem passou a deixar o magistério para migrar para outras funções, o que levou a tomarem essa decisão? Se de certa forma “a profissão de professor propiciava uma certa visibilidade política e social que parecia ser cara aos homens e, com ela, poderiam exercer e influir nas esferas políticas”? (ALMEIDA, 1998, p. 67). A esse respeito, algumas respostas podem vir a calhar diante da realidade docente da primeira metade do século XX, como por exemplo, o fato de que, com a reestruturação da educação pública, os novos papéis desempenhados pelas mulheres e pela demanda das turmas que aumentavam, exigiam do professor maior domínio sobre o ensino. Além disso, exigia-se que a partir de então, houvessem certificação no nível magistério, e como a carga horária escolar passara a ser ampliada, carecia maior tempo de trabalho, que associados com salários baixos, faziam com que os homens se afastassem das escolas primárias e secundárias, já que desde as Escolas Normais a população masculina apresentava bruscas quedas nas matrículas (ALMEIDA, 1998).

Reconhece-se que o discurso sobre a melhor disposição no exercício do magistério pelas mulheres foi bastante valorizado, contudo essa ideologia se prendeu a uma necessidade política e social de destinar as mulheres somente ao trabalho educativo. Enquanto os homens visavam outros cargos públicos, funções nas indústrias e comércios, as mulheres permaneciam estáticas ao trabalho na educação, especialmente no ensino primário. Apesar de propício (e fundamental diante da realidade feminina que as prendia no ambiente doméstico), a inserção feminina de forma maciça no magistério, acabou por afastar as mulheres de outras áreas que se expandiam no mesmo período no Brasil. A demanda e criação de novos empregos pela economia capitalista industrial abarcou em cheio a população masculina, que a partir de então buscavam funções que lhe possibilitassem maior evolução aquisitiva (ALMEIDA, 1998).

Apesar de que a saída quase total dos homens das Escolas Normais e do magistério prático representasse a abertura de mais espaço para as mulheres (já que eram necessários mais professores ao ensino primário e conseqüente o secundário), é importante evitar o equívoco de que só foi possível feminizar essa área porque foi o que “sobrou” para elas. O magistério foi sim um espaço de lutas e resistências, desde os embates acerca da instrução feminina, já que “foram acirrados os debates acerca da coeducação, impulsionados principalmente pela Igreja Católica e pelos segmentos conservadores” (ALMEIDA, 1998, p. 72), que também se posicionavam contrários ao ingresso feminino na profissão, mesmo que aos poucos se demonstrasse necessário a mão de obra feminina na educação.

De forma alguma, o espaço educacional foi dado às mulheres voluntariamente, mas foi visto como uma oportunidade necessária de se abraçar. Com as ideias de que as mulheres eram aptas no trabalho com as crianças graças ao instinto materno, o magistério podia ser considerado a profissão ideal, até mais do que a própria enfermagem que também abordava os preceitos de cuidados. Outras profissões não lhe eram cabíveis, pois no seio de uma sociedade patriarcal, os homens “sentiam-se espoliados de seus direitos e até mesmo impedidos de casarem-se por causa das mulheres que lhes usurpavam os empregos e lhes roubavam a oportunidade de construir família” (ALMEIDA, 1998, p. 74). Estes argumentos foram tão persistentes ao ponto de até mesmo renegarem o acesso das mulheres aos cursos superiores.

A feminização da educação passou por mudanças e trouxe por consequência, muitos progressos para as mulheres, isto porque depois dessa ocupação (inicialmente do magistério primário), “as mulheres conseguiram acesso ao secundário e puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões” (ALMEIDA, 1998, p. 75). Compreende-se assim que o magistério de início, foi visto como oportunidade de trabalho e também como campo de onde poderiam com maior segurança, reivindicar direitos, inclusive o de exercer profissões que não fossem exclusivamente a de professora.

Através do magistério, muitas lutas feministas surgiram, inclusive de valorização da própria mulher, isto porque muitas se enclausuravam em suas casas, acolhendo para si o domínio que as classificavam como submissas e incapazes. A oportunidade do trabalho (mesmo que de início ditador de preceitos) se tornou crucial para íntima e social liberação feminina. Jane Soares de Almeida (1998, p. 75) cita:

O trabalho que exerciam talvez deva ter-lhes desvendado mais claramente a opressão e a dominação, bem como as formas como estas se desenvolviam nas relações entre os sexos, do que para as mulheres que permaneciam confinadas no mundo doméstico. A inserção no espaço público, via trabalho remunerado, ao promover o distanciamento do espaço privado, permitiu um novo olhar sobre o doméstico e sobre as relações de submissão e opressão. Esse primeiro reconhecimento provocaria, por si só, uma ruptura nas relações de poder consolidadas dentro do lar.

Com a oportunidade do trabalho, surgiram também maiores responsabilidades sociais e mais lutas pela causa feminina. As primeiras mulheres a ingressar no magistério, seja pelas instruções concebidas de início pelas Escolas Normais, quanto pelo próprio campo de trabalho, permitiu que as reivindicações fossem tanto econômicas e emancipatórias, como também culturais e sociais. De certa forma, a opressão e a submissão passaram a ser alvo de lutas por espaço e respeito, a começar pelas mulheres das classes médias e altas que conquistaram primeiro o magistério.

Ressalta-se que nas décadas iniciais do século XX, a luta feminina intensificou-se ainda mais quando;

As mulheres posicionaram-se contra o abandono da infância e contra a prostituição, reivindicaram maior instrução para o sexo feminino, mais acesso à cultura livresca, desenvolveram práticas docentes, metodologias de trabalho pedagógico, escreveram livros escolares e libelos sobre a condição feminina, defenderam seu trabalho contra intromissões externas, além dos jornais e revistas que fundaram, dirigiram e mantiveram por longos anos, apesar das dificuldades (ALMEIDA, 1998, p. 76).

Os enfrentamentos femininos durante o século XX foram em busca de reconhecimento pelas suas capacidades e a abertura de novos horizontes. Talvez por isso, ao se apropriar do discurso de que eram vocacionadas à docência, a mulher enquanto professora passou a realizá-la com maestria, tanto para demonstrar que poderiam ser ótimas profissionais, quanto capazes de ir além das salas de aula. “Ao longo do século XX, ingressou em várias profissões um número expressivo de mulheres, mas em nenhuma dessas houve o processo de feminização tal como no magistério” (MARTINS, 2007, p. 89).

A mulher, além das atribuições sociais e particulares, ainda precisavam lidar com as normas e regras impostas pelo Estado. Devido ao crescimento avantajado da quantidade de escolas e também de professores, o Estado passou a organizar a educação de forma que fossem inseridos mecanismos de controle das atividades escolares, como por exemplo, a formação e a instrução do professor (um dos motivos com que as mulheres passaram a serem aceitas nas Escolas Normais já que haviam a necessidade de professores para o ensino primário), o recrutamento de mais professores (para suprir o nível de oferta educação pública que era crescente), a administração da escola (construção de um corpo docente que administrasse o espaço escolar além das salas de aula, e papel atribuído geralmente aos homens) e o currículo. Este último, até hoje apresenta um denso desafio à educação, levantador de inúmeras discussões (MARTINS, 2007).

A mulher, vista como exemplo de moralidade, preservadora dos desejos pátrios, assumia a escola como algo novo. Um sistema político novo, uma nova escola, uma nova figura. Uma escola que atribuía os valores da identidade nacional e a mulher que como professora se posicionava em favor da cidadania e dos valores sociais. “Era necessário educar o brasileiro para colocar o Brasil entre as nações modernas, civilizadas e progressistas, por isso a professora deveria contribuir para a construção dessa nova nação” (MARTINS, 2007, p. 91). A predominância feminina no ambiente educacional era reflexo desse momento novo no Brasil, uma figura singular dentro de um contexto de mudança, a imagem formada da mulher coube bem na “primeira República no Brasil, a professora deveria também ter como missão civilizar os incultos e construir uma nova nação, por isso seu comportamento deveria servir de modelo aos alunos” (MARTINS, 2007, p. 91).

A partir da década de 1920, acirrou-se, no Brasil, o debate sobre a necessidade de mudanças qualitativas na formação do professor. A Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu vários congressos para discutir as mudanças necessárias à Educação Brasileira, pois o professor deveria ser um profissional competente, formado numa Escola Normal que privilegiasse conhecimentos científicos, porque o ato de educar não poderia ser improvisado. A mulher que exercia o magistério participou desse processo, porque ela deveria demonstrar capacidade técnica para ensinar (MARTINS, 2007, p. 92).

A feminização também entraria no processo de “avaliação”, pois como maioria no magistério, era necessário a professora “provar” que também era apta de forma profissional em desempenhar a função. As avaliações técnicas que surgiriam a partir de 1920 levariam a profundas reformas nos sistemas de formação docente, “no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Fernando de Azevedo fez uma Reforma de Ensino, em 1929, e Anísio Teixeira, outra em 1932, ambas propondo mudanças significativas para a formação de professores” (MARTINS, 2007, p. 92). Ambas modificações culminariam em situações que em meados de 1940 fosse vedado o ingresso masculino em escolas do ensino infantil e primário, favorecendo a presença majoritária das mulheres.

Na primeira metade do século XX, apesar dos avanços no que diz respeito aos cursos de inclusão feminina para formação docente e a abertura de mais espaço no campo de trabalho, as propostas educacionais circulavam ainda em torno das qualidades femininas estabelecidas desde o século anterior. A tarefa persistia após 1940 na árdua tentativa de aprimorar a ideia que continuava a enxergar a mulher-professora como um sacerdócio, visando o reconhecimento de que seu papel poderia ser exercido por competência técnica e não por instinto. Consequentemente, um dos objetivos femininos da época era repudiar a desvalorização do magistério que seria atribuído (de forma pejorativa) ao ingresso feminino na profissão (MARTINS, 2007).

É importante destacar que alguns mitos foram construídos ao longo dos anos por aqueles que recriminavam o ingresso feminino na profissão. A conjuntura patriarcal social brasileira estreitava em diversos casos o autoritarismo, evidente em muitas famílias tradicionais/conservadoras, em que mesmo as mulheres que se formavam professoras, eram impedidas de ensinar pelos pais e maridos, necessitando inclusive, em vários casos, da autorização do cônjuge para realizar a matrícula na Escola Normal. Tais circunstâncias favoreciam o discurso de que a mulher seria um ser frágil e incapaz de atender as obrigações de um trabalho, levando sobretudo, ao declínio da função, nesse caso, o magistério seria enfraquecido de igual forma (ALMEIDA, 1998).

Para Jane Soares de Almeida (1998), com a experiência na função e a larga oportunidade que conseguiram alcançar, as professoras, com auxílio da imprensa educacional feminina, passaram a ter voz e um pouco mais de liberdade de pensamento, suficientes para

derrubar algumas mentalidades representativas facilmente aceitas sobre o magistério feminino.

Entre os mitos que foram derrubados estão:

1. O mito da desvalorização do magistério ocasionada pela entrada das mulheres nesse campo de trabalho.
2. O mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração.
3. O mito de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e seu exercício foi uma concessão às mulheres.
4. O mito da passividade da professora primária.
5. O mito do sentimento de vitimização da professora decorrente da condição feminina.
6. O mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significava para a família. (ALMEIDA, 1998, p. 77).

Apesar das concepções de que conceder um trabalho à mulher e permitir que ela saísse do lar fosse uma afronta à moral, à instituição família e à sociedade de forma geral, as mulheres que se permitiram ao desafio, foram lutadoras com uma força invisível, consciente e espontânea. Mesmo que necessário em alguns momentos acatarem as ideologias patriarcais, e em outros questionar com resistência, em nenhum momento, todas elas, tanto no Brasil como em outros países do mundo ocidental, recusaram seus princípios e valores, tanto em deixar de se preocupar com a infância e com a família, assim como não calaram-se quanto ao “seu repúdio à violência e a todas as formas de exploração e opressão. Foram coerentes em desejar mais instrução, maiores conhecimentos e a preservação da unidade familiar. Isso aumentou seu poder, fosse pela radicalização de umas, fosse pela persistência de outras” (ALMEIDA, 1998, p. 77).

A mulher com sua imagem associada ao sacerdócio vocacionado, impregnou na sociedade brasileira a concepção de que ela teria maior facilidade no trato com as crianças, deixando de levar em conta que nem todas as mulheres acolhiam essa vocação pelo simples fato de ser do sexo feminino. Muitos artigos educacionais do início do século XX disseminavam a ideia de que a educação só teria benefícios com a inserção feminina na escola, com isso, “acreditavam que a figura da professora provocava um sentimento de doçura e meiguice que poderia facilitar o aprendizado das crianças” (MARTINS, 2007, p. 94). Essa visão, por via das dúvidas, trazia uma concepção, muitas vezes errôneas de que todas as mulheres possuíam essa “destreza” natural para a profissão, daí surgiram as reivindicações que buscavam explicitar que a profissão de professora não era instintiva, mas sim técnica.

Percebemos que a profissão de professora começou a perder o seu caráter messiânico e a Educação começou a ser vista como fator de desenvolvimento. No início da década de 1960, percebe-se uma mudança na visão do trabalho feminino no magistério. A partir da década de 1970, há mudanças significativas nas condições do trabalho docente, e consequentemente essas mudanças trouxeram modificações para o trabalho feminino na docência (MARTINS, 2007, p. 95).

O magistério feminino de certa forma, se alicerçou nos preceitos de vocação da mulher, contudo, o desenvolvimento da nação brasileira exigia que as escolas fossem um ambiente de aprendizado da cidadania, dos raciocínios, da escrita, da matemática e etc., fazendo com que surgisse a necessidade das mulheres instruir-se ainda mais, já que ao longo das décadas era cada vez maior a inserção delas nesse campo de trabalho. Entre os anos de 1930 e 1940, as Escolas Normais se disseminaram pelos estados brasileiros, nas capitais e cidades do interior, oficiais do governo ou particulares. Depois de 1945, com a redemocratização do país, as elas passaram a conceder certificados para todas as mulheres no nível magistério, que lhes garantiam um tipo de ensino técnico para ser professora de todo o ensino primário e secundário. Aliás, ambos os níveis de ensino foram ocupados com força pelas mulheres com o passar do tempo.

Juntamente com esse momento abriram-se outras oportunidades preciosas para as mulheres: os cursos superiores. Depois de sucessivas reformas nas Escolas Normais, da concessão dos certificados em magistério (que passaram a ser considerados do nível médio), e das reestruturações curriculares que preparavam de forma técnica os alunos normalistas, foram abertas as oportunidades de continuação na formação no nível superior. No mesmo momento, com o liberalismo no cenário político-educacional, o governo se via confrontado com o surgimento expressivo de escolas privadas, que com exigências diferentes, as oscilações sociais, econômicas e políticas do país colocariam em discussão a formação de professores somente pela Escola Normal (ALMEIDA, 2014).

Com o regime ditador instalado no Brasil através do Golpe Militar de 1964, não se economizaram as repressões às escolas e universidades, entretanto, houve nesse período certas modificações (positivas?) no sistema de ensino que até hoje vivenciamos, apesar do ufanismo nacional e o exigido amor à pátria. Foi tornado obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos e os professores deveriam obter formação média para o 1º grau e Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM). Qualquer escola de 2º grau poderia oferecer a habilitação para ser professor, fazendo assim a Escola Normal, com o passar dos anos, perder sua identidade e especificidade (ALMEIDA, 2014).

As teses da educação revolucionária da primeira república caem por terra, pois as defasagens entre as diferenças de classes fomentavam a desigualdade social na escola. A população do país continuava com altos índices de analfabetismo, e com o ingresso da população de baixa renda nas escolas, o magistério acentuou um processo de desvalorização profissional. Nos cursos de formação de professores, ingressavam jovens moças desejosas em uma nova alternativa de trabalho já que em outras funções a remuneração era ainda mais baixa, se concretizando cursos noturnos para as que já estavam no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990, as formações de professores passaram a se mostrar de forma mais intensa, durante quatro anos de estudo e com currículos que integravam conteúdos pedagógicos. Com a indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na Constituição Federal de 1988, a educação nacional passava a ter uma sustentação legal, mas as décadas finais do século XX apontavam grandes desgastes da instituição pública que não seriam facilmente superadas.

Em 1996 a LDB nº 9.394 deu uma nova perspectiva para a escolaridade quanto à profissionalização dos seus docentes. Um dos seus objetivos é que “todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior (artigo 62)” (ALMEIDA, 2014, p. 88). Os cursos superiores em Pedagogia seriam acentuados em procura e formariam profissionais encarregados da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, e os estados federativos deveriam promover adequações para cumprimento dessa lei em tempo hábil (ALMEIDA, 2014).

Ressalta-se que a situação que inferiorizava o magistério nos anos finais do século XX não foi devido à feminização da função, pois;

A inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que nunca foi bem remunerada. Aceitar esse fato sem questionamento é acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero. A ida das mulheres ao magistério teve as causas objetivas anteriormente apontadas e que se situam nos paradoxos das relações capitalistas da sociedade. Porém, no acatamento dessas relações, não se pode eximir que as instâncias subjetivas também determinam os rumos das escolhas profissionais de cada pessoa (ALMEIDA, 1998, p. 80).

A feminização do magistério entretanto, promoveu mudanças na profissão e representou no Brasil um pontapé inicial importantíssimo na luta contra a desigualdade de gênero. Abraçar discursos que afirmam que a entrada das mulheres como professoras levou ao decaimento do magistério é infundado, principalmente diante das evidências que afirmam que com os anos industriais que afastaram os homens do ofício, produziram outras atividades trabalhistas que despontaram maior valor econômico. Além disso, com o passar dos anos, a profissão se tornou socialmente atrelada à mulher, levando muitos homens a rejeitarem a profissão por preconceitos, sendo ela a que se manteve firme e interessada na profissão, não permitindo que o ofício sucumbisse.

Destaca-se que as últimas décadas do século XX foram rodeadas de acontecimentos em todos os campos da sociedade, principalmente no que tange à economia e o desenvolvimento de políticas públicas, sobretudo pela elaboração densa e demorada de uma constituição federal. Todos os segmentos procuraram reivindicar seus direitos para que fossem reconhecidos

legalmente através dos meios constitucionais, com isso, o movimento feminista brasileiro não ficava aparte, buscando firmar o simples direito feminino de escolha: do parceiro, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de terem filhos mesmo sem serem casadas, e indubitavelmente, a liberdade de escolha de uma profissão. De forma específica, a necessidade de viverem uma vida sem a “proteção” masculina, com direitos iguais e liberdade de escolha (ALMEIDA, 2014).

A partir da década de 1970, a maioria dos professores do ensino elementar (hoje conhecido como ensino fundamental, com referência também ao ensino infantil) eram do sexo feminino. A herança deixada desde o início do século ainda persistia na escolha do magistério como forma de alcançar mais rapidamente um trabalho remunerado pelas mulheres, mesmo que as características maternas não fossem aplicadas a todas elas como era de se pensar. Na verdade, a apropriação dessa posição pelas mulheres lhe garantia que o gênero estendesse essa realidade até o século XXI e independentemente delas possuírem ou não as habilidades para serem professoras, ainda continuaram a ingressar na profissão como primeira escolha de um trabalho no ambiente público (MARTINS, 2007).

O magistério feminizado ainda persiste porque muitas mulheres acreditam que “sua atividade deve mesclar compromisso, dedicação, vocação e sentimento” (MARTINS, 2007, 95). Muitas consideram-se aptas porque são afetivas e sensíveis, aspectos fundamentais para crianças pequenas que estão desenvolvendo as primeiras habilidades, e tendo em vista isso, acabam utilizando essas características para desenvolver uma profissionalização diferente, pautada nas dimensões técnicas-afetivas. A luta a partir desse período passou a ser para o reconhecimento e valorização da profissão, não prescindindo desse sentimento a respeito delas e nem das suas capacidades profissionais (MARTINS, 2007).

Por meio da afetividade elas superavam as mazelas da atividade docente: instalações precárias; baixos salários; propostas pedagógicas impostas e desprestígio social. Na verdade, as professoras apontaram para uma nova análise da relação entre gênero feminino e profissão. Revelaram que podiam exercer uma profissão com competência, compromisso social e político sem abrir mão da afetividade, ou seja, parece ser possível conciliar afetividade e profissionalismo (MARTINS, 2007, p. 95).

É inegável que os avanços desde o final do século XIX a respeito do espaço feminino foram significativos, principalmente nas conquistas de muitos direitos fundamentais que conhecemos hoje. Contudo, cada época possui suas lutas, e algumas dessas lutas podem ser estendidas por longos anos. As décadas finais do século XX foram marcadas pelas tentativas de eliminar de vez a dicotomia existente entre homens e mulheres, que classifica a posição de cada um, quem é forte ou fraco, quem manda e quem obedece, quem domina e quem é submisso, entre outros. Alguns determinismos foram fortemente alarmados após a onda industrializante no mundo

ocidental, principalmente pela violência que repousou sobre as mulheres, desde as disputas nos competitivos mercados de trabalho, quanto no próprio ambiente doméstico (ALMEIDA, 2014).

4. 2 Alguns quadros femininos no século XXI

Os direitos humanos trouxeram grandes esperanças numa condição de vida igualitária, entretanto, “ainda resta muito por se fazer, dado que as mulheres continuam a receber menores salários no mundo do trabalho e a violência, principalmente no ambiente familiar, representa uma realidade nem sempre denunciada” (ALMEIDA, 2014, p. 90). Atualmente, a mulher representa uma provedora familiar em diversos lares não só nas classes baixas, como nas médias, e o ofício do magistério representa uma importante fonte de renda.

As conquistas propriamente ditas feministas ao redor do mundo não foram válidas de iguais formas para as mulheres no Brasil. Os diversos problemas sociais do país agravam ainda mais a desigualdade de gênero, embora que nos últimos trinta anos muito se têm debatido sobre o os direitos femininos. A mulher, enquanto professora, do final do século XX para o século XXI sofreu grandes impactos, principalmente pela banalização do ensino público, que de certa forma, retirou boa parte do prestígio do professor. A professora brasileira, assim como outras profissões, em média ainda são mais pobres e recebem menores salários, com responsabilidades maiores com a família e o lar, mesmo que sejam ainda provedoras (PINSK & PEDRO, 2017). No século anterior;

No momento de elaboração da Constituição de 1988, os movimentos de mulheres e os grupos feministas com seu “lobby do batom” obtiveram dos constituintes o reconhecimento de boa parte de suas reivindicações à época. A “Constituição democrática” assegurou a igualdade entre homem e mulher no âmbito da família, onde ficou estabelecido que os direitos e deveres da sociedade conjugal, formalizada ou não pelo casamento, são exercidos igualmente pelos membros do casal. A licença maternidade foi estendida sem prejuízo do emprego e do salário e foi criada a licença-paternidade (PINSK & PEDRO, 2017, p. 112)

As revoluções a favor da situação feminina no Brasil avançaram referente ao início do século XX, a própria Constituição permitiu várias representações nos ambientes profissionais e familiares. Contudo, na sociedade arraigada de preconceitos e estereótipos é que se apresentam os maiores empecilhos femininos. A persistência de definições que tipificam os comportamentos para homens e mulheres levantam muitas crenças, que colocam na vida social – inclusive na escola – em diversas alteridades complexas de reverter. Os resultados dessas crenças promovem uma relação de gênero como opostos, não um com o outro, mas um contra o outro (ALMEIDA, 2017).

No final do século XX as mulheres insistiram na visibilidade social, necessitando irem às ruas, levantando uma figura da “mulher politizada”. Nas universidades, diversos grupos de pesquisas dedicaram trabalhos aos problemas sociais das mulheres, vários periódicos publicavam trabalhos acadêmicos, mesmo com a desqualificação que o movimento feminista sofria. “O conceito de gênero saltou os muros das universidades e ganhou visibilidade na grande imprensa, nos bancos escolares (ainda que com grandes resistências)” (PINSK & PEDRO, 2017, p. 119).

Atualmente, a feminização não se limitou somente ao magistério, nem em ser um simples objeto de estudos, mas um fenômeno que se nota inclusive no nível superior de ensino. Hoje, o grande número de mulheres que buscam os cursos superiores já é maior do que a quantidade de homens, emergindo assim uma geração feminina que busca a reversão histórica de inferioridade. Do ano de 1990 para cá, é insistido no termo “gênero” a ambos os sexos e as diferenças peculiares entre eles seriam considerados de forma com que a “igualdade na diferença” não se tornasse aval para a opressão. Essa feminização também no nível superior demonstrara a capacidade das mulheres em exigirem as mesmas posições masculinas, um alinhamento de funções sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2014).

É preciso considerar que as determinações sociais que colocaram as mulheres no magistério foram as mesmas que as influenciaram na mudança de visão sobre o sexo feminino. “Se de um lado, a sociedade liberal passou a requisitar a mulher como agente civilizador dos novos cidadãos; de outro lado, as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência” (SCHAFFRATH, 2000, p. 15). Neste segundo caso é que no século XXI permaneceria assolando o papel feminino na educação, levantando debates sobre suas capacidades, dentro e fora da escola, como docente ou não. Emancipar a mulher de tais aspirações sociais é que se tornou o alvo dos movimentos feministas nas últimas décadas.

Convém destacar ainda que enquanto no século XIX e início do XX, as mulheres eram privadas do acesso à educação formal institucionalizada de forma igual aos homens, da segunda metade do século XX para o XXI, com a liberdade de escolarização, a feminização foi possível e evidente não somente nas escolas normalistas e noutros cursos de formação docente, mas diga-se de passagem que a “dominação” feminina passou a ocorrer em toda a educação formal, em seus diferentes níveis. Isso representa um anseio feminino em capacitar-se, não somente para o magistério, mas em diferentes áreas de conhecimento. Sobre isso, Carla B. Pinsk e Joana Maria Pedro (2017) citam os crescentes índices de escolarização feminina nas últimas quatro décadas:

A educação formal foi o grande diferencial na emancipação feminina, colaborando para promover a ascensão social das mulheres no Brasil, tornando-as mais competitivas no mundo do trabalho qualificado e proporcionando-lhes autonomia financeira. Os índices de analfabetismo entre os homens superaram os das mulheres no início dos anos 1990.

Se, nos anos 1970, as mulheres já eram maioria no ensino médio, nos anos 1990, essa superioridade foi constatada também no ensino superior de graduação (hoje elas são 60% dos estudantes) e, em 2000, elas superaram os homens na pós-graduação. Também a partir do ano de 2000, detectou-se uma redução importante dos diferenciais entre homens e mulheres nas diversas áreas de conhecimento. Boa parte das jovens que tem investido em estudos e carreira profissional consideram que casar e/ou ter filhos não é compatível com a vida profissional (p. 120).

Com isso, considera-se que desde a ocupação massiva feminina no magistério e em consequência nos cursos de formação (ou vice-versa), a participação da mulher só aumentou no âmbito educacional, ou seja, se antes elas eram tidas como incapazes, atualmente elas ocupam os meios acadêmicos por suas capacidades. Entretanto, é no mercado de trabalho e nos lares que ainda se mostram as maiores dificuldades delas.

Aproximadamente, há 1,5 homens para cada mulher no mercado de trabalho e além disso, ainda são melhores remunerados e ocupam mais cargos de liderança e visibilidade. Enquanto isso, as mulheres acabam em ocupações de menores remunerações e empregos precários, mais vulneráveis às crises econômicas. Vale lembrar que neste caso, não se inclui a capacidade feminina obtida, que embora estudem na mesma medida, não significa que ocuparão de igual forma as posições “masculinizadas” e isso é uma grande luta na atualidade (PINSK & PEDRO, 2017).

Sobre a diferença entre a realidade das formações e o campo efetivo de trabalho, Barreto (2014) afirma:

Atualmente no Brasil uma gama de indicadores aponta para o fato de as mulheres estarem em maior número nos diversos níveis educacionais. No ensino universitário não é diferente; nele, a presença de mulheres é preponderante. Entretanto, este cenário não afasta as distorções de gênero que, articuladas a outros vetores de desigualdade social, como raça/ etnia, ainda estão presentes e limitam a equidade na distribuição de oportunidades (p. 12).

Outra situação que não alterou-se durante os anos foi a participação da mulher nos lares, nas tarefas domésticas. Ela ainda continua realizando a dupla jornada de trabalho, o que é um grande peso para elas, visto que a quantidade de tempo trabalhado soma cinco horas a mais do que os homens, principalmente quando são elas as únicas responsáveis pelas despesas da casa. A professora nesse caso, assume uma situação ainda mais exaustiva, tendo em vista as atividades que desempenha na escola. Em alguns casos, têm-se conseguido algum apoio do conjugue para dividir os afazeres, mas a média ainda é baixa, menor do que a desejável (PINSK & PEDRO, 2017).

Apesar de todo avanço feminino no ensino superior, dentre outras várias conquistas para a maior visibilidade da mulher que nos séculos anteriores não possuía quase nenhuma representação, uma situação que chama atenção e permaneceu ainda semelhante a anterior é que elas ainda continuam ocupando quase por inteiro os cursos de formação para a profissão de

professor. De fato, a presença feminina no nível superior – como já foi destacado – é evidentemente alta, em todos os níveis educacionais e diferentes graus de formação. Barreto (2014) utiliza dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para retirar os seguintes resultados: “em 2011, as estudantes eram maioria entre as/os universitárias/os na faixa etária de 18 a 24 anos. Elas representavam 57,1% do total de matriculadas/os no ensino superior brasileiro nesta faixa etária” (p. 12). Ainda destaca-se que essa situação se assemelha nas regiões do país, havendo um sobressaio feminino em todas elas.

Se o bacharelado conta com uma média de 55% de mulheres nas universidades, centros universitários e faculdades, a maioria masculina é acentuada apenas nos IFs. Na articulação licenciatura x IES, é possível verificar uma grande assimetria, já que o predomínio feminino é ainda mais evidente. No caso das faculdades, 77% das matrículas, em 2012, era de mulheres (BARRETO, 2014, p. 16).

O bacharelado é um nível já ocupado pela maioria feminina, como por exemplo, nos cursos administrativos. Isso representa que nos últimos anos as mulheres passaram a ocupar lugares que historicamente não lhe eram concedidos. Se enquanto o nível do bacharelado já é amplo a maioria feminina, a licenciatura (diga-se de passagem que a bastante tempo que concentra mais mulheres) é ainda mais visível a diferença em termos quantitativos. Nos cursos de graduação que formam professores ainda é a maioria feminina, o que pode-se concluir que na prática, existem mais professoras atuando na educação básica do que professores.

No ano de 2012, a predominância feminina nos cursos de licenciatura apontava grandes níveis percentuais nas regiões brasileiras, nos índices de matrícula a população alcançou mais de sessenta por cento em todas elas: Norte (62,9% mulheres e 37,01% homens), Nordeste (65,2% mulheres e 34,8% homens), Centro-Oeste (68,2% mulheres e 31,8% homens), Sudeste (70,6% mulheres e 29,4 homens) e Sul (69,2% mulheres e 30,8% homens). Esses grandes índices apontam também que esse grau que sempre contou com a ampla participação feminina, só cresce a cada ano, com poucas exceções, configurando em quase uma “regra” que permanece vigente no sistema educacional (BARRETO, 2014).

Quanto à conclusão dos cursos de licenciatura, se repete a situação já demonstrada nas matrículas, a maioria dos alunos concluintes são mulheres em todas as regiões brasileiras, com níveis ainda maiores em 2012: Norte (69,3% mulheres e 30,7% homens), Nordeste (69,9% mulheres e 30,1% homens), Centro-Oeste (71,6% mulheres e 28,4% homens), Sudeste (73,6% mulheres e 26,4% homens) e Sul (72,8% mulheres e 27,2% homens). Dessa forma, pode-se dizer que neste século, a população feminina é maioria tanto nos níveis de matrículas, quanto na situação dos concluintes (BARRETO, 2014).

O processo de feminização da educação é um grande campo de estudo ainda a ser aprofundado. Com convicção, os avanços a respeito do tratamento feminino tanto em termos sociais e profissionais sofreram grandes mudanças, é inegável. As conquistas femininas nas últimas décadas têm se mostrado efetivas, contudo, como afirma Pinski e Pedro (2017, p. 121), “evidentemente, a igualdade de gênero ainda não foi alcançada. O conservadorismo continua forte e o fantasma do retrocesso paira no ar. Mas hoje há mais esperanças”.

5 A DOCÊNCIA E OS GÊNEROS: a feminização das escolas de Pinheiro-MA

A acentuação feminina no campo de trabalho dos últimos anos tem demonstrado que o ser feminino alcançou (mesmo que com muita dificuldade) espaços antes não imaginados, não significando porém a igualdade de gênero. Podemos então refletir acerca do trabalho da mulher na educação, que gradativamente, por longos anos, vem ocupando de forma qualitativa um lugar originalmente concebido aos homens, mas que com ações diversas e específicas foram despontando um ambiente feminino.

A escola foi um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas e das classes médias, que demonstravam atributos de uma feminilidade idealizada, para essa função de professora dentro da sociedade. Entretanto, ao longo do tempo, as mulheres tanto apropriaram-se da praxe educativa, como utilizaram esse meio para demonstrar sua capacidade como protagonista na luta pela participação em outras esferas sociais, podendo considerar que a mulher não é mais um indivíduo alocado, mas carrega um sentimento de propriedade de onde atua e capaz de reivindicar mais direitos igualitários (VIANNA, 2013).

Desde o século XIX, as mulheres vêm despontando uma ampla participação na vivência escolar como professoras, mesmo quando ainda não havia ao certo uma escola como conhecemos hoje, digamos que elas vivenciaram esse processo que alterou a escola imperialista para o modelo de escola atual. Desde então;

Os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (VIANNA, 2013, p. 165).

A participação feminina efetiva no magistério estendeu-se com diversas contradições durante muitas décadas quanto aos níveis de atuação do ensino e a formação específica para a docência. Mas, durante o século XX se equilibrou a condição feminina quando os homens se retiraram das salas de aula, diminuindo a atuação masculina e as mulheres formavam-se na área docente com maior intensidade, passando a ocupar com maioria evidente, todas séries/anos iniciais do ensino básico, ou seja, além do ensino infantil, o ensino fundamental e recentemente, o ensino médio, havendo poucas variações dessa realidade.

5. 1 Configurações da pesquisa realizada

O Grupo de Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão, Centro Universitário de Pinheiro-MA (GEP/UFMA), utilizou como norte principal o conhecimento da realidade docente do município em uma ampla pesquisa, que envolveu todos os aspectos relevantes sobre o trabalho dos professores. Os pesquisadores deste grupo foram ao encontro das situações existenciais na realidade do município, destacando inclusive pontos relevantes para elaboração deste trabalho, como por exemplo a diferenças de atuação entre os gêneros, formações, capacitações, habilitações e áreas de atuação.

A cidade de Pinheiro-MA, tem um número expressivo de profissionais que exercem a docência na escola pública. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Pinheiro (SEMED-Pinheiro) e a Unidade Regional de Educação de Pinheiro (URE-Pinheiro) em 2017 atuavam na rede municipal de ensino 1303 (mil trezentos e três) professores e na rede estadual 257 (duzentos e cinquenta e sete) professores, totalizamos 1560 (mil quinhentos e sessenta) professores da educação básica neste município. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME Pinheiro), desde 2001 a gestão municipal dividiu a cidade em sede e 12 polos da zona rural do município. E nessa estrutura estão instaladas 149 (cento e quarenta e nove) unidades educacionais, sendo que 137 (cento e trinta e sete) escolas da rede municipal e 12 (doze) unidades de ensino da rede estadual.

A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica de Pinheiro-MA teve a pretensão de conhecer mais a respeito da formação e trabalho docente dos professores da educação básica de Pinheiro, buscando analisar as dimensões do trabalho desses agentes educacionais, mapeando as características deles, as suas ocupações e onde estão localizados.

Nesta pesquisa foram obtidas informações de 405 (quatrocentos e cinco) professores, que corresponde a 26% de todos os professores que trabalham na educação básica de Pinheiro-MA, a pesquisa buscou ter a maior representatividade possível das unidades educacionais pesquisadas, da mesma maneira, os sujeitos que nela trabalham, ou seja, os docentes.

5. 2 Diferença entre os gêneros na docência do município

Para a composição desse trabalho, a partir do macro universo da referida pesquisa recortamos alguns dados considerados relevantes, tais como: o quantitativo geral de homens e mulheres atuantes nas escolas do município de Pinheiro, onde dos 375 docentes que responderam seu gênero, 316 são do sexo feminino e 59 são do sexo masculino. Em porcentagem significa que 84% da atuação docente no município é feminina, enquanto que a masculina é de apenas 16%.

Essa situação reflete bem o contexto histórico já destacado anteriormente, nos remetendo à reflexão de que a realidade educacional do município segue a regra histórica de feminização do ambiente educacional do país nos últimos séculos. Vianna (2013, p. 165) destaca que essa característica da educação se mantém desde todo o século XX e ainda persiste (não de forma negativa) no século XXI, que apesar das intensas configurações globais, tem um cunho histórico fortíssimo na manutenção de algumas ordens.

A característica dessa realidade que ainda é permanente –incluindo o contexto docente pinheirense – é acompanhada também nas alterações sociais, econômicas, demográficas e principalmente culturais e políticas. Esse processo que configura na maioria feminina na prática do magistério é relacionado, “ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas” (VIANNA, 2013, p. 165).

Assim, pode-se dizer que com o passar do tempo, as discussões acerca do mercado de trabalho não se formalizaram com oportunidades iguais para os gêneros, sobretudo na destinação de funções previamente estabelecidas para cada sexo, onde há cargos/funções/empregos femininos distintos ou pelo menos com oportunidades diferentes.

Os resultados da pesquisa no município que apontaram diferenças quantitativas nos números de docentes de ambos os sexos são muito semelhantes ao 1º Censo do Professor realizado em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em âmbito nacional, onde os dados demonstraram que na categoria docente do ensino básico nacional a maioria feminina chegava a ocupar 85,7% dos cargos de professor, enquanto o sexo masculino apenas 14,1% do professorado.

Pode-se levar em consideração uma questão bastante relevante, também constituída pela historicidade em relação ao trabalho docente: ser professor se tornou culturalmente uma profissão feminina, tanto por sua ampla maioria ser mulheres, quanto por estereótipos de que a identidade da profissão é de praxe feminizada. Tendo em vista isso, a professora entrou no rol de profissões consideradas femininas, como as fonoaudiólogas, nutricionistas, cozinheiras, entre outras (VIANNA, 2013).

Com base nisso, podemos dizer que o posicionamento de homens e mulheres na sociedade é definido de forma que ambos, até – ou sobretudo – no mercado de trabalho é influenciado por fatores sociais e culturais. “Assim sendo, mulheres e homens têm a sua identidade construída socialmente, em decorrência do contexto vivido e da forma como o mundo lhes foi apresentado pela família, escola, comunidade, enfim, pelos grupos sociais sob o prisma da cultura de exploração” (ATAÍDE & NUNES, 2016, p. 169).

5. 3 Representação da escolaridade do professorado feminino e masculino

Continuando a análise sobre os dados da pesquisa, do total de professores que responderam, 307 eram mulheres e 58 homens, pôde-se registrar diferentes níveis de escolaridades. Dentre as professoras, apenas uma (0,3%) declarou ter nível fundamental, duas (0,7%) com o nível médio incompleto e com o médio completo 42 professoras (13,7%) atuantes. A maioria das professoras declaram ter nível superior (graduação), sendo 146 (47,6%) com graduação e 116 (37,8%) pós-graduadas.

A escolaridade dos professores do sexo masculino registrados pela pesquisa apontou que do total de 58 professores responderam sobre seu nível de formação, não registrou-se nem um com apenas o nível fundamental ou com o médio incompleto. Foram apontados apenas professores com nível médio completo 10,3% do total, graduados 36,2% e pós-graduados 53,4%.

Destaca-se, sobretudo, que apesar do total de professoras ser evidentemente maior do que professores, a proximidade do total em termos percentuais em cada nível de escolaridade acaba sendo equivalente. Porém, não podemos deixar de destacar que somente entre as professoras houve presença de profissionais com baixa escolaridade.

A LDB aprovada em 1996 afirma em seu art. 62 que a educação básica deverá ser suprida por profissionais formados no nível superior, em cursos de licenciatura plena, tanto para o ensino infantil (também permitido para os egressos do magistério do nível médio), quanto para as séries iniciais do ensino fundamental e os demais (LDB, 2018). Assim, desde então, passaram a ser priorizados em admissões profissionais, aqueles formados em nível superior, visando que todo o ensino básico seja ocupado por profissionais graduados, diminuindo cada vez mais a atuação daqueles somente com o nível médio, principalmente do ensino fundamental maior em diante, a obrigatoriedade é que todos os professores sejam graduados para a atuar em sala de aula.

A partir de 2005, o governo federal realizou uma série de investimentos na educação, destacando, sobretudo, a formação docente, considerando ser uma das maiores problemáticas da educação a falta de formação específica do professorado. Assim, estipulou-se que a partir de 2007, todos os professores contratados fossem devidamente formados para docência e para os atuantes, haveriam de adequar-se à nova regra, uma das características mais marcantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em 2007, o INEP realizou um Censo Escolar nacional para um levantamento das condições da educação básica e o cumprimento da exigência de formação docente em nível superior também foi avaliada. Tendo em vista que os professores dos diferentes níveis se adequassem às novas regras, os resultados desse censo foram fundamentais para que se montasse

um perfil dos profissionais da educação, fornecendo dados que melhor caracterizam as condições de escolaridade destes, além de que demonstram um monitoramento que constituem maiores planejamentos para a formação inicial e continuada destes, além de questões salariais e etc. (INEP, 2009).

O censo apontou os seguintes resultados, no que se refere ao quantitativo geral dos professores da educação básica: dos 1.887.961, apenas 1.288.688 docentes possuíam o nível superior completo para atuar, o que corresponde a 68,4% do total. Entretanto, dessa parcela, 1.160.811 obtinham formação específica em licenciatura, cerca de 90%. Nesse período, as áreas que mais possuíam professores formados eram: “Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%)” (INEP, 2009, p. 26).

Os professores que atuavam apenas com o nível médio (normal ou magistério) era de um total de 583.291, formação mínima exigida para atuar no ensino infantil e nas quatro primeiras series do ensino fundamental. Já os que dispunham somente do nível fundamental, sem nenhuma formação para a docência eram um total de 15.982, denominados de “professores leigos”. Nos relatórios da pesquisa, esses números estão divididos entre os diferentes níveis de ensino da educação básica, envolvendo inclusive, as singularidades, como sexo, raça e cor (INEP, 2009).

Sabe-se contudo, que apesar das obrigatoriedades acerca da formação docente para o ingresso no campo educacional, muitos atrasos no cumprimento dessas exigências vêm ocorrendo desde 2007. O cotidiano escolar encontra ainda alguns entraves quando se refere à formação da totalidade docente atuante nas escolas em todo o território nacional, apesar dos avanços nos últimos anos, ainda é possível encontrar professores não capacitados exercendo a função. No município de Pinheiro aponta de igual forma a questão, quando após mais de dez anos ainda se encontra profissionais sem formação em nível superior atuando na educação básica.

Essa é uma realidade tão recorrente, que um Plano Nacional de Educação (PNE) de vigência entre 2014 a 2024 foi elaborado, tendo entre as suas vinte metas que abordam problemáticas educacional, situações que impedem a evolução do rendimento escolar e a aprendizagem, assim como problemas que envolvem estruturas e infraestruturas (MEC, 2014), uma foi criada referente ao tema da formação docente, onde explicita que seja cumprida o que determina a LDB. Seu objetivo é;

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (MEC, 2014, p. 48).

Dessa maneira, ressalta-se que a exigência estabelecida pela lei que regimenta todo o ensino nacional deve ser cumprida, com bases nas etapas e modalidades que devem-se possuir. A formação, de acordo com essa meta é imprescindível para o exercício docente, não como uma classificação de “capacidade intelectual” mas como um requisito que insere a formação inicial e continuada como um direito do professor. A respeito dessas exigências, a formação não pode ser compreendida apenas como a obtenção de um título, mas como um aprimoramento profissional que irá despontar na prática (MEC, 2014).

Dados mais atuais do INEP demonstraram que, “em 2013 a proporção de professores com formação de nível superior, concluída ou em andamento, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular, era de 77,2%; e, nos anos finais do ensino fundamental regular, de 88,7%” (MEC, 2014. p. 48). Assim, comparando com os dados de 2007, houve certo crescimento nos níveis de escolaridade, contudo, ainda não foi alcançada a totalidade prevista em lei.

Essa meta também foi elaborada com o intuito de suprir as necessidades por área, ou seja, diminuir a diferença entre profissionais que destinavam-se somente para uma área, enquanto que outras permaneciam defasadas. Esse fator é vigente na realidade quando percebe-se professores de certas áreas ministrando em outras áreas que não é a sua de conhecimento, constituindo uma falha no processo. Quanto à isso, o MEC (2014) afirma:

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. Para que isso ocorra, será necessário estabelecer estratégias que garantam a formação específica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, alterando o quadro observado entre os anos de 2007 a 2009, que não mostra mudança significativa nessa formação. Nesse sentido, o PNE propõe que, no prazo de um ano de sua vigência, seja instituída a política nacional de formação dos profissionais da educação (p. 48).

É preciso então refletir que essa meta exige não somente que os professores sintam-se impulsionados à formarem-se, mas também afirma que para suprir essa realidade ainda vigente, é necessário fornecer meios e facilidades. Dessa forma, universalizar as diferentes áreas de ensino é um dos objetivos, num esforço múltiplo e colaborativo, responsabilizando cada ente federativo em traçar suas estratégias para o cumprimento dessa meta. De forma conjunta, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios poderão elaborar planos estratégicos, realizar diagnósticos e atender a demanda por essa formação. Obviamente que não basta somente ampliar ofertas e inserir novas vagas e cursos, se faz necessário também manter o ideal de qualidade, para que a formação seja efetiva para a educação básica (MEC, 2014).

5. 4 Formação das professoras e professores por nível e área de conhecimento

Segundo a pesquisa do GEP/UFMA, dos professores que afirmaram serem graduados no município, 249 mulheres apontaram qual sua área de formação. Com destaque para os cinco cursos com mais professoras graduadas, contata-se o curso de Pedagogia, com 96 mulheres, correspondendo cerca de 38,6% dos resultados. Em segundo lugar, o curso de Letras, com 50 mulheres, apontando 20,1% dos resultados totais. Em terceiro, o curso de Matemática com 15 professoras graduadas na área, com 6% do total. Em quarto, o curso de História com 13 graduadas (5,2%) e por fim, o curso de Ciências Biológicas, com 12 professoras (4,8%). Observa-se em especial, a quantidade de professoras pedagogas atuantes no município, e ressalta-se que a licenciatura em Pedagogia oferece um campo maior de atuação, visto que além do ensino infantil (foco principal dos pedagogos), também habilita para as séries iniciais do ensino fundamental.

Quanto aos homens, 46 indicaram suas formações e os cinco cursos que apontaram maiores números foram: Pedagogia (13%), empatado com Matemática (13%), Letras (19,9%), Ciências Humanas (8,7%) e Filosofia (6,5%). Tanto no caso feminino como no masculino, os cursos de Pedagogia e Matemática estiveram entre os cursos com mais profissionais formados, o que nos remete a pensar que estes cursos devem possuir entre os cinco maiores índices de graduados, de acordo com a amostragem.

Importante frisar que segundo o MEC, a maioria das matrículas nos cursos de licenciatura no país, foram de mulheres, um total de 70,6%, enquanto que os homens somaram apenas 29,4%. Nesse total mais de 44,7% das matrículas foram nos cursos de pedagogia em todo o país, tornando-se o curso de licenciatura mais procurado do Brasil, entre instituições públicas e privadas, seguido do curso de Educação Física (11,7%) e do de Matemática (6%) (INEP, 2018).

A diferença está especificamente entre os gêneros, quando o curso de pedagogia é apontado como o mais procurado entre as licenciaturas, este também é o mais procurado entre as mulheres. O MEC através do INEP (2018) divulgou que dentre os vinte cursos mais procurados pelo público feminino o curso de pedagogia está em primeiríssimo (em 2017 e outros anos anteriores também), enquanto que o mesmo curso ocupa a 19ª posição, quando se trata da escolha dos homens. Isso significa que a licenciatura é a primeira opção da maioria feminina, podendo ser refletido na realidade educacional pinheirense esse fato, já que as mulheres são maioria no ensino, na procura do curso e as que mais formam-se em um curso de licenciatura específico, como o caso do de Pedagogia.

Observando como pano de fundo a situação feminina a respeito da sua participação tanto na busca ativa de uma formação em nível superior quanto no trabalho, é importante destacar que a educação se tornou um grande alvo feminino durante o último século, permanecendo até

hoje em muitos casos, como a única ou mais acessível forma de conseguir um emprego remunerado. O magistério, significou para elas, um trabalho de primeira instância, uma questão de sobrevivência dentre as rasas atribuições que lhes concebiam. Almeida (1998) diz que procurar as formas viáveis de educar-se como professoras e de fato ocupar com eficiência essa função, significava uma realização pessoal e social, que lhes era vedada pelo mundo doméstico. De certa forma, esse olhar direcionado à docência fez com que propagar-se as concepções femininas na educação, tornando este um de seus maiores campos de oportunidades de emprego ainda hoje.

“Não resta dúvidas de que ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 71). Assim, podemos dizer que buscar formas de sair da comodidade do âmbito doméstico para a possibilidade da docência elevou os olhares femininos rumo à um emprego que lhes proporcionassem certa estabilidade, aumentando a procura nos estudos específicos da área e também do campo de trabalho.

Observa-se que o exercício do magistério entrava como única opção em que as mulheres poderiam receber melhores condições de trabalho, por isso, o setor educacional foi o que mais empregou mulheres nos últimos anos no Brasil, ficando atrás somente dos serviços domésticos (levando em conta que este setor foi sempre dedicado à elas).

Segundo o IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2012/2013, de todos os empregos no setor educacional do país, 75,5% das vagas foram de composição feminina. Maior do que esses índices, somente no setor de serviços domésticos, onde a participação delas chegava a 92,6%. Destaca-se ainda que esse resultado é semelhante em todos os anos anteriores (MARÃO, 2017).

5. 5 A atuação dos docentes nas escolas do município

A pesquisa desenvolvida pelo GEP/UFMA realizada no município de Pinheiro também revelou as disciplinas em que há mais atuação por parte dos docentes na educação básica. Destacam-se as cinco disciplinas mais assumidas por docentes do sexo feminino: Português e Matemática despontam como as primeiras, ambas sinalizadas por 16% das professoras, Geografia com 9%, Ciências com 9% e Ensino Religioso com 8%. Percebe-se que as duas disciplinas com maior carga horária no currículo escolar, são também as mais ministradas por mulheres. No caso masculino, a pesquisa apontou que as cinco disciplinas com maior participação foram: Matemática com 19%, História com 14%, Educação Física e Português ambas com 10% e Ciências com 9%.

Observa-se que no caso docente feminino, as disciplinas de Português, Matemática e Geografia estão conforme as cinco graduações com maiores números entre elas. A disciplina de Ciências e Ensino Religioso não apontam entre as cinco graduações com mais professores formados na área, configurando que em alguns casos, há professoras ministrando disciplinas que não são especificamente da sua área.

Essa questão pode ser compreendida de outra forma, já que a graduação que possui mais profissionais é o curso de Pedagogia, e este, pela abrangência de atuação (ensino infantil e fundamental menor) é considerado por muitos como “polivalente”, já que abrange diversas áreas dentro da limitação de sua atuação.

A polivalência dos professores do início da educação básica é uma situação bem delicada, isto porque muitos profissionais alegam que a educação de um único professor numa estrutura curricular diversa tende a ficar defasada em alguma parte do processo. Nesse sentido;

Há a postura, por vezes, de total negação de componentes curriculares que não são dominados pelos professores e a focalização nas áreas da língua materna e da matemática, parecendo definir, inclusive, na realidade brasileira, o professor dos anos iniciais como um professor alfabetizador. Esse aspecto desvela a existência de uma ambivalência e de uma tensão marcando a vivência da polivalência pelos profissionais (CRUZ & NETO, 2012, p. 395).

De certa forma, a polivalência dos professores dos primeiros níveis de ensino acaba por valorizar certas áreas, mesmo que se defendam para estes profissionais a interdisciplinaridade. O fato é que muitas vezes a multifuncionalidade é confundida com a interdisciplinaridade, fazendo com que a realidade das escolas seja direcionada a funções que não abrangem com eficiência uma ação “multirreferencial” das compreensões acerca do desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e emocional dos alunos. Uma das hipóteses levantadas na pesquisa realizada no contexto do município de Pinheiro é que a polivalência dos pedagogos é uma efetiva realidade das escolas, em que eles atuam, inclusive no ensino fundamental maior, em disciplinas que não possuem aptidões nem formações específicas.

No caso dos docentes do sexo masculino, a pesquisa aponta que as disciplinas Português, Matemática e História correspondem com o total de formação específica nessas áreas. Assim, os professores formados nessas três áreas ocupam de forma igual, três das cinco disciplinas ministradas por eles. As outras duas (Educação Física e Ciências) não estão na lista das cinco graduações em que mais os docentes masculinos se formaram, o que quer dizer que há, da mesma forma que as mulheres, uma defasagem entre a área da formação inicial e área de atuação profissional.

O INEP (2009) apontou que em 2007, a defasagem entre área de formação e área de atuação no Ensino Fundamental maior era de quase 50% do total de professores atuantes na

disciplina de Língua Portuguesa, onde desse total 17% eram somente pedagogos, 18% só possuíam formação específica (alguma especialização) e 14% não tinham qualquer formação na área. Da mesma maneira na disciplina de Matemática, que só possuía 43,9% de profissionais na área, e o restante do total era compartilhado por pedagogos (16,9%), alguma área específica (0,8%) e outras áreas (38,3%).

Bem mais recente, o Censo Escolar de 2017, aponta que essa defasagem ainda faz parte da nossa realidade, entretanto, as áreas como Educação Física, História, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática já ultrapassaram os 60% de profissionais adequados para a atuação nas escolas do Ensino Fundamental (INEP, 2018).

A meta 15, do PNE objetiva e estipula diversas estratégias acerca das formações docentes, inclusive no que tange à oferta dos cursos superiores com maiores incentivos em áreas com grandes índices de defasagem formação-atuação. Objetiva-se alcançar formações em nível superior para a diversidade profissional da educação básica, afim de que as demandas sejam supridas numa articulação inteligente que proporciona oportunidades em todas as áreas que compõe a escola, e principalmente aquelas que mais sofrem com a falta de profissionais qualificados para ocupar tais funções (MEC, 2014).

Desde 2007, os cursos de licenciatura têm apresentado crescimentos importantes de serem destacados, em 2017 já somavam um crescimento de 19,3% na última década. Isso significa que a oferta de cursos superiores aumentou, o que pode ter gerado a alteração de diversos fatores, mas no que tange à participação feminina nestes cursos, continuou por todo esse tempo a mesma situação: elas permaneceram maioria neles, com poucas variações de resultados.

Segundo o INEP (2018), a presença feminina nas licenciaturas cresceu na mesma medida em que outras modalidades de ensino foram sendo popularizadas, como no caso a Educação a Distância (EaD), assim como a expansão de instituições privadas em regiões não abrangidas por instituições públicas, fazendo com que elas ainda fossem a maioria nas graduações docentes. A grosso modo, o aumento nos cursos de licenciatura impulsionou sua procura por mais mulheres, antes não contempladas, e a oferta de cursos em áreas diferentes têm contribuído para equilibrar a defasagem formação-atuação.

5. 6 Divisão de gênero por nível de ensino

Outros dados importantes da realidade pinheirense é a divisão docente pelos níveis da Educação Básica, em que a composição do professorado também destaca certa diferença entre homens e mulheres. Um total de 332 mulheres destacaram sua área de atuação na educação do

município, fornecendo os seguintes resultados: 95,8% dos profissionais que atuam na educação infantil são mulheres. 94,6% daqueles professores do ensino fundamental menor (1º ao 5º ano) também são mulheres. 76,9% da composição docente do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) é feminina. E 71,6% dos professores do ensino médio também são mulheres. É evidente que os resultados mostram que a ampla maioria docente em todos os níveis educacionais do município é feminina, porém é notória que há um aumento da participação masculina nos últimos níveis.

No mesmo sentido o INEP (2009) apontava que a realidade docente dos professores da educação básica do país em 2007 era composta por maioria feminina, em todos os níveis de ensino. No ensino infantil, as mulheres eram predominantemente 96,1% dos professores atuantes, o ensino fundamental menor 91,2%, e o maior, 74,4%. É interessante frisar que aqui também, conforme os níveis educacionais vão aumentando, a participação das professoras diminui, em proporção pequena, que ainda se mantém como maioria. O ensino médio por exemplo apresenta níveis menores ainda, quando nesse ano, 64,4% dos professores eram mulheres, que apesar de ser maioria, demonstra uma queda significativa quando comparado aos índices dos primeiros níveis.

Os homens-professores, na realidade municipal de Pinheiro, apresentam números menores do que as mulheres, 4,2% no ensino infantil, 5,4% no ensino fundamental menor, 23,1% no fundamental maior e 28,4% no ensino médio. O que quer dizer que a participação masculina vai apresentando maiores números de acordo com que os níveis de ensino aumentam. De certa forma, percebemos que a participação feminina continua com maior intensidade com as crianças menores, do início da escolaridade.

A situação docente no município de Pinheiro que aponta a ampla maioria feminina, principalmente nos níveis iniciais da escolarização, que diminuem em números percentuais de acordo com que os níveis vão aumentando, podem ser compreendidos da seguinte forma: as mulheres, historicamente foram destinadas para a educação de crianças ainda pequenas, enquanto que os níveis “maiores” foram atribuídos a elas posteriormente ou ocupados gradativamente conforme lhes eram permitidas. Almeida (2014) diz que a inserção feminina no magistério no século XX pela justificativa de “destinação natural”, fez com que lhes fossem vistas com qualidades altamente compatíveis com aquilo que o trabalho com as crianças exigia. Dessa maneira, o ensino primário em sua totalidade foi atribuído como dever/função feminina, levando à compreensão de que hoje o trabalho majoritário nas séries iniciais da educação básica é uma herança cultural dedicada às mulheres.

Como o ensino primário foi dedicado às mulheres, ser professor nessa etapa, socialmente passou a ser visto como uma função afeminada, logo, os homens-professores acabaram a se afastar dela, porque além dessa etapa possuir as características consideradas

“maternas” que eram quistas forçadamente de todas as mulheres, diminuindo as oportunidades para eles, o ser masculino não era bem visto como professor de crianças pequenas por estereótipos acerca do “papel do homem”.

A feminização do ensino primário foi rapidamente evidente, em pouco tempo as mulheres eram a maioria absoluta, quase a totalidade, sob um discurso de dever sagrado que impregnava as mentalidades acerca da profissão, considerando como aceitável que elas fossem educadoras natas da infância (ALMEIDA, 2014). Através dessa situação, podemos dizer que os resquícios históricos acerca desse assunto ainda se demonstram bem atuais, tendo em vista que pesquisas (como a realizada no município de Pinheiro) apontam poucas variações na realidade vigente, quando os dados ainda revelam a maioria absoluta das mulheres nas primeiras etapas da educação básica.

5. 7 Os gêneros e as dicotomias das funções dentro da escola

No Brasil, a Instituição-escola foi fundada ainda no período colonial, pelo poderio da Igreja Católica, com características sumamente masculinas, já que eram destinadas a meninos, ministradas e dirigidas por homens. Mas, devido a implementação feminina nessas escolas, um pouco mais tarde, uma nova realidade passava a ser compreendida aos poucos, isto porque as Escolas Normais formavam mais mulheres para a função de professor, e aos poucos, as escolas provinciais alteravam suas ordens, no que diz respeito à educação feminina, a ocupação do corpo docente e etc. No entanto, uma realidade era factual, as partes administrativas eram dominadas pelos homens.

Formar moças e rapazes para as atividades docentes foi uma das características das Escolas Normais, mas, foi visível a participação massiva das mulheres, pois elas almejavam com maior intensidade a profissão de professor, e os homens por outro lado, buscavam outras funções com maiores resultados financeiros. “Qualquer profissão, assim como a sociedade na qual está inserida, passa por processos de transformação ao longo dos anos e é influenciada pelas estruturas econômicas, culturais e políticas” (ALMEIDA, 1998, p. 66). De forma concisa, podemos dizer que na sociedade brasileira, as transformações sociais refletidas na escola, acabaram por torná-la um ambiente direcionado às mãos femininas.

Dentro da escola, na mesma proporção em que as mulheres ocuparam com maior intensidade as salas de aula, os homens retiraram-se delas, mas não saíram por completo das escolas, mantiveram-se em espaços específicos. Houve por muito tempo diferença salarial entre os gêneros que atuavam no magistério para crianças, os homens recebiam mais do que as mulheres,

mas, mesmo assim se afastavam das salas de aula, no entanto, passando a ocupar outras funções, geralmente as de chefia escolar, assim, garantindo maiores remunerações e poder dentro desse espaço (ALMEIDA, 1998).

Podemos dizer então, que enquanto as mulheres procuravam as escolas para a função de professora, os homens iam em busca de cargos administrativos, ou seja, mesmo possuindo um emprego, indiretamente as mulheres eram subordinadas à uma figura masculina. No entanto, no período pós-republicano, as mulheres começaram sofrer com uma mudança de mentalidade, principalmente pelas reivindicações feministas que ocorriam no exterior e que começavam brotar novos rumos no Brasil, através da imprensa feminina. As mulheres começaram aos poucos serem vistas como sujeitos economicamente ativos e não como seres que desempenhavam um trabalho por vocação, também passaram a defender ideias que davam autonomia à mulher, inclusive de ocupar cargos de liderança, dentro e fora das escolas (ALMEIDA, 2014).

Não há de certo um ponto de partida ou uma data em que pôde-se registrar as mulheres adentrando em cargos escolares além das salas de aula. É fato notório que elas assumiram plena maioria no corpo docente das escolas, mas quanto à entrada delas na direção, coordenação, supervisão, entre outros, é uma conquista de certa forma “interna”. Almeida (2014) destaca que com o aprimoramento dos cursos superiores de formação em diversas áreas já no final do século XX e com o surgimento de especializações no campo da educação, muitos novos profissionais nas áreas administrativas, de planejamento, supervisão e orientação educacional, surgiram para disputar as vagas que em menor número não lidam diretamente com o lecionar de assuntos conteudistas.

Almeida (2014) ainda completa dizendo, que a partir da implementação da LDB em 1996, as questões acerca da experiência profissional e a capacitação em serviço, fez com que muitos profissionais já atuantes nas escolas procurassem se adequar à aquilo que era uma obrigatoriedade da Lei. Diante disso, muitas professoras passaram a buscar não apenas formações em áreas específicas (graduar-se por área de conhecimento) como alvejaram especializarem-se para funções que não fossem somente a lida da sala de aula. Compreende-se dessa forma que os horizontes femininos se ampliaram, na medida em que não houve nenhum tipo de impedimento que vedasse seu “progresso” na “hierarquia escolar”.

Verificando essa questão no município de Pinheiro, atesta-se segundo dados das secretarias Estadual e Municipal de Educação, que há certa distinção entre o quantitativo de gestores municipais de acordo com o gênero. Nas escolas municipais, de um total de 50 gestores escolares atuantes no ano de 2019, 39 são mulheres, enquanto os homens somente 11. Isso significa que há 78% de amplitude feminina nas lideranças escolares e 22% no caso masculino. As escolas

estaduais (em menor número no território municipal), contam com 11 gestores, sendo que 7 deles são mulheres, e 4 são homens, totalizando 64% de participação feminina, contra 36% da masculina. Tanto a rede municipal quanto a estadual apresentam números maiores referente às mulheres atuantes nas gestões escolares da rede do ensino básico no município.

Tendo em vista os resultados diante da análise dos números obtidos em pesquisa, pode-se concluir que as escolas da educação básica do município de Pinheiro são de praxe feminizadas, não somente no professorado, mas também nas gestões. Os dados apontam que 83% dos professores e gestores escolares são mulheres no município, e 17% são homens, nos remetendo à comparação de que se por determinado tempo elas ocuparam somente as salas de aula, mas hoje elas também são maioria nos cargos de liderança escolar. De forma geral, essa feminização também comprovada na realidade do município de Pinheiro, traz a reflexão de que acontecimentos históricos são refletidos na realidade presente, estabelecendo uma intrínseca relação entre si. Realizar uma leitura da realidade com um respaldo histórico, sintetiza e melhora as observações e, conseqüentemente, as interpretações do contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as questões históricas, podemos avaliar o peso do seu reflexo na realidade presente, tornando-se cultural principalmente naquilo que foi apropriado pelos indivíduos ao longo dos anos. Devemos ter em mente que algumas ordens atuais são reflexos de uma realidade cultivada anteriormente, assim, como por exemplo, a mulher mediante os papéis sexuais estabelecidos socialmente.

Se colocarmos as mulheres na pauta das observações, destaca-se que sempre foram moldadas pelos costumes do moralismo social dos períodos passados, resguardando seus espaços de atuação, limitando onde deveriam ir, o que poderiam desempenhar e principalmente o que poderiam ou não fazer. Isso era cultural, as mulheres eram ensinadas dessa forma e mais do que isso, eram obrigadas, seja por sua família, seja pela pressão social, a se manter dentro dos moldes desejados.

Que a educação feminina era extremamente banalizada, sem profundidade e quase sem nenhuma instrução que pudesse ser apontada como conhecimento útil para uma vida sociabilizada fora do lar, já é bem sabido, mas vale ressaltar que foi no âmbito educacional que elas começaram mostrar-se ativas. Dentre todas as negações sofridas pelas mulheres, muita resistência houve à educação ministrada por elas, eram apontadas como “incapazes” de fornecer algo que não tinham. Além de todas as questões acerca do machismo exacerbado que sufocava qualquer tentativa feminina de sair do ambiente doméstico. Tendo em vista toda essa condição, pode-se ressaltar que a abertura do campo educacional se transformou numa indispensável oportunidade, para que a mulher pudesse ter uma educação pessoal e também conhecimentos para uma profissão.

No início as mulheres foram destinadas à profissão docente (exclusivamente de meninas e de crianças pequenas) pela prerrogativa de que o ser materno teria maiores possibilidades de lidar com os alunos, percebe-se que não houve repulsa delas – em âmbito geral – que discriminassem esse pensamento. Ser mãe-professora se tornou por um tempo um adjetivo (condição) aceitável, já que abraçar essa ideia as permitia manter-se distante do universo doméstico.

Os atributos de doçura, carisma, delicadeza, já no Império brasileiro concedia às mulheres um espaço, de certa forma “permitido” pela sociedade, logo, aquelas que se demonstrassem dentro desses padrões poderiam (se houvesse a permissão dos pais ou cônjuge) aventurar a profissão que lidava principalmente com crianças pequenas. Vale ressaltar que somente as mulheres melhores posicionadas economicamente tinham maiores oportunidades profissionais. É interessante atentar que a educação na qual as mulheres iniciaram a carreira

docente era de fato desigual nos quesitos gênero e status social, assim, não era uma educação completamente para todas.

Quando as mulheres foram permitidas de forma bem singela a iniciar a carreira docente, elas apropriaram-se das características que a moralidade social queria que elas tivessem, isto é, para iniciar uma profissão legal, com salário e certo reconhecimento social, elas aceitaram serem classificadas como “mães de alunos”, com todos os adjetivos considerados “nobres”. No entanto, pôde-se perceber que depois de adentrarem nas escolas e nas turmas específicas, apesar de todos os empecilhos quanto a qualidade e o rendimento de seu trabalho, elas fizeram, depois de um tempo, das salas de aula um espaço de reivindicações, na luta por vários outros reconhecimentos, inclusive de questões ligadas à educação.

É importante destacar que muitas moças buscavam à docência como sinal de “independência”, de não se mostrarem dispostas a viverem somente uma vida dependente dos pais, do marido e dos filhos. Logo, o magistério representou também uma saída para as justificativas acerca do matrimônio que impulsionava as mulheres ao confinamento do lar, dos serviços domésticos. Para as moças solteiras, havia essa possibilidade, para as casadas, o olhar era um pouco diferenciado na maioria dos casos, o trabalho de professora servia como complemento de renda (ou mesmo única renda da família) e poderia ser conciliado com os afazeres domésticos, logo, a docência era tratada como um “bico” para muitas, não como um trabalho central e efetivo de renda.

Não foi perceptível que as mulheres que adentraram na profissão deixaram de ser comprometidas com os maridos, filhos e o lar, pelo contrário, diferente do que o conservadorismo da época afirmava, houve essa duplicação de responsabilidades, fazendo com que elas desempenhassem com mais exatidão as atividades diárias. Cabe ressaltar que as professoras hoje e as de antes são diferentes, no que tange às suas funções, isto porque o modelo de escola sofreu grandes alterações nas últimas décadas.

Quando as mulheres iniciaram a carreira docente, elas igualmente adentraram nas formações para a profissão, inicialmente nas Escolas Normais, também de forma bem singela. Na medida em que essas Escolas Normais concebiam mais espaço para elas, mais procura feminina havia, já que mais oportunidades nas escolas regulares começaram surgir com algum tempo. É interessante destacar que nem todas as mulheres procuravam as Escolas Normais com o único intuito de seguirem a profissão de professora, muitas delas utilizavam dessa “nova” oportunidade de educação, para adquirir algum conhecimento a mais além do que já tinham nas escolas e turmas femininas. No entanto, essa questão não limitou o público feminino ingressava de forma massiva, aumentando o contingente de mulheres “capacitadas” para a função.

Os homens por outro lado, aos poucos, ausentaram-se da profissão e dos cursos normalistas. Com a República, eles buscaram outros empregos e as mulheres só firmaram-se ainda mais na docência, aumentando sua participação em outros níveis do ensino. De forma alguma, esse trajeto rumo a uma educação feminizada jamais foi aceito com facilidades, pois a profissão docente foi por muito tempo uma função essencialmente masculina, então, perder esse campo de atuação sem dúvidas foi difícil, mas por outro lado, a abertura deste para as mulheres foi, sem precedentes, uma das suas maiores oportunidades já tidas no ingresso de uma profissão no Brasil.

Com esta pesquisa, pôde-se fazer o levantamento teórico com base em obras científicas no assunto, resgatando a história de uma parte da educação dos últimos períodos históricos do Brasil, numa abrangência geral que forneceu uma visão especificamente sobre a docência e como ela foi se modificando mediante os papéis dos gêneros. Através disso, chegou-se numa concepção de que a docência na educação básica foi se feminizando aos poucos, conforme se aprimoraram outras ordens sociais e políticas, onde cada agente se adaptou em respectivas posições na sociedade. Ser professor aos poucos, se tornou a profissão mais procurada por mulheres, enquanto que os homens passaram a se concentrar em outras.

Impulsionados por movimentos sociais e a aperfeiçoamento da legislação educacional, nas últimas décadas, em algumas etapas de ensino a diferença entre as mulheres e os homens elevou-se a favor do sexo feminino, como é o caso da Educação Infantil. Não se aboliu os homens das escolas, eles continuam ali, porém com diferença numérica em todos os níveis de ensino, uns com maior e outros com menor proporção. O fato é que é notável a presença maior feminina nas escolas, inclusive nos cargos de liderança, antes ocupados por homens. A escola se feminizou por completo.

Não somente na prática docente as mulheres tornaram-se maioria, mas nos cursos de formação também, seguindo o que já era realidade desde as Escolas Normais. Isso demonstra que as mulheres também buscaram o aperfeiçoamento para a profissão, e não estavam na escola por uma “destinação natural”, mas por capacidade técnica para desempenhar as atividades. Principalmente depois da LDB de 1996, a formação docente começou ser tida como regra para a profissão docente e as mulheres continuaram em nível superior aquilo que já acontecia no nível médio do magistério.

Atualmente, a realidade é que as mulheres são maioria na docência da educação básica e nos cursos superiores. As pesquisas realizadas demonstraram que os números para cada gênero apresentam grandes diferenças, não somente no cenário nacional, mas numa escala menor, no caso do município de Pinheiro-MA. Os dados apurados demonstraram que a maioria feminina também é realidade na educação básica municipal, inclusive trazendo números bem semelhantes aos dados

nacionais. Dessa forma, consideramos que a docência do município é também feminizada em todos os níveis de ensino, além dos cargos de gestão e lideranças educacionais.

Uma das principais problemática demonstradas nessa pesquisa é que em diversos momentos foi afirmado referencialmente a profissão docente se tornou de praxe feminina. Há uma diferenciação entre feminização e feminilidade da profissão, pois em determinado momento da história, ser professor passou a ser uma característica atribuída somente à mulher, constituindo uma série de afirmações negativas e pejorativas acerca do ingresso masculino, ou seja, de tão maior a presença feminina nas escolas, socialmente o homem-professor passou a sofrer preconceitos que só aumentou a retirada deles das salas de aula, principalmente do ensino infantil. Por exemplo, criou-se ideias errôneas de que se tornar professor, de repente significaria que os homens estivesse se “colocando” como mulher.

Se colocarmos em prática em algum momento uma pesquisa sobre a escolha da profissão e a permanência nela para ambos os gêneros atuantes, possivelmente seria mais fácil afirmar os porquês de cada um ser professor. Uma pesquisa qualitativa, com roteiro de entrevistas poderia trazer muitas justificativas a respeito da escolha da profissão, assim como quais as situações vividas envolvendo tanto a escola em si, como a carreira profissional de forma geral, além de claro, ter as impressões e/ou situações que podem ser destacadas através das diferenças de gênero.

Por fim, consideramos que a história e a realidade estabelecem íntimos diálogos na compreensão dos fatos, um viés ligado ao outro intrinsecamente, constituindo uma necessidade de resgatar o passado em busca de motivos e causas para os resultados do hoje que, por consequência, subsidiam o posicionamento presente, na perspectiva do alcance de objetivos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres e Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

ARAGÃO, Milena. **A mulher-professora na docência infantil: história, memórias e representações**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. Disponível em <http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381507386_ARQUIVO_MilenaAragao_1_.pdf> Acesso em 10 de fev. de 2019

ATAIDE, Patrícia Costa. NUNES, Iran de Maria Leitão. **Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em <www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/.../3064> Acesso em 20 de maio de 2019.

AVILA. Sueli de F. Ourique de. **Quando a Educação foi prioridade Nacional**. Boletim Técnico do Senac - v. 21, n. 1 - 1995. Disponível em <<http://biblioteca.senac.br/fulltext/pdf/2101046055.pdf>> Acesso em 01 de out. de 2018.

BARRETO, Andreia. **A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade**. Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf> Acesso em 25 de fev. de 2019.

BASEGGIO, Julia Knapp. SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. **As condições femininas no Brasil Colonial**. *Revista Maiêutica, Indaial*, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015. Disponível em <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/download/.../528> Acesso em: 15 de out. 2018.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. NETO, José Batista. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2019.

CUNHA, Washington Dener dos Santos. SILVA, Rosemaria J. Vieira. **A educação feminina do século XIX: entre a escola e a literatura.** UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Revista Gênero, v. 11, n. 1, p. 97-106: Niterói, 2010. Disponível em <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/62/40>> Acesso em 20 de fev. de 2019.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado.** Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256. 2011 Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/10971/7273>> Acesso em 11 de fev. de 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 80 – 110.

GEP Formação e Trabalho Docente. **Relatório Técnico da Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-Ma.** Repositório Institucional da UFMA. 2019

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em 12 de março de 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados.** Brasília-DF, Setembro de 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>> Acesso em 25 de maio de 2019.

_____. **Censo Escolar 2017: notas estatísticas.** Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em 28 de maio de 2019.

KONKEL, Eliane Nilsen. CARDOSO, Maria Angélica. HOFF, Sandino. **A condição social e educacional das mulheres no Brasil Colonial e Imperial.** Roteiro, Unoesc, v. 30, n. 1, p. 35-60,

jan./jun. 2005. Disponível em <<https://docplayer.com.br/52215801-A-condicao-social-e-educacional-das-mulheres-no-brasil-colonial-e-imperial.html>> Acesso em 15 de fev. de 2019.

LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A feminização do trabalho docente – século XX**. In: MARTINS, Angela Maria Souza. **Fundamentos da Educação 3**. v. 2 - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007. Disponível em <<https://canalcederj.cecierj.edu.br/012016/44f3cc222ba36dbd5a1b301bf80c0572.pdf>> Acesso em 22 de fev. de 2019.

MARÃO, Dilma Fabri. **Caderno 3: As mulheres e o mercado de trabalho**. CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho. São Paulo: 2017. Disponível em <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/Caderno-3-web.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2019.

MEC: Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 20 de março de 2019.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. GATI, Hajnalka Halasz. **A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – Anais Eletrônicos. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2012. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdf> Acesso em 19 de fev. de 2019.

PASSOS. Mailsa Carla Pinto. CHAMPLIAU. Renata Bastos Santos. **O Colonizado vai à Escola do Colonizador: Reflexões sobre as imagens em um livro didático da Escola Colonial Francesa na Argélia**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr. 2010. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24093/17063>> Acesso em 02 de out. de 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSK, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. **Mulheres**. In: PINSK, Jaime. MARTINS, José de Souza. **O Brasil no Contexto: 1987 – 2017**. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres e educação no brasil-colônia: histórias entrecruzadas**. HISTEDBR-UNICAMP. Campinas. 2007. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_artigo.pdf.pdf> Acesso em 15 de fev. de 2019.

SANTANA, Ramon Ferreira. **A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX**. Universidade Federal de Sergipe. Revista Tempos e Espaços em Educação. 2014. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2961/2606>> Acesso em 18 de fev. de 2019.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos**. 23ª Reunião Anual da Anped. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR. 2000. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0217t.PDF>> Acesso em 20 de fev. de 2019.

SILVANO, Dayse Fonseca. **Educação da mulher no Brasil – da Colônia ao Império: uma análise do seriado A casa das sete mulheres**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/SC. 2014. Disponível em <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/DAYSE%20FONSECA%20SILVANO%20Educacao%20da%20mulher%20no%20Brasil%2096%20da%20colonia%20ao%20imperio%20UMA%20ANALISE%20DO%20SERIADO%20A%20CASA%20DAS%20SETE%20MULHERES.pdf>> Acesso em 10 de fev. de 2019.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em 20 de set. de 2018.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.).

Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013.
p. 159-180.