

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: REPRESENTAÇÕES E ESPAÇO DOCENTE

Renata Vidica Marques da Rosa¹

RESUMO: O presente estudo busca delimitar as implicações acarretadas pela feminização do magistério para o exercício da profissão docente e para a caracterização do espaço escolar. Para entender a relação da mulher com a educação, foi preciso analisar a construção do feminino na sociedade, e as implicações que esta estereotípi gerou para o seu exercício no magistério. No decorrer da pesquisa verificou-se que a mulher quando ingressa na profissão docente leva consigo estereótipos criados acerca do seu gênero e incorporados na representação de professora.

Palavras-chave: Feminização do Magistério. Gênero. História da educação.

A maciça entrada de mulheres no Magistério Primário brasileiro e as implicações desta feminização para o exercício da profissão docente e para a caracterização do espaço escolar são foco deste estudo.

Carvalho (1996) ressalta que faz toda diferença no estudo do trabalho docente o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras. Isto significa admitir que em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens ou por mulheres, o gênero faz diferença. E a incorporação dessa perspectiva não pode ser apenas um aditivo às nossas análises habituais, baseadas na dinâmica de classe, mas exige uma revisão de todas as categorias explicativas. Portanto, para entender todo o processo educacional é preciso

¹ Pedagoga formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie

compreender quem são os sujeitos atuantes neste processo, e sendo a mulher professora presença marcante em nossa educação, se faz necessário uma análise a partir da definição do que é ser mulher em nossa sociedade e quais influências deste estereótipo feminino na docência.

A discussão que se segue neste artigo é decorrência da relação entre a construção da feminização do magistério trazida pelas bibliografias com a percepção de professoras aposentadas e atuantes sobre a presença feminina no magistério no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais. Esta relação foi possível através da análise de documentos e por meio da aplicação de questionários com cinco professoras.

Os documentos aqui analisados foram coletados junto ao Memorial do Ensino Municipal de São Paulo. Dentre tantas histórias arquivadas no Memorial, este estudo se limitará a analisar as memórias das professoras municipais Maria Luiza Medaglini e Vera Scalquette, pela riqueza de dados que seus arquivos nos fornecem, e por serem professoras pioneiras no Ensino Primário Municipal.

As entrevistas foram viabilizadas por meio da aplicação de questionários com cinco professoras pertencentes a Rede Pública de São Paulo. O tempo de atuação no magistério foi o critério utilizado para a seleção dos sujeitos de pesquisa, sendo assim foram entrevistadas: uma professora aposentada (A), outra perto do período de aposentadoria (B), uma professora com tempo médio de atuação (C), uma recém formada (D) e uma estudante de pedagogia que ainda não leciona (E). Neste estudo os sujeitos de pesquisa não serão identificados, por isto serão tratados, respectivamente, por: Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E.

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: DO LAR ÀS SALAS DE AULA

Atualmente, as mulheres já obtiveram muitas conquistas na sociedade, garantiram o direito do voto e de terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens. Também reivindicaram e conquistaram o direito de escolha do marido, da profissão, de casar-se ou não, de terem filhos ou não, enfim, estabeleceram o seu reconhecimento na sociedade, como atores sociais dotadas de autonomia.

Porém, nem sempre a história feminina foi assim. Durante muito tempo, as mulheres viveram à sombra dos homens e sob as imposições masculinas. Idealizou-se uma mulher pura e dócil e que tinha seu papel social somente voltado para o lar e maternidade. Suas vidas resumiam-se em se preparar e esperar o casamento e depois se dedicarem ao marido e filhos.

A educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles. As mulheres foram inseridas aos poucos neste processo e as formas de ensino eram diferentes das destinadas aos meninos. A educação feminina era voltada em transformá-las em esposas “perfeitas” e mães cheias de valores e princípios. Em momento nenhum, esta primeira forma de ensino esteve voltada para a emancipação feminina e em desenvolver seu intelecto. Torres e Santos (2001) afirmam que durante muitos anos as mulheres além de estarem em um segundo plano para a sociedade, aprenderam a conformar-se e não ultrapassar as fronteiras do lar, a se manterem afastadas das questões do saber intelectual e do direito de exercerem trabalho remunerado. A aquisição do saber intelectual por parte da mulher não era interessante para a sociedade, dada a estreita ligação entre o conhecimento e poder. Mulheres instruídas não seriam passivas a sua condição de subordinação e lutariam por condições iguais a dos homens.

Aqui também vale ressaltar que as primeiras mulheres inclusas no processo educacional foram as da elite, filhas dos grandes fazendeiros e posteriormente pertencentes às famílias burguesas. As meninas das classes sociais mais baixas só foram inseridas nas intenções de educação, quando foi interessante para o país estender a educação para toda a população, devido aos ideais de progresso e modernização. As mulheres negras e indígenas então, só tiveram a educação com um atraso maior ainda, atraso este acarretado pelo duplo preconceito: de etnia e gênero.

O século XXI já eliminou de vez as diferenciações nas maneiras de instrução entre homens e mulheres, e esta afirmação é percebida pelo grande número de mulheres que procuram pela educação superior, segundo pesquisas um número muito acima da quantidade de homens. Porém, mesmo com todos estes avanços femininos, a sociedade persiste em definir papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres. De acordo

com Almeida, “essa visão induz à estereotipia sexual, na qual se espera de cada sexo comportamentos predeterminados, e isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola” (2006, p. 94).

Os estudos realizados por Almeida (2006) apontam que as religiões foram decisivas para esta distinção entre os sexos e pela definição de padrões comportamentais femininos: o catolicismo impondo às mulheres a imagem da Virgem e Mãe; o protestantismo com seus ideais ascéticos e puritanos; o islamismo, sujeitando o sexo feminino à diversas humilhações e lhes tomando sua liberdade individual.

O cristianismo inspirou muito o modelo de mulher estabelecido desde o século XIX, instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando assim uma representação simbólica de mulher. Segundo Almeida, “essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual” (2006, p. 68).

As reivindicações e resistências das mulheres lhes garantiram grandes avanços, no entanto, ainda há muito por fazer visto que, atualmente, muitos dos lares brasileiros são sustentados com o trabalho feminino, e ainda assim elas continuam recebendo salários inferiores e sofrendo com a violência, principalmente familiar.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), houve um aumento no número de lares brasileiros em que mulheres são as principais provedoras. Esta constatação foi percebida a partir da última Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNDA), que aponta que, entre 1992 e 2009, as famílias com e sem filhos chefiadas por mulheres passaram de 0,8% para 9,4% do total. Em números absolutos, isso significa que, em 2009, 4,3 milhões de lares brasileiros encontravam-se nessa categoria. Contudo, mesmo com muitas mulheres à frente dos lares, elas continuam na condição de “cuidadoras”. Ainda segundo o IPEA, em 2009, 89,9% das mulheres que trabalham fora também se dedicavam aos afazeres domésticos, enquanto entre os homens essa proporção era de 49,6%. A dupla jornada ainda é mais pesada para as mulheres. Atualmente a mulher participa ativamente do mercado de trabalho, contribui na renda das famílias, mas continua designada aos mesmos papéis sociais construídos

antigamente, voltados para o cuidado com os outros: o marido, criar os filhos, atender à família e cuidar da casa.

São estas mesmas mulheres estereotipadas e discriminadas, que lutaram e lutam para garantirem seus espaços na sociedade, que hoje são maioria conduzindo nossas salas de aulas e com a responsabilidade de educar nossas crianças. Atualmente, é um fato já confirmado de que as mulheres são maioria lecionando na Educação Infantil e Anos Iniciais. De acordo com o INEP, os níveis de creche, de pré-escola e de 1ª a 4ª séries do fundamental concentram maioria feminina, com porcentagens de 97,9%, 96,1% e 91,2%, respectivamente.² Mas nem sempre as mulheres tiveram uma representação tão forte.

No Brasil, assim como em outros países, a atividade docente iniciou-se como uma profissão masculina, em especial na sociedade brasileira por religiosos – os jesuítas. Segundo Louro (2007) após este período em que a educação foi dominada pela religião, os homens permaneceram no magistério, sendo responsáveis pelas aulas régias. A entrada da mulher para a profissão docente acontece timidamente acompanhando a inclusão das meninas na educação, a instrução feminina deveria ser responsabilidade de mulheres. “O repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica e a necessidade de professoras para reger classes femininas possibilitaram a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino” (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Proclamada a Independência, surge um discurso oficial que enfatizava a importância da educação para a modernização do país, com intuito de afastar de vez a imagem de um “Brasil atrasado” e inculto.

Em meados de 1827, os legisladores determinaram que se estabelecessem “escolas de primeiras letras” em todas as cidades e vilas mais populosas do Império, porém a realidade ainda estava muito distante dessa imposição legal (LOURO, 2007, p. 444).

De acordo com Louro (2007), havia algumas escolas espalhadas pelo país, com maior número para meninos, mas também para meninas. Era estabelecido que

² Fonte: MEC/Inep – baseado no Censo Escolar da Educação Básica de 2007.

professores lecionariam para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Portanto, o número de homens lecionando neste período era superior ao de mulheres.

Estes professores e professoras deveriam ser pessoas de exímio caráter, pois os pais lhe confiariam à educação de seus filhos. Algumas diferenciações nas tarefas cercavam o trabalho destes mestres e mestras. O ensino básico voltado à leitura, escrita, as quatro operações e a doutrina cristã era tarefa de ambos, porém em determinado momento, para os meninos deveria ser ensinado geometria e para as meninas bordado e costura. Esta “[...] diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores” (LOURO, 2007, p. 444).

Apesar de neste período a profissão docente ter certo mérito e dos homens ganharem salários superiores aos das mulheres, houve um determinado momento em que estes homens passaram a abandonar o magistério e por sua vez as mulheres a integrarem cada vez mais o quadro de professoras nas escolas.

Segundo Almeida (1998), a feminização do magistério no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional expandia-se quantitativamente, aliado ao discurso de progresso do país. A educação fazia-se necessária para alcançar esta meta, porém o que se via nas províncias brasileiras era o abandono das escolas vinculado à falta de professores com boa formação. Em resposta a esta situação, na metade do século XIX, começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes.

“Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes” (LOURO, 2007, p. 449). A princípio a Escola Normal foi uma instituição de caráter precário, que não possuía um bom funcionamento devido à falta de investimento. Como mencionado anteriormente, sua criação estava articulada à necessidade de formação e preparação de professores para corresponder à expansão do ensino primário.

Assim como no ensino primário, nas escolas normais, inicialmente os homens eram maioria e as diferenciações de ensino para os sexos persistiam nestes estabelecimentos. “Às mulheres que podiam ir à Escola Normal [...] ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc. [...]” (ALMEIDA, 2006, p. 73).

De acordo com Louro (2007) a pretensão destas escolas normais era formar professores e professoras. Contudo, pouco a pouco, os relatórios começaram a indicar uma crescente no número de mulheres matriculadas e formadas nestes cursos, ultrapassando o número de homens. A autora aponta que em 1874, a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul registrou um aumento de alunas e em contrapartida a diminuição de alunos no curso.

O mesmo aconteceu em outras regiões do país. Almeida (1998) relata que em São Paulo, até o ano de 1908, era maior o número de homens formados nestas escolas em relação às mulheres: “o número de diplomados aumentou e continuou apresentando maioria masculina, e no período de 1894 a 1908, formaram-se 154 alunas e 394 alunos” (p. 60-61). Posteriormente a este período, e com a reforma de Caetano de Campos³, as moças passaram a procurar mais o curso de normalista e os homens continuaram a frequentar, porém já em minoria.

Com base nos dados acima, é possível perceber que gradativamente os homens foram abandonando os cursos normais e as salas de aula. Segundo Louro (2007) esse movimento deu origem a uma feminização do magistério, que dentre outros fatores, estaria vinculada ao aumento do número de vagas nas escolas e ao processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. Estes foram em busca de empregos mais bem remunerados.

[...] a ampliação das atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento (LOURO, 2007, p. 449-450).

³ Caetano de Campos foi médico e educador, intelectual reformista que defendia os ideais liberais de sua época.

Entretanto, este processo não se deu de forma tão tranqüila, a identificação da mulher com a atividade docente gerou muitas discussões, disputas e polêmicas. Destinar as mulheres consideradas despreparadas intelectualmente para educar o futuro da nação era considerado pura insensatez para alguns. Já outros argumentavam na direção oposta, afirmando que as mulheres tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2007, p. 450).

Desta forma o magistério para as moças seria considerado uma atividade de entrega e doação e exerceriam esta profissão aquelas que tivessem “vocaçào”. Este discurso vinculando o magistério à maternidade teve tanta força que foi utilizado para justificar a saída dos homens das salas de aula e legitimar a entrada das mulheres nas escolas. Mediante esta legitimação, características supostamente femininas passaram a ser pré-requisito para o exercício da docência: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. “Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a idéia de que a docência deve ser percebida mais como sacerdócio do que como uma profissão” (LOURO, 2007, p. 450). Esta concepção da mulher atuar na área da educação como forma de doação ao cumprir sua missão, ajudará futuramente e em conjunto com outros fatores a desvalorizar a profissão docente.

Foi a partir do século XX, mais especificamente de sua segunda metade, que as mulheres tomaram as Escolas Normais e as salas de aulas quase que por completo. A feminização do Magistério no Brasil pode ser considerada um processo já devidamente alicerçado desde o século XIX, porém um fato consolidado somente a partir da República e que veio ter um aumento significativo nas décadas que se seguiram.

Para as mulheres a oportunidade de poder deixar as fronteiras do mundo doméstico e adentrar a esfera social foi algo que as impulsionou para a docência. Aliás, o magistério e a enfermagem foram as primeiras profissões, teoricamente de maior prestígio, em que elas foram aceitas. “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, 2006, p.77).

Ser professora, na visão das mulheres e da sociedade, possuía mais prestígio do que ser governanta, costureira ou parteira. Desta forma, mesmo o magistério não sendo uma profissão bem remunerada, ainda assim garantiria um salário melhor que estas outras profissões destinadas a elas. A possibilidade de circularem pelo espaço público desacompanhadas e de adquirirem conhecimentos que iam além das prendas domésticas, como era usual, também foi grande atrativo.

Almeida (1998) aponta que a transformação histórica do magistério também esteve ligada às alterações nas relações patriarcais, que reestruturaram a sociedade do século XX. Ao homem continuou a incumbência de prover o sustento da família, porém a realidade forçada pela modernização configurou-se de forma diferente: muitas vezes era a mulher que tinha que ir em busca de uma profissão para sustentar a casa. É neste sentido que a autora afirma que “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71). Portanto, o magistério foi para elas a forma de sustentarem a si e suas famílias por meio de uma profissão mais notória que as demais possíveis. As que não recorreram a docência como forma de sobrevivência, procuraram a partir do magistério uma maneira de deixar a posição invisível e subalterna que o mundo doméstico as impunha e obter uma realização social.

Rabelo (2007) ressalta outro fator importante com relação à feminização do magistério. Segundo a autora este processo teve também um cunho político: como as professoras já ganhavam menos que os professores e para que se pudesse expandir o ensino para todos, conforme era estimulado pela modernização, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Todavia, os homens não aceitariam reduzir

seus salários, então nada melhor que a mulher assumisse este posto, com o belo discurso de que a alma feminina possui vocação natural para essa profissão. Catani(1997, p. 28-29) *apud* Rabelo (2007) mostra como esse pensamento justificava-se:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não por coincidência este discurso foi dirigido às mulheres.

Contudo, em consequência dos motivos quantitativos, qualitativos, políticos, sociais, a retirada dos homens das salas de aula e a atribuição de características essenciais femininas à docência, a profissão docente tornou-se um legado feminino e esta constatação pode ser feita em visitas as escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais espalhadas por todo país.

OS ESTEREÓTIPOS DA PROFISSÃO DOCENTE

As representações de professora tiveram e tem um papel ativo na construção da profissão docente, determinando características, habilidades, comportamentos e atitudes essenciais para o exercício da função, e designando significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Segundo Louro (2007) “ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida” (p.464).

A autora ainda mostra que a observação de como um grupo social é representado pode sugerir o quanto e como esse grupo exercita o poder, afinal as representações são construídas na dependência e nas relações de poder. O que é importante frisar é quem utiliza o poder para representar o outro ou designar representações e quem simplesmente é representado. Ao pensar nas mulheres em geral, especialmente nas professoras, percebemos que por muito tempo e na maior parte elas foram definidas e representadas ao invés de se autodefinirem. “Homens [...] auto-arrogando-se a função de porta vozes da sociedade, dizem sobre elas. Como consequência, elas também acabam,

frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações” (LOURO, 2007, p. 465).

“Acredito que as mulheres sejam mais aptas para atuarem com crianças, pois o instinto materno é algo “nato” na mulher, não se dá para separar a essência humana do profissional” (Professora C, 2010).

Este relato da Professora C, relacionando e aproximando a maternidade à profissão docente, pode vir a confirmar como essa representação apontada por Louro (2007), foi e é incorporada pelas próprias mulheres atuantes na área. Por meio das entrevistas foi possível perceber que apesar dos diferentes tempos de atuação, e, portanto das diferentes épocas e contextos de formação, as cinco entrevistadas consideraram as mulheres mais aptas para o exercício do magistério e apontaram o “instinto materno” ou características “femininas” como responsáveis por essa melhor aptidão. É fato que um dos argumentos criados para a legitimação da mulher no exercício do magistério foi que este significaria um prolongamento das funções maternas, e estas seriam muito mais qualificadas por terem a maternidade em sua essência. Este estereótipo foi criado por homens, difundido por eles e incorporado pela sociedade.

Este discurso ajudou a estabelecer “características femininas” como requisito para a docência. Almeida (2006) aponta que “instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos” (p. 82).

Em uma carta do Ensino Municipal de São Paulo em homenagem póstuma a professora Vera Scalquette, observa-se mais uma vez a maternidade vinculada à educação:

“Foi essencialmente uma educadora: exigente, disciplinadora, batalhadora, porém, sabendo transferir aos seus alunos o amor de mãe que dispensava a seus dois filhos” (MEM, 1996).

Percebe-se, por meio deste fragmento, como era importante que as professoras tratassem seus alunos como filhos e tivessem uma relação afetuosa com eles, mesmo com certos gestos como beijo, abraço – ou demais gestos que favorecessem o contato físico – serem vistos com certo repúdio.

Outro forte estereótipo criado acerca da docência foi a visão da profissão como missão. Segundo Louro (2007) “[...] seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, entrega e doação” (p. 450). Outro trecho da carta destinada a professora Vera Scalquette aponta esta destinação.

“Sua vida não se prendeu ao individualismo, ou ao interesse particular. Viveu buscando o bem. Foi respeitada e admirada, recebendo a estima e o reconhecimento público através do Diploma de Honra da Prefeitura Municipal e a Medalha Anchieta da Câmara Municipal de São Paulo em novembro de 1981, nas comemorações do Jubileu de Prata do Ensino Municipal, pelo seu pioneirismo e dedicação ao ensino público.

Viveu para a união buscando acima de tudo a formação da criança, porque as crianças foram a razão de sua vida” (MEM, 1996).

Pode-se supor com este trecho que ao se destinar a educação, a mulher estaria dedicando a sua vida para o bem comum da sociedade. Por isto, durante um bom tempo o magistério e a enfermagem foram, praticamente, as únicas profissões que eram aceitas a presença feminina, isto porque, segundo Almeida (2006), exercendo estas ocupações as mulheres estariam cuidando e se dedicando ao próximo, doando-se em um ato de nobreza, servindo com submissão, desta forma destacando qualidades, vistas pela sociedade como inerentes a elas. A educação feminina também baseou-se nesta concepção de doação, a autora relata que no começo do século XX, difundia-se o discurso que era necessário educar as mulheres para que estas, como mães ou professoras, tornassem melhores os homens e assim contribuíssem para a grandeza da nação.

Não somente características do magistério eram definidas, mas também comportamentos e atitudes. O modo de se vestir e se organizar foram aspectos marcantes até pouco mais da primeira metade do século XX.



Figura 1 – Grupo de professoras municipais, 1965, Acervo Memorial do Ensino Municipal

Esta fotografia de um grupo de professoras revela traços de um modo de se vestir supostamente adequado. Todas estão de vestidos ou saias, o que as aproxima de características voltadas a feminilidade, suas roupas tem tons neutros e discretos, o busto delas estão cobertos, de maneira a não aguçar qualquer resquício de sexualidade. Conforme Louro (2007), a Escola Normal foi grande responsável por esta incucação no modo de se trajar. “Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, [...], e combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes deveriam também se trajar de modo discreto e severo [...]” (p. 461). Esta citação refere-se a maneira que mestras e estudantes se vestiam no âmbito das escolas normais, designando como deveriam continuar se trajando fora daquele espaço e já em exercício de sua função.



Figura 2 – Recordação Escolar da turmas de 1960 das Escolas Reunidas de Mirandópolis, 1960, Acervo Memorial do Ensino Municipal

Esta foto da professora Maria Luiza Medaglini em sala de aula reforça as questões da vestimenta, tanto da professora como da aluna e sugere a relação da mestra como “espelho” para seus alunos: ao se trajar adequadamente estaria influenciando seus alunos a também se vestirem de acordo com as normas da escola, sem levantar quaisquer questionamentos. A organização do seu espaço também indica comportamentos. A presença do globo, dos livros e do vaso de flores contribui para um ambiente disciplinador.



Figura 3 – Recordação Escolar da turma de 1959 das Escolas Reunidas de Mirandópolis, 1959, Acervo Memorial do Ensino Municipal

Esta outra foto mostra que não somente a menina trajava-se de maneira recatada na escola, mas também o menino. O olhar baixo e a mão para trás deste aluno podem ser um indício do respeito que os alunos tinham pelas suas professoras. Por muito tempo somente homens poderiam dar aula para meninos e mulheres para as meninas. Quando a co-educação foi aceita, muitas reservas se firmaram junto à ela, e comparando as duas fotos pode-se perceber que o menino, muito mais que a menina, precisava manter certa “distância” de sua mestra e os papéis sociais exercidos pelos dois precisavam estar bem claros e definidos.

Louro (2007) aponta que se por um lado havia uma representação de mulher como um ser frágil e sentimental, por outro esta mulher enquanto professora deveria sempre estar vivendo de maneira ambígua: precisava ser afetuosa e ao mesmo tempo rígida, meiga e disciplinadora, acolhedora, porém reservada. E para que esta dicotomia fosse possível, alguns aspectos como sua organização e postura pessoal e profissional eram essenciais para que ela exercesse sua autoridade em sala de aula.

Enfim, a maior representação instituída para a profissão docente foi a da mulher como professora, atuando principalmente nos Anos Iniciais. Esta representação se perpetua até os dias atuais. Das cinco entrevistadas, quatro apontaram não ter nenhum homem lecionando em suas escolas – na Educação Infantil e Ensino Fundamental I - e a única que destacou a presença masculina em sala de aula, ressaltou que no início há um certo preconceito por parte dos pais.

“Na escola onde atuo, há homens lecionando. Os pais respeitam a presença masculina, mas precisam de um tempo para se acostumar com a situação, principalmente quando estes profissionais (homens) atuam em berçários. A primeira reação dos pais quando deparam com homens a frente da sala de aula de seus filhos é pedir transferência da criança para outra sala ou exigir que coloquem uma mulher junto a ele para assumir o comando da classe. O professor tem que conquistar a confiança dos pais aos poucos, com seu trabalho comprometido e de qualidade”
(Professora C, 2010).

Com base neste relato é possível supor que o processo de feminização que teve início no final do século XIX, se mantém até o presente momento e tem implicações diretas na definição do que é ser professora e de quem deve estar ministrando o ensino.

O contraditório, é que se a mulher é tida como representação de “professora primária”, o homem ainda é o maior representante em cargos educacionais de poder, ocupando em maior número as secretarias e ministérios de educação.

Ao analisar o retrospecto dos Secretários de Educação do Estado de São Paulo desde 1891 a 2002 – com embasamento nos dados do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – observa-se que de um total de noventa e cinco representantes neste cargo, somente três foram mulheres.

A mesma situação é recorrente na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, segundo a listagem de Secretários de educação do Município – fornecida pelo Memorial do Ensino Municipal de São Paulo – nos últimos sessenta e três anos, somente sete mulheres ocuparam este cargo que já teve cinquenta e quatro representantes nesse período mencionado. A primeira mulher Secretária de Educação do Município de São Paulo aparece somente em 1953, após já terem passado oito homens pelo cargo, e a segunda assume dez anos depois. Assim, em períodos espaçados verifica-se a presença da mulher nesta função. Percebe-se deste modo que a feminização que ocorreu dentro das salas de aula dos Anos iniciais, não se deu nos órgãos máximos de educação, nestas atividades de poder e administração, o homem continuou sendo a representação “ideal”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como verificou-se no desenrolar do trabalho, a feminização do magistério trouxe implicações diretas no exercício da profissão docente, atribuindo certas representações a esta profissão. Atualmente, quando adentra-se os espaços escolares de Educação Infantil e Anos Iniciais espera-se encontrar a imagem da professora mulher como mestra da sala de aula e, se um homem estiver ocupando este lugar que a sociedade definiu como feminino, já é motivo de grande estranheza. Por meio das

entrevistas foi possível perceber que as próprias professoras, algumas vezes, incorporam estas representações construídas socialmente.

A entrada da mulher no magistério se deu, principalmente, pelo aumento quantitativo de escolas e alunos atrelado ao discurso criado da “melhor qualificação” feminina devido aos seus atributos vinculados a maternidade. Neste contexto, os homens abandonaram quase que por completo as salas de aula, indo em busca de outras atividades com melhores remunerações. E os que continuaram no campo educacional, passaram a exercer funções de supervisão e administração. Desta forma, a mulher que por muito tempo viveu sobre imposições masculinas dentro do lar, continuou sobre essas mesmas imposições na profissão docente.

E até os dias de hoje, esta profissão quase que totalmente feminizada, continua regida em seu órgão maior, por uma maioria masculina. Segundo a listagem de Secretários de Educação do Município de São Paulo – fornecida pelo Memorial do Ensino Municipal de São Paulo – desde 1947, de um total de cinquenta e quatro secretários, somente sete mulheres ocuparam este cargo, num período de sessenta e três anos. O mesmo é percebido com relação aos Secretários de Educação do Estado de São Paulo, de acordo com o Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, do período de 1891 a 2002, do total de noventa e cinco secretários que já ocuparam este cargo, somente três foram mulheres.

Ao refletir sobre estes dados alarmantes, desperta-se algumas questões: por que os cargos máximos de uma profissão em sua maioria feminina, ainda são ocupados em grande parte por homens? Será que as mulheres não são suficientemente competentes para assumirem estes cargos? Ou será que a falsa ideologia da “inferioridade” feminina as restringe de exercer atividades ligadas diretamente ao poder?

Este estudo mostrou que infelizmente as mulheres ainda sofrem com as estereótipias criadas acerca de seu sexo e que essas definições tiveram implicações diretas no exercício do magistério. As representações construídas das professoras mulheres com instinto maternal e o cuidado de crianças em sua essência só as qualifica para estarem à frente das salas de aula, lidando diretamente com os alunos. Quando se trata de administração e decisões, então julga-se que o homem é o mais apropriado. Esta

é a triste e errônea visão de uma sociedade ainda patriarcal e preconceituosa, que finge ter eliminado de vez as dicotomias entre homens e mulheres, mas que ainda guarda e preserva estas falsas representações consigo.

A sociedade precisa compreender as diferenciações entre homens e mulheres sob a ótica da alteridade e não da desigualdade, desta forma considerando as diferenças como necessárias para a constituição da vida social e entendendo que as diversidades entre os sujeitos não podem definir relações de superioridade e inferioridade.

Este respeito às diferenças entre homens e mulheres ajuda a combater as representações estabelecidas, principalmente quando estas representações relacionam-se com a profissão docente. Mais do que apenas uma vocação, sacerdócio ou missão, a docência implica antes de tudo em uma profissão, que exige profissionais qualificados e comprometidos de seu papel social no auxílio à formação de cidadãos, independente de seu gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. in: SAVIANI, Demerval, et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de professores*. Brasília: MEC/SEC, 1999.

BRASÍLIA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 20 set. 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e as relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.1, n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1996.

LOURO, Guacira lopes. Mulheres na sala de aula. in: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. *Revista do Mestrado de História*, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: DRHU, 2010. Disponível em <<http://drhu.edunet.sp.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2010.

TORRES, Cláudia Regina Vaz; SANTOS, Marluse Arapiraca dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. in: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. *Ensaio sobre Gênero e Educação*. Salvador: Ufba, 2001. p. 129-142.