



GÊNERO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

GENDER AND EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT PRIMARY TEACHER CAREER

Silvia R. M. JARDIM¹

Resumo

Este artigo busca sintetizar os resultados de uma pesquisa sobre relações de gênero e educação escolar, focalizando a carreira docente a partir da apreensão do ponto de vista das mulheres que fizeram do magistério um ideal de vida profissional. A pesquisa teve como objetivo a análise do processo da construção da carreira de professora primária no contexto dos anos 70, em Araraquara, cidade de porte médio do Estado de São Paulo. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professoras primárias que estudaram e lecionaram nessa época o que proporcionou verificar, como resultado principal, a importância da educação escolar e do exercício do magistério como instrumentos de emancipação feminina.

Palavras-chave: relações de gênero; educação escolar; magistério primário

Abstract

The objective of this paper is to present elements for reflection about teacher work and gender relationship. This paper tries to study the teacher work in the seventies in Araraquara, located in São Paulo. The professorship became a female activity. So, this essay, under gender perspective, makes an analysis about interviews with women teachers who worked and studied in that period. As a result, it's possible to indicate that the participation of women in the teacher career is very important as an element of human and specially female emancipation.

Keywords: Gender relationships; Education; Teacher Work

Introdução

Durante todo o século XX, a mulher se destacou como sujeito histórico-social através da crescente participação no mercado de trabalho e nas esferas social, pública e política. Direitos como o de votar e o de ser votada, controle da maternidade através de métodos seguros de contracepção, creches, divórcio, acesso às universidades já se mostraram como conquistas cristalizadas.

¹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. E-mail: silvia_uesb@yahoo.com.br

No Brasil, entre meados dos anos 70 e início dos anos 80, o movimento feminista fortaleceu-se na busca por reconhecimento e respeito às diferenças, propiciando um maior grau de consciência entre mulheres na busca pelo exercício de sua cidadania e garantia de direitos. Os estudos de Bruschini (1985) confirmam, em 1975, que aquela década foi reconhecida como a “década da mulher” devido às grandes lutas e início de transformações de uma mentalidade que era baseada na suposta superioridade masculina. Foi um período que a mulher enfrentou desafios, adquiriu saberes, questionou e rompeu padrões, acarretando um contínuo processo de desconstrução de determinantes ideológicos escondidos sobre o discurso do que era natural para justificar desigualdades de gênero.

Esse processo possibilitou o aumento da reflexão sobre os padrões morais estabelecidos na época, fator que contribuiu para a discussão da estrutura familiar e de várias dimensões sociais e institucionais. Foi uma época em que foi possível questionar, com profundidade, o porquê de discriminações e de preconceitos que geravam formas diversas de violência. É nesse panorama histórico e social que o presente artigo se enquadra. Ao relacionar a categoria gênero e educação, buscamos realizar um estudo sobre o magistério primário entre os anos 70 e 80, profissão que, nessa época, já havia passado pelo processo de feminização e era considerado um trabalho de mulher, definida através de imagens da boa mãe e esposa ou ainda da mulher “assexuada”, afirmando assim características da socialização feminina. Por outro lado, o magistério também era entendido como um meio de independência financeira e realização profissional e pessoal de mulheres que buscavam sua emancipação.

As relações de gênero resultam em idéias e valores em torno da diferença sexual, construindo identidades sociais e evidenciando representações de papéis: na família e posteriormente no mundo social, disseminando-se como uma prática comum e estabelecendo uma hierarquia de poder. No conjunto, essa prática pode ser dividida em público e privado, o que se dá através da organização social das instituições. Os meios de comunicação, a educação familiar e escolar e são práticas sociais nas quais essas relações se constituem (SCOTT, 1995).

Em consequência, a divisão de espaços entre homens e mulheres, baseada nessa concepção, acarretou, ao longo da história, diversos preconceitos e diferenciações de origem sexual. A divisão de carreiras é um *locus* onde se dá esta divisão, resultando em guetos ocupacionais, cabendo à mulher profissões relacionadas ao cuidado de outros, como: enfermeira, assistente social, secretária etc. Mesmo com muitos avanços nas esferas educacional, social, política e cultural, ainda são atuais diversas formas discriminações contra mulheres resultantes de conceitos solidificados veiculados por meio de discursos sexistas. Para ilustrar a temática aqui tratada, pode-se lembrar a negatividade simbólica ainda presente sobre a profissão de professora como extensão de atributos inerentes à mulher. Essa representação deixa barreiras na compreensão de que a profissão deve ser vista

...como um modelo de trabalho docente arduamente construído ao longo da história do magistério e da história do trabalho remunerado das mulheres; uma forma marcadamente feminina de organizar tarefas e relacionar-se com os alunos; uma prática estabelecida a partir de anos de trabalho nas escolas que pode conter formas de resistência ao controle externo e às restrições sobre a autonomia da professora (CARVALHO, 1995: 421).

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada no interior de São Paulo, na qual os depoimentos de professoras que lecionaram nos anos 70-80 constituem o alicerce. A pesquisa procurou descortinar alguns elementos que desvalorizam, por meio de discursos sutis, o magistério. Tais discursos impediam a percepção de que ser professora é algo mais muito mais complexo do que possuir uma vocação e ter habilidade natural com crianças. Não negamos a importância desses valores, mas é fundamental o reconhecimento de que ser professora não significa estender à escola os atributos domésticos: é produzir conhecimentos que vão muito além da educação familiar, da socialização e das técnicas apreendidas nos cursos de formação de professoras.

Apesar de ser um texto que não constitui uma grande “novidade” para o campo, ele traz mais um modo de olhar para uma temática muito presente em nossos dias, uma vez que adentramos o século XXI com muitos problemas do passado ainda por resolver e, portanto, pensar sobre trajetórias de mulheres professoras pode tornar-se relevante para os estudos sobre as relações de gênero e educação na medida em que implica, ainda, trazer à tona reflexões sobre igualdade/equidade, desenvolvimento, democracia, exclusão/desigualdades, direitos sociais entre outras.

Gênero e educação: pensando a constituição de papéis sociais

Essa história que começou a ser contada – a história das mulheres – e as pesquisas sobre as questões da mulher ou sobre as relações homem/mulher na nossa sociedade têm abalado velhas crenças machistas de base patriarcal e têm feito circular outras categorias para refletir e analisar o cultural e o social, alterando, assim, de forma significativa, as explicações para a discriminação de alguns grupos na nossa sociedade (PARAÍSO, 1997, p. 26)

No Brasil, o início da década de 20 do século XX é marcado por questões de ordem econômica que tiveram inegáveis reflexos no comportamento social da mulher, impulsionando-a para o mercado de trabalho e para escolarização cada vez mais qualificada. Esses anos tornaram-se palco da negação de preconceitos e limitações para a mulher, mas os manuais de civildade e livros escolares refletiam a ideologia das regras. As meninas eram preparadas para receber o título de “senhora”, cristalizado no casamento. A aquisição de uma instrução mais

elevada concretizou-se gradualmente com o acesso às universidades e na construção de uma vida profissional que se confrontava com a divisão de espaços.

A História da Mulher leva a observar que a educação, no sentido de instruir e profissionalizar, foi e ainda é um instrumento decisivo para a conscientização da sua formação individual, agindo como fator crucial para discutir formações ideológicas em direção à conquista do reconhecimento social, possibilitando sua identificação e levando a problematizar determinantes sociais escondidos em estereótipos formados na justificativa do que é natural (LOURO, 1995).

Em função do que era natural, ou seja, as diferenças biológicas, foram definidas as funções sociais do homem e da mulher. Quem definiu tais funções? Em que momento foram estabelecidas? Beauvoir, com sua inesquecível frase sobre o “tornar-se mulher” registrada em seu livro *O segundo sexo* (1970), questiona esse destino, afirmando que não há um dado histórico capaz de nos mostrar onde, quando e como se deu a opressão feminina. Beauvoir deu um grande impulso às pesquisadoras e pesquisadores no questionamento das funções sociais de homens e mulheres. Indagações que continuam sendo objeto de estudos de pesquisadoras contemporâneas.

Ainda nesses anos, por mais atividades que a mulher exercesse fora do lar, sua grande virtude estava nas suas funções maternas. Isto porque, recorrendo a discursos ideológicos, notamos a identidade social da mulher está construída biologicamente, partindo do ponto de vista do que é diferente do homem. A partir dessa diferença biológica, há pontos de vista defendendo argumentos “pseudocientíficos” que visam “justificar os diversos níveis de subordinação e opressão a que as mulheres estão submetidas e a promover, nelas, a aceitação de um papel subordinado socialmente” (CARNEIRO, 1994, p. 188).

É nesse sentido que pode-se compreender gênero como uma construção social que, a partir da diferença sexual, tece as matrizes das relações entre homens e mulheres, elaborando estereótipos que são construídos ao longo do processo de significação através das práticas sociais, nas quais o determinismo biológico surge como explicação inadequada da desigualdade entre os sujeitos (SCOTT, 1995).

Estereótipos podem ser entendidos como pré-concepções resultantes de hábitos de julgamento e expectativas, elaborando padrões que produzem e reproduzem imagens e comportamentos. O estereótipo pode ajudar a justificar inferioridades, atuando na formação de identidades que são definidas segundo discursos ideológicos disseminados em determinada sociedade, que se diferenciam de acordo com o contexto histórico e social. No processo de formação de identidades, o indivíduo acaba por incorporar perspectivas ideológicas como se fossem suas, não só identificando-se com essas perspectivas, mas considerando certas normas e regras como “naturais”. Os estereótipos relacionados a sexo favorecem o masculino, já que atribuem ao feminino qualidades que posicionam a mulher numa escala inferior. Assim,

justamente por se tratar de uma construção social, dentro de contextos históricos, esses discursos e estereótipos podem ser transformados em prol de uma sociedade mais democrática.

Trajatórias de professoras: os desafios enfrentados no percurso entre o Curso Normal ao exercício da profissão

No início dos anos 70, a escola estava reconhecida como instituição que reforçava as desigualdades sociais. Surgiram teorias² que viam a instituição cuja função era apenas reproduzir a sociedade e suas desigualdades, uma escola diferenciadora e não equalizadora, na qual sobressaíam os filhos das classes abastadas que já entravam na escola portando uma herança cultural requintada adquirida com a família. Desta forma, os ingressantes na escola já apresentavam diferenças sociais e culturais que se agravavam na escola e esta, segundo teóricos críticos, estava mergulhada numa pseudo-neutralidade. A co-educação estava consolidada e não era discutida, porém, da mesma forma que havia diferenças sociais, existiam também diferenças na educação das meninas que incorporavam valores e procuravam comportar-se segundo o padrão vigente: quase não se dirigiam aos meninos, mantinham-se silenciosas, recatadas e obedientes.

A fim de verificar como se dava o processo de formação e atuação da professora na cidade de Araraquara (interior de São Paulo), foram realizados contatos com professoras primárias que viveram essa época e se mostraram dispostas a relatar suas histórias. Num primeiro momento, a pesquisa realizou conversas informais com professoras e, desses contatos, nove mulheres aceitaram contribuir com a pesquisa, compartilhando suas histórias de vida. São elas Mercedes, Olga, Eliza, Mariza, Rita, Vera, Ana, Beatriz, e Lígia.³ Essas mulheres⁴ apresentavam idade entre 42 e 68 anos de idade e iniciaram a profissão docente por volta dos 21 anos.

Do grupo, estavam aposentadas as professoras Mercedes, Rita, Mariza e Eliza. Apenas a professora Eliza, depois de aposentava, lecionava “religião” semanalmente na Igreja da qual fazia parte.

As professoras Beatriz e Vera fizeram o curso de Pedagogia e a professora Rita era a única solteira, morava com a mãe, e fez o curso de Letras, chegando a lecionar para o atual Ensino Fundamental. A professora Lígia estava cursando Pedagogia e a professora Mariza manifestou o desejo de ter feito Pedagogia, mas argumentou que seu marido, na época, quis cursar Direito e ela deu prioridade a ele, pois alguém necessitava ficar em casa para cuidar dos filhos pequenos. A professora Lígia disse também que não conseguiu fazer o curso de

² A exemplo os teóricos críticos reprodutivistas.

³ Nomes fictícios.

⁴ Agradeço a elas por propiciar vida a este texto.

Pedagogia porque precisava trabalhar e o marido não permitia que ela estudasse no período noturno.

A professora Beatriz conta que trabalhou em duas escolas até 1979, mas teve que deixar uma das escolas por causa dos filhos que exigiam sua presença. A professora Olga disse que seu marido “ganhava bem” e a convenceu a abandonar o trabalho também para se dedicar aos três filhos pequenos e somente voltou a lecionar após um período de quinze anos.

Todas as professoras entrevistadas sempre moraram no interior com a família, não pertenciam a uma classe de nível econômico alto e o estudo em suas vidas era prioridade para o futuro, junto com uma vida conjugal e o sonho da maternidade. Não foram unicamente preparadas para o casamento, pois desde a infância imaginavam-se profissionais: brincavam e sonhavam em ser enfermeira, médica, professora etc. Estudar e ter uma profissão era uma idéia existente desde a infância e que foi crescendo com o apoio dos familiares, cristalizando-se no ingresso ao Curso Normal, como era conhecido o curso de formação de professoras para atuar nas séries iniciais e alfabetização, e atingindo seu auge na sala de aula. A garra, a força e a competência profissional manifestaram-se nas dificuldades em lecionar em escolas distantes utilizando transporte precário; escolas muitas vezes com fraca infra-estrutura e nas quais as professoras tinham que exercer funções como a de merendeira e limpeza da escola. Relataram, ainda, que ser professora era também dar uma assistência especial a crianças pobres com carências diversas.

Essas mulheres construíram a vida de professoras em longas viagens para lugares desconhecidos e isolados, deixando, quando casadas, seus filhos sob os cuidados de outras mulheres e, muitas vezes, enfrentando a oposição de seus maridos que argumentavam que a família estava sendo abandonada em nome de um trabalho pouco valorizado financeiramente. E, ao chegarem em casa, tinham uma dedicação toda especial para com o cônjuge e os filhos – sua vida pessoal era desvinculada da vida na escola.

Nos discursos das professoras sobre suas trajetórias de vida, observamos várias referências inseridas em aspectos da subordinação sexual, como controle na educação família. No processo de educação familiar, era comum a referência à religião como alicerce da boa formação de homens e mulheres, “coisa que hoje se perdeu” (Professora Mercedes). A infância e a juventude das mulheres eram construídas por princípios religiosos e constituía o alicerce da identidade feminina, sendo virtuosa aquela que alcançasse a formação e comportamentos cristãos. O pai era considerado autoridade máxima a quem respeitavam e às vezes temiam.

Segundo as professoras entrevistadas, o namoro quase sempre era vigiado pelos pais ou irmãos mais velhos. As moças começavam a namorar por volta dos quinze anos de idade, com o consentimento dos pais, e eram raras as moças que namoravam dois ou três rapazes, pois, segundo as professoras, nas cidades do interior, o preconceito logo se fazia presente e a moça ficava conhecida como “indecente” ou “namoradeira”.

Apesar desses “cuidados”, segundo as professoras, essa época mostra um “mundo social” que pouco a pouco se abria. Apesar de o interior não oferecer muitos locais atrativos e dos conselhos cuidadosos dos pais, as jovens freqüentavam bailes, cinemas, saíam para comer pizza geralmente em grupos de amigos, de irmãos, primos e parentes mais velhos. Esses tempos ofereceram também avanços na área educativa. Os pais desejavam um futuro profissional às suas filhas e ser professora era o sonho da maioria deles, que se desdobravam ao máximo para presenteá-las com a instrução e o acesso ao diploma, mesmo porque o interior quase não oferecia possibilidades de outras carreiras e estudar fora era praticamente uma utopia. O Curso Normal era um curso muito bem aceito para as moças, por ser um curso praticamente realizado por mulheres e que indicava uma profissão digna, normalmente exercida por mulheres de boa formação moral.

Muitas professoras quando perguntadas sobre liberdade diziam que não havia imposições à mulher, havia liberdade de escolha e de ir e vir. Porém, ao prosseguirem suas histórias de vida, surgiam as palavras do pai que controlava horários, namoros e modos de comportar; surgia o discurso do esposo (ou namorado), afirmando que não era necessário o desgaste com o trabalho fora de casa e que elas não precisavam trabalhar fora. Ou seja, havia uma diferença subliminar entre fazer o Curso Normal, entendido como uma formação e boa educação que as valorizava enquanto moças “de família” e o fato de exercer efetivamente a docência. Os relatos mostram que o curso era bem aceito e valorizado, mas isso não queria dizer que o exercício da profissão era igualmente aceito, principalmente, quando elas deixavam de ser solteiras para assumir o papel de mulheres casadas que deveriam ser dedicadas integralmente à formação de sua família.

Com relação à escolha do curso e da profissão, essas mulheres demonstram, em seus relatos uma concepção ideológica de que o Curso Normal era condizente com os atributos considerados tipicamente femininos, mas, ao mesmo tempo em que diziam ser o magistério uma “profissão própria para mulheres porque tinham um dom materno” procuravam contradizer o discurso: isto ficava nítido quando afirmavam que possuíam consciência política, que o trabalho exigia muita competência e responsabilidade. Um aspecto interessante, nesses depoimentos, foi a clareza com que falaram sobre a responsabilidade que possuía o homem de dirigir a família, cabendo a ele o êxito financeiro, sendo, portanto, impossibilitado de lecionar, principalmente no Primário, cuja gratificação salarial é menor. A professora Rita ressaltou que o homem tem o dever de ser o chefe da família e, por isso, deve ter profissões mais rendosas.

Que tipo de opinião concreta tinham a respeito da carreira? Seria apenas um atributo feminino? Uma “ajuda” ao orçamento da casa que a mulher proporciona ao marido, provedor da família? Chegariam a admitir seu trabalho como algo superficial no orçamento doméstico? Eram professoras devido à viabilidade para alcançar uma profissão? Escolheram o Curso Normal porque o contexto social era favorável?

Essas questões revelam como é forte o discurso ideológico que compara a escola como o segundo lar. Nesse contexto, caberia ao homem administrar a casa e às mulheres contribuir para o sucesso da escola e a educação das crianças, que teriam como imagem imediata, seus filhos. A professora Olga afirmou que o homem é professor porque gosta e que a mulher, muitas vezes, recorre ao magistério como opção única de trabalho e de sobrevivência, devido ao fato de que é aceito socialmente. Ela lembra que seu marido era uma pessoa ciumenta e aceitava o seu trabalho na escola porque era um local ocupado, em sua maioria, por mulheres e crianças pequenas e, além disso, era possível trabalhar meio período (20 horas semanais), o que favorecia a compatibilidade com os seus afazeres domésticos.

Em seu trabalho sobre magistério e relações de classe, Hypolito (1997) nota que a desigualdade sexual no corpo docente deve ser entendida num contexto mais amplo da relação entre os gêneros, levando em conta a hierarquia sexual no trabalho e a herança patriarcal deixada para o capitalismo. No contexto dos anos 70, é notável a ideologia da domesticidade e a formação dos guetos ocupacionais. Aparecem profissões desprestigiadas tanto salarial quanto socialmente, nas quais a “feminização do magistério é produto de convergências de forças sociais: conservadoras e inovadoras”. Vale ressaltar que a baixa remuneração da carreira já era visível muito antes de sua feminização.

Ao interpretar a opção pelo magistério como uma profissão acessível ou garantia de subsistência, Souza (1996) percebe uma relação conformista, mas também alerta que, ao realizar o trabalho, a professora encontra um instrumento de transformação, deduzindo que a opção é “uma mescla de conformismo às exigências sociais (...) e de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual, através da profissão ‘escolhida’” (SOUZA, 1996, p. 75).

Os depoimentos das professoras revelaram como era a divisão de atividades baseada em papéis construídos culturalmente, especialmente quando elas próprias relatavam ter escolhido a profissão porque não havia outras possibilidades de cursos ou devido a conselhos familiares, já que o Curso Normal era indiscutivelmente aprovado pela sociedade da época. Sobre a atuação masculina no Magistério, acreditam que a mulher escolhia a carreira com o intuito de alcançar um *status* e, devido ao *status*, o homem parecia “fugir à profissão”, pois não atendia aos seus anseios profissionais, já que a eles o mercado de trabalho “era mais aberto”. Este argumento tem como efeito a confirmação de dados teóricos que postulam a desigualdade profissional refletida em condicionantes sexistas. Também não faltaram argumentos a favor da docência relacionada ao sexo feminino e a influência do grupo familiar entre as meninas jovens:

Nós éramos orientados, em casa, a estudar... para ser professora, nós as meninas. Os meninos já não. Era medicina, engenharia. (...) (Professora Lígia)

Eu fui gostar do magistério quando eu já estava dentro dele. Porque eu não queria. Eu não queria ser professora. Foi uma imposição do meu pai. Depois que eu entrei no magistério, aí que eu fui gostando dele (Professora Mercedes)

Nós somos em cinco irmãos e são os cinco formados professores e eu sou a caçula.. então... eu gostava da profissão e outro motivo era uma coisa... que para as mulheres... acho.. que era o mais de imediato tinha para se colocar, né? (Professora Ana)

.. para as moças pobres, médias só tinham uma opção: ginásio e normal, cursos gratuitos; quem podia, fazia o curso de Contabilidade. Os mais ricos poderiam sair da cidade pequena ou média para estudar Medicina, Direito, Engenharia, geralmente *para os homens* (Professora Rita)

Portanto, é passível questionar se o ingresso na carreira apresenta ligações com acomodação ou resistência, ou melhor, as professoras aceitam ou resistem às relações (mãe = professora) ditadas pela hegemonia? Tais fatores vão mais além do conceito que diz que a escola é o espaço profissional inquestionável da mulher, assim como o magistério tem como significado imediato profissão feminina. Surgem dúvidas sobre a profundidade de consciência dessas mulheres acerca desse fato, bem como acerca do quanto estavam manipuladas pelo discurso hegemônico que as fazia glorificar a tarefa de educar. Por que se julgavam tão aptas a educar, especialmente quando se tratava de questões que iam além do alfabetizar?

Foi comum, nos relatos, as professoras realçarem o amor à profissão bem como sua exaltação referente a uma postura valorizada numa espécie de hierarquia traçada por elas; esse fato infere que, por trás deste discurso, estaria uma tentativa de garantir o reconhecimento pela sociedade de uma profissão conquistada, um espaço em que as mulheres atuavam quase que exclusivamente através de uma representação comum da profissão. O objetivo da profissão estaria na busca da valorização de seu trabalho, fato que não acontecia no trabalho doméstico. As professoras viam-se como sujeitos capazes de ensinar, de transformar a sociedade da qual faziam parte, de combater posições de seus maridos em nome de um ideal: o ideal de serem reconhecidas como mulheres portadoras de um saber que ia muito além do discurso hegemônico que construiu um comportamento baseado no significante "tia", cujo significado imediato remete àquela mulher que não conseguiu casamento, é amável com crianças e, além disso, não necessita de competência profissional e, justamente, por ser "tia" não faz greves, não luta por melhores condições de vida.

As professoras nem sempre demonstravam, em suas histórias, uma postura crítica diante de discriminações de gênero e, dessa forma não as questionavam, reconhecendo o papel de educar a partir de aprimoramentos de sua "naturalidade", que teve suas origens na infância, quando brincavam de "escolinha" e o gostar de cuidar de crianças. Esse fato faz lembrar da menina que brinca de "casinha" ou "boneca", como uma forma de treinamento para a fase adulta, ao assumir papéis de mãe e esposa.

Interessante, que nenhuma das entrevistadas mostrou-se decepcionada com a profissão; ao contrário, à medida que iam se aproximando do curso de magistério e, posteriormente, da prática profissional, tornaram-se cada vez mais apaixonadas pela carreira, fazendo dela um ideal de vida e de carreira. Foi possível verificar “esse outro olhar” para a profissão pela subjetividade com que relatavam suas experiências com as crianças, seus cursos de especialização, o método que cada uma utilizava para incentivar o aprendizado. Também não realizaram o curso casualmente, à espera de um matrimônio. O desejo era mais profundo: era o acesso a uma carreira prestigiada, mesmo para as jovens que vinham de uma família estabilizada financeiramente. Apesar de a maioria consultada ter encontrado na profissão um meio de ascensão social, não falaram sobre a questão salarial e, em contrapartida, ressaltaram o dom e o amor à profissão:

(...) foi uma profissão que sempre me encantou através das minhas professoras. Eu achava que era uma profissão bela, por isso acabei indo para o Normal e nunca tive vontade de abandonar a profissão!” (Professora Mariza)

(..) o magistério é uma..... uma questão de vocação, e agente começa a trabalhar e percebe que dom para aquela atividade e passa a gostar dela e desempenhá-la com amor, responsabilidade, com aplicação e... a gente faz da profissão a vida, entende? (Professora Ana)

(...) cada um tem o seu dom para uma coisa. Eu, por exemplo, seria professora mesmo, nunca seria outra, por exemplo, secretária, enfermeira... eu não tinha dom para isso.. eu me realizo quando estou na sala de aula, quando vejo que consegui fazer algo de bom para aquele aluno. Me emociono, quando, na rua, encontro alunos meus que me cumprimentam (...) me convidam para o casamento... (Professora Olga)

As professoras viam no seu trabalho uma finalidade que não seja a mera sobrevivência: formar alunos e, algumas ressaltavam o cuidado e carinho com as crianças: “A gente conhece cada aluno, sabe olhando no olhinho quando eles estão com algum problema ou quando estão doentes, precisando de um carinho..” (Professora Mercedes)

As professoras entrevistadas deixaram perceber que a participação feminina na sociedade continuava limitada, pois mantinha-se uma linha divisória que a mulher não podia ultrapassar. Essa divisão estava calcada em motivos familiares e sociais, ou seja, apesar das conquistas, permanecia a dificuldade em derrubar a vigência do *status quo* e o magistério pode ser visto como uma forma de resistência a limites e imposições de um discurso carregado de ideologias sexistas.

Sabe-se que a história do cotidiano está repleta de controvérsias e ambigüidades, o que fica transparente nos relatos sobre as trajetórias das professoras. Um fator surgido durante as conversas com as professoras foi o questionamento sobre a ligação do magistério com submissão. Nas entrevistas realizadas, destacamos um depoimento importante da professora Vera que, informalmente, logo após o término da entrevista, lembrou que se submeteu aos caprichos do namorado (da época) para que fizesse o curso Normal e não o Científico. Posteriormente, em 1973, já casada, seu marido não permitiu que lecionasse longe de

Araraquara. Apesar do receio, a Professora Vera mostrou-se forte o bastante para enfrentar nova oposição, aceitando o desafio, e quase se divorciou. O divórcio não se realizou porque seu marido reconheceu os direitos e desejos da esposa em não ficar restrita ao ambiente do lar. Esse fato permite observar que a mulher só tem argumentos para criticar valores, quebrando noções sócio-culturais escondidas em conceitos do que é natural quando ela participa da esfera social, estuda e trabalha.

A professora Lígia afirmou que ter uma profissão significava, para ela, mais do que aquisição cultural e material através do salário: era sentir-se livre. No primeiro contato estabelecido com a professora, ela observou que a escola era o espaço no qual desenvolvia sua autonomia, onde sentia muita satisfação como mulher, em saber que produzia algo que não estava restrito à esfera doméstica. Para ela, ser professora nunca foi e jamais será uma extensão de atributos naturais, pois “exige compromisso e muito estudo. A todo momento, você tem que se atualizar”.

Todas as professoras apresentaram-se dispostas e ansiosas em progredir cada vez mais, em mostrar todo o potencial da jovem dos anos 70, que visava melhorar seu padrão de vida, sem recorrer ao status de um provável casamento. Observamos o desejo de mostrar um trabalho e uma vida profissional que não se constituíram apenas com o que lhes era natural e sim com a capacidade física e intelectual de produção de conhecimento passível de ser transmitido e aperfeiçoado conforme a aquisição de experiência e a superação de desafios. Isto porque a prática educativa

(...) é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 47).

A pesquisa constatou que a educação e o acesso a diferentes informações eram, nos anos 70, formas de conscientização e servia como instrumentos para a mulher tomar decisões, sendo um poderoso auxílio para que ela se negasse a viver em caráter subserviente. A educação, mesmo reproduzindo certos preceitos sexistas, apresentava-se como algo fundamental à realização e à emancipação feminina.

São um tanto risíveis as afirmações presentes ainda hoje em diversos discursos ideológicos que identificam o magistério como trabalho de mulher. O magistério, ao contrário, representa uma das vitórias presentes na História da Mulher: é um espaço conquistado que deve ser valorizado como profissão em que a mulher-professora faz uso de toda a sua subjetividade, responsabilidade e segurança para desenvolver um trabalho digno em que sua criatividade e dedicação são resultados de um esforço próprio e não de fatores considerados naturais. É um

trabalho que a faz crescer como ser humano ativo na História, propiciando novas possibilidades de avanço para a compreensão da sua importância na educação escolar e social, pois elas lidam com a formação humana. Apenas para ressaltar as dificuldades e a responsabilidade da profissional docente, destacamos da literatura o desabafo da personagem Hermengada no romance *O calvário de uma professora*, escrito em 1928, que pode ter ecos não apenas para o contexto dos anos os anos 70, como também em nosso cotidiano atual

Não somos apenas servas de superiores intolerantes. Somos uma força social, viva e poderosa. Em nossas mãos está o futuro da Pátria. Somos nós, o exército de professoras primárias, que temos a responsabilidade dos caracteres em formação. Somos formadoras de almas e seremos por isso, remodeladoras do carácter nacional (Dora Lice, pseudônimo, 1928, p 153)

È possível depreender dos relatos que o desenvolvimento de um trabalho educativo com crianças nunca significou um conhecimento de que a mulher está completando seu papel tradicional, exercendo atributos femininos. Aliás, não é mais possível remeter-nos a “papel da mulher”, pois esta expressão implica em significados relativos à natureza feminina e, conseqüentemente, remete a concepções ideológicas que se referem à educação (formal e informal) que deve conduzir mulher a homens a agir de acordo com expectativas que têm suas marcas no patriarcalismo.

Ao procurar resgatar memórias, nos damos conta de um discurso sobre o passado através de uma subjetividade que o olha e o revive, recortando-o e narrando. O saber por elas produzido é resultado de um envolvimento consciente de sentimentos, de memória, de emoções, de percepções críticas e muitos estudos durante longas noites, quando todos na casa dormiam. A professora, ao atuar na escola ou na esfera pública, empenha o que de mais valioso possui em seu cotidiano da vida privada. É a sua força de mulher que se manifesta ao levar o mundo do conhecimento para a criança. A professora fabrica “cultura (considerando cultura como artefato humano), para servir ao processo vital humano” (SOUZA, 1996, p. 127). Portanto, a educação é tida como um meio de transformar a sociedade e é através da práxis que as professoras constroem sua identidade e buscam contribuir para transformação da sociedade.

Tudo isso e muito mais estão, segundo Paulo Freire (1997), espalhados numa cotidianidade que hoje vivemos e não percebemos, porque não tomamos distância e emergimos de nossas manhãs, de nossas tardes, de nossas noites, enfim de nosso mundo, para analisar como estamos transformando-o e crescendo nele constantemente.

Considerações Finais

O levantamento dessa discussão proporcionou a reflexão sobre herança cultural, a educação formal e informal, processos ideológicos pautados no patriarcalismo, a religião etc. Esses recortes, a inserção da categoria gênero e princípios teóricos da crítica feminista permitem

afirmar que o magistério foi uma merecida conquista dentro dos parâmetros da História das Mulheres, como aponta Almeida (1998).

Apesar do reconhecimento da dificuldade da dupla jornada de trabalho (ou seria tripla?!), o discurso da incapacidade da mulher em compatibilizar o casamento e uma profissão mostrou todas as suas facetas. Ao dialogar com as professoras, ficou evidente que todas elas se realizaram no trabalho e na família, sendo que muitas faziam cursos superiores concomitante ao trabalho escolar e à educação dos filhos.

Com diferentes discursos (muitas vezes ambíguos), permeando o imaginário feminino, fica difícil revelar até que ponto as transformações ocorridas nos anos 70 se consolidaram e disseminaram-se na sociedade, pois discursos mostram uma competição entre si entre consolidar padrões e desmistificar preconceitos. Tais discursos mostram um universo de valores no qual a mulher busca moldar certas situações. Entendidas como forma de resistência, essas atitudes são um caminho para problematizar formas de ideologias que procuram mascarar discriminação e preconceito contra as mulheres.

A década de 70 apresenta grandes avanços para o reconhecimento do potencial feminino, mas verificamos com o estudo a importância corrente em se quebrar o dualismo cultura/natureza como sinônimo de homem/mulher. Isso faz parte não só do passado, mas é também uma questão a ser tratada em pleno século XXI. As conquistas foram muitas, mas ainda há muito trabalho para que a distância entre o mundo público e o privado fique de fato anulada, já que persiste uma mistificação de direitos iguais entre os seres humanos não só que diz respeito ao sexo.

Referências

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. 1. Fatos e mitos. 4^a ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BERNARDES, N. M. G. *Autonomia/Submissão: do sujeito e identidade de gênero*. Cadernos de Pesquisa, n. 85, São Paulo: 1993, p. 43-53

BRUSCHINI, C. *Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher*. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

CARNEIRO, S. Identidade Feminina. In: SAFFIOTI, H. I. B e VARGAS, M. M.(orgs.) *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 187-194.

CARVALHO, M. P. de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 1995. vol. 76 (187): 407-444.

_____. *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

DEMARTINI, Z.B. et al. Magistério Primário: Profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 86, ago,1993, p. 5-14.

DORA Lize (pseud.). *O calvário de uma professora*. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1928.

FERNÁNDEZ, A. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

HYPOLITO, A.L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Papyrus, 1997.

KREUTZ, L. *O professor paroquial*. Magistério e imigração alemã. Porto Alegre: edições da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. *Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1997 (102), p. 23-45.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1995, 20(2):71-99.

SONNET, M. Uma filha para educar. In: DUBY, G., PERROT, M. *História das mulheres: do Renascimento à Idade Moderna*. São Paulo: Ebradil, 1994. p. 141-178.

SOUZA, A. N. Representações sobre o trabalho docente. In: _____. *Sou professor, sim senhor!* São Paulo: Papyrus, 1996.

WHITAKER, D. C. Mulher e educação. In: D'INCAO, M A. (org.) *O Brasil não é mais aquele: mudanças sociais após a redemocratização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-76.