

## FORMAÇÃO DA PROFESSORA SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

### GRADUATION OF A FEMALE TEACHER ON A GENDER PERSPECTIVE

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO<sup>1</sup>

**RESUMO:** o texto faz algumas considerações sobre a formação profissional da professora. Procedendo a uma retrospectiva histórica sobre os objetivos e a organização dos cursos de formação docente podemos apreender que se concebia o magistério como uma extensão do lar em detrimento da profissionalização. Ademais, a preocupação com a questão de gênero só recentemente aparece nas políticas educacionais. Tais constatações levam a crer que há necessidade na escola da atualidade, seja nos cursos de formação de professores ou nas escolas de educação infantil, ou de ensino fundamental e médio, de se investir na educação em gênero para que a cidadania seja efetiva para ambos os sexos.

#### PALAVRAS-CHAVE:

*[...] Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo [...], é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica, a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca (e não, como quiseram me fazer dizer, tentar parar a história e retirar às mulheres seu papel de agentes históricos). (Pierre Bourdieu, 1991)*

#### INTRODUÇÃO

Neste texto, busca-se refletir sobre fatores que historicamente condicionam o papel da mulher na sociedade, entre eles, a cultura e a ideologia, que são transmitidos por meio da socialização informal. Tal processo tem continuidade na socialização formal, na escola, e será decisivo na construção da identidade de ambos os sexos, em especial afetará negativamente a identidade feminina. No geral, pode-se afirmar que, no Brasil, este processo não promoveu a formação da mulher para a cidadania, na medida em que, nas duas instâncias (formal e informal), a questão de gênero até muito recentemente não era abordada ou era, em muitos casos, mal trabalhada. Isso se refere tanto aos cursos de formação da professora, no nível médio, quanto ao ensino superior e, também, às políticas educacionais. Só recentemente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) gênero aparece como Tema Transversal.

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

Entretanto, nesse texto, não serão aprofundadas as questões mais recentes, pois a análise ficará restrita ao enfoque de como a formação da professora se deu historicamente, elucidando aspectos a serem aprofundados em outros estudos.

## 1 ASPECTOS CULTURAIS - SOCIALIZAÇÃO INFORMAL

Como observado até o momento, parece universal a diferença quanto à importância atribuída ao papel de cada um dos sexos, resultante das relações de produção. Cada cultura atribui traços característicos a seu povo, determinando idéias, valores e comportamentos comuns a homens e mulheres.

Em quase todas as sociedades, o poder era atribuído ao homem no seu cotidiano nas relações familiares e na sociedade como um todo. Enquanto sua identidade era formada para exercer poder, em todas as circunstâncias da vida, a identidade da mulher era construída ouvindo as palavras: castidade, humildade, modéstia, sobriedade, trabalho etc. Isto aconteceu durante séculos e parece que ainda existem resquícios deste modo de pensar.

Mas parece também universal que os homens exerceram autoridade e direito legitimado cultural e legalmente para a subordinação das mulheres; em contrapartida, mesmo não tendo sua influência reconhecida e formalizada, a mulher tem exercido algum poder ou pressões importantes na vida social do seu grupo.<sup>2</sup>

As circunstâncias que culturalmente as cercam, dificultam a própria manipulação ou controle de sua imagem pública; ela precisa responder mais do que o homem às necessidades daqueles que estão ao seu redor, estão mais sujeitas às exigências da interação imediata e, portanto, sua vida está marcada por não haver privacidade nem distância das pessoas com quem interage. O homem possui esta distância, podendo manipular seu ambiente social e controlar a interação mais íntima como deseja (ROSALDO, 1989).

Além disso, para a maioria das culturas, parece fácil e natural uma menina tornar-se mulher, mesmo que a sua socialização seja associada a algum sofrimento (e este ocorre sobretudo nas sociedades onde os costumes e tradições são mais rígidos). É senso comum que, para uma menina tornar-se mulher, basta seguir os passos da mãe; enquanto que para um menino tornar-se adulto, exige desprezar o mundo da mãe e provar para si próprio sua masculinidade. Para as meninas este processo de desenvolvimento é visto como natural; com relação ao menino, é visto como algo que ele conquistou. Esse traço cultural exerce influência na formação da identidade de ambos os sexos.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> A esse respeito ver Bourdieu (1999) e Rosaldo, Lamphere (1989) *ops.cits.*, dentre outros.

<sup>3</sup> Assim, as meninas adquirem uma maior capacidade para a empatia e relacionamentos pessoais, enquanto os meninos aprendem o oposto, a se distanciar da intimidade, pois a masculinidade se define a partir da separação (CHODOROW, 1979).

Quando se procede a uma retrospectiva histórica, parece que de certa forma, até atualmente, as ações públicas das mulheres não são valorizadas, apesar de estas participarem intensamente na comunidade e na sociedade em geral bem como de associações voltadas ao social, algumas delas ligadas a instituições exclusivamente masculinas, às quais dão suporte. Hoje, com a mulher inserida no mercado de trabalho, inclusive em postos e profissões antes exclusivamente masculinos, há certa mudança quanto à valorização das ações públicas das mulheres.

Parece que, após muitos questionamentos sobre o papel da mulher, elas mesmas o reconhecem e valorizam a especificidade de ser mulher e reconhecem essa diferença como enriquecedora de cultura. Mas, vale ressaltar, em muitos casos elas permanecem presas a preconceitos e papéis que lhes eram atribuídos no passado; sob este ponto de vista, pode-se dizer que muito pouco mudou e a escola teve parcela de responsabilidade pela omissão.

É preciso, então, proporcionar à menina, por meio de sua socialização, situações que a levem a adquirir algumas características consideradas *masculinas*, como autonomia, liderança, entre outras, para que elas consigam romper com antigos preconceitos e costumes que ainda hoje dificultam a independência, a profissionalização e a autonomia da mulher.

Nessa perspectiva, a escola pode exercer um importante papel, desde que as mulheres que lá atuam, seja como diretoras, coordenadoras e principalmente como professoras, tenham consciência da importância destas questões para sua própria formação, mas também do homem, pois a escola é o ambiente favorável e adequado à reflexão e questionamento dos papéis tradicionalmente atribuídos a ambos os sexos, desde os primeiros anos de vida escolar.

É comum observar que as crianças já chegam à escola com estereótipos sexuais assimilados, em geral desvalorizadores da mulher; mas também, em muitos casos, com uma visão distorcida do modelo masculino.<sup>4</sup>

Isto pode se agravar na escola, se a criança não tiver oportunidade de estabelecer uma relação não discriminatória entre papéis masculinos e femininos, pelo fato de raramente existir interação da criança com professores do sexo masculino. No ensino fundamental isso geralmente acontece apenas a partir da 5ª série, quando existem docentes de ambos os sexos.

<sup>4</sup> Para exemplificar, podemos citar entrevistas feitas junto aos alunos de 3ª e 4ª séries de uma Unidade Escolar observada em 1995. Um dos itens era citar características masculinas e femininas e em seguida escrever sobre: "Meu pai é assim" e "Minha mãe é assim". Percebemos que as características do pai são generalizadas ao gênero masculino, em grande parte como: maldoso, chato, triste, dá mais bronca, não conversa comigo etc. Enquanto que similarmente para o gênero feminino: boa, amorosa, carinhosa etc. Quanto ao trabalho doméstico, a maioria absoluta responde que são as mulheres da casa que o executam: filhas, avós e a mãe, mesmo esta trabalhando fora do lar.

Tendo em vista que “em muitas sociedades encontramos relativamente poucos papéis institucionalizados para as mulheres e poucos contextos nos quais possam verdadeiramente clamar por seus direitos” (ROSALDO, 1989, p. 46), a escola constitui um dos poucos locais onde a mulher encontra oportunidade de uma socialização não discriminatória, e, deve ser esta o local privilegiado para educá-la tanto com vistas à profissionalização com conhecimento de seus direitos, quanto a uma postura crítica perante seu papel na sociedade, uma formação para a real cidadania.

Pode-se constatar a importância da escola para as mulheres, pois afora ser local de trabalho para uma grande parte delas, a ela retornam mulheres que já se encontram na fase adulta. Exemplo disso ocorreu numa escola pública pesquisada em 1995. Quando foi aberta uma classe de ensino supletivo, dos alunos matriculados (trinta e dois) a maioria era de mulheres (vinte e uma) na faixa etária de 60 a 75 anos. Em Grupos de Terceira Idade, também pode-se constatar atualmente a supremacia de mulheres,

Em pesquisa realizada em 1995 numa Unidade Escolar Estadual, visando detectar a maneira como mães de alunos viam a posição da mulher na sociedade, observou-se que o problema da mulher também lhes era significativo, embora não se vissem como sujeitos ativos e responsáveis por mudanças. Elas se referiam à questão da mulher assim: “elas podem conquistar”, “elas precisam continuar lutando”, “acho importante a luta das mulheres”, em nenhum momento afirmavam “nós precisamos lutar” ou “depende de todas nós”, ou seja, não se viam como sujeitos das mudanças, a luta era algo alheio a elas. Quando questionadas sobre a possibilidade de a escola proporcionar cursos e palestras com assuntos de seus interesses, estas foram unânimes em afirmar que apreciariam muito tal possibilidade. Naquela comunidade, não tinham chance alguma de adquirir mais conhecimentos para exercer uma atividade remunerada, ou mesmo para melhor se instruir sobre assuntos de seu interesse, mostrando que “há poucos contextos nos quais possam verdadeiramente clamar por seus direitos” (ROSALDO, 1989).

Com relação a ser a escola um dos poucos locais de socialização das mulheres, naquela pesquisa também as professoras da referida escola foram entrevistadas. E, como as mães de alunos, trataram a questão da mulher na sociedade como algo a ser conquistado por outras mulheres, não se concebiam como importantes para essa transformação e, também, tinham na escola o único local para a continuidade de sua socialização. A maioria delas não participava de outras instituições (sindicatos, partidos políticos, associação de moradores, conselhos de direitos) a não ser da Igreja e da Escola.

Passar-se-á, a seguir, a refletir sobre outros fatores responsáveis pelas características concebidas como “femininas”, que fazem da mulher “agente e paciente”<sup>5</sup> dos preconceitos e costumes tradicionais responsáveis por sua discriminação.

<sup>5</sup> Termo utilizado pela advogada e feminista Florisa Verucci (1987), op.cit.

## 1.1 CULTURA, IDEOLOGIA E IDENTIDADE

Quase todas as inter-relações sociais são dominadas pela cultura existente, que consiste numa série de padrões de comportamentos desenvolvidos a partir de hábitos de massa que, uma vez estabelecidos, projetam-se no futuro.

Estudos antropológicos revelam que em quase todas as sociedades a diferenciação baseada em sexo e idade é universal: existem padrões de comportamento distintos para homens e mulheres, jovens e adultos; cada grupo tem suas próprias características de comportamento e este é fortemente influenciado pelos padrões de cultura. Recentemente, Bourdieu (1999) fez um estudo no qual afirma que

[...] a socialização diferencial predis põe os homens a amar os jogos de poder e as mulheres a amar os homens que os jogam; o carisma masculino, é por um lado, o charme do poder, a sedução que a posse do poder exerce, por si mesma, sobre os corpos cujas próprias pulsões e cujos desejos são politicamente socializados. A dominação masculina encontra um de seus melhores suportes no desconhecimento, que favorece a aplicação, ao dominante, de categorias de pensamento engendradas na própria relação de dominação e que pode conduzir a esta forma limite do *amor fati*, que é o amor do dominante e de sua dominação, *libido dominantis* (desejo do dominante) que implica renúncia a exercer em primeira pessoa a *libido dominandi* (o desejo de dominar). (BORDIEU, 1999, p. 98)

Quando o indivíduo nasce ou entra no grupo, é submetido ao processo de treinamento ou doutrinação, isto é, de socialização. No decorrer da vida, as sanções positivas vão ser induzidas de conformidade com as normas estabelecidas e as sanções negativas vão desencorajar e reprimir possíveis desvios.

Segundo Bruschini (1981, p. 73):

Na família ou na escola, através de jogos, brinquedos, literatura, televisão e outros mecanismos transmissores da educação informal, vão sendo inculcadas diferenças de temperamento entre os sexos que passam a ser consideradas diferenças ‘naturais’, próprias à biologia do homem e da mulher [...] Constrói-se gradativamente um ‘masculino’ e um ‘feminino’ que, na verdade, são muito mais históricos e sociais do que biológicos.

A cultura é, então, transmitida por ensinamento a cada nova geração, tendo como modelo o comportamento dos adultos. É assim que se formam estruturas de personalidade básica das crianças, que persistem no decorrer da vida do indivíduo.

Como antes afirmado, os homens são definidos historicamente, em termos de sua conquista nas instituições sociais. Eles produzem “cultura”, ou seja, o mundo da cultura é deles. Já a mulher, por seu *status* ser derivado do estágio no ciclo da vida, de suas funções biológicas, de seus laços sexuais e biológicos a homens específicos, é definida como “natureza”, em contraposição

ao homem que significa “cultura” (ROSALDO, 1989). Estas são formulações ideológicas que necessitam ser questionadas, já que marcaram e ainda marcam profundamente a vida das mulheres.

Oliveira (1976, p. 136), em seu estudo sobre o conceito antropológico de identidade, parte da premissa de que o homem não pensa isoladamente, mas por meio de categorias geradas na vida social, citando que: “um dos elementos mais importantes do sentimento de identidade é o jogo entre a semelhança e a diferença”.

É importante refletir sobre esta colocação do autor, pois se aplica à questão da mulher justamente com relação aos seus direitos; talvez esta tenha sido a contradição quando da elaboração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Na lei, a universalidade ali proposta a todos os cidadãos não incluía, na verdade, a mulher, pois na vida ou na sociedade ela era vista como diferente do homem e justamente por esta diferença era impedida de participar da vida pública e, conseqüentemente, impedida de ter direitos.

O jogo dialético a que o autor se refere ocorre como meio de diferenciação em relação a outra pessoa ou grupo com que se confrontam; é a identidade que surge por oposição, implicando a afirmação de um diante do outro, jamais se afirmando isoladamente.

Safiotti (1994) também traz reflexões que percorrem o mesmo pensamento do autor, acrescenta que, de acordo com a teoria do esquema de gênero,

[...] a criança, além de aprender o conteúdo de qualquer informação sobre gênero, capta a rede heterogênea de associações relacionadas a ele, que lhe serve para avaliar e processar informações. [...] O processo de tipificação de gênero tem raízes na descoberta dos vínculos entre o próprio auto-conceito de um indivíduo e o esquema de gênero. Isto implica a aprendizagem não apenas dos atributos conferidos e dos papéis sociais atribuídos ao gênero de uma pessoa, mas ao domínio de um esquema de gênero que prescreve condutas para representantes dos dois gêneros. (SAFIOTTI, 1994, p. 153)

Assim, a construção das identidades feminina e masculina são estabelecidas por meio do contraste ou da diferenciação entre o papel social da mulher e do homem durante o processo de socialização da criança; e ainda mais, como Schäffer (1990, p. 13) afirma:

[...] é através da internalização dos diversos papéis (papéis centrados em torno da idade, sexo, imagem do próprio corpo, etc) que a pessoa assume na realidade do grupo familiar que sua identidade começa a ser gerada. Posteriormente, a identidade de papel vai sofrendo um processo gradual de individualização, sendo substituída pela identidade do EU.

Se a elaboração do modelo de identidade masculino/feminino é gerada na vida social, a ideologia é então condição dessa identidade, portanto a identidade social é uma ideologia. (ERICSON, apud OLIVEIRA, 1976)

A ideologia está presente em todas as atividades dos homens e mulheres, em atividades religiosas, morais, estéticas, filosóficas.

Se a ideologia não tem por função fornecer aos indivíduos ou grupos um conhecimento verdadeiro da estrutura social, mas sim inseri-los nas atividades práticas que sustentam aquela estrutura, conclui-se que, ao contrário da ciência, sua função é ocultar as contradições reais, reconstruindo, em um plano imaginário, um discurso coerente que sirva de horizonte, de modelo aos indivíduos (POULANTZAS, apud SCHÄFFER, 1990, p. 215).

Devido a isso, as mulheres devem buscar a configuração da imagem de si mesmas e de suas possibilidades futuras, opondo-se à construção de personalidades dependentes e inseguras, para desvendar a discriminação sexista que a ideologia oculta, porque, conforme Habermas (1983, p. 57):

[...] a identidade do EU é gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito - apropriando-se dos universos simbólicos - integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais.

É oportuno considerar que a produção e distribuição dessas idéias ficam sob controle da classe dominante, que detém o poder e que se utiliza das instituições sociais para implantação e divulgação delas, com vistas à conservação do *statu quo*, instituições essas representadas pela família, escola, igreja, partidos políticos, magistraturas, meios de comunicação responsáveis pela transmissão da cultura que lhes conservam o poder.

Gramsci (1978) denomina de hegemonia esse fenômeno de conservação da validade das idéias e valores dominantes, mesmo quando se percebe a dominação ou se luta contra a classe dominante ao manter sua ideologia. Chauí (1984), na mesma linha de pensamento, exemplifica tal fenômeno em algumas ações dos movimentos feministas:

[...] muitos movimentos feministas lutam contra o poder burguês porque ele é fundamentalmente um poder masculino que discrimina social, econômica, política e culturalmente as mulheres [...]. É um poder que legitima a submissão das mulheres aos homens tanto pela afirmação da inferioridade feminina (fraqueza física e intelectual) quanto pela divisão de papéis sociais a partir de atividades sexuais (feminilidade como sinônimo de maternidade e domesticidade). (CHAUÍ, 1984, p. 111)

Complementa que esses movimentos tinham como idéias norteadoras que as mulheres não deveriam se sujeitar à ideologia da inferioridade nem à ideologia dos papéis sexuais, mas lutar por igual direito ao trabalho. Esse pensamento, assimilado por muitas mulheres e não aliado à contestação sobre os papéis sexuais, inclusive no cotidiano, levou a uma sobrecarga de responsabilidades na tentativa de ser dona de casa primorosa até profissional de alta competência. Nessa perspectiva, pode-se incluir a professora

que, com a proletarização de seu trabalho, assumiu para si uma dupla ou até tripla jornada de trabalho.

O mais grave nisso tudo é que não sobra tempo para a mulher refletir sobre sua situação e seu trabalho, nem se organizar em tal círculo vicioso, confirmando o que diz a autora, ou seja, que defender a igualdade no mercado de trabalho não implica criticar a exploração capitalista do trabalho, e sim mantê-la.

No caso da professora da escola pública, a reflexão sobre o seu papel e sua atuação é imprescindível para que sua prática se torne crítica e reflexiva, a ponto de reconstruir sua própria identidade e transformar o exercício do seu papel de educadora.

Concluindo as observações sobre identidade, ideologia e cultura, convém reafirmar que é a ideologia da idéia de família nos moldes tradicionais a responsável pela dificuldade que tem a mulher de questionar antigos padrões de comportamento, inspirados nos papéis sociais de cada sexo, mesmo estando amplamente inserida no mercado de trabalho.

Para a transformação dessa realidade, depende muito dela própria conquistar espaços e liberdade para construir seu futuro, entretanto, as barreiras para tal processo iniciam-se no seio da família e se intensificam no espaço público. Frequentemente, seu posicionamento, tanto na família quanto na sociedade, é que vai propiciar seu status social. Entretanto, há mecanismos simbólicos presentes na mídia, na igreja, nas famílias permeando o imaginário que a impedem de vislumbrar essa necessidade, tornando-se “agente e paciente” de sua ação (VERUCCI, 1977).

Chaui (1984) destaca que é na família pequeno-burguesa que a idéia de família nos moldes tradicionais é mais forte, mais do que em outras classes, constituindo-se numa instituição importante à preservação da ideologia burguesa, pois oferece

[...] ao pai uma autoridade substitutiva que o compense de sua falta de poder na sociedade e que, por isto, ele aparece como devedendo encarnar para toda sociedade o ideal do Pai ... à mãe, um lugar honroso que a detenha fora do mercado de trabalho para não competir com o pai e não lhe roubar a autoridade ilusória, e que, por isto, a mulher desta família está destinada a encarnar para toda a sociedade o ideal de mãe. (CHAUI, 1984, p. 117)

Como se pode perceber, toda a discussão em torno do papel da mulher na sociedade,<sup>6</sup> tem como fator condicionante a ideologia dominante expressa nos valores culturais de cada sociedade no decorrer da história. Esta ideologia consiste numa ilusão, que visa à dominação de classe e, para tanto, cria uma história imaginária. Talvez esta seja a explicação da não inserção da

ação da mulher na história oficial, pois apenas o mundo masculino era valorizado.

Entende-se que esta discussão continua atual, pois com o desenvolvimento e modernização da sociedade, outras ideologias (políticas, religiosas etc) inserem-se na vida das pessoas e os mais vulneráveis à sua ação são os que não têm conhecimento crítico sobre o mundo que os cerca. Neste sentido, não só as mulheres estão envolvidas, mas ambos os sexos. Daí decorre a importância da escola em proporcionar condições que levem à formação de pessoas conscientes, uma formação que leve a:

Uma autoconsciência crítica por parte do indivíduo e do grupo acerca de sua existência, reconhecendo o papel que as diferentes necessidades representam na estruturação da identidade do EU, é vital para o reconhecimento do que a sociedade fez de nós e decidir se é isso o que nós verdadeiramente queremos ser. (SCHÄFFER, 1990, p. 14)

Prosseguindo a reflexão sobre a formação da identidade feminina, será colocada, agora, em questão a educação formal da mulher brasileira, o que conduzirá à Escola Normal, que foi uma das únicas formas de instrução e profissionalização, aceitas pela sociedade, para a mulher brasileira.

## 2 SOCIALIZAÇÃO FORMAL: A IDENTIDADE DA MULHER PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO

Como já mencionado anteriormente, a educação formal da mulher foi preterida historicamente; com pequenas variações, todos os povos lhe atribuíam as funções domésticas. Com base na identificação simbólica, na qual a mulher é apresentada quase que universalmente como ligada à natureza e à contingência biológica, o que acabou por embasar costumes, expressos nas leis que tratavam das relações entre homens e mulheres e entre eles e o Estado.

Nos primórdios da colonização brasileira, observou-se a influência da cultura portuguesa, com suas características e costumes que inferiorizavam a mulher, no processo de formação da identidade feminina. Não havia oportunidade para sua elevação intelectual, já que a instrução não tinha valor social para aquela sociedade. Mesmo quando a instrução começa a ganhar sentido, com os jesuítas no século XVIII, representava um instrumento de catequese; os meninos eram doutrinados nas escolas e as meninas nas capelas e igrejas. Sob a influência da tradição ibérica, e esta reforçada pela Igreja Católica, prevalecia o princípio de segregação sexual, que fazia da mulher uma pessoa submissa, sedentária e religiosa, intensificado pela ausência de participação social, pois nem a língua portuguesa sabiam falar. Não havia escolas para meninas, eram raras as que recebiam educação nos conventos; mesmo assim, a ênfase do ensino residia nas prendas domésticas e iniciação à leitura e escrita (SAFIOTTI, 1969).

Com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, começam a aparecer algumas poucas oportunidades de instrução laica para as mulheres da

<sup>6</sup> Ver em Engels op.cit., que explica a problemática da mulher fazendo a ligação entre a origem da propriedade privada e a desvalorização do papel da mulher na sociedade.

elite. Nos dois colégios particulares existentes em 1816, e mesmo no lar, são contratadas senhoras portuguesas e francesas, posteriormente alemãs, para educar as meninas, ampliando o horizonte intelectual delas.

Louro (1997) acrescenta que:

[...] as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas [...]. Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização (LOURO, apud PRIORI; BASSANESI, 1997, p. 445-446)

Somente na Constituição de 1823 é que se encontra a idéia de proporcionar legalmente instrução ao sexo feminino, mas esta tendência liberal é sufocada com a dissolução da Assembléia. No projeto de lei da Constituição de 1824, no que se refere ao ensino, aparece apenas uma referência à instrução feminina, com a justificativa de propiciar à mulher melhores condições de cumprir suas funções domésticas; mas foi um avanço, pois reconhecia legalmente a necessidade de se instruir a mulher brasileira (SAFFIOTI, 1969).

Embora defendessem a educação para a mulher apenas para preparar boas mães de família que iriam formar o homem do futuro, as idéias liberais, transplantadas da Europa, influenciaram algumas mulheres brasileiras das classes mais abastadas no que se refere a seus direitos.

No final do século XIX, foram essas mulheres que, contando com uma imprensa reivindicatória, lutavam pela educação da mulher, assim como de outras necessidades básicas da população feminina, mostrando que um pensamento emancipador florescia no País. Além de artigos sobre moda, bailes e outros assuntos de interesse das mulheres da época, publicavam artigos de reivindicação dos direitos da mulher, de protesto ou mesmo de propostas de ação concreta (SAFFIOTI, 1961).

Nísia Floresta, ao traduzir o livro de Mary Wollstonecraft *Vindication of the Rights of Women*, no século XIX, aborda a privação dos direitos das mulheres brasileiras e a injustiça cometida pelos homens, que as impediam de se desenvolver. Ademais, denunciava que as desigualdades promoviam a inferioridade, resultante da educação e das circunstâncias de vida a que estavam submetidas.

A educação constituiu uma bandeira nas reivindicações das mulheres brasileiras. As idéias liberais, apesar de não defenderem uma educação que promovesse a emancipação feminina, constituíram um avanço. Mas, é importante ressaltar, qual escola foi proporcionada às meninas.

Sabe-se que o ensino proporcionado para ambos os sexos refletia a visão que se tinha do papel social de cada um deles, ou seja, para a mulher, convém frisar mais uma vez, um ensino voltado à educação doméstica com o

objetivo de refinar o seu comportamento. Ademais, a lei de 1827, apesar de estabelecer a educação para ambos os sexos, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau. Os níveis mais altos eram exclusivamente para os meninos. Outro agravante foi o fato de que as famílias, por não valorizarem a instrução das meninas, retiravam-nas da escola antes de estarem realmente alfabetizadas, contribuindo, dessa forma, para reforçar a discriminação em nome dos costumes que aqui imperavam.<sup>7</sup>

Em 1846 foi fundada a primeira escola Normal Paulista; esta escola destinava-se exclusivamente ao sexo masculino, por haver desinteresse em relação à educação intelectual da mulher e por achar-se que a instrução da mulher deveria ser inferior àquela ministrada aos meninos, o que levou a uma tardia instalação da 1ª Escola Normal Feminina (TANURI, 1979).

Vê-se, pois, que, inicialmente, nem o magistério era pensado como carreira apropriada para a mulher. Além disso, o ideal de ócio cultivado pela sociedade escravocrata foi o responsável pelo desprezo, até por parte das mulheres brancas mais pobres, pelo trabalho (VERUCCI, 1987).

Em 1880, há a instalação da Escola Normal do Município da Corte, constituindo-se numa instituição predominantemente feminina e numa das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, elevando seus conhecimentos e desenvolvendo sua sociabilidade nos contatos com elementos do outro sexo. Em 1881, houve a primeira matrícula feminina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (SAFFIOTI, 1969).

As mulheres que freqüentavam a escola normal tinham interesses diferentes, coerentes com o seu papel na sociedade; poucas buscavam realmente uma profissionalização, porque a maioria, geralmente de famílias ricas, procurava uma elevação cultural enquanto aguardava o casamento, que tinha um valor social superior para a mulher. Entretanto, o magistério representava uma das únicas oportunidades para a mulher exercer uma profissão e elevar seus conhecimentos sem que isso interferisse na sua função social primeira, de esposa e mãe.

Além de representar uma profissão na qual a mulher conciliava suas funções domésticas, representava também uma solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino devido à má remuneração (TANURI, 1979).

Considerando os primórdios da carreira, ou seja, desde a orientação das mulheres para esta profissão até a forma como se deu a criação das primeiras escolas normais e o ensino nelas proporcionado, observa-se uma trajetória de desvalorização do trabalho da professora. Isto é decorrência tanto da visão dela própria, já que a maioria vinha de famílias ricas e, portanto, não

<sup>7</sup> É importante considerar a afirmação de Louro (1997, p. 445): "As diferenças entre o sexo masculino e feminino estavam presentes nas concepções educativas dos imigrantes - da mesma forma que determinavam, é claro, a dos luso-brasileiros".

se preocupava com o salário que recebia, como por parte da sociedade, que não valorizava o trabalho e a instrução para a mulher.

Como afirma Saffioti (1969), a instalação das primeiras escolas normais não se deu como exigência de toda a sociedade brasileira da época, mas das classes mais favorecidas, já que visava à qualificação de professores para o ensino primário destinado a estas camadas da sociedade. Não foi uma exigência do povo brasileiro, mas do conjunto das idéias liberais dos países de economia mais integradas e para cá transplantadas.

Desta forma, as primeiras escolas normais foram estabelecidas por iniciativa das províncias, logo após o Ato Adicional de 12/08/1834. São Paulo, como já afirmado, foi a primeira a regulamentar de modo geral todo o ensino primário da província, em 1846.

Tanuri (1979) argumenta que a estrutura didática do curso, em São Paulo, mostrava o descaso que se tinha por este nível de ensino, a

[...] organização didática era rudimentar e as condições materiais da escola eram deficientes, aliado ao fato de que o poder público nunca se interessou em aprimorá-la ou regulamentá-la, resultando numa distribuição de matérias completamente assistemática, desorganizada, variável de ano para ano, ao sabor do critério único do professor [...]. A Escola Normal apresentou uma marcha contínua para a decadência (TANURI, 1979, p. 12).

Nos dois decênios que antecederam a Proclamação da República, havia uma intensa agitação de idéias inspiradas no liberalismo e no cientificismo brasileiro. Desta forma, a educação da mulher era concebida de acordo com as reformas sociais e políticas que cada corrente de pensamento pretendia realizar.

A Igreja Católica, visando preservar a estrutura patriarcal da família, defendia o baixo nível da educação feminina, alegando diferenças básicas entre o homem e a mulher no que se refere à desigualdade política e civil; de outro lado, havia os opositores, mostrando que a família, enquanto instituição social, estaria sujeita a constantes transformações ao longo do movimento histórico.

Segundo Louro (1997, p. 446), diante das diferentes concepções de educação para a mulher, um discurso era comum a muitos grupos sociais, “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas [...] a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter [...]”.

As idéias mais avançadas sobre a situação da mulher desencadearam um lento processo de conscientização sobre sua situação. Aos poucos, vão surgindo defensores da instrução feminina como necessidade à educação dos filhos e filhas. Conforme Louro, essa “argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência” (LOURO, 1997, p. 97).

Com a Constituição da República, consagrando-se o princípio de laicidade do ensino, pôde-se pensar em mudanças no ensino em geral e principalmente para a mulher. Já que o ensino não estava mais nas mãos da Igreja Católica, houve a descentralização da legislação sobre o ensino. O que, na realidade, ocorreu foi, conforme Azevedo (1971, p. 626), que,

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

Todavia, permanece o número insuficiente de escolas normais e a dificuldade de acesso aos cursos superiores e à realização de outros cursos profissionalizantes para mulheres, representando obstáculos à profissionalização feminina.

Diante do exposto, observa-se que as mulheres, historicamente, tiveram poucas chances de ascender intelectual e culturalmente, devido aos obstáculos impostos pela sociedade em cada momento.

Mas, conforme Zelante (1994, p. 7):

[...] apesar de ter acrescentado gradativamente outras funções à sua, tais como escolarizar a mulher brasileira, formar a mãe e a dona de casa, permitir o acesso ao ensino superior, concorrer para a democratização do ensino num momento em que as oportunidades eram escassas, ao receber dentre seus alunos muitos que se orientavam para outros setores da atividade produtiva profissional, a Escola Normal se afirmou, no cenário educacional do país, como instituição voltada predominantemente para a formação do antigo professor primário.

Por ser uma das únicas instituições a formar as mulheres brasileiras, apesar de sua importância para a elevação intelectual delas, formou mulheres que atuavam como agentes dos valores tradicionais, estes impregnados de preconceitos desvalorizadores delas mesmas e de seu papel na sociedade, tornando-as “agentes e pacientes” da própria ação.

Louro (1997, p. 450) afirma a este respeito que:

A identificação da mulher com a atividade docente [...] era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças.

Em vista disso, considera-se ser necessário refletir um pouco mais sobre como se desenvolveu o processo de feminização do magistério, esboçado no Império e efetivado com a implantação da Escola Normal Paulista durante o período republicano, porquanto este traduziu o papel da mulher na sociedade, interferiu no ensino a elas proporcionado e marcou sua prática e profissionalismo no magistério.

## 2.1.1 A ESCOLA NORMAL E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Além de ser uma instituição educacional destinada a qualificar a força de trabalho para uma profissão de base intelectual e por constituir um canal de ascensão social, a Escola Normal oferecia a seus alunos uma cultura geral desvinculada de preocupações utilitárias, já que era procurada por moças sem intenção de desempenhar atividades profissionais. Apesar de não proporcionar, inicialmente, acesso direto aos cursos de nível superior e por se constituir no ponto final de uma carreira de estudos, desempenhou papel relevante na formação cultural e profissional da mulher brasileira.

As mulheres procuravam o curso porque, ao lado das funções técnicas profissionais, as Escolas Normais funcionavam como “colégio para moças”. Estas instituições preparavam, na verdade, certo tipo de mães e donas de casa da burguesia. Esta visão está presente, inclusive, no texto legal dos objetivos da Escola Normal, que reconhecia essa função, colocando-a em conexão com o padrão doméstico e não com a estrutura profissional. Naquele momento representou uma agência de modernização dos papéis maternos, mas para uma parcela da população que não tinha preocupações com os aspectos econômicos, sociais ou políticos da sociedade (PEREIRA, 1963).

Isto representa um dado importante na configuração do magistério, como profissão. Conforme afirma Pimenta (1988), este foi um dos fatores que contribuíram para a desvalorização da profissão, já que o corpo discente da escola normal não se preocupava realmente com o aspecto profissional do curso, mas apenas com uma elevação cultural. Desta forma, nem o salário tinha importância. Louro (1997) enfatiza que, se a maternidade era a função primordial da mulher,

[...] bastaria pensar que o magistério representava [...] a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’ [...] a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la e sublimá-la (idem, 1997, p. 450).

As famílias viam neste ramo de ensino um dos meios de assegurar, para si e suas filhas, uma posição socioeconômica minimamente elevada, sem que as filhas integrassem a população economicamente ativa em profissões menos aceitas pela sociedade, e também porque o salário feminino era visto apenas como complemento ao do futuro marido; elas eram cercadas de cuidados e restrições para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade (LOURO, 1997).

Esse processo persiste na década de 50, também devido à segurança que o diploma, ao final do curso, oferecia, assim como pela flexibilização maior na escolha da carga horária e pela ideologia no referente a traços de personalidade da mulher, incentivados via socialização e que eram favoráveis ao exercício docente.

Começa a haver uma mudança quanto ao interesse pela Escola Normal por volta de 1960 e 1970, quando ocorrem alterações significativas tanto em relação à clientela que passou a ter acesso à escola primária como à clientela da escola normal, quando se observa o acesso a ela de um maior segmento da classe média, devido à “democratização do ensino”.

Conforme Pimenta (1988, p. 41),

[...] o magistério primário começa a atravessar uma crise resultante do seu ajustamento e das transformações da sociedade brasileira para urbano-industrial; o trabalho da professora começa a sofrer as pressões características da classe média assalariada, há a deterioração do trabalho do homem e da mulher.

É preciso considerar ainda que a formação da professora degradou-se, como ocorreu com o ensino como um todo; a escola normal não formava uma professora para ensinar ao aluno que neste momento passava a frequentar a escola, ou seja, o das camadas menos favorecidas da população. Além do mais, o ensino não era mais adequado às necessidades dessa clientela.

Pereira (1963), em seu estudo sobre o magistério paulista na década de 60, já comprova esta crise resultante do reajustamento da sociedade, assim como as transformações para uma sociedade urbano-industrial; o magistério, profissão feminina, estava sofrendo o processo de proletarização.

O agravante para esta situação, como o autor argumenta, entre outros motivos, reside na conveniência de um modo paternalista de ação escolar e também na situação tradicional da mulher na sociedade aliada à dificuldade da classe média em se adaptar às mudanças sociais, fazendo com que a professora exercesse uma força conservadora.

Mesmo assim, no magistério continuou a ser visto como vantajoso pelo fato de as mulheres poderem conciliar o trabalho da professora com o trabalho doméstico. Naquele momento o salário era visto como fonte principal de recurso no orçamento doméstico, e a mulher passa a trabalhar dois períodos, porque trabalhar fora tornou-se uma necessidade.

A partir da década de 30, com a industrialização e a conseqüente urbanização, foram criadas inúmeras escolas públicas na maioria dos municípios, forçando-se a duplicação da jornada e o achatamento salarial: o professor e a professora passam a trabalhar mais e a ganhar menos.

Pelo exposto, apreende-se que a degradação do trabalho da professora tem raízes econômico-sociais. Esta foi intensificada pela passividade das professoras diante da degradação do salário e do prestígio profissional, postura esta coerente com o papel a ela atribuído na sociedade.

A Escola Normal foi uma das únicas instituições a elevar o conhecimento da mulher brasileira, por isto representou um avanço numa sociedade que não julgava necessário instruir a mulher. Desde o seu surgimento,

reforçava o papel tradicional da mulher na família e na sociedade, visto que o ensino oferecido nestas instituições não levava a uma real profissionalização da mulher.

Formava *boas mães e esposas* professoras, comprometidas apenas com a instrução elementar e não com a formação integral do educando; uma professora defensora dos valores tradicionais, resistente às mudanças ocorridas na sociedade como um todo, atuando como reforçadora e mantenedora da ideologia dominante. Vale ressaltar que as crianças às quais ela ensinava não necessitavam de mudanças na sociedade, já que pertenciam ao grupo dominante.

Em nenhum momento a Escola Normal foi vista como meio para a emancipação feminina e real profissionalização, visto que isto nunca foi pretendido. Esta visão era coerente com os padrões de comportamento da sociedade brasileira e marcou profundamente o poder de participação da mulher, o seu exercício de cidadania na escola.

Outra peculiaridade da feminização do magistério no Brasil foi a forma de sua implantação, ao representar um paliativo para a reivindicação feminina de entrar para a vida profissional. Não por ser este considerado uma verdadeira profissão, mas porque era concebido como um prolongamento das funções maternas. Na escola, elas não reivindicavam o poder, ao contrário, se sujeitavam à hierarquia paternalista de poder.

Diferentemente, na Europa, a feminização fazia parte das reivindicações das mulheres de participar das decisões e do poder dos subsistemas, tendo estas conseguido, em alguns países europeus, atingir postos importantes na máquina educativa; aqui no Brasil elas sempre tiveram muita dificuldade em fazê-lo. Ainda hoje, não só na educação,<sup>8</sup> mas também em outras profissões tradicionalmente femininas, os postos de comando estão nas mãos dos homens (FREITAG, 1986).

Nos anos 80, Freitag acrescentava à problemática, o desprezo por parte dos poderes públicos pela educação e por este trabalho remunerado da mulher. Em todas as reformas de ensino daqueles anos não se pensou na valorização do professor, refletida em melhores salários, qualificação e numa educação continuada (FREITAG, 1986).

Nos anos 90, estudos revelaram que, enquanto classe, a professora tinha as mesmas condições de vida, trabalho e baixos salários e a jornada de trabalho de qualquer trabalhador pouco valorizado, estando-se

<sup>8</sup> Há mudanças na atualidade, aumentou o número de mulheres administradoras e supervisoras, secretárias da educação. Segundo Carvalho (1999), no Estado de São Paulo, em 1990, as mulheres eram 72,3 % entre os supervisores de ensino; 76 % entre os diretores de escolas; 97,2 % no ensino primário e 75,5 % entre os professores de 5ª a 8ª séries, entretanto, nos postos de maior poder continuam predominantemente os homens. Isto é observado também em outras profissões constituídas predominantemente por mulheres.

novamente diante de um círculo vicioso: se a proletarização é o oposto da profissionalização, o suposto profissionalismo da professora fica degradado pelos baixos salários e agravado ainda mais por sua formação deficitária (BRZEZINSKI, 1995).

A partir do entendimento de que as questões mais amplas da sociedade em geral se materializam e criam raízes no âmbito local, é interessante verificar nesse momento, como a problemática levantada se manifesta nos atuais cursos de formação de professores.

Ademais, ante a reflexão feita, é de suma importância observar, ainda que brevemente, nos cursos de formação de professores, o CEFAM e a Habilitação Específica para o Magistério de Marília, a motivação do corpo discente dessas instituições, sua expectativa quanto ao curso e, principalmente, como, diante da atual crise da profissão, as mulheres ainda procuram o magistério, para, posteriormente, relacionar tudo isto com a motivação das professoras em exercício na Rede de Ensino.

Finalmente, vale observar se questões de gênero e cidadania fazem parte do conteúdo estudado nos cursos de formação das futuras professoras.

## 2.2 DAS ESCOLAS NORMAIS PARA A HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO E CEFAMs

Após o Golpe Militar de 1964, com a adesão de empresas nacionais e estrangeiras à idéia de construção de uma nova forma de interdependência econômica, política, cultural e militar da América Latina com os Estados Unidos, teve início uma nova política econômica e, conseqüentemente, a substituição da ideologia do desenvolvimento pela ideologia da modernização. (IANNI, apud NEVES, 1995)

Diante das transformações pretendidas, uma reforma de ensino coerente com o modelo econômico ligado ao capitalismo internacional foi implantada, com o acordo MEC/USAID.

Segundo Saviani (1988), a Lei 5692/71, que trazia outras diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, apresentava a tendência tecnicista, enfatizando o aprimoramento técnico, a eficiência e a produtividade com pouco investimento. Realmente, esta lei não efetivou seus objetivos, não levou à construção da consciência da cidadania. Ao contrário, levou à instrumentalização do homem, ao esvaziamento no tratamento teórico-metodológico das áreas do conhecimento e ao empobrecimento do processo ensino-aprendizagem.

O curso normal foi substituído pela Habilitação Específica para o Magistério, e a formação do professor do ensino fundamental se desvalorizou devido à descaracterização da escola normal, como mostra Zelante (1987, p. 106):

[...] houve a descaracterização da escola normal ao transformá-la em apenas uma das várias habilitações [...]. Esse fato, dentre outros, parece ter concorrido para o aparecimento de cursos - na sua maioria noturnos - de qualidade duvidosa, que certamente contribuíram para a deterioração da formação do professor das quatro séries do 1º grau.

Nas palavras de Pimenta (1988, p. 27) a Lei 5.692/71 deu

[...] novo aspecto formal-legal aos cursos de formação ... sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres da população aprendessem.

Mostrando a incoerência dos meios para se atingir os objetivos propostos na Lei 5692/71, Tanuri (1990) revela que o caráter predominantemente tecnicista da lei causou inúmeros problemas, inviabilizando a formação do indivíduo para a cidadania, tal como salientou Saviani (1988). Dentre os problemas, cabe salientar, o tratamento “científico universal neutro” das disciplinas, o distanciamento da realidade social, a dicotomia entre teoria/prática e entre conteúdo/método, a fragmentação das disciplinas e do próprio curso, assim como a superficialidade dos estágios de observação e regência e diminuição da oferta de vagas nas escolas públicas (MACHADO, 1989).

Ficou claro, durante o I e o II Congressos Estaduais Paulistas<sup>9</sup> sobre a formação de professores, que todas as alterações propostas quanto à Habilitação Específica para o Magistério não resolveram os graves problemas que afetavam os cursos de formação do professor das séries iniciais (TANURI, 1990).

Em 1992, no II Congresso, o relatório final do grupo de trabalho “Escola Normal”, coordenado por Tanuri (1990), levantou a necessidade de definição de uma política educacional para a formação do professor de pré-escola à 4ª série, em nível de 2º grau. Propôs uma formação de qualidade que levasse à profissionalização desses docentes, garantindo a especificidade e a identidade dos cursos, e também que estes cursos selecionassem, por concurso, professores competentes, comprometidos com os objetivos daquele curso, e que os aspectos pedagógico, político e filosófico fossem valorizados.

De qualquer proposta de mudança deveriam constar também aspectos primordiais como: formação continuada aos professores em exercício, prioridade quanto a salários e condições de trabalho, um envolvimento da Universidade e demais órgãos públicos na formação e aperfeiçoamento dos professores, assim como destinação de verbas para o curso. Sem estas prioridades, principalmente uma valorização profissional com salários dignos, nenhuma mudança efetiva ocorrerá. (NEVES, 1996)

<sup>9</sup> ANAIS, Congresso Estadual Paulista sobre Formação do Educador, I, Águas de São Pedro, S. Paulo, 1990; ANAIS, Congresso Estadual Paulista sobre Formação do Educador, II, Águas de São Pedro, S. Paulo, 1992.

Já havia, em 1988, a implantação, pela Secretaria da Educação, de vários Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em várias regiões do Estado de São Paulo, na tentativa de melhorar a qualidade da formação de professores do primeiro grau. Tais centros tiveram sua estrutura técnico-administrativa normalizada pelo Decreto nº 29.501/89.

Constatou-se após as observações feitas em pesquisas e pela proposta do CEFAM, que este buscava efetivar muitas das reivindicações resultantes da avaliação feita nos Congressos mencionados, mas nem todas foram efetivadas, ainda que estivessem, como observou Zelante (1994, p. 91):

[...] se firmando enquanto instituição formadora dos professores das séries iniciais do 1º grau e da pré-escola; o projeto também tem atendido à clientela do 2º grau da rede pública, possibilitando-lhe um curso de boa qualidade e em período integral. Quanto à formação do professor, pretende formar um profissional crítico com competência técnica e política, comprometido com a escola pública de 1º grau, pré-escola e sua clientela, proveniente na maioria das camadas menos favorecidas da população.

Uma crítica que se tem feito à criação do CEFAM refere-se à diferenciação na formação do futuro professor ante a formação proporcionada pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), pelas condições de trabalho oferecidas, privilégios dentro da própria categoria, possibilidade de vivenciar um processo coletivo de trabalho e de aprimoramento profissional, benefícios estes não estendidos aos docentes das demais unidades escolares, como sugeriu NEVES (1996).

No que diz respeito às mudanças propostas até o momento que esse estudo foi realizado, 1996, sobretudo com relação à HEM e ao ensino brasileiro como um todo:

[...] essa situação problemática e até caótica da HEM nos leva a refletir a respeito das vicissitudes sofridas pelo ensino em nosso país, afetado, dentre outras coisas, por grandes males, tais como: a desvalorização da carreira do magistério, a descontinuidade dos projetos educacionais, o descaso pela lição da história que poderia alertar para os acertos e desacertos de medidas tomadas e as soluções fragmentárias, imediatistas e, na sua grande maioria, com fins eleitoreiros. (ZELANTE, 1994, p. 21)

Zelante, Neves e Barros, entre outros autores, concluíram que os CEFAMs, da forma como foram estruturados, poderiam vir a superar a inespecificidade da HEM e vir a ser a saída ideal para o resgate da qualidade no ensino para a formação do futuro professor em nível de Ensino Médio.

Outra proposta defendida por Buffa e Nozella, visando à melhoria da qualidade da formação oferecida aos futuros professores e sua valorização profissional, foi apresentada durante o III Encontro Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – 1994.<sup>10</sup> Os autores apontavam como fatores

<sup>10</sup> Congresso Estadual Paulista Sobre - Formação de Educadores, ANAIS, 1994, p. 37.

causadores da crise da escola tradicional as transformações econômico-sociais no Brasil e o impacto do processo de urbanização e industrialização, propondo o Ensino Superior para a formação dos professores para as séries iniciais.

Quanto a esta questão, Neves (1996) argumenta que, em primeiro lugar, o Ensino Superior tem sua parcela de responsabilidade na atual situação da educação brasileira no que se refere à formação de profissionais destinados ao 1º, 2º e 3º graus, devendo haver um questionamento e enfrentamento desta formação.

Por outro lado, as faculdades paulistas precisam contar com vagas para atender à demanda e também com recursos materiais e humanos, além de realizar um estudo aprofundado sobre a natureza dessa formação e contar com departamentos habilitados para realmente oferecer um curso de qualidade para esse professor que ministra múltiplos e específicos conteúdos.

Neves (1996) questiona que, considerando-se a elitização dos cursos das Universidades Públicas, haveria realmente oportunidade de formação, em nível de formação universitária, a alunos egressos de qualquer nível social?

A autora argumenta que diante da ineficiência das medidas tomadas historicamente, fragmentárias, imediatistas e com fins eleitoreiros, seria mais uma reprodução do sistema anterior, com o agravante de negar uma formação profissional às jovens que optam pelo magistério por necessitarem ingressar prematuramente no mercado de trabalho. Estas jovens, além de gostar da profissão, vêm neste curso a única opção, já que no ensino universitário público dificilmente conseguirão ter acesso devido à formação recebida, e na rede particular não teriam condições financeiras para se manter.

Ante o exposto, torna-se discutível a formação de professores pelas universidades, o que em outras circunstâncias seria ideal. Além do mais, a escola representa o espaço político onde os jovens deverão adquirir os conhecimentos necessários para a formação da cidadania. Se o conhecimento é o suporte para esta formação,

[...] a formação do professor também deve ser orientada neste sentido, já que ele próprio necessita romper com a leitura superficial da sociedade para que possa, com competência, orientar seus alunos, ensiná-los a analisar a estrutura social, os momentos conjunturais de seu país. (FERREIRA, 1994, p. 222)

Percebe-se, então, que é premente, para os cursos de formação de professores, seja em nível médio a universitário, uma cultura política efetiva, que conduza ao exercício da cidadania. Isto porque, como poderá a professora, que é principal agente do processo ensino-aprendizagem, refletir sobre seu trabalho e orientá-lo para a real formação do cidadão? Tais questões até o momento são pertinentes visto que está na pauta das discussões os encaminhamentos para formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases de 1996, especialmente no Estado de São Paulo.

Se a professora e o professor não reconhecerem o sentido político da escolaridade básica, poderão contribuir para a formação de pessoas capazes de fazer uma leitura consciente e crítica da sociedade?

Esta preocupação continuou presente no IV Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores em 1996, ocasião em que o “grupo de trabalho traçou um perfil identitário deste professor e propôs que sua formação ocorresse em Centros de Formação Específicos e Públicos” (NEVES, 1996). Vale ressaltar que a questão de gênero só foi incluída nos debates desse Congresso, ainda que de forma marginal, em 2001, depois de ser reivindicada, além da questão de gênero, a de etnia, nas moções do III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e nas avaliações que os participantes fizeram a respeito do evento.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS - O MAGISTÉRIO AINDA É IMPORTANTE PARA A MULHER ?

Visando obter respostas para as questões levantadas, ou seja, o porquê da escolha do magistério, atualmente, e também se questões de gênero são temas de reflexão nos cursos de formação de professores, foram feitas entrevistas com alunas da HEM, CEFAM de Marília, e também analisando os resultados das pesquisas de Zelante (1994) e Barros (1995) sobre o CEFAM, e de Neves (1996) acerca da HEM.

Nestas observações, ficou evidente que a motivação para a escolha da profissão deu-se principalmente pela afinidade de se trabalhar com crianças. Isto mostra mais uma vez as identificações e representações ligadas à vida cotidiana, ou seja, a força da socialização influenciando a escolha, vendo-se a vinculação do magistério ao trabalho doméstico. Como Bruschini (1985) sugeriu, ser enfermeira, assistente social ou educadora não são apenas escolhas profissionais, mas oportunidades que a mulher encontra para pôr em prática habilidades que aprendeu desde a mais tenra idade. A questão que se coloca referem-se às afirmações “gostar de trabalhar com crianças” ou “gostar de crianças”, sobre a motivação para escolher o magistério, que não garantem tornar-se uma boa profissional. Não lhes ocorreu que a educação tem a sua especificidade, que é muito mais complexa e abrangente do que apenas pôr em prática habilidades que aprenderam desde a infância.

Outras motivações a salientar foram também observados em outras pesquisas, são elas: maior facilidade para a obtenção de um diploma e por poder exercer uma profissão mais rapidamente, já que não poderiam pagar outro curso; procuraram o magistério por acreditar que se tratava de um curso mais fácil do que aqueles que escolheriam e por não ter outra oportunidade; esteve presente também o mito da ascensão social por meio da aquisição do diploma do magistério.

Este foi o motivo expresso pelo único representante do sexo masculino a frequentar o 4º ano da HEM (1994): tendo já a profissão de

meccânico, não se sentia satisfeito e a exercia sem prazer por se tratar de um trabalho manual, "grosseiro" (segundo suas palavras) e que não lhe possibilitava aquisição do saber; por isso resolveu cursar o magistério que também atenderia a esta expectativa, além de possibilitar uma nova profissão. Tal situação é similar ao que outras autoras encontraram em seus estudos a respeito da escolha de homens pelo magistério. Catani, Bueno e Souza (1998) estudaram as opções de carreira e o processo de formação de homens que lecionavam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio em São Paulo. Observaram que, diferentemente das mulheres, falam da relação com o conhecimento e um envolvimento com o saber que é muitas vezes considerado como base da escolha do magistério como profissão.<sup>11</sup>

Por meio dos dados coletados sobre a origem dos pais dos alunos do CEFAM, pôde-se perceber a aspiração à ascensão social via magistério, diferente do estereótipo do passado, ou seja, do magistério como *curso espera marido*. Atualmente, os cursos de formação para professores são, em sua maioria, freqüentados por jovens das camadas menos favorecidas da população.

Barros (1995) mostrou que 7% dos pais e 8% das mães dos 60 alunos do CEFAM de Marília, que foram entrevistados, eram analfabetos. A maior freqüência de grau de instrução ocorreu no nível de 1ª a 4ª série do 1º grau, af se colocando 35% dos pais e 48% das mães dos alunos entrevistados.

Quanto à profissão, a maioria de pais e mães encontrava-se no setor terciário da economia. A quase totalidade das mães dedicava-se ao trabalho doméstico, não remunerado; apenas 10% faziam trabalhos domésticos fora do lar, remunerados. Com relação aos pais, havia uma grande variedade de empregos. Estes resultados levam à conclusão de que o fato dessas jovens cursarem o magistério pode representar uma melhoria de vida e um ganho real, embora pequeno, relativamente à condição de seus pais.

Com relação ao CEFAM e à procura do curso, ficou ainda evidente que um atrativo a mais foram as bolsas de estudo. Sem isto não poderiam fazer o curso em período integral, pois a família não teria condições de mantê-los durante os 4 anos do curso. Vale acrescentar que, coincidência ou não, atualmente existem mais alunos do sexo masculino cursando o CEFAM. O depoimento a seguir é um exemplo disto:

Eu sempre tive aptidão para este tipo de área, meu sonho sempre foi fazer História (e é o que pretendo), quando soube que o CEFAM era um curso com uma proposta diferente e que oferecia uma bolsa de estudos que cobriria os meus custos, não hesitei [...] quero começar de baixo com um diploma pequeno até que consiga chegar onde quero. (Aluno do 4º ano do CEFAM de Marília, 18 anos, 1996)

Voltando à reflexão sobre a formação da professora hoje, como observado, a grande maioria dos alunos dos cursos de formação de professores pertence ao sexo feminino, e a quase totalidade pertence às camadas menos favorecidas da população. Com a possibilidade de uma bolsa de estudos, estas moças tiveram a chance de acesso a um curso de formação profissional de qualidade.

Isto representa um momento atípico na formação das professoras e significa um grande avanço ante a crise vivida pela educação, tanto que, conforme observado por Zelante (1994) e Barros (1995), nos concursos públicos para a educação infantil no município, elaborados por docentes da Unesp de Marília em 1993, dos 88 aprovados 22 provieram do CEFAM e, em 1994, dos 99 aprovados 45 concluíram o curso nesta mesma instituição.

Apesar de inicialmente procurarem o curso porque o mesmo era remunerado, externando que este proporcionou uma reflexão maior sobre a carreira e também contribuiu para a formação de uma profissional comprometida com a melhoria da qualidade do ensino, ao final do curso, dos 60 alunos entrevistados, 45 disseram gostar da profissão e tinham o compromisso de contribuir para sua melhor qualidade. Apenas 10 ainda estavam em dúvida se iriam exercê-la e 5 estavam certos de que não a exerceriam devido à má remuneração, segundo dados de Barros (1995).

Em outras entrevistas com alunas de HEM e CEFAM, quando questionadas sobre os graves problemas enfrentados pelo magistério atualmente, responderam que, apesar de todas as dificuldades, optaram por gostar de trabalhar com crianças.

Na escola de ensino fundamental, objeto de estudo da autora deste, constatou-se a mesma motivação referente à escolha do magistério pelas meninas que, desde os primeiros anos do ensino fundamental estudam na referida escola. Do total de alunos que chegam à 8ª série, poucos continuam os estudos, pois já estão no mercado de trabalho, freqüentando o período noturno. Outro fator impeditivo é que não havia no bairro outra escola que oferecesse a continuidade dos estudos, como afirmou a Vice-Diretora da escola.

Entre os que continuam os estudos, a maioria é composta de jovens do sexo feminino que vão cursar a HEM e algumas o CEFAM. Isto parece comprovar que está presente entre essas jovens a esperança de ascensão social e intelectual que a carreira do magistério poderia proporcionar para a comunidade daquele bairro.

Com relação à questão de gênero e feminização do magistério, quando questionadas, algumas alunas de HEM disseram que o tema fora abordado brevemente em algumas disciplinas, dependendo da professora. No que tange ao sexismo no livro didático, relações de gênero na escola demonstraram não ter estudado tais questões durante o curso. Não foi feita verificação se estes assuntos faziam parte dos planos de curso, já que constam

<sup>11</sup> Estudo sobre os homens professores no ensino fundamental também foi feito por Carvalho (1999), op. cit.

do conteúdo a ser desenvolvido, principalmente no CEFAM e, por não ser o intuito deste trabalho o aprofundamento da formação da professora.<sup>12</sup>

Não obstante, este aspecto não ser objeto de maior consideração neste estudo, são temas importantes, tanto para estimular uma reflexão crítica das futuras educadoras sobre seu papel na sociedade como para fornecer subsídio à reflexão sobre sua prática com relação à questão de gênero na escola.

Se a professora não for sensibilizada sobre seu papel social enquanto mulher e professora, agente da educação para a transformação da sociedade, ela continuará a atuar, inconscientemente, como conservadora e também reforçadora da discriminação da mulher que, sutilmente, aparece em alguns livros didáticos, nas relações diárias na escola na interação com e entre seus alunos e também nas relações hierárquicas (de poder) que se estabelecem no cotidiano escolar.

Considera-se oportuno, agora, colocar os aspectos já citados quanto à relação de gênero na escola, partindo da premissa de que a escola não é neutra, de que se vive numa sociedade que não é igualitária, que separa superiores e inferiores a partir de critérios que precisam ser desmistificados, discutidos, enfim, colocados à tona.

Isto não só com relação à questão de gênero, alvo principal deste estudo, mas também de raça, classe e qualquer forma de discriminação. Por isso, reproduzir-se-á a seguir as palavras de Ferreira (1994), pois estas vêm ao encontro do que se pensa sobre a educação igualitária de meninos e meninas para a cidadania.

A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer a ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. Movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. (FERREIRA, 1994, p. 221)

Se para os meninos as palavras da autora são oportunas, o que não dizer para as meninas que, durante o processo de formação de sua identidade, assimilam desde cedo valores, padrões de comportamento, características ditas *femininas*, numa ideologia que historicamente discriminou e ainda discrimina a mulher. Sendo a escola uma instituição que deve preparar o/a estudante para o mercado de trabalho e para a cidadania, como visto, historicamente direcionou meninos e meninas para determinadas profissões,

condicionando o trabalho exercido pela mulher, na sociedade, geralmente para as profissões menos remuneradas e com *status* social inferior, portanto, é lá que deve se dar a desconstrução dos esquemas rígidos de gênero, tanto no ensino quanto nas relações sociais entre os atores do processo educativo.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Graduation of a female teacher on a gender perspective. *Educação em Revista* (Marília), n.3, p. 43-70, 2002.

**ABSTRACT:** the text approaches some consideration to the female teacher's professional education. From a historical retrospective on the objectives and the organization of the teacher's education courses we could learn that the teacher's education course was understood as a home extension in damaging of professionalization. Furthermore, the preoccupation with the matter of gender only appears recently in educational policies. Such facts make us believe that it is necessary to invest in education in gender in present schools both in teacher's education course and in elementary and secondary schools, as well. This way, the citizenship can be effective for both sexes.

**KEYWORDS:** teacher's education course; education; gender.

#### REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 5ed. revisada e ampliada. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARROS, M. J. V. *Análise dos cursos de formação de professores no Brasil: o trabalho pedagógico no CEFAM de Marília*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação -Universidade de Campinas.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRUSCHINI, C. *Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher; 1975 a 1985*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Vocação ou profissão*. *Ande*, São Paulo. v. 1, n. 2, p. 70-74, 1981.
- BRZEZINSKI, I. Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. *Boletim da ANFOPE*, v.2, n. 2, jun. 1995.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CHAUI, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- \_\_\_\_\_. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, E. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>12</sup> Atualmente, há uma professora do CEFAM de Marília que tem desenvolvido pesquisas e estudos sobre gênero com seus alunos. No município estudado, observa-se que, recentemente, tem havido maior preocupação com o tema nas escolas, especialmente no Dia Internacional da Mulher.

CHODOROW, N. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. (coord.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. 2ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

FREITAG, B. Educação para todos e indústria cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 67, n. 155, p. 171-206, jan.-abr. 1986.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del. (Org.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, L. M. et al. *De escola normal à CEFAM: evolução da formação de professores primários na E.E.P.S.G. "Monsenhor Bicudo"*. Marília: UNESP, 1989 (Mimeogr.).

NEVES, V. F. *O ensino de história na habilitação específica para o magistério: uma contribuição à formação do professor das séries iniciais do 1º grau*. 1996, Marília. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, R. C. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PEREIRA, L. *O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP, 1963.

PIMENTA, S. G. Funções sócio-históricas da formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau. *Idéias*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n.1, p. 35-44, 1988.

ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. (Coord.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. *A educação da mulher*. Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. Educação, Cidadania e Transição Democrática. In: COVRE, M. de L. M. (Org.), *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SCHÄFFER, M. A identidade do professor. *Contexto & Educação*. Universidade de IJUÍ, v. 5, n. 17, jan/mar. 1990, p. 11-16.

TANURI, L. M. *O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1979.

\_\_\_\_\_. A Escola Normal - subsídios para a discussão no I Congresso Estadual Paulista sobre a Formação do Educador. *ANAIIS do Congresso Estadual Paulista sobre a Formação do Educador, I*, São Paulo: Águas de São Pedro, 1990.

VERUCCI, F. *A mulher e o direito*. São Paulo: Nobel, 1977.

ZELANTE, A. N. A escola normal paulista: acertos e desacertos. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Formação do magistério de 1º grau: um esforço de renovação. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.