

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A PRESENÇA FEMININA NO MAGISTÉRIO DO
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO
CTUR/UFRRJ NA DÉCADA DE 1970

ADRIANA MARIA LOUREIRO

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A PRESENÇA FEMININA NO MAGISTÉRIO DO CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA NO CTUR/UFRRJ NA DÉCADA DE 1970**

ADRIANA MARIA LOUREIRO

Sob a Orientação da Professora

Sandra Barros Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica
Novembro de 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

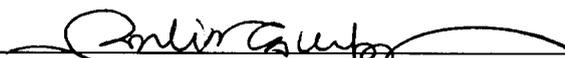
ADRIANA MARIA LOUREIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13 de novembro de 2009.



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Marília Campos, Dra. UFRRJ



Angela Maria de Souza Martins, Dra. UNIRIO

Este trabalho é dedicado...

Ao Gabriel e ao Bernardo, meus filhos e motivos para que tudo valha a pena.

Aos meus pais, Maria Lúcia Marinho Loureiro (*in memoriam*) e Roberto Loureiro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão Roberto e à minha cunhada Ana, pela grande ajuda até cuidando do meu bebê.

À minha orientadora, Profª Drª Sandra Barros Sanchez, por acreditar em mim, não me pressionar durante minha licença maternidade, por tudo.

Ao Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, coordenador do programa, pela compreensão.

Ao Nilson Brito, ao Leonardo Durval e à Marize Sampaio, pessoas sem as quais não sobreviveríamos ao/no PPGEA.

À Betinha, secretária do Programa de Pós-Graduação EHPS, da PUC-SP, por ser tão amiga sem nunca ter me visto pessoalmente.

Ao meu amigo Prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior, pelas indicações e conversas maravilhosas.

À Rosângela, secretária da Comissão Editorial da Revista de Educação da USP, pelo envio de precioso material.

Ao André Gustavo Melilo e família pela mobilização em me enviar dados preciosos para o meu texto.

À minha amiga Rita de Cássia Cunha de Queiroz, pelo incentivo nos momentos de desânimo.

À Profª Drª Eva Blay, pelo envio de seu texto.

Ao Professor Valter Barbosa, pelo incentivo para meu ingresso no mestrado.

Aos professores de minha banca de defesa de projeto, pela enorme luz e pelos presentes valiosos que me deram na ocasião.

Ao Ulysses Tavares, que me socorreu, mesmo distante, até com a formatação do trabalho.

Ao Prof. Ricardo Albieri, diretor do CTUR, por todo apoio que permitiu a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do CTUR, em especial, ao secretário Gilmar Leitão, às professoras Elenice Assis, Rosana Petinatti, Andreia Caju, Claudete Pereira, Suzete Albieri, Regina Cohen, à querida Carla Marçal, *mix* de estagiária e filha. Não quero ser injusta, mas citar todos os nomes seria tarefa quase impossível. Muito obrigada a todos.

Ao Prof. Estrella Sarmiento, que me pôs em contato com Izabel, o motivo deste trabalho.

A todos que me concederam entrevistas, pela gentileza e carinho com meu trabalho.

À Profª Izabel Izes Benac, minha “musa inspiradora”, pelas entrevistas e pelo carinho de me ligar sempre com indicações, força e cuidado comigo e com este trabalho.

BIOGRAFIA DA AUTORA

*“[Não] Sou caipira Pirapora,
[Mas] Nossa Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura e funda
O trem da minha vida”.*

Nascida em quatorze de novembro de 1968 na cidade do Rio de Janeiro, fez seus estudos da Educação Básica em uma escola marista na mesma cidade. Formou-se professora de Inglês na Universidade Santa Úrsula, em 1992. Logo depois, começou a atuar em cursos de idiomas e, em 1997, prestou concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, tendo também lecionado língua inglesa em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Teresópolis.

Em 2001 cursou pós-graduação em Metodologia da Pesquisa e do Ensino Superior na Fundação Educacional Serra dos Órgãos, em Teresópolis.

Em 2002 iniciou o curso de graduação em Pedagogia nesta mesma instituição.

Em 2005, após a conclusão dos estudos na Faculdade de Educação, cursou especialização em História Moderna na Universidade Federal Fluminense.

Em outubro de 2006 prestou concurso para professora da área de Pedagogia no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), onde passou a atuar em regime de dedicação exclusiva, fazendo a coordenação do serviço de orientação educacional de julho de 2007 até abril de 2009 e atuando como chefe da Divisão de Assuntos Pedagógicos de abril de 2009 até o momento.

Em 2007 foi aprovada para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola na UFRuralRJ, curso este que está sendo agora concluído.

Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum, Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho.
Seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Troupa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim
a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute bem-feito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada.

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
- Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos,
Seus vinte netos.

Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
tão desprezada,
tão murmurada...
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida –
a vida mera das obscuras.

(“Todas as Vidas”, Cora Coralina)

RESUMO

LOUREIRO, Adriana Maria. **A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970.** 2009. 46 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. 2009.

O debate sobre gênero tem, nos últimos anos, ocupado cada vez maior espaço, principalmente na área das Ciências Humanas e Sociais. Historicamente a mulher atravessou mudanças, chegando, hoje, a ocupar posições na sociedade dificilmente pensadas por suas avós ou mesmo mães. Partindo do pressuposto de que há uma construção social e histórica do gênero e que a educação tem papel fundamental neste processo, o objetivo deste trabalho é o de discutir a presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no Colégio Técnico vinculado à UFRuralRJ (CTUR). Tradicional nicho masculino, com docentes em sua maioria formados em zootecnia, veterinária e agronomia, o curso de agropecuária do CTUR experimentou, nos anos de 1970, uma nova situação. Com a licenciatura em ciências agrícolas como um dos requisitos para formar o profissional do ensino nesta área do conhecimento, a mulher começou a ganhar espaço nas salas de aula do curso. Dessa forma, a questão que nos move é o debate em torno das relações dentro da escola a partir deste acontecimento. O referencial teórico tem como base os estudos de Jane Soares de Almeida, Guacira Lopes Louro, Cristina Bruschini, Amparo Blat Gimeno, entre outras. Curiosamente – ou obviamente – são mulheres falando de mulheres, mulheres pensando as questões femininas e buscando um novo entendimento para a nova sociedade em formação, com a mulher ocupando múltiplas funções, com múltiplas faces e múltiplos caminhos a seguir. Nesse sentido, a apresentação deste trabalho é dividida em quatro etapas. Na primeira, faremos algumas considerações sobre questões que envolvem o tema gênero e educação, fugindo ao estereótipo da mulher oprimida pelo homem castrador e fugindo, também, da visão simplificada de que discutir gênero é unicamente falar sobre mulher, assumindo que neste estudo as questões sobre gênero serão analisadas sob uma perspectiva das relações homem/mulher/educação travadas em nossas escolas e dentro do contexto social e histórico. Assim, analisaremos como se dá a construção de gênero em nossa sociedade, discutiremos o que é *ser mulher* neste mundo ocidental e faremos ainda um pequeno histórico sobre a escolarização feminina no Brasil. Depois discorreremos sobre a feminização do magistério no contexto educacional brasileiro, marcada por pensamentos sobre o magistério como “vocação” feminina, pois à mulher caberia formar os homens fortes da nação, seja no lar ou na escola e, conseqüentemente, sobre uma possível desvalorização da carreira. Na terceira parte, abordaremos a relação entre educação e trabalho feminino nos dias de hoje. Finalmente, chegaremos à situação do Colégio Técnico da UFRRJ, com a apresentação de um trabalho cuja metodologia utilizada é a da história oral, com relatos de ex-diretores, ex-alunos e ex-alunas, funcionários e da primeira mulher a lecionar no curso técnico em agropecuária nesta instituição. Tendo uma história de funcionária técnico-administrativa na escola, esta professora cursou a licenciatura em ciências agrícolas na Universidade Rural, formou-se em 1974 e passou a exercer a função de docente, alterando o *status quo* e abrindo caminhos para outra vertente do trabalho feminino no campo. A fala desta mulher é um exemplo de que as vozes femininas, muitas vezes caladas ainda em nossas escolas, têm um caminho de superação recente.

Palavras-chave: Gênero, Feminização do Magistério, Educação Agrícola.

ABSTRACT

LOUREIRO, Adriana Maria. **Women's presence on teaching at the agriculture and livestock technical course at CTUR/UFRRJ in the 70's.** 2009. 46 p. Dissertation (Master Degree in Agricultural Education). Agronomy Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ. 2009.

The debate about gender has recently occupied more space, especially on Social and Human Sciences areas. Historically, women have experienced many changes, being at certain positions their grandmothers or mothers would hardly think. Assuming that gender is socially and historically built and that education has a main role on this process, the aim of this work is to discuss the feminine presence on teaching at the agriculture and livestock technical course at the technical school connected to the Federal Rural University of Rio de Janeiro (CTUR). Traditional masculine niche, with most teachers graduated in zootechny, veterinarian and agronomy, the agriculture and livestock course at CTUR experimented a new situation in the 70's. Due to the Agricultural Sciences Degree as requisite to form the teacher in this area, women gained space in the classrooms. This way, the question that stimulates us is the debate around the relations established inside the school after this moment. The theoretical reference is based on the studies of Jane Soares de Almeida, Guacira Lopes Louro, Cristina Bruschini, Amparo Blat Gimeno, among others. Curiously – or obviously – women talking about women, women thinking the feminine matters and searching a new acquaintance for the new society being formed, with the woman playing multiple roles with multiple faces and multiple ways to follow. So, this work is divided into four parts. On the first one we will make some considerations about questions that involve the theme of gender and education, escaping from the stereotype of the woman overwhelmed by the castrating man and also escaping from the simplified view that discussing gender is only talking about women, assuming that in this study the topics about gender will be analyzed under the perspective of the relations man/woman/education that take place in our schools and inside the historical and social context. So, we will analyze how gender is built in our society, we will discuss what *being a woman* means in this western world and we will show a short description about women's schooling in Brazil. Then we will consider the feminization of teaching in the Brazilian educational context, marked by thoughts of teaching as a feminine “call”, because the woman was responsible for forming the strong men of nation, at home or at school, and consequently, about a possible devaluation of the career. On the third part, we will approach the relation between feminine education and work nowadays. Finally, we will reach the Technical School of UFRRJ situation, with the presentation of a work based on oral history methodology, with reports of former directors, workers and students and of the first woman to teach at the agricultural and livestock technical course in the institution. Being a technical-managing worker past in the school, this woman took the Agricultural Sciences Degree at Rural University, graduated in 1974 and started acting as a teacher, changing the *status quo* and opening a new way for another field of feminine work. This woman's talk is an example that the feminine voices, most of the times still shut in our schools, have a recent overcoming way.

Key Words: Gender – Feminization of Teaching – Agricultural Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas de Mulheres e de Homens na Escola Normal em São Paulo...	14
Tabela 2	Percentual de mulheres e homens matriculados em cursos de graduação na Universidade de São Paulo.....	25
Tabela 3	Pessoas com 12 anos ou mais de estudo e pessoas que freqüentam o ensino superior por sexo.....	26
Tabela 4	Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por Sexo, segundo a Categoria Administrativa da IES – 2006.....	27
Tabela 5	Concluintes no ano de 2001 segundo sexo e áreas de conhecimento no Brasil.....	28
Tabela 6	Média de anos de estudo de pessoas de quinze anos ou mais por sexo.....	28
Tabela 7	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo.....	29
Tabela 8	Estoque de empregos formais por gênero segundo grau de instrução (Brasil).....	29
Tabela 9	Percentual de ocupação de mulheres por grupamento de atividades por região.....	30
Tabela 10	Percentual de ocupação de homens por grupamento de atividades por região.....	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sede do Aprendizado Agrícola Ildfonso Simões Lopes.....	34
Figura 2 – A primeira sede do Colégio Técnico.....	35
Figura 3 – Atual sede do Colégio Técnico.....	36

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Gênero e Educação: Algumas considerações.....	3
1.1 A construção de gênero.....	5
1.2 Ser mulher.....	7
1.3 A educação das mulheres no Brasil: breve histórico.....	10
Capítulo 2 - Feminização do Magistério no Contexto Educacional Brasileiro.....	13
Capítulo 3 – Educação e Trabalho das Mulheres no Brasil.....	24
Capítulo 4 – Uma história de mulher.....	32
4.1 O Colégio Técnico da Universidade Rural.....	33
4.2 A Licenciatura em Ciências Agrícolas na UFRRJ.....	36
4.3 O campo se abre para a mulher.....	37
Considerações Finais.....	40
Referências.....	42

INTRODUÇÃO

Quando penso em minha trajetória como professora, muitas lembranças vêm à tona. Desde a escolha da profissão muitas coisas mudaram, minha postura mudou, meus ideais também. Crédito tais modificações à vivência nas escolas, às observações que fiz, aos estudos nos quais me envolvi.

Os estudos do mestrado vieram na hora em que eu me sentia pronta para eles. Fica a dúvida se eu estava pronta ou se me fiz pronta porque a hora chegou. Mas ela chegou e era preciso pensar em tudo o que passou para construir um projeto e ter condições de defendê-lo com sucesso. A oportunidade de cursar o mestrado em Educação Agrícola na UFRRJ foi ímpar, pois tudo era novo para mim: havia passado em concurso para professora da área de Pedagogia para o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR) no ano anterior e aquele mundo ligado ao campo era novidade, o que permitia um olhar diferente de minha parte, como pesquisadora.

Em conversas com professores de diversas instituições, além, é claro, com minha orientadora, a questão de gênero foi se materializando. Certo dia, ao chegar ao meu local de trabalho, no período de férias, fui à sala do secretário da escola para conversar. De uma conversa sem pretensão saiu a ideia que eu tanto buscava. Eu estava, naquele momento, com pouco mais de um ano de casa, mas meu interlocutor tinha tempo suficiente para me contar uma história que tanto me interessou.

A descoberta de que a primeira mulher a lecionar uma disciplina da área técnica no curso de agropecuária morava tão perto da escola fez crescer em mim aquele bichinho que tanto inquieta e faz bem aos curiosos, no sentido de que curioso é aquele que tem desejo de aprender. O secretário do CTUR nem imaginava que estava me trazendo o que eu tanto buscava. Nem eu imaginava que naquele dia sairia dali com a cabeça fervilhando.

Mas uma pesquisa de mestrado não se trata de “contação” de história. Não bastava revelar que eu tinha descoberto algo que nem a autora do feito tinha noção – coisa que acabei descobrindo mais tarde. Era preciso objetivos, um método, muitas leituras e o caminho não seria fácil. Nunca imaginei que fosse.

Mas comecei a construção de meu projeto para a defesa. Os professores da banca foram receptivos à minha ideia e me mostraram um caminho a percorrer. E foi o que tentei fazer neste trabalho no qual falo de mulheres, suas dificuldades e suas conquistas. Curiosamente, durante o meu percurso, tive um bebê e pude mostrar que vida de mulher é assim mesmo – múltipla e única. Em meio a tantas atribuições, cada mulher tem uma história que é comum às outras, e é em uma delas que este trabalho se inspira.

Assim, meu objetivo, com este texto é o de discutir a presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no Colégio Técnico da UFRRJ a partir do conceito de construção de gênero e suas relações na educação, formação de docentes e do trabalho feminino.

Nesse sentido, a dissertação é dividida em quatro capítulos.

No primeiro, faço algumas considerações sobre a questão do gênero e educação. Afirmando logo no início que não desejo falar sobre mulher oprimida e homem opressor, embora em muito do que foi lido e experimentado ao longo do texto, pude perceber a presença de um tratamento diferenciado dado a homens e mulheres, tanto por homens quanto por mulheres. Este é um estudo sobre as relações de gênero travadas em nossas escolas. Uso muito de minha experiência em diferentes instituições pelas quais passei para ilustrar alguns pontos do texto. Ainda no primeiro capítulo, discorro sobre a construção do gênero – o comportamento do homem e da mulher não sendo inato e sim, construído socialmente. Com base nesta afirmação, pesquisei o que seria ser mulher em nossa sociedade e os papéis que são atribuídos a ela. E concluo o capítulo com um breve histórico sobre a escolarização feminina no Brasil e o tipo de instrução (menor) ao qual as mulheres eram apresentadas no início.

O segundo capítulo fala sobre a feminização do magistério no Brasil. Após uma escolarização precária oferecida às mulheres, sob a veste de vocação, as escolas normais começaram a formar as professoras da nação e percebemos que muitas mulheres, na verdade, viraram professoras por absoluta falta de opção ou mesmo por acaso.

O terceiro capítulo busca uma relação entre educação e trabalho feminino. Para isso, busquei estudos de algumas pesquisadoras e dados no INEP¹, no IBGE² e no Ministério do Trabalho para mostrar que a escolarização feminina é, hoje, maior que a masculina e que, quanto maior a escolarização, o número de mulheres empregadas é maior do que o de homens. O inverso acontece: quanto mais baixa a escolarização, maior o número de homens empregados.

No quarto capítulo falo sobre o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – o lócus desta pesquisa. Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CTUR tem uma história interessante, pois chegou à Rural antes mesmo da própria universidade se acomodar em Seropédica³. O curso técnico em agropecuária, oferecido pelo Colégio desde a sua fundação, tinha por tradição, em seu quadro docente, homens formados em veterinária, agronomia e zootecnia. Considero a Licenciatura em Ciências Agrícolas importante para mudar essa situação. Assim, faço um pequeno histórico deste curso para, enfim, chegar à primeira mulher a lecionar no curso de agropecuária do CTUR.

Antes de encontrar Izabel pela primeira vez, conversei com professores que haviam trabalhado com ela na escola. Só faziam referência à “Izabelzinha”, num trato carinhoso e com respeito. Em nosso primeiro encontro, percebi que ela nunca tinha parado para pensar que havia sido a primeira professora da área técnica na escola. E a memória falou alto nas entrevistas. Izabel falou de sua formação, dificultada pelo cargo técnico-administrativo que ocupava na secretaria do próprio CTUR, mostrou-me até seu diploma e falou dos alunos e colegas. Sua trajetória se parece com a de muitas mulheres que se tornaram professoras e que podem ser encontradas em muitas escolas por este país, superando adversidades e contribuindo para a formação de jovens.

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

³ Cidade da Baixada Fluminense onde se localiza a UFRRJ.

CAPÍTULO 1

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*“Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter*

*Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É o que me faz viver”.*
Gilberto Gil

No século XXI vivemos o paradoxo da nova era: a tecnologia traz avanços na medicina, na agricultura, nas comunicações; as pessoas vivem mais, mas correm mais no dia-a-dia, enfartam mais, novas doenças surgem, bactérias misteriosas matam. Em meio a toda essa confusão, homens e mulheres se adaptam aos novos tempos e criam novas identidades. O jogador de futebol inglês David Beckham, por exemplo, virou o símbolo dos metrossexuais: homens vaidosos, perfumados, “bem cuidados”, que podem se pintar, usar acessórios antes nunca imaginados e que deixam “sua porção mulher” vir à tona, sem ter a masculinidade questionada. A vaidade, até então exclusividade feminina ou característica dos homossexuais masculinos, torna-se face deste novo homem.

Já a mulher, há algum tempo se assumiu como *bonita e gostosa*⁴, mas não deixou de cuidar da casa, de trabalhar, estudar, ser mãe, esposa, namorada, e de exercer tantas outras funções. Com uma diferença: a nova mulher decide o que gosta, o que deseja, o que é melhor para ela. Será? Aparentemente sim. Mas essa questão nem sempre se confirma. O que se imagina sobre a mulher nem sempre corresponde ao que acontece na vida real. Pelas ruas, uma mulher executando alguma tarefa tipicamente masculina pode causar surpresa. Mulher taxista ou motorista de ônibus é um exemplo. Por que será que o futebol feminino rende salários (muito) menores do que o masculino? E o mesmo preconceito acontece na outra direção. Homem lecionando para crianças pequenas? Quase um ato impensado. Recentemente foi lançada uma revista destinada “**à professora** da Educação Infantil”. É fácil de ser encontrada em qualquer banca de jornais. Mas quando se trata de algum material para o magistério de nível médio ou superior, a fala não é a mesma – encontramos algo do tipo “destinada **aos professores** da Educação Básica” ou “**aos docentes** do ensino superior”. Sempre no masculino. E mais, folheando livros didáticos, por exemplo, ainda vemos as meninas dançando *ballet* e os meninos praticando lutas; vemos a mãe cozinhando e o pai trabalhando; o pai lendo jornal e a mãe cuidando da casa.

Antes de ser pedagoga, sou professora. De inglês, especificamente. Lecionei a disciplina em escolas públicas e privadas e em cursos de idiomas para todas as idades. Curiosamente, os livros infantis são carregados de conceitos machistas. Nos livros com os quais trabalhei, em geral, a família é retratada como numa propaganda de margarina: a mãe, sorridente, prepara as coisas dos filhos; o pai dirige o carro para o trabalho; o menino joga futebol e a filha ajuda nas tarefas domésticas. Ninguém questiona isso. E as próprias crianças assumem esses papéis nos diálogos a serem

⁴ Referência à canção “Perigosa”, de Rita Lee, Roberto de Carvalho e Nelson Motta, gravada pelas Frenéticas nos anos de 1970.

memorizados, na prática do dia-a-dia da sala de aula. Afinal, quem constrói o machismo? (Relato de experiência da autora)

Não é difícil ouvir homens jovens dizendo “a mulherada tá bombando”, ao se referirem às conquistas femininas, mas estes mesmos homens podem ter posições machistas quando lhes for conveniente. E a quem devemos culpar? Se a criação dos filhos ainda é responsabilidade quase que exclusiva das mães, como ainda vemos opiniões consideradas retrógradas? Por que os filhos homens pouco (ou nada) ajudam nas tarefas domésticas na maioria dos lares? É comum ouvirmos “você é uma mocinha, não pode agir assim”, caso uma filha se comporte de forma pouco convencional. Já os meninos, podem quase tudo. Revistas ditas femininas, que falam sobre liberação da mulher e novas relações de trabalho, ainda trazem receitas de culinária (a *Playboy* ensina a seus leitores receitas de *muffins*?) e matérias do tipo “aumente o prazer sexual”. De quem? Estariam essas revistas reforçando o machismo sob a máscara de apresentarem mulheres bem resolvidas? O conflito se instaura.

O ingresso feminino no mercado de trabalho, lento em seu princípio, foi acelerado no pós-guerra. Hoje é praticamente impensado para uma aluna de Ensino Médio em grandes cidades, por exemplo, virar dona-de-casa e interromper os estudos, principalmente nas classes mais abastadas. O casamento deixou de ser o objetivo maior. O próprio avanço da medicina, permitindo a maternidade cada vez mais tardia, fez com que a carreira tenha se tornado o alvo principal das mulheres que sonham ser bem sucedidas. Tal sucesso feminino, em geral, é atribuído a uma escolarização maior. Simplesmente pela observação, vemos um número crescente de alunas em todos os cursos. Fugindo do senso comum, estudos como o de Bruschini (2007) apontam para o fato de que a escolaridade das trabalhadoras já é maior do que a dos trabalhadores⁵. Neste mesmo estudo, a autora aponta para o crescimento do número de alunas em certos nichos masculinos, como a medicina e a engenharia.

Nesse sentido, este capítulo trata de questões ligadas ao tema gênero e educação, importante referencial para a reflexão sobre as questões femininas, não numa tentativa de fazer a relação dominante/dominada, mas com o objetivo de traçar algumas considerações sobre esta questão relevante no mundo contemporâneo. Embora falar sobre opressão não tenha sido meu objetivo, embora saiba que não se trata de uma dominação vertical e sim, de uma via de mão dupla, em alguns momentos questões da dominação masculina aparecem de forma mais clara, pois considero, neste trabalho, aspectos da sociedade ocidental, marcada por um machismo ainda em vigor. Em relação à educação, a mulher, historicamente, ganhou espaço nos bancos escolares, mas os estudos sobre gênero ganharam força nos últimos anos com a percepção de que as normas educacionais ainda são, na maioria das vezes, ditadas por vozes masculinas.

Minha experiência de mais de dez anos como professora da Educação Básica comprova isso. Geralmente, a direção das escolas em que trabalhei estava nas mãos dos homens. Quando não, nas reuniões, as vozes mais inflamadas e ouvidas eram, em sua maioria, masculinas. Era como se as professoras só executassem o pensamento masculino. Nas reuniões formais ou nos grupos que se formavam na sala dos professores, era comum ver homens inflamados, tendo sua opinião ouvida e acatada pelas mulheres, como veremos no relato a seguir.

Tratava-se de uma escola de educação básica, com turmas da Educação Infantil ao Terceiro Ano do Ensino Médio, numa cidade da região serrana do Rio de Janeiro. A direção estava nas mãos de uma mulher forte do município. Respeitada e temida, devido à sua postura.

⁵ Segundo dados do IBGE, em 2006. Retomaremos este assunto no capítulo 3.

Chamada de “ditadora” por professores e funcionários, ela fora contratada pela fundação que administrava a escola após uma gestão reconhecidamente bem-sucedida do ponto de vista disciplinar a frente de um colégio estadual com mais de 2.000 alunos e era vista como solução para os problemas daquela escola, especificamente. Quando havia reuniões a sala ficava dividida de forma muito clara: as professoras da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental ficavam em um canto, lideradas por sua coordenadora. Mal falavam. Diziam que não seriam ouvidas, então era melhor que nem se manifestassem. O restante da sala ficava assim: por áreas, os professores se sentavam em grupos. Mas na hora das falas, das opiniões, os professores se manifestavam e seus desejos eram como ordens. Como num passe de mágica, eles conduziam a situação de uma forma que nem a “dama-de-ferro” conseguia escapar. Pronto! Eles decidiam sobre calendário, férias, aumentos de salários, questões pedagógicas. E as mulheres aceitavam passivamente, como se a razão fosse sempre deles. E acatavam as decisões tomadas. (Relato de experiência da autora)

1.1. A construção de gênero

A questão do gênero não está simplesmente ligada a aspectos biológicos. Trata-se de uma categoria que incorpora diversos aspectos em relação ao homem e à mulher. Segundo Eliane Lopes (1994, p. 24), “gênero não é uma categoria inventada pelo feminismo”. A autora ainda afirma que pesquisa acadêmica e práticas militantes são coisas distintas, mas ressalta a dimensão política de toda prática acadêmica.

Falar sobre gênero não implica, então, no estudo puro e simples sobre a mulher. Segundo Almeida (1996, p.71),

gênero pode ser entendido como uma construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sim às relações que são socialmente construídas.

Assim, assumimos que neste estudo as questões sobre gênero serão analisadas sob uma perspectiva das relações homem/mulher/educação travadas em nossas escolas e dentro do contexto social e histórico. Para isso, é importante ressaltar que

se estamos nos referindo, pois, a uma construção de gênero, ou seja, a uma construção social e histórica de sujeitos femininos (e masculinos), é então importante lembrar que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade, que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc. têm sobre mulher e sobre homem. Devemos nos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez pressupõe que o gênero tem história, isto é, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente) (LOURO, 1993, p. 47).

Gênero, então, se faz. E como se dá essa construção? Louro (1995, p. 174) afirma que ela é realizada em “diferentes práticas, espaços e instituições (...) através das intrincadas redes

de relações entre os sujeitos”. E cita a escola como uma das instâncias em que essa produção ocorre através de discursos explícitos (currículo, legislação educacional) ou implícitos, através das práticas cotidianas. A autora vai além ao se referir ao tema *diferença*, pois como as relações e construções que “produzem” meninos e meninas são originárias de práticas de “homens e mulheres negros/as, brancos/as, ricos/as, pobres, católicos/as, judeus/ias, espíritas...” (ibidem, p.175), sujeitos diferentes são tratados como desiguais, justificando, assim, tratamentos desiguais para homens e mulheres. A educação das mulheres se deu de forma diferente da dos homens a partir de uma construção desigual.

Tratando sobre o tema da diferença, Saffioti (1994, p. 273) afirma que é atribuído “o mesmo valor à igualdade e à diferença, na medida em que não constituem um par dicotômico, mutuamente exclusivo, mas são cada uma a condição da outra”. A autora não busca a igualdade pura e simples, nem defende o culto à diferença, pois ambas envolveriam uma série de armadilhas, mas procura fazer um entendimento entre as duas sob a mediação da cultura.

Já para Mota (1981, p. 39), “as culturas impõem certos padrões de comportamento a seus membros”. E que tais padrões seriam reflexo de “certos temas culturais importantes” para uma dada sociedade. A autora afirma que não apenas nós criamos estereótipos sobre como deve uma mulher ou um homem se comportar, pois

as sociedades conhecidas elaboram uma divisão de trabalho por sexo e idade; as mais complexas realizam tal divisão de acordo também com classe social, status e formação profissional. Os papéis sociais são em grande parte definidos de acordo com a função social e posição correspondente que o indivíduo ocupa na sociedade. Os papéis são, portanto, socialmente definidos e, como tal, não são instintivos, inatos ou simplesmente dispostos através da cultura (ibidem, p. 40-41).

Guacira Lopes Louro (1994, p. 36) afirma que é importante entender que o “fazer-se homem ou mulher” é um processo e não um fato decidido no nascimento. Nas palavras da autora:

O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de casa sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se *num processo de relação* (idem, grifos da autora).

Deste modo, nossa proposta é fazer uma breve análise histórica sobre a educação feminina e suas implicações para a construção da sociedade em que vivemos e as relações estabelecidas por meio de valores, atitudes, contradições, resistências, poder.

Louro (1997, p. 38), ao citar a importância dos estudos de Foucault para discussões relacionadas ao poder, afirma que as concepções convencionais – centralidade e posse de poder – são desconstruídas a partir de uma ideia de que poder é exercido em diversos sentidos, sob a forma de uma rede. Assim, não haveria um opressor e um oprimido e sim, o exercício de um poder possuidor de efeitos sobre as ações, além de uma relação de resistência, pois poder sem resistência torna-se um ato de violência.

Podemos afirmar que essa luta pelo poder foi travada de forma desigual ao longo da história. Em diversas sociedades, em diversos tempos, a mulher esteve constantemente à margem. Sua função se limitava, principalmente, à procriação e aos cuidados com os filhos pequenos. Às mulheres não cabiam as decisões sobre os destinos desses filhos, pois socialmente já havia algo pré-determinado a eles, dependendo do momento histórico vivido. E

a imagem de mulher submissa acabou sendo fortalecida. Uma ou outra se destacava por um feito inédito, mas era exceção. Mas a luta por visibilidade foi surgindo, aumentando, e a mulher foi ganhando espaço.

No ano de 1975 houve o lançamento da Década Internacional da Mulher e uma maior participação das mulheres em movimentos populares. Os estudos sobre a mulher se consolidaram, mas se concentraram, a princípio, na área das Ciências Sociais, focalizando “a assimetria das oportunidades educacionais, e mais tarde se referiram às diferentes formas de socialização na família e na escola” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 8). É importante ressaltar ainda que os estudos sobre a mulher ficaram mais concentrados na área da pesquisa, deixando o ensino um pouco à margem, sendo as disciplinas ligadas a esta questão consideradas como optativas, não atraindo aqueles/as alunos/as chamados/as mais tímidos/as, pois estudar temas ligados ao universo feminino acaba mexendo com conceitos arraigados por uma herança que todos nós, de uma forma ou de outra, trazemos.

Nas palavras de Blat Gimeno (1994, p. 125):

La naturaleza de la educación de las niñas y los principios subyacentes en la política estatal sobre el rol de las mujeres y de los hombres en la sociedad, han sido objeto de estudio con el objetivo de hacer visibles a las mujeres, descubrir los modos en los que las mujeres han sido parcial o injustamente tratadas, e incluso recuperar su propia historia. La ausencia o invisibilidad de las mujeres se ha debido a diversas razones, entre las que cabe destacar la vinculación de las mujeres a la familia y en general a todo aquello a lo que no se otorgaba relevancia política ni económica, por una parte, y a la orientación familiar transmitida por las ideologías que sustentaban la planificación educativa, por otra.

Nesse sentido, retomo minha fala inicial de que os estudos das relações entre gênero e educação são o meu ponto de partida, mas reitero a minha intenção de fugir ao estereótipo da mulher vítima do “homem opressor”. Os caminhos femininos na educação, suas vozes e ações vêm da resistência e de um desejo maiores do que as dificuldades encontradas ao longo da trajetória, pois “as lutas femininas foram lutas pelo poder, que para as mulheres significou a conquista de direitos de cidadania pela participação política e pelo ingresso no mercado de trabalho” (ALMEIDA, 1996, p.72). A educação foi um dos caminhos utilizados para a emancipação, embora seu início tenha tido outra finalidade: a de formar a boa esposa e mãe, pois “caberia à mulher regenerar a sociedade [no pós-guerra] e para isso precisaria ser bem instruída” (ibidem, p. 73). Mas foi um caminho que permitiu que a mulher fosse notada, que se mostrasse como pessoa, como ser pensante e capaz. Afinal, suas múltiplas tarefas acumuladas socialmente sempre foram mostras de grande capacidade e condições de ser mais, de ser respeitada, de dar uma cara diferente a diferentes situações, de contribuir, efetivamente, para a construção da sociedade em que vive.

1.2. Ser mulher

Quando pensamos sobre a palavra *mulher*, muitos temas vêm à tona. Em um *brainstorm*, encontraríamos respostas do tipo: mãe, esposa, fogão, casa, cuidado, amor, choro, ciúme etc. Porque esse é o lugar comum. Há quem pense que *Amélia* é que é a mulher de verdade. Será mesmo? Quem sabe não é? O que é *ser mulher* na sociedade em que vivemos?

Suzana Albornoz (1983), em palestra proferida na PUC-RS e publicada em uma revista de Educação, relembrou algumas falas de/sobre mulheres que definiriam o que é ser mulher em nossa cultura. A autora cita a escritora Simone de Beauvoir, que em 1949 já afirmava que para isso não bastava ter um corpo de fêmea e sim, aceitar-se como “outro”, “suportar a heteronomia, ou seja, que outra pessoa te governe” (p. 57). A italiana Elena Belotti também cita Beauvoir ao relatar que

para a mocinha existe um conflito entre a sua condição propriamente humana e a sua vocação de mulher. Mas o jovem (do sexo masculino) encontra certa facilidade para encaminhar-se na vida pois nele a vocação de ser humano e a pertença ao sexo masculino não se encontram em conflito, com a infância já prefigurando este destino feliz... A partir da puberdade a garota perde terreno no campo intelectual e artístico... A adolescente não encontra em torno de si os estímulos dados ao seu irmão; ao contrário, pretende-se que ela seja *também mulher*, e assim é obrigada a unir o peso do trabalho profissional ao implicado por sua feminilidade... Qualquer autoafirmação diminui a feminilidade e a possibilidade de sedução... A mulher não sobe de valor aos olhos dos homens aumentando o próprio valor humano e sim amoldando-se aos sonhos deles... Ser mulher significa mostrar-se impotente, frívola, passiva, dócil (BEAUVOIR, *apud* BELOTTI, 1975, p. 154-155, grifos da autora).

Vemos aqui o reconhecimento de uma questão que parecia existir apenas em romances. Das moças espera-se um comportamento tranquilo, receptivo aos desígnios familiares. Já os rapazes teriam “vontade própria”. Essa situação coloca a mulher, na nossa sociedade, como um ser incapaz de decidir sua vida, de saber diferenciar o certo do errado, de traçar seu rumo. E isto acontece em diversos lares, mesmo na mais cosmopolita das cidades. A reprodução deste tipo de atitude acontece quando menos se espera, onde não se espera, ainda hoje, repetindo uma prática que não é nada recente.

Guacira Lopes Louro, ao tratar sobre o choque entre o social e a biologia em termos de gênero (1994, p. 37) fala que há uma tendência a acreditar que certas características são naturais a cada sexo, mas que há, sim, uma incorporação de gestos e atitudes que acabam por parecer inatos.

Bourdieu, em “A dominação masculina” (2002), trata sobre a construção social dos corpos. Segundo o autor,

a diferença entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são ‘sexuadas’), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2002, p. 13)

Charles Boxer (1977), se referindo ao papel da mulher na expansão ultramarina ibérica entre os séculos XV e XIX, levanta a questão de que o culto a Maria – tida por muitos como um dos baluartes da Contra-Reforma – reforçou a construção do papel feminino pautado na obediência, na submissão, valorizando a virgindade e a abnegação. Em suas diversas colônias, Portugal construiu igrejas dedicadas à Virgem; no México, a devoção à Virgem de Guadalupe – popular entre a população indígena – assemelha-se à praticada em inúmeras outras regiões

do mundo colonial ibérico. Assim, a mulher tinha um exemplo a seguir e um nome a zelar. Nas palavras de Boxer:

Todos os autores, pró e antifeministas, que escreveram sobre a mulher e o casamento, são unânimes em considerar o adultério e a lascívia crimes muito mais graves quando praticados pelas mulheres (ibid., p. 137).

O peso das falhas femininas era (e ainda é, podemos afirmar) sempre maior do que os das masculinas, pois certas atitudes (ainda hoje) não são aceitas quando praticadas por mulheres. Afinal, a Virgem Maria era (e ainda é de forma não declarada) o modelo de mulher e mãe a ser seguido. Na sequência, Boxer cita documento datado de 1540, em que o autor afirma que

o adultério da esposa é mais duro para o marido que a notícia do desfloramento de uma filha, da morte de todos os filhos, da perda de todos os bens, ou de que, ele próprio, se encontra mortalmente ferido (idem).

Assim, o papel da mulher ideal foi sendo construído pela Igreja. Na América Latina, o concubinato não acabou com a família dita legítima, mas até hoje ouvimos falas do tipo “essa é para casar”. A herança ibérica deixou um ranço machista em nossa sociedade. Ocorre que essa sociedade está em mutação e é aí que há o conflito entre ideias e atos – um paradoxo que se confirma a cada dia. Fui aluna de escola católica, que chegou a ser apenas para meninos durante um período, mas abriu suas portas às meninas na segunda metade do século XX. Talvez por ser muito jovem, não tenha percebido tratamento diferenciado, mas quando, adulta, trabalhei como professora em uma, também escola católica, a situação foi diferente. E o motivo principal não foi que esta última, ao contrário de minha escola de formação, havia sido exclusividade de meninas durante alguns anos, tendo aberto suas portas aos meninos, com o passar do tempo.

Trabalhar em uma escola religiosa era uma experiência nova. Tratava-se da maior escola da cidade, dirigida por freiras, e objeto do desejo do professorado local, devido ao bom salário e às condições de trabalho. Mas uma questão me cutucava: eu não era casada e era mãe. Isso podia ser mal visto pelas religiosas. Podia ser uma ameaça à ordem local. Durante o tempo que estive lá, fugi sempre das questões pessoais. Recebia sempre a todos com sorriso e educação, numa tentativa de me defender de perguntas tidas como indiscretas. Até que comecei a ver que os professores separados eram tratados com um respeito muito grande pela escola. Suas vozes eram importantes e opiniões consideradas. Por que a minha era menor, então? Talvez porque eu não correspondesse ao modelo ideal de mulher obediente, insegura etc. Mas tal receio estava dentro de mim, pois meu trabalho nunca foi posto em dúvida ou ameaçado. Foi quando comecei a questionar certas coisas e não aguentei: pedi demissão. Ali vi que eu não tinha meu trabalho ameaçado antes porque eu não era considerada uma ameaça. Na saída do sindicato descobri que durante três anos recebera um salário menor do que os demais professores que trabalhavam com o pré-vestibular. Reclamei meus direitos. A resposta recebida era de que eu trabalhava com turmas por nível de conhecimento de língua inglesa, com número

reduzido de alunos. Aleguei que professor é remunerado por hora e não pelo número de alunos em sala. Recebi a resposta de que devia, então, ir à justiça ou aceitar o pequeno valor do tipo “cala a boca” que desejavam me pagar. Recorri então à justiça, pois eu não tinha pressa em receber tudo o que tinha direito. Ao perceberem que eu não recuava, resolveram me pagar. O contador, no sindicato, ao me entregar o cheque, disse: “aí vem o carnaval, tenha juízo com esse dinheiro”. Nem dei resposta. (Relato de experiência da autora)

Retomando a palestra de Albornoz, vemos que as clássicas pesquisas de Margaret Mead na Oceania, em 1935, também são lembradas. Em uma mesma ilha, a antropóloga observou três diferentes tribos, com diferentes comportamentos entre os sexos: na primeira, homens e mulheres dividem as tarefas ditas domésticas; na segunda, com habitantes de comportamento mais agressivo, tanto homens quanto mulheres eram guerreiros; na terceira, as mulheres são as provedoras e o dever dos homens é dançar (p. 58). Assim, vemos que as questões de gênero são construídas e variam de sociedade para sociedade. Para nós, membros de uma sociedade eurocêntrica, as três situações descritas por Mead seriam estranhas, esquecendo que nós podemos ser, também, estranhos para eles.

Albornoz ainda recorre à psicanálise ao tocar no assunto da “inferioridade” feminina devido à ausência do pênis, que leva o corpo do menino a uma associação à figura poderosa – masculina – que detém o poder na família (p. 59), e à filosofia, ao citar a alemã Hanna Arendt, para quem a atividade humana estaria dividida em três níveis: o labor, ou seja, o trabalho do corpo para a sobrevivência; o trabalho da mão do homem, de produção; e a ação, que “põe em comunicação pessoas com pessoas” (p. 61). A grande questão seria a passagem da mulher do estágio do labor para a atividade política, atravessando a produção econômica. Só assim a mulher se sentiria realizada.

Sueli Carneiro, no artigo “Identidade Feminina” (In: SAFFIOTI, 1994, p. 189), aponta que a mesma é um “projeto em construção”, desmontando a ideia de “rainha do lar” e indo de encontro à “construção da plena cidadania para mulheres”. Ela afirma ainda que, para que essa plena cidadania seja atingida, é preciso a aquisição de um conjunto de direitos, mas questiona se tais direitos, como educação formal, programas voltados à saúde da mulher, métodos de contracepção oferecidos pelo Estado, seriam garantidos a todas as mulheres brasileiras.

Sabemos que uma camada grande da população brasileira tem seus direitos usurpados, mesmo hoje. Trabalho escravo ainda existe, assim como condições sub-humanas de sobrevivência em grandes cidades – não falamos de pontos isolados do país. E quanto maior a *diferença* em relação ao padrão de cultura ocidental, piores as condições. Então vejamos que, se ser mulher já é difícil, ser negra, indígena ou pobre cria ainda outras barreiras. Embora este seja um foco para um outro estudo, é um ponto que merece ser lembrado, pois a busca pelos direitos é de todas. E o reconhecimento dos mesmos deve ser para todas, pois todas são mulheres, cidadãs brasileiras e têm seu papel na construção e consolidação da sociedade e da cultura de nosso país.

1.3. A educação das mulheres no Brasil: breve histórico

Motivo de piadas machistas ainda hoje, a educação das mulheres, ao longo dos séculos, foi alvo de preconceito masculino, como revela o caderno “O que eles disseram delas” (1998, p. 15), organizado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) – SP.

Balzac teria dito: “Eu desejaria mais uma mulher de barbas do que uma mulher sábia”. O caderno atribui a Rousseau a opinião de que os saberes que deveriam ser ensinados às mulheres “constituem em agradar aos homens, em ser-lhes útil (...) e ensinar-lhes a vida agradável e doce”. São Paulo Apóstolo, ainda segundo o material organizado pelo CECF, não permitia à mulher “ensinar nem fazer a lei do homem”. Vemos, assim, que a inserção feminina nas escolas não foi algo simples e “natural”, pois seria um fato contrário ao pensamento dominante, enraizado há muitos anos.

Almeida (1998a, p. 36) relata que no século XIX, após análise de relatórios de professoras públicas, o ensino para as mulheres no Brasil “destacava-se quase que exclusivamente pelas prendas domésticas e primeiras letras”. Além disso, a autora afirma que há “referências à pobreza das alunas e ao parco ensino a elas ministrado”. Educar essas moças vindas das camadas menos favorecidas implicava, basicamente, o ensino de corte e costura, a assinar o nome e um pouco de leitura. Já as filhas da classe dominante tinham sua educação em casa, com aulas ministradas por professores – muitas vezes estrangeiros – ou em escolas particulares. Segundo Almeida, estas moças recebiam

um tipo de instrução semelhante [ao recebido pelas alunas de classes populares], com o destaque de que às prendas domésticas eram acrescentadas uma certa instrução artística, uma leve cultura literária e as normas de etiqueta essenciais para o convívio social (idem).

Com a república e o ambiente citadino favorecido pela convivência social, estabeleceu-se o padrão de mulher frágil, um “comportamento pregado inicialmente às moças de boa família para em seguida deslocar-se para as classes trabalhadoras” (ibidem, p. 32). Assim, exaltava-se “a virgindade, a submissão, o recato e as virtudes burguesas como norma a ser seguida” (idem). Com o processo de urbanização, a posição feminina se modificou, mas o domínio masculino não. O código civil, instituído pelo regime republicano em 1916, dava amparo legal para o homem chefiar a família e administrar bens e dinheiro, e **autorizava** o estudo e o trabalho feminino. Mas a herança portuguesa, apesar das leis em vigor, mantinha a mulher como responsável, quase que exclusivamente, pelo cuidado com a casa e com os filhos.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação feminina era processada em colégios e internatos católicos reservados às moças da elite brasileira. Havia Escola Normal em diversas unidades da Federação, mas este ensino era considerado precário e não permitia o prolongamento dos estudos. Nas palavras de Almeida (ibidem, p. 36):

O pensamento conservador da Igreja Católica conseguia opor obstáculos à educação e profissionalização das mulheres, sob o argumento da necessidade de preservá-las moralmente e mantê-las ao abrigo dos desvios de conduta que o excesso de instrução poderia possibilitar.

Desta forma, as mulheres estavam sempre em desvantagem em relação ao poder, pois deviam obediência àqueles que ditavam as regras.

Neste mesmo período, com a Primeira Guerra Mundial e a presença dos homens nos campos de batalhas, as mulheres americanas e europeias passaram a ocupar um outro papel na sociedade. Com a necessidade de trabalhar para garantir a própria existência e desta sociedade, à mulher foi atribuída, também, a função de abastecer a nação com homens fortes. Para que esses homens fossem preparados, as mulheres precisavam ser educadas para

beneficiar maridos e filhos, preparando-os para esse mundo em desenvolvimento. Desta forma, a

educação escolarizada, como veiculadora desses pressupostos, passava a ser importante e necessária para as mulheres, mas, ao mesmo tempo, deveria ser domesticadora, para que essas não transcendessem os limites impostos pelas estruturas sociais. Assim, as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas (...) porém a coordenação e as diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina... (ALMEIDA, 1996, p.73).

Nesse sentido, seguiram-se a formação de escolas para mulheres, com o intuito de formar a mulher padrão da sociedade capitalista. O lar passou a exercer papel diferente de outrora, pois passou a ser o esteio da nação, responsável pelo seu sucesso.

No Brasil, com as políticas sanitaristas do início do século XX, a família burguesa tornou-se alvo do Estado, com a imposição de “padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, visando a modificação de hábitos que possibilitassem a europeização e urbanização dos costumes vigentes” (LOURO, 1993, p. 49). Com isso, houve uma valorização do doméstico, com a designação da escola para exercer a função de ensinar o que antes era passado de mãe para filha. Nas palavras de Louro:

O ‘fazer’ doméstico, transformado em disciplinas escolares é, nesse currículo, altamente complexo. Passa por um processo de racionalização e tecnificação de tarefas como o ‘lavar’, o ‘cozinhar’, o ‘passar’ e o ‘limpar’, minuciosamente desdobradas em passos e seqüências, de forma a atender dois requisitos básicos: eficiência e economia na administração do serviço doméstico (ibidem, p. 52).

Uma dona de casa refinada era o objetivo destas escolas, que seguiam um modelo estrangeiro, capitalista e higienista. A escola legitima a formação da mulher em sua forma mais ampla: esposa e mãe das futuras gerações.

Com o processo maior de urbanização e industrialização e com o contato das brasileiras com o que ocorria na Europa e na América do Norte, houve uma tendência de seguir o novo pensamento que se expandia.

No novo ambiente urbano e industrializado, a educação feminina ganhou, assim, importância. Segundo Almeida (1998a, p. 37),

para atuar significativamente nessa nova sociedade, exigia-se uma nova mulher, capaz de reivindicar seus direitos e questionar os papéis sexuais naturalistas, porém não descuidando do trato materno e doméstico.

A instrução tornou-se prioridade. E as notícias sobre as mudanças ocorridas no mundo chegavam ao Brasil, trazendo novos questionamentos – não à pureza do lar e da maternidade, mas aos papéis secundários ocupados pelas mulheres. A busca pela inserção profissional surgia e as forças contrárias – Igreja e Estado – recusavam essa libertação feminina. Sob a máscara de “vocaçãõ”, o magistério surgiu como oportunidade para o trabalho feminino e é sobre esse assunto que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

*“E a mestra?...
Está no Céu.
Tem nas mãos um grande livro de ouro
e ensina a soletrar
aos anjos”.*
Cora Coralina

O ano era 2005. Lecionar para aquela turma do curso normal era algo novo em minha carreira. Uma nova disciplina – Didática do Ensino Fundamental – uma nova oportunidade, tudo novo. Eu chegava cedo à escola, ficava na porta da sala antes do sinal bater, ansiosa por mais um encontro. Encontro do qual eu sempre saía transformada.

A turma era composta apenas por mulheres. De idades distintas, com realidades distintas, muitas faziam o Normal porque era “mais fácil”, segundo elas. Outras porque “professora tem sempre emprego”. Duas alunas, já casadas e com filhos, faziam o curso porque era o que os maridos autorizavam. E lá estava eu, no meio daquelas mulheres, buscando uma reflexão e não a memorização de métodos.

Mas algo naquela sala me incomodava. Não sabia bem o que era. As “meninas” me contavam que a outra professora que lecionava a mesma disciplina, em outro turno, ensinava a fazer cabeçalho, olhava cadernos, cobrava letra bonita, “de professora”. Ora, em pleno século XXI eu queria mais. Queria que elas pensassem seu papel. E que pudessem fazer a diferença.

Um dia em que eu, provavelmente, estava um pouco mais atenta, percebi o que me tanto me causava incômodo naquela sala: corações de papel, bichinhos, mensagens infantis pelos murais. Que professoras estavam sendo formadas? Por que infantilizar o papel das futuras docentes do ensino fundamental? Falei com elas sobre isso. Senti-me um E.T., afinal, ser professora, para elas, era um papel ligado à maternidade, à docilidade, a um lado infantil que não podia ser prejudicado por reflexões profissionais. Para elas, ser professora não era uma profissão e sim, um estado de espírito. Naquele dia, aquele encontro me transformou, pois serviu de alimento para o meu pensamento de pesquisadora. (Relato de experiência da autora)

A educação feminina, como foi afirmado no capítulo anterior, começou de forma precária. O discurso normatizador que predominava no fim do século XIX e início do século XX ditava os papéis ideais para mulheres e homens, com atribuições sociais muito distintas entre eles. O homem era o provedor e a mulher, a rainha do lar, dedicada ao marido, aos filhos e à casa. Principalmente quando pertencente às classes mais abastadas. As escolas formavam

as boas esposas e mães da nação. As senhoras de “boa família”, embora mais instruídas, não trabalhariam fora por ideologia ou se não houvesse necessidade material. Almeida (1998a, p. 32) relata que

o trabalho para as mulheres das classes média e dominante era permitido e aceito somente em casos excepcionais e necessidade extrema, como viuvez ou falência financeira, e seu destino era principalmente dirigido para a educação de crianças na escola, possivelmente a única opção que lhes era oferecida dentro da exigüidade das oportunidades profissionais e educacionais reservadas ao sexo feminino.

Apesar da república, a mulher continuou subordinada ao marido e longe das decisões políticas, afinal, esse tipo de discussão “contaminaria” o lar. E nas classes mais baixas não era diferente, com um agravante: a escolarização precária da mulher, voltada quase que exclusivamente às prendas do lar.

De acordo com Vieira (2008), a educação feminina tinha por objetivo "preparar a mulher para atuar no espaço doméstico como mãe e esposa. E 'ser professora' seria apenas um prolongamento dessas funções".

A família exercia papel importante na decisão das mulheres na escolha do seu futuro, segundo Passos (2001):

"O estímulo recebido dos familiares, decerto, além de representar uma necessidade concreta de uma família de poucos recursos, que exigia e permitia o trabalho feminino, fez-se em virtude dessa ser uma das poucas opções de trabalho permitido à mulher naquele momento." (p. 105)

Muitas mulheres iniciaram sua vida profissional em decorrência das necessidades familiares, de acordo com Bruschini (1988), o magistério seria então especialmente atraente para aquelas com responsabilidades familiares.

Além de que, o magistério era (é) um emprego que admitiria "conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares não exigiria extensas jornadas de trabalho" (URBANO, 2009).

O índice de analfabetismo no começo da era republicana era alarmante, tanto para homens quanto para mulheres. Mas com o debate sobre escolas mistas, numa tentativa de aprimorar a educação, houve um aumento do número de Escolas Normais no país, como a que surge, em 1880, na Província de São Paulo (ALMEIDA, 1996, p. 73). A República trouxe novos rumos para a educação e, assim, houve a necessidade de criação da Escola Normal com função específica de formar professores para a educação básica, que estava em franca expansão. Tais escolas passaram a ser muito procuradas por mulheres, “uma vez que ficava explícita a função de dar, às boas moças que a elas se dirigiam, formação profissional, aumentar a instrução e preparar boas mães e donas-de-casa” (idem). A autora cita o Anuário do Ensino de São Paulo para provar o aumento do número de matrículas de mulheres na Escola Normal (ibidem, p. 75), conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Matrículas de Mulheres e de Homens na Escola Normal em São Paulo

Ano	Mulheres Matriculadas	Homens Matriculados
1889	64	51
1921	728	172

Vale aqui ilustrar que as primeiras escolas primárias para as mulheres surgiram no Império, com a *Lei 15 de outubro*, que segundo Schaffrath (2000), abriu as portas para o magistério feminino, pois não era permitido aos homens lecionar para turmas de meninas. Este pode ser considerado um marco para a criação de Escolas Normais.

Almeida afirma que segundo alguns historiadores, a Escola Normal era, em princípio, destinada às jovens de classes mais baixas e órfãs sem dote, cujo sonho de um bom casamento ficava cada vez mais distante. Assim,

ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério (1996, p. 74).

Para Urbano (2009), a inclusão das mulheres na Escola Normal serviu para adentrarem no mundo público, podendo atuar no mercado de trabalho lecionando no ensino primário ou pelo interesse em obter uma cultura ampla anterior ao casamento. Segundo Bruschini (1988, p.5),

a escola Normal sobrepunha o Ensino Primário e com uma característica marcadamente profissionalizante, converteram-se numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos para as mulheres. Por essa razão acabaram servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos e adquirir boa cultura geral antes do casamento.

Os interesses em incitar o ingresso das mulheres no magistério tinham o objetivo de manter princípios morais e conservadores, de acordo com Bruschini (ibidem). Além disso, "o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média" e, segundo Costa e Conceição (2001), "não obstante as limitações, discriminações e impedimentos, essa inserção na força de trabalho era ainda uma das poucas possibilidades de atuação no espaço público possível para as mulheres de classe média."

Começou a haver grande procura por ambos os sexos pela Escola Normal, como apresentado no quadro 1, mas a matrícula dependia de exame perante uma banca examinadora. Daí o prestígio do professorado em relação ao seu cabedal intelectual. Mas por que a procura por este tipo de escola? Entre outros motivos, Almeida (1998a, p. 35) afirma que

a procura pela Escola Normal deveu-se à ausência de outros tipos de cursos que pudessem estar ao alcance do segmento médio que passava a frequentá-lo e que via na educação uma forma de ascensão social. No caso feminino, a demanda centrava-se em ser o curso de formação de professores a única possibilidade de escolarização para as mulheres no período, dado que lhes era vedado o ingresso em curso superior.

No livro "História das Mulheres no Brasil", organizado por Mary Del Priori (2004), o artigo "Mulheres na Sala de Aula", de Guacira Lopes Louro, descreve disciplinas que haviam sido incorporadas ao curso normal no início do século XX, não apenas com o intuito de formar a professora, mas também a dona-de-casa e mãe. Seriam elas: psicologia, puericultura, higiene escolar e economia doméstica. Vemos, assim, que ser professora e ser mulher se

tornavam, cada vez mais, a mesma coisa, numa mistura volátil, refletindo o que se esperava das novas trabalhadoras.

Mas a feminização do magistério não era um fenômeno restrito ao Brasil. Em Portugal, por exemplo, o aumento do número de professoras fez com que elas fossem chamadas de “usurpadoras do trabalho alheio” (ibidem, p. 75). E a crise aumentou quando houve a permissão, via decreto, de que mulheres lecionassem para meninos. Tal debate era acompanhado de perto por jornais femininos e pedagógicos, que travaram uma batalha em torno do trabalho docente feminino.

No Brasil, a imprensa, desde a segunda metade do século XIX, começou a difundir o modelo de mulher ideal. Almeida (1998a, p. 33) cita um trecho do jornal “O Médico do Povo”, que em 06/03/1864 afirmava que

as mulheres são em geral as mais amáveis de toda a terra, porque aos atrativos do corpo reúnem a docilidade, a brandura, e mesmo a humildade; são fiéis, extremosas e boas mães de família; e quando a tudo isso se adiciona uma fina educação é a brasileira a melhor mulher do mundo.

Com a melhoria da escolarização feminina, a leitura de jornais ganhou um novo público e o ideal das qualidades da mulher, como a descrição feita no referido jornal, era cada vez mais incorporado à sociedade brasileira. Surgem jornais femininos, como “O Sexo Feminino”, de 1875, que foi relançado em 1889 com o nome “O Quinze de Novembro do Sexo Feminino”, em alusão à república. Este último alcançou, em 1890, a tiragem de 2.400 exemplares. Outros jornais e revistas destinados às mulheres também surgiram neste período, mas ficavam com seu interesse restrito às elites. A imprensa escrita e dirigida para/por mulheres desenvolveu-se mais no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, as duas maiores cidades do país, sob influência dos movimentos femininos, principalmente movimentos sufragistas, vindos da Europa e da América. Os textos incentivavam a emancipação feminina, falavam da importância da instrução e da educação, mas não deixavam de lado o importante papel de dona-de-casa e mãe educadora.

Nesta mesma época surge uma imprensa periódica educacional – escrita e dirigida por homens que, segundo Almeida (idem), “ignorava as diferenciações sexuais no ensino e referia-se aos professores e às professoras de maneira uniforme”. A autora ainda afirma que “são raras as professoras que foram mencionadas nos jornais e revistas ou tiveram sua foto registrada na contracapa, o que acontecia frequentemente com os homens”.

A incursão feminina no magistério não se deu por acaso, nem de forma simples. A ideia de vocação foi aceita pelas mulheres, pois seria uma aptidão natural para quem nasce para ser mãe dedicada e paciente. Tal conceito se aplica a outras profissões menos valorizadas socialmente, como a enfermagem, por exemplo. Fagundes (1999) ilustra bem este aspecto ao relatar o que a sociedade espera do comportamento feminino: paciência, jeito com crianças, abnegação, altruísmo, sem falar na capacidade de conciliar trabalho e vida doméstica. Mas a autora vai além, pois afirma que outro fator que levaria a mulher ao magistério poderia ser a dificuldade de lidar com adultos, talvez numa crítica à posição mais recatada das mulheres, que tinham (e ainda têm) que obedecer a homens mais velhos (pais ou maridos).

Almeida (1998b, p.64) utiliza a expressão “feminização do magistério primário” referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres.

Segundo Bruschini e Amado, “as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira” (1988, p. 7). Além deste argumento, o fato de poder conciliar trabalho e afazeres domésticos foi utilizado como justificativa, pois a legislação vigente até o início dos anos 70 do século XX permitia o trabalho das docentes apenas em meio período, o que foi modificado apenas a partir da Lei 5.692/71, que alterou a LDB 4.024/61, dando permissão para a dupla jornada de trabalho da professora, e trazendo mudanças nas relações de trabalho para as mulheres, principalmente, que passaram a ter uma jornada de trabalho muito maior, se contabilizarmos o período de trabalho em casa. Mas retomando nosso tema, para pouco alterar a ordem dos lares com uma mãe trabalhadora, as férias escolares do professorado coincidiam (e ainda coincidem) com as dos filhos. Assim, o magistério primário foi sendo, aos poucos, dominado pelas mulheres em processo iniciado no fim do século XIX. Elas trabalhariam meio período, ganhariam um dinheiro extra e continuariam mães e esposas dedicadas. E o setor público, no Brasil, passou a ser o objetivo maior, pois conferia estabilidade e menor competição.

Campos (2002), discutindo a gênese histórica dos cursos de formação de professores, demonstra, pelo número de matriculados e diplomados nas Escolas Normais, a feminização do magistério em São Paulo. A autora situa no final do século XIX o processo de feminização da profissão de professor no Brasil, relacionando-o ao desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população.

Para Urbano (2009), a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminil, envolvendo a proximidade de características entre a docência e o trabalho doméstico, ambos marcados pela dependência e fragilidade.

O perfil idealizado do gênero feminino durante a Primeira República e ratificado pelo influxo do positivismo não se diferenciava da mulher professora. Mesmo tendo "adquirido seu espaço" a mulher deveria manter o que lhes foi atribuído socialmente, como pureza, beleza, bondade, amor, maternidade, entre outros.

Segundo Carvalho (*apud* URBANO, 2009), a visão supracitada que se tinha (tem) da mulher torna o conjunto das mulheres homogêneo, sendo assim, essencialismo, pois atribui alguns traços de personalidade a todas as mulheres ao longo da história, não levando em conta as ricas diferenças, como sua inserção socioeconômica, etnia, geração etc.

Pensando nas relações de gênero como construções sociais e históricas, perceberemos as múltiplas feminilidades e masculinidades, segundo Carvalho (*idem*), que coexistem em cada contexto cultural e que modificam no decorrer do tempo

Catani (1994, p. 129) relata que o trabalho docente feminino, no início do século XX já estava incorporado à sociedade, havendo uma dicotomia entre a situação da mulher trabalhadora e desprotegida. Como trabalhadora, ela seria capaz de sustentar sua família. Como ser desprotegido, precisaria de um homem para administrar esse dinheiro. A autora cita trecho da Revista de Ensino (uma publicação destinada ao professorado público de São Paulo), em que se encontra o seguinte:

A solução única é encontrar um marido que a ampare e a proteja, e que possa mais facilmente conseguir, por sua influência eleitoral, melhoria de condições para a professora desterrada. Os 400 mil réis atraem os pretendentes, e não faltará quem queira ter a *profissão* de marido de professora para viver de seu ordenado, sem fazer coisa alguma (Revista de Ensino, 1902, *apud* CATANI – grifos da autora).

Como podemos observar no relato acima, o trabalho da mulher, e sua remuneração, ficavam sujeitos ao controle masculino, como se houvesse uma incapacidade feminina de gerir seus próprios recursos. Este aspecto confirma o que afirmei anteriormente sobre a dificuldade feminina em lidar com adultos – um ser incapaz de cuidar de sua vida só poderia se relacionar com outro ser igualmente incapaz (crianças). O trabalho era permitido, mas a administração dos frutos deste trabalho ficava nas mãos do cônjuge, que podia até não ser o provedor, mas era o “dono” do dinheiro.

Na segunda metade do século XX, o magistério primário já era dominado pelas mulheres de forma irreversível. Almeida cita uma moção ao Presidente da República no 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, em 05 de maio de 1941, regado por um discurso higienista. A autora afirma que o professor era considerado

o agente determinante para tornar o meio escolar propício a todas as intervenções de ordem higiênica e médica, sendo mesmo o elemento decisivo para a efetivação da educação sanitária. Portanto, assegurava-se que as escolas de formação do professorado primário deveriam atrair mais homens aos seus quadros, melhorando as condições técnicas e econômicas desses ‘plasmadores de nacionalidade’ (1998a, p. 38).

Com a percepção do crescimento do trabalho docente feminino, houve uma tentativa de alocar a mulher novamente no lar evitando a desagregação do mesmo. Além disso, se a mulher solteira gostasse da independência financeira adquirida com o trabalho, podia optar por não se casar, abalando a família que nem chegaria a formar. Porém o magistério já havia se consolidado como profissão feminina sob a veste da vocação natural. Restava, então, manter essa mulher dependente economicamente do marido, com um salário baixo que não a permitisse alçar voos mais audaciosos.

Mas se conduzir a mulher de volta ao lar era tarefa difícil, lar e escola passaram a se confundir. Carvalho e Vianna (1994, p. 135) afirmam que

A escola é uma extensão do lar, é preciso perceber as conseqüências de um estilo de organização do trabalho baseado no improviso, no desempenho simultâneo de tarefas diferentes e na troca constante de funções.

As autoras descrevem as escolas como espaços marcados por elementos da domesticidade, onde as professoras aproveitam o tempo vago para fazer compras para casa, trocar receitas, ver fotografias, amamentar seus filhos pequenos. Isso criaria uma “crise de identidade profissional” (ibidem, p. 138).

Marília Carvalho (1999) ressalta que “quando falam em *escola*, as professoras falam de si mesmas, não de uma escola longínqua” (p. 166, grifos da autora), mostrando que há uma mistura, como se uma não existisse sem a outra. Além disso, a manutenção de estereótipos como a questão da letra bonita, por exemplo, está presente ainda hoje.

Quando a gente vai fazer um cartaz, já vai logo perguntando: qual é a menina de letra bonita? (Relato de Marisa, professora numa cidade do interior de São Paulo, à pesquisa da Marília Carvalho) (idem)

Se ela fosse menino, eu não me irritaria. (Relato de Lúcia, professora primária da mesma escola, à mesma pesquisa, ao descrever sua irritação com uma aluna desleixada) (idem)

Observamos nas falas das professoras o que se espera das mulheres dentro das escolas e que tipo de formação lhes é dada desde o ingresso nas instituições. Pude observar claramente esta situação quando lecionei a disciplina de Didática do Ensino Fundamental para uma turma do Curso Normal de nível médio, em 2005.

Os murais daquela escola eram, esteticamente, lindos. O conteúdo podia ser contestado, mas o visual chamava a atenção. Achava que era um trabalho das professoras do curso Normal. Ao lecionar para uma turma deste curso, descobri que se tratava de trabalho, sim, mas das alunas. Trabalho que valia nota, avaliado por mais de uma professora. O apelo visual era garantido com materiais [caros] comprados pelas alunas [de uma escola pública] que aceitavam esse papel de garantir [com seu esforço, criatividade e bolso] a beleza dos corredores da escola. (Relato de experiência da autora)

Minhas alunas deviam me achar uma revoltada, pois eu contestava certas atitudes que eram cobradas delas e elas acatavam, sem questionar. Procurava mostrar a ela que estavam se preparando para uma vida de trabalhadoras de educação e que a luta estaria presente em tudo, por mais simples que parecesse. Educação não é alimento e sim, fome, não no sentido literal, mas fome de ser mais, caso contrário, torna-se mera repetição de conteúdos e uma passividade que paralisa.

Alguns fatos citados neste capítulo teriam contribuído para os baixos salários da docência. Nas palavras de Amado e Bruschini (1988, p. 7):

A ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido a seu caráter secundário ou complementar, ajudou a cimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para mulheres; e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deterioração salarial que vem atingindo a categoria.

A desvalorização da docência e o efeito cascata de desvalorização da escola levantaram conceitos de que é uma tarefa realizada por amor, quase um sacerdócio, deixando de lado, muitas vezes, o profissionalismo e a seriedade com que as relações de trabalho devem ser tratadas. Segundo Almeida (1996, p. 75),

o preconceito contra o magistério feminino centrava-se menos na profissão em si, do que no trabalho assalariado que significava para a mentalidade ainda impregnada do colonialismo uma coisa vergonhosa, mais apropriada para ambos os sexos das classes mais baixas. Entretanto, ser professora poderia ser mais bem aceito para as mulheres se o fato de receber um pagamento por isso fosse mascarado pela nobreza da missão desempenhada ou mesmo um sacerdócio, conceito herdado do tempo em que a educação era somente um privilégio clerical.

Se a opção pelo magistério era acompanhada por problemas como uma carreira socialmente desprestigiada, com baixos salários e uma ideia de “pobre coitada...é professora”,

por que continuou sendo procurada? Marília Pinto de Carvalho, ao entrevistar professoras para identificar a razão pela qual abraçaram a docência, afirma ter observado uma certa passividade em muitas profissionais em relação à decisão, como se tivessem sendo conduzidas [pelos maridos, namorados] ao magistério (1999, p. 156). A autora relata certas falas do tipo “quando eu vi, tava lá”, e apresenta duas linhas de forma que emergem das narrativas. Nas palavras da autora:

De um lado, um sentimento de exterioridade da narradora em relação a sua própria história, um colocar-se de fora, antes como vítima que se queixa do que como sujeito que se narra – e que seria responsável por aquela biografia. De outro lado, essas narrativas revelam a limitação de opções que efetivamente se colocava para essas mulheres – a partir de sua condição de classe, de gênero etc. – e a força que outros sujeitos tiveram em suas tomadas de decisão (ibidem, p. 157).

Realmente, estes sentimentos das depoentes são facilmente observados, mas relatos de que o casamento, a gravidez, e até um marido que afirmou “você estudou, vai dar aula” mostram que conjunturas levaram muitas ao magistério, tecendo essa *opção* com o apoio masculino, muitas vezes, e fazendo com que a desvalorização do magistério seja feita pelo próprio professorado.

Logo que me formei, falava meio sem jeito que era professora. Talvez porque tenha sido preparada para ser médica, uma carreira de prestígio social maior. Mas um dia, caminhando de volta do curso de inglês onde lecionava, na Praça Saens Peña, vi uma pessoa vestindo uma camiseta onde se lia: “não me seqüestre, sou professor”. Fiquei chateada. Será que não valíamos nada? Passei a falar com todos sobre o lado bom da profissão. Já ouvi colegas dizendo que seus filhos nunca seriam professores porque não deixariam. Outros parecem compensar a frustração ao afirmar o sucesso da prole em carreiras valorizadas. Com orgulho, afirmo que meu filho mais velho cursa uma licenciatura, por decisão dele. (Relato de experiência da autora)

Marília Carvalho (ibidem) apresenta ainda um outro lado do magistério. Como a maioria dos lares é chefiada por homens, a sala de aula seria, para muitas mulheres, um espaço de poder. Em uma das entrevistas, a depoente afirma: “na classe, a autoridade sou eu (...) do mesmo jeito que em casa manda o marido” (ibidem, p. 160). Com isso, o magistério pode ser visto com uma possibilidade de liberdade para as mulheres, pois segundo outra depoente (idem), “as empresas são muito machistas, a escola, não”, ao revelar o desejo de conseguir suas próprias conquistas.

Ainda nesta pesquisa, vemos uma busca pela recuperação da auto-estima da categoria, situação que passa por uma discussão de gênero, fazendo o que a autora chama de “reinvenção da escola”. A escola já teria sido reinventada pelas mulheres no início do século XX, ao centrar o processo ensino-aprendizagem na criança – fato ligado ao modelo maternal – mas há uma demanda muito grande por discussões sobre o papel feminino, afinal, as mudanças, quase sempre, são propostas por educadores do sexo masculino e postas em prática por professoras.

Na terceira carta do livro “Professora sim, tia não”, Paulo Freire (1998, p. 47) fala sobre a importância da prática educativa, pois é um assunto que trata de gente e sua formação. O próprio título da carta – “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra

possibilidade” – já mostra o caráter “tapa buraco” da docência. Na carta citada, Freire critica a visão da educação como “uma espécie de *marquise* sob a qual a gente espera a chuva passar” (1998, p. 47 – grifos do autor) e afirma que só o professorado pode valorizar sua própria condição ao afirmar que

reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar (ibidem, p. 48).

Michael Apple (*apud* SAVIANI, 2006, p. 135-136) concebe a prática docente “como um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”. Essas relações possibilitam que o trabalho docente exercido por homens e mulheres, de acordo com a lógica capitalista, sofra um processo de desqualificação que não é diferente daquele que ocorre com as outras ocupações profissionais, principalmente se estas estiverem voltadas para o setor social, como temos visto ocorrer com frequência.

E quando a desqualificação e passividade vêm de dentro da categoria, a situação torna-se mais grave. Aí, não importa se o trabalho é exercido por homens ou por mulheres; ele se torna desvalorizado perante a sociedade, que assume essa tarefa como “menor”, e sair disso fica difícil e doloroso para o trabalhador.

Mulher batalhadora e boa de briga, Márcia⁶ trabalhou em uma escola de ensino fundamental com crianças especiais durante mais de dez anos. Sempre falou de seu trabalho de forma apaixonada e tratava aquelas crianças como iguais, sem a pena comum a quem lida com elas. Um trabalho de encher os olhos. Ela viajou com aqueles alunos, foi à praia, à fazenda, a hotéis, dando àqueles meninos e meninas dignidade e tratamento de crianças ditas “normais”. Falava de seu trabalho com paixão.

A escola, localizada em um bairro de classe média na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, pagava a ela por um turno de trabalho o piso salarial estipulado pelo sindicato. E “por fora” [da carteira de trabalho], um dinheiro extra por dias que Márcia trabalhava pela manhã fazendo estudo dirigido com os alunos.

Isso durante dez anos...

Fim de ano, décimo terceiro salário era um luxo recebido ao longo do ano seguinte. O mesmo para as férias. Sempre que ela me contava isso eu a incentivava a procurar outra escola, pois seu trabalho era bom, diferente. Recomendei que buscasse uma especialização, que voltasse à universidade, mas os compromissos financeiros a impediam, pois não havia sobra de dinheiro para investimento na formação. Além disso, ela se preocupava com os

⁶ Nome fictício.

alunos, afinal, quem garante que outra professora trataria aquelas crianças da mesma forma?

Bem, a escola fechou... Márcia ficou sem emprego, sem salário, sem décimo terceiro, férias... E mais, descobriu que seu fundo de garantia não era depositado havia anos e que a previdência estava em atraso. Nem o seguro desemprego ela poderia pleitear. E o pior... Chegou a pensar em aceitar as migalhas oferecidas, afinal, a dona da escola era “amiga” dela.

Como amiga não deixei. Quase a obriguei a buscar seus direitos no sindicato. Ela custou a se ver como trabalhadora. Mas foi, gostou e está aguardando um desfecho [feliz] para o seu caso. Conseguiu um emprego em uma renomada creche na zona sul da cidade. Pensamos, “agora vai!”. Mas Márcia tem dado seu sangue pela sua turma há quase cinco meses, e sua carteira de trabalho continua intacta. E o pior... Parece que ela não aprendeu a lição, de que ser professora é ser profissional que merece respeito e que tem direitos. E que ser boa de briga na escola pode salvar a sua pele. (Relato de experiência da autora)

A vida das mulheres parece mais difícil, mas muito se dá, como vimos no relato acima, por aceitação por parte da mulher de que haja um tratamento com certo descaso. Muito acaba sendo aceito por questão de real necessidade, como afirma Carvalho (1999, p. 161), para quem

as opções femininas por carreiras como o magistério podem ser estratégias de sobrevivência, se levadas em conta suas trajetórias de vida, a necessidade de realizar o trabalho doméstico e de cuidar de filhos, além de imposições do mercado.

Para Rabelo (2007, p. 60), “a busca por uma profissão é sempre uma tentativa de unir uma necessidade imposta pela sociedade com algo que a torne prazerosa”. Em geral, esse prazer é associado a uma sensação de dever cumprido, a uma ligação emocional com a profissão, ao reconhecimento dado por outrem da importância/eficácia do seu trabalho ou à compensação financeira.

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida (ARCE, 2001).

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “consequente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu “dom” ou “vocação” para a docência (RABELO; MARTINS, 2009).

Mas isso ocorre apenas na docência ou é comum a profissões ditas “femininas”? Será que ocorre com professoras do ensino superior ou o tal descaso é “privilegio” das professoras da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental? A feminização do magistério ocorreu apenas nos segmentos que lidam com crianças?

A posição da mulher no mercado de trabalho e a relação com a sua formação, seja para o magistério ou para outras carreiras, serão assuntos que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E TRABALHO DAS MULHERES NO BRASIL

*“A mulher brasileira, como a portuguesa, não tem entusiasmo pelo feminismo. Não sonha a glória de concorrer com o homem no **struggle for life**. Ela sonha com uma vida mais plácida e serena, cheia de amor e poesia: cuidar dos seus lindos jardins, das suas recepções, das grandes festas, dos passeios à tarde pela Avenida e pela Rua do Ouvidor, e do lar, muito do lar, que enche de uma doce alegria, de carícias honestas aos filhos e esposo.” (trecho de artigo de Helena Castello Branco publicado no Jornal do Brasil em 1909)*

A busca por uma escolarização maior e entrada no mundo do trabalho moveram as mulheres em todo o mundo. No Brasil, a situação não foi diferente. A relação entre profissionalização e educação femininas faz parte de diversos estudos. A formação educacional tornou-se cada vez mais fator determinante para a participação em diversas carreiras, não apenas para o magistério – já consolidado no século XX como carreira feminina.

Elza Nadai, num estudo em que questiona se a educação da mulher de elite brasileira na Primeira República foi ato de discriminação ou emancipação, afirma que

O acesso aos diversos graus de ensino, a conquista de determinado diploma não são, por si sós, determinantes do sucesso ou insucesso profissional ou mesmo facilitadores do acesso a determinadas carreiras, mesmo considerando os limites criados pelas sucessivas regulamentações que procuram equacionar e defender os interesses de qualquer categoria (...) As relações de compadrio, a origem de classe, o apadrinhamento político são fatores fundamentais no acesso a qualquer campo profissional, sobretudo, nas sociedades de economia dependente e fortemente burocratizadas como a brasileira. Entretanto, se essas condições são *restritivas* para o homem, genericamente considerado, elas são verdadeiramente *impositivas* quando se trata de mulheres e determinam, muitas vezes, a natureza da relação entre os graus de escolarização e profissionalização (NADAI, 1991, p. 78, grifos meus).

Assim, podemos ver que a trajetória não foi simples nem fácil. O ingresso das mulheres nas escolas, depois nas universidades e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, foram barreiras transpostas com dificuldade. Pode-se dizer que foi um trabalho marginal no início. Segundo Saffioti (*apud* BRUSCHINI, 1978, p. 5), a marginalização da mulher do mundo do trabalho seria “uma conseqüência natural do modo de produção capitalista que, não tendo condições de absorver toda a força de trabalho potencial, utilizaria determinados fatores, como o *sexo* e a *raça*, para justificar o alijamento de certos indivíduos da estrutura ocupacional” (grifo meu). Assim, o trabalho feminino ficaria condicionado à capacidade de absorção de mão-de-obra. E passou-se a perceber o aumento de carreiras de características femininas além do magistério, como a enfermagem, por exemplo. Coincidentemente, outro tipo de trabalho em que o cuidar (como o de professoras que lidam com crianças pequenas)

está presente, dando à função um caráter feminino e um prestígio social menor, além de um salário mais baixo, tornando esta profissão menos atraente aos homens. Ainda hoje, nos hospitais, a imagem que caracteriza a enfermagem é uma **mulher** que pede silêncio com seu gesto, mostrando a “alma” feminina da carreira.

Estudos sobre a escolarização feminina e o posterior ingresso no mundo do trabalho são relativamente recentes. A dissertação de mestrado de Bruschini (USP) data de 1977. Neste trabalho, a autora pesquisa profissões de nível superior ocupadas por mulheres e destaca o seguinte ponto:

Se, de um lado, observa-se a elevação do nível educacional feminino, de outra parte pode-se constatar que, embora se dirijam cada vez mais aos cursos superiores, as mulheres continuam concentradas em determinadas áreas de formação (BRUSCHINI, 1978, p. 6).

Nesta pesquisa já podemos verificar o aumento do número de mulheres nas universidades. A autora cita um aumento do número de mulheres no ensino superior de 26% em 1956 para 40% em 1971 e 47% em 1977. Num exemplo mais pontual, verificamos que na turma de 1961 da Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (atual Unirio), havia 9,7% de mulheres. Uma turma do 11º período da mesma instituição tem, hoje, 55,5% de mulheres⁷.

Eva Blay, em estudo realizado no ano 2000 sobre a presença feminina na Universidade de São Paulo, aponta para dados interessantes. Segundo a autora,

dados de 2000 do Censo Escolar do MEC afirmam que as mulheres são mais escolarizadas que os homens, havendo mais meninas do que meninos no ensino fundamental (primeiros 8 anos). Contudo trata-se de uma verdade relativa. Analisando-se os dados da população universitária, em nível de graduação, da maior universidade pública brasileira e uma das maiores da América Latina, a Universidade de São Paulo (USP), observar-se-á uma clara diferenciação de gênero (BLAY, 2002, s/ paginação).

Tal diferenciação é, segundo a autora, devido a diversidades acentuadas entre os cursos do ponto de vista do gênero. Observe a tabela abaixo, com dados sobre o corpo discente da USP em cursos de graduação:

Tabela 2 – Percentual de mulheres e homens matriculados em cursos de graduação na Universidade de São Paulo

CURSO	% DE MULHERES	% DE HOMENS
Farmácia	64	36
Enfermagem	96	04
Educação	89	11
Veterinária	62	38
Saúde Pública	95	05
Odontologia	65	35
Psicologia	66	34
Engenharia	19	81

⁷ Dados fornecidos por alunos destas turmas. Entre os 113 formandos da turma de 1961 havia 11 mulheres. Hoje, a turma do 11º período possui 40 mulheres num total de 72 alunos.

Medicina (Ribeirão Preto) ⁸	27	73
Matemática e Computação	20	80
Física	17	83
Astronomia e Geofísica	29	71

Fonte: Pesquisa da Prof^a Eva Blay – 2000.

Observamos que nos cursos onde há predominância de mulheres existe uma classificação de área de SAÚDE, EDUCAÇÃO E CUIDAR. Já os cursos com maioria masculina estão classificados como cursos de áreas TÉCNICAS E QUÍMICAS. A tabela 2 mostra o que a pesquisadora afirma: no momento do estudo havia 57% de homens e 43% de mulheres matriculadas nas 33 unidades da Universidade de São Paulo. A diferença de 14% entre a população masculina e a feminina ocorre devido às tendências pela procura por determinados cursos. Nas palavras de Blay (2002),

Os cursos universitários freqüentados na entrada do terceiro milênio são ainda correspondentes à divisão sexual do trabalho nas atividades domésticas, aplicando-se nas áreas do cuidar, do ensinar, de manutenção da família (...) a família e as atividades domésticas deveriam e devem ser compatibilizadas para a mulher e só para ela quando da escolha de profissões mesmo que universitárias.

Na mesma pesquisa há ainda dados que mostram uma barreira de gênero também em relação ao corpo docente: 3.148 professores e 1.546 professoras lecionavam na USP em 2000. Assim, segundo Blay (idem), “o campo científico é sexuado e retransmite experiências e obstáculos que homens e mulheres enfrentam na sociedade e na comunidade científica”.

Mas com toda esta questão, as mulheres são maioria nas universidades e faculdades, em geral, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3 – Pessoas com 12 anos ou mais de estudo e pessoas que freqüentam o ensino superior por sexo.

Região	Pessoas com 12 anos ou mais de estudo			Pessoas que freqüentam o ensino superior		
	Total (1000 pessoas)	Homens (%)	Mulheres (%)	Total (1000 pessoas)	Homens (%)	Mulheres (%)
Brasil	16.895	42,9	57,1	7.242	42,9	57,1
Norte	814	39,4	60,6	321	39,6	60,4
Nordeste	2.598	38,7	61,3	1.006	39,7	60,3
Sudeste	9.124	44,1	55,9	4.020	44,4	55,6
Sul	2.972	43,2	56,8	1.285	43,5	56,5
Centro-Oeste	1.387	43,9	56,1	610	43,4	56,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

⁸ Na capital, os dados são diferentes e apontam para uma proximidade muito grande entre o percentual de mulheres e homens no curso de Medicina: 48% de mulheres e 52% de homens. Não há registro sobre o motivo de discrepância tão acentuada apenas pela localização geográfica dos campi.

Em estudo datado de 2005, Bruschini faz uma análise sobre a questão do trabalho e gênero nos dez anos anteriores à pesquisa. A autora relata um aumento da população economicamente ativa feminina de 28 para 41,7 milhões no período mencionado. E mais, que a porcentagem de mulheres no conjunto dos trabalhadores aumentou de 39,6% para 43,5%, significando que metade das mulheres em idade ativa trabalhou ou buscou trabalho no ano de 2005. Segundo a autora (2005),

mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher alteraram a identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho remunerado. Ao mesmo tempo, a expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades viabilizaram o acesso delas a novas oportunidades de trabalho.

Muitas mudanças ocorreram, sim, mas as mulheres continuam responsáveis principais pelas atividades domésticas. Isso representa sobrecarga de trabalho (não-remunerado, neste caso). 90% das mulheres afirmaram realizar algum tipo de trabalho doméstico, enquanto 45% dos homens deram resposta semelhante.

Mas com todo trabalho doméstico, a mulher tem tido mais acesso aos estudos e, conseqüentemente, ao trabalho. Como afirmamos no capítulo 1, a escolaridade das trabalhadoras é maior do que a dos trabalhadores. Os resultados de 2007 do Censo da Educação Superior confirmam a tendência que Bruschini já anunciava.

Tabela 4 – Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais por Sexo, segundo a Categoria Administrativa da IES – 2006

Categoria Administrativa	Total	Masculino	Feminino
Brasil	756.799	304.504	452.295
Pública	193.531	78.537	114.994
Federal	89.257	39.475	49.782
Estadual	80.014	29.002	51.012
Municipal	24.260	10.060	14.200
Privada	563.268	225.967	337.301
Particular	336.031	139.313	196.718
Comum/Confes/Filant	227.237	86.654	140.583

Fonte: INEP

Observamos na tabela 4 que o número de mulheres concluintes nos cursos de graduação supera o de homens em todas as esferas, confirmando a tendência de que a escolaridade feminina é maior do que a masculina.

Podemos analisar a questão por um outro lado, se observarmos dados por área de conhecimento.

A tabela 5 reitera e amplia a abrangência dos dados da pesquisa de Blay (2002), pois vemos uma minoria feminina nos cursos de áreas chamadas tecnológicas e científicas e uma maioria ligada às áreas de educação, artes e cuidados.

Tabela 5 – Concluintes no ano de 2001 segundo sexo e áreas de conhecimento no Brasil

Área de Conhecimento	Total	Feminino	Masculino	Parcela Feminina (%)
Educação	109.048	87.908	21.140	80,6
Humanidades e Artes	13.399	9.196	4.203	68,6
Ciências Sociais, negócios e Direito	151.540	83.521	68.019	55,1
Ciências, matemática e computação	31.201	13.530	17.671	43,4
Engenharia, produção e construção	25.310	7.908	17.402	31,2
Agricultura e veterinária	7.913	3.228	4.685	40,8
Saúde e bem estar social	51.849	37.400	14.449	72,1
Serviços	5.728	4.306	1.422	75,2
TOTAL	395.988	246.997	148.991	62,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC – Censos do Ensino Superior

Apresentamos a seguir outros dados que mostram o aumento da escolaridade feminina em relação à masculina.

Tabela 6 – Média de anos de estudo de pessoas de quinze anos ou mais por sexo

Região	Total	Homens	Mulheres
Brasil	7,3	7,1	7,4
Norte	6,8	6,4	7,1
Nordeste	6,0	5,6	6,3
Sudeste	7,9	7,9	8,0
Sul	7,6	7,5	7,6
Centro-Oeste	7,5	7,2	7,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Percebemos na tabela 5 que em todas as regiões do país as mulheres dedicam mais tempo aos estudos do que os homens. Embora a maternidade (muitas vezes precoce) afaste as mulheres das escolas, a situação do homem parece mais difícil pela necessidade de sobrevivência e ingresso no mundo do trabalho cada vez mais cedo, fato que ocorre principalmente no interior e em áreas de periferia.

Este fenômeno acaba por criar um outro tipo de questão: embora haja a fala de educação e acesso à escola para todos, existe o analfabetismo funcional⁹, que em épocas de

⁹ Falta de domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade de até 3 séries completas do ensino fundamental ou antigo primário.

inovações tecnológicas, como a que vivemos, torna-se um grave problema de exclusão. E até neste ponto, as mulheres se encontram em situação melhor do que os homens, pois a tabela 6 comprova a desvantagem masculina em todas as regiões do país.

Tabela 7 – Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo

Regiões	Total	Homens	Mulheres
Brasil	21,7	22,3	21,1
Norte	25,0	27,1	23,0
Nordeste	33,5	36,3	30,8
Sudeste	15,9	15,2	16,6
Sul	16,7	16,1	17,3
Centro-Oeste	20,3	21,1	19,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

E essa questão do analfabetismo funcional está diretamente ligada aos dados que apresentaremos a seguir. Nos empregos em que a necessidade de escolarização é menor, os homens são maioria. À medida que a escolaridade aumenta, aumenta a participação feminina no mundo do trabalho, chegando a suplantá-la masculina no caso do ensino superior completo.

Tabela 8 – Estoque de empregos formais por gênero segundo grau de instrução (Brasil)

Grau de Instrução	2006			2007		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Analfabeto	203.255	47.435	250.690	200.587	47.281	247.868
4ª série incompleta	1.227.317	354.671	1.581.988	1.240.095	351.223	1.591.318
4ª série completa	1.660.019	585.022	2.245.041	1.632.186	570.039	2.202.225
8ª série incompleta	2.503.134	946.666	3.449.800	2.536.695	955.607	3.492.302
8ª série completa	3.699.736	1.719.284	5.419.020	3.851.702	1.775.288	5.626.990
E.M. incompleto	1.974.296	1.054.645	3.028.941	2.093.210	1.089.665	3.182.875
E.M. completo	6.679.517	5.733.776	12.413.293	7.553.098	6.298.532	13.851.630
Superior incompleto	712.623	787.247	1.499.870	761.616	818.062	1.579.678
Superior completo	2.205.648	3.060.958	5.266.606	2.377.250	3.455.294	5.832.544
Total	20.865.545	14.289.704	35.155.249	22.246.439	15.360.991	37.607.430

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego: RAIS – Dec. 76.900/75

Elaboração: CGET/DES/SPPE/TEM

Podemos ainda analisar outro aspecto que não apenas a questão da escolaridade do(a) trabalhador(a). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007 mostra-nos a ocupação masculina e feminina por grupamento de atividades. Podemos observar nas tabelas 9.1 e 9.2 que as mulheres são maioria em duas áreas muito específicas: Educação, Saúde e Serviços (cuidados) e Serviços Domésticos (área que se caracteriza também pelo trabalho não-remunerado, o que aumentaria ainda mais os números).

Tabela 9 – Percentual de ocupação de mulheres por grupamento de atividades por região

Região	Total (1000 pessoas)	Agrícola	Indústria	Construção	Comércio e Reparação	Alojamento e alimentação	Transporte, armazenagem e comunicação	Administração pública	Educação, saúde e serviços	Serviços domésticos	Outros serviços coletivos,	Outras atividades
BR	7.159	0,7	7,5	0,9	11,7	1,6	2,5	10,6	44,6	0,6	4,5	14,8
NO	378	0,3	5,1	0,4	9,6	1,3	2,1	17,3	49,9	0,4	3,5	9,9
NE	1.179	1,0	4,9	0,8	10,7	1,3	1,5	13,0	53,3	0,4	3,7	9,4
SE	3.738	0,3	8,7	1,0	12,0	1,7	2,9	8,3	42,5	0,6	4,6	17,0
SU	1.291	1,4	8,7	0,8	13,3	1,8	2,2	9,6	42,0	0,4	4,7	14,9
CO	573	1,1	3,4	0,5	9,7	1,1	2,6	18,5	42,7	0,7	5,4	14,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Tabela 10 – Percentual de ocupação de homens por grupamento de atividades por região

Região	Total (1000 pessoas)	Agrícola	Indústria	Construção	Comércio e Reparação	Alojamento e alimentação	Transporte, armazenagem e comunicação	Administração pública	Educação, saúde e serviços	Serviços domésticos	Outros serviços coletivos,	Outras atividades
BR	6.011	2,1	15,4	3,5	16,3	1,8	5,2	13,2	15,7	0,0	4,9	21,7
NO	262	1,2	9,9	2,6	11,5	1,8	4,0	22,5	24,3	0,2	4,7	17,3
NE	813	2,4	9,7	3,7	14,1	1,0	3,8	18,6	22,6	0,0	4,6	19,3
SE	3.309	1,4	17,9	3,6	16,5	2,0	5,8	10,1	14,2	0,0	5,5	22,7
SU	1.114	2,9	17,4	3,3	18,8	1,7	4,9	12,2	13,1	0,1	4,1	21,5

CO	513	4,8	6,6	2,7	15,8	1,8	5,2	21,8	15,7	0,0	3,4	22,2
----	-----	-----	-----	-----	------	-----	-----	------	------	-----	-----	------

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Neste capítulo mostramos alguns dados sobre a relação educação e trabalho feminino. Não é nosso objetivo fazer deste um trabalho quantitativo, mas apenas ilustrar com números o que vemos nas universidades e nos lares brasileiros.

A situação mudou muito ao longo do século XX e o que ocorrerá durante o terceiro milênio só o tempo mostrará. Movimentos têm acontecido nas últimas décadas. Reuniões, publicações, debates. Na Declaração da Articulação de Mulheres da América Latina e Caribe – Beijing¹⁰ + 5 à Plenária da VIII Conferência Regional sobre a Mulher na América Latina e Caribe/Cepal, foi afirmado que “o século XXI será das mulheres apenas se for também o século da democracia no político, social e econômico, no cultural, no privado e no íntimo” (Lima: Peru, 2000). Não se espera luta. O que se espera é justiça – para todos.

Ao longo deste trabalho vimos a trajetória feminina e a busca por educação e espaço. E a mulher ocupou e vem ocupando novos espaços na sociedade. E é sobre uma mulher, especificamente, que ocupou um espaço tradicionalmente masculino que trataremos no próximo capítulo. Em nossas entrevistas descobrimos que nem ela tinha consciência de seu feito, mas podemos afirmar que ela fez história. Mas que a história, na verdade, pouco mudou, se voltarmos nossos olhos para o feito de Izabel com um olhar mais crítico.

¹⁰ IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995.

CAPÍTULO 4

UMA HISTÓRIA DE MULHER

“A reconstituição de fatos e acontecimentos a partir da lembrança daqueles que participaram, bem como sua narração oral, foi um modo recorrente de ‘fazer história’ entre os mais antigos, ou mesmo entre célebres historiadores”. (Guacira Lopes Louro, 1990)

Nos três primeiros capítulos deste trabalho falamos sobre questões ligadas ao tema Gênero e Educação, citando fatos e pesquisas sobre a escolarização feminina e feminização do magistério no Brasil, sem esquecer de dados sobre educação e trabalho das mulheres em nosso país atualmente.

Neste último capítulo, trataremos do caso específico do Colégio Técnico da Universidade Rural e da primeira mulher a lecionar uma disciplina técnica no curso de agropecuária. Trata-se, assim, de um trabalho que valoriza a história de uma instituição educativa e a modificação que ocorreu no curso de agropecuária com a presença de uma docente do sexo feminino nos anos de 1970.

Falar sobre a vida das mulheres nas escolas sob a ótica da História da Educação levanta, então, questões que são fundamentais para este tipo de pesquisa. Talvez pelo papel menor que coube às mulheres ao longo dos tempos, a questão do gênero nesta categoria de estudos é considerada recente. Guacira Lopes Louro cita o trabalho de Joan Scott ao alertar que

gênero seria um campo no qual foi e é vivida a história, e, para os(as) historiadores(as), um elemento que pode provocar não só novas questões, mas novas respostas para velhas questões, além de colocar como ativos e visíveis sujeitos que usualmente têm estado escondidos nas análises mais tradicionais (SCOTT, *apud* LOURO, 1994, p. 33).

Eliane Lopes (1992), no artigo intitulado “Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher”, levanta a seguinte questão: “que perguntas suscitaram a história das mulheres?” (LOPES, 1992, p. 108). A autora considera, então, que um dos aspectos foi “a introdução da família como objeto de estudo da história (...) o alargamento das fronteiras da própria história, que se volta para o privado como espaço articulado ao público” (idem). Ainda segundo Lopes, houve a incorporação do que antes era tratado como marginal à ciência, o que se tornou uma produção promissora.

Dentro das “culturas negadas e silenciadas no currículo”, como afirma Santomé (2009, p. 172), as mulheres precisam ter sua História redescoberta e sua voz perdida recuperada. O autor afirma que “se alguma coisa os alunos e alunas de nossas instituições desconhecem é a história da mulher, a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento”.

De volta aos estudos de Louro, vemos que a autora considera uma das vias mais utilizadas por pesquisadores de História da Educação que fazem o recorte de gênero

os estudos sobre instituições educacionais masculinas ou femininas, estudos sobre os processos de socialização/educação de meninas e meninos, pesquisas sobre a construção da feminidade ou masculinidade (na infância, na adolescência, nas diferentes classes sociais, em diferentes épocas, etc.), ou ainda às análises de determinados processos histórico-educacionais onde

o gênero é realçado, como, por exemplo, o processo de feminização do magistério, desenvolvido no Brasil ao final do século XIX (LOURO, 1994, p. 34).

E esta é a via que este trabalho tem se proposto a seguir desde o início. Este foi o nosso norte nos dois primeiros capítulos.

Mas tratando-se de um trabalho de História, seria preciso buscar as fontes. A descoberta de que esta mulher estava próxima aconteceu por acaso, em uma conversa informal, como revelarei mais a frente. Mas como checar os fatos que seguiram a inserção feminina neste segmento do magistério nesta escola, especificamente?

Eliane Lopes (1992), no artigo ao qual me referi acima, cita Lucien Febvre: “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas (...) deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem” (FEBVRE, *apud* LOPES, 1992, p. 106). Mais adiante, a autora faz uma divisão (e assume o risco, pois afirma que não existem regras) para definir alguns tipos de fontes. Seriam elas: escritas, orais e iconográficas. Como fontes escritas, Lopes agrupa as fontes impressas (jornais, revistas, livros, fontes manuscritas). Como fontes orais, entrevistas, depoimentos, histórias de vida. E como fontes iconográficas ela aponta objetos, em geral, fotografias, pinturas, mapas etc. (*ibidem*, p. 109-110). Lopes afirma que não se trata de algo tão simples assim, mas que seria uma forma de ajudar o pesquisador a fazer suas escolhas. E que as fontes orais surgiram para possibilitar o resgate da história de sociedades não-alfabetizadas. Seria a história de gente comum, como a que vamos trabalhar neste capítulo. Comum, mas não menos importante do que outras tantas gentes que fizeram a História como se estuda nos livros. Fontes escritas são silenciosas. A História Oral seria, por vocação, porta-voz de grupos silenciados (PAUL THOMPSON, 2002).

Assim, vamos falar a seguir um pouco da História do Colégio Técnico da Universidade Rural. Como fontes, utilizei uma dissertação de mestrado e uma entrevista com um homem cuja história se mistura com a do colégio. Depois discorreremos um pouco sobre o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas na UFRRJ para, enfim, chegarmos à história de uma mulher que venceu barreiras que nem ela enxergava, mas que não conseguiu, a meu ver, transpor outras que talvez não a incomodavam.

4.1. O Colégio Técnico da Universidade Rural

O Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criado em 1972 pelo novo estatuto da Universidade a partir da fusão entre dois colégios já existentes: o Colégio Técnico Agrícola Ildfonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Em pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado na Universidade Católica de Petrópolis, Gama (2005) destaca fatos importantes para esta instituição. Segundo o autor, o colégio passou a funcionar, efetivamente, a partir de 1973, ficando vinculado ao Instituto de Educação, e possuindo regimento próprio que definiria sua organização e competências.

Para melhor entendermos a origem do CTUR, recorreremos novamente à pesquisa de Gama. O autor explica a origem dos dois colégios que se fundiram para a sua criação.

O Colégio Técnico Ildfonso Simões Lopes foi criado em 1943 no Km 47 da antiga estrada Rio-São Paulo onde ocupava o atual prédio do Instituto de Agronomia da Universidade Rural (Figura 1), daí a afirmação por muitos de que o Colégio veio antes da Universidade. No início, chamava-se Aprendizado Agrícola Ildfonso Simões Lopes e era

subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, órgão que criava e fiscalizava os aprendizados agrícolas. Em 1963, com a aprovação do Estatuto da Universidade Rural, até a fusão com o CTED, passou a ter como finalidade o ensino do Curso Técnico Agrícola e, aí, sim, teve seu nome alterado para Colégio Técnico. Em 1967, o colégio passou a ser vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Gama revela ainda que as instalações físicas do colégio eram excelentes, mas que o ponto alto eram os recursos didáticos e a grande interação entre corpo docente, discente e administração.



Figura 1 - Sede do Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões Lopes, atualmente sedia o Instituto de Agronomia.

Em minha pesquisa, entrevistei no dia 21 de julho de 2009, o Professor Mariano Zatorre, diretor do Colégio Técnico Ildefonso Simões Lopes entre 1964 e 1971. Ex-aluno da escola, formado em veterinária, o Professor Zatorre é parte desta história. Contou-me um pouco da história do CTUR e deu uma rápida ideia de como era o ensino agrícola quando da fundação do Aprendizado, onde ele foi estudar, em 1944. Nas palavras do Professor Zatorre:

Os candidatos vinham de diferentes estados e regiões, da divulgação feita pelas prefeituras, sendo as turmas organizadas segundo o grau de escolaridade que traziam. A avaliação era feita mediante uma prova escrita de aritmética e redação. Os que não conseguiam o mínimo de conhecimento para a matrícula permaneciam no aprendizado, recebendo aulas de adaptação para a matrícula no ano seguinte, como foi o meu caso, que tendo chegado ao aprendizado no grupo de alunos em 1944, só fui matriculado no ano rural de 1945.

A fala do Professor Zatorre pode ser confirmada na dissertação de Gama (2005) quando o autor afirma que o fato de haver alunos de diferentes partes do país que viviam em regime de internato fazia um diferencial na qualidade do colégio, pois a interação, como citamos acima, era muito acentuada.

Nesta época, segundo o Professor Zatorre, havia três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola no Brasil: a) Escolas de Iniciação Agrícola, com dois anos de duração e um certificado, ao final do curso, de operário agrícola; b) Escolas de Mestria Agrícola, também em dois anos e um certificado, ao final do curso, de mestre agrícola; c) Escolas Agrotécnicas, com duração de três anos e um certificado, ao final do curso, de técnico em Agricultura,

Pecuária e Indústrias Rurais. O Professor Zatorre recebeu os certificados das escolas dos tipos b e c.

Retomando a pesquisa de Gama (2005), temos o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED), cujo objetivo primeiro era o de formar professores do ensino agrícola para o meio rural. Surgiu como Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ), no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro, de onde foi transferido, em 1950, para o campus da Universidade Rural. Assim como o Ildefonso Simões Lopes, esteve subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura até 1963 quando, após ser integrado à Universidade, passou a se chamar Colégio Técnico da Economia Doméstica.

Ao contrário do Ildefonso, que tinha um corpo discente (e docente) composto por homens, o CTED atendia a um público exclusivamente feminino.

Com a reforma da universidade nos anos 70 e a criação do Instituto de Educação, que passou, naquele momento, a gerir os colégios técnicos como colégios de aplicação, o CTED e o Colégio Agrícola se fundiram e deram origem ao Colégio Técnico da Universidade Rural. Localizado a princípio na Ladeira da Meteorologia (Figura 2), o CTUR hoje ocupa um prédio às margens da BR 465 e oferece cursos nas áreas de Agropecuária Orgânica e Hotelaria, além do Ensino Médio (Figura 3). Hoje possui em torno de 570 alunos matriculados, aproximadamente, e 60 professores, entre efetivos e substitutos. Não mais subordinado ao Instituto de Educação, o CTUR é vinculado diretamente à reitoria, possui orçamento próprio e não tem mais a característica de colégio de aplicação.



Figura 2 - A primeira sede do Colégio Técnico, onde atualmente funciona o alojamento da EMBRAPA.



Figura 3 - Atual sede do Colégio Técnico da UFRRJ

4.2. A Licenciatura em Ciências Agrícolas na UFRRJ

As disciplinas técnicas tanto do curso ministrado pelo Aprendizado Agrícola quanto pelo Colégio Técnico Ildefonso Simões Lopes e mesmo pelo CTUR, em seu início, eram ministradas por profissionais com formação em medicina veterinária, agronomia e zootecnia, basicamente. Na entrevista do Professor Mariano Zatorre, tive essa confirmação.

Considero o curso de licenciatura em Ciências Agrícolas um marco para modificar essa situação. O exercício do magistério demanda uma formação específica. E essa educação voltada para o campo não podia ficar à margem.

Assim, a Escola de Educação Técnica foi criada em 1963 para atender à LDB 4.024/61 que objetivava melhor qualidade da educação no campo por meio de uma melhor formação de professores, foi efetivamente posta em funcionamento em 1964.

A reforma universitária de 1968 (Lei nº. 5.540) levou ao processo de mudança tanto da nomenclatura quanto do processo de formação da Escola de Educação Técnica. Neste período, a própria universidade passava por mudança – em 1967 deixou de se chamar Universidade Rural do Brasil para ser a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Atendendo à Lei 5.540 e à LDB 5.692/71, a Escola de Educação Técnica passou a se chamar Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, que foi reconhecido pelo MEC através do Parecer nº. 549/MEC-CFE.

O profissional com esta habilitação pode atuar em todos os níveis do magistério, fazendo extensão rural, pesquisa agropecuária, consultoria¹¹.

Um curso relativamente novo levando o debate pedagógico ao campo e permitindo até o ingresso de uma mulher em um nicho tradicionalmente masculino, como o curso técnico em agropecuária. E é sobre isso que falaremos a seguir.

¹¹ Informações sobre a LiCA retiradas do material I Exposição Histórica do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas.

4.3. O campo se abre para a mulher

Ingressei no CTUR em outubro de 2006, ainda sob a euforia do concurso e da aprovação em primeiro lugar. Tudo era novo. A começar pela minha função, afinal, até então, tinha trabalhado com professora de inglês em cursos e escolas e minha experiência como Pedagoga era recente e ligada também à sala de aula, lecionando matérias pedagógicas para o Curso Normal.

Fui conhecendo as pessoas, fazendo meu trabalho, até ingressar, onze meses depois, no mestrado, onde eu queria fazer uma pesquisa sobre a escola, talvez numa mistura de conhecer sobre a instituição tão nova para mim e, ao mesmo tempo, prestigiar o local onde minha vida estará ligada, espero, até minha aposentadoria.

Não sei melhor forma de conhecer um novo local do que por meio de conversas com pessoas mais antigas. E não foi diferente quando comecei a construir meu projeto que seria defendido no mestrado. Conversando com o secretário do CTUR, sempre curiosa, fui perguntando sobre a escola até chegar à pergunta que eu tanto buscava: seria possível descobrir a primeira professora do curso técnico de agropecuária? A resposta afirmativa dele, que imediatamente me pôs em contato com um professor antigo para fazer as primeiras perguntas, foi a luz que eu buscava.

O curso técnico em agropecuária, como já citei neste trabalho, tinha, em seu corpo docente, apenas homens, todos formados em agronomia, veterinária, zootecnia. A licenciatura em Ciências Agrícolas continuou levando homens ao magistério deste curso, nesta instituição, mas, em 1976, essa história mudou graças a uma funcionária da escola que acabou professora da agropecuária. Não sei se o secretário do CTUR tem noção do que ele fez por mim ao responder “Izabel Izes”, quando perguntei se ele sabia quem tinha sido a primeira professora a lecionar neste curso, mas eu sei que conhecer essa história e analisar o que se passou foi muito importante para a minha formação.

Tive dois encontros¹² com Izabel e alguns telefonemas. Sempre amável, essa mulher esconde uma força que quem não conhece, imagina não existir.

Izabel Izes Avezedo Benac ingressou na Universidade Rural como datilógrafa contratada, em 1965. Logo foi trabalhar na reitoria com o Prof. Paulo Dacorso, onde ficou até 1966, quando fez concurso e passou a ser do quadro efetivo. Naquela época existia o Colégio Universitário, para onde foi transferida, em 1967. Em 1968 foi trabalhar na secretaria do CTED. Com a fusão, passou a trabalhar na secretaria do CTUR.

Perguntei à Izabel como ela virou professora. Seu caso é muito similar ao de diversas professoras, como nos revela a pesquisa de Marília Carvalho (1999)¹³. Na adolescência sonhava em ser pediatra, mas as dificuldades impostas pela vida e o fato de ser a irmã mais velha, fez com que sáísse para trabalhar. Em 1970, Izabel fez vestibular para História Natural. Havia apenas dez vagas. Ficou em 12º lugar no concurso. Houve uma desistência, o 11º colocado entrou. E foi só. A segunda opção era a Licenciatura em Ciências Agrícolas, que na época ainda se chamava Escola de Educação Técnica. Por incentivo de outras pessoas, resolveu cursar a segunda opção. Fez o primeiro ano, gostou e não quis parar. No artigo em que busca na memória das normalistas o porquê da escolha pela docência, Rabelo (2007, p.64) afirma que a influência familiar é o fator de maior peso, pois o pensamento no ingresso mais rápido no mercado de trabalho prevalece. No caso de Izabel, ela já estava empregada, mas o magistério representaria um salto social, pois deixaria de ser a secretária da escola para se tornar professora, com carga horária menor e um salário maior.

¹² Os encontros foram nos dias 15 e 20 de julho de 2009.

¹³ Ver o capítulo 2 deste trabalho.

Em um trabalho que analisa a trajetória profissional de docentes aposentadas na cidade de Americana/SP, Bezerra e Souto (2007), que utilizaram a metodologia da história oral, destacam o fato de que muitas histórias eram similares, principalmente porque muitas pensavam em exercer outra profissão, como Izabel.

Mas as coisas não foram muito simples. Tendo que estudar e trabalhar, como a maioria dos trabalhadores brasileiros, e como as distâncias na Rural são enormes, este foi um sério obstáculo que ela precisou transpor, pois para cumprir as 40 horas de trabalho, precisava fazer hora-extra, trabalhando até às 18, 19 horas, sábados e domingos, afinal, seu curso era diurno. Entrevistei o Sr. José Gervásio Pires Filho no dia 03 de setembro de 2009. Funcionário do CTUR há 43 anos, “Seu Zé” me revelou que abria a escola para a secretária Izabel trabalhar depois do horário e nos finais de semana. Nas palavras dele, Izabel “lutou muito para se formar”. Foi assim em 1971, 1972, 1973. Embora seu nome esteja na placa da turma de 1974 (esta placa pode ser vista ao lado da entrada de um banco no Pavilhão Central da UFRRJ), ela só colou grau, na reitoria, em fevereiro de 1976, pois se casou no início de 1974 e faltavam ainda alguns créditos para concluir o curso, o que fez em 1975.

A fusão entre o Colégio Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica ocorreu enquanto cursava sua graduação. Quando se formou já existia o CTUR. Na época, a diretora (Prof^a Mariene de Lacerda Baptista) redigiu um documento ao reitor, segundo me revelou Izabel em uma das entrevistas, solicitando sua contratação como professora. Ela pediu exoneração do cargo efetivo como técnico-administrativa que ocupava e em março de 1976 já estava lecionando. Foi professora contratada por aproximadamente três anos, pois em 1979, os contratados foram efetivados.

A Prof^a Izabel Benac lecionou as disciplinas de Agricultura e Culturas Regionais no curso de Agropecuária. Segundo ela, o início de carreira foi maravilhoso. Os alunos eram mais velhos e mais maduros que os de hoje e participavam ativamente das aulas. Nas palavras de Izabel, eles “pegavam firme”, pois havia muitas aulas práticas no campo, onde plantaram muitas culturas diferentes como milho, cana, feijão etc.

Apesar de haver muito mais meninos do que meninas no curso de Agropecuária do CTUR naquela época, entrei em contato¹⁴ com uma aluna da Prof^a Izabel, da turma de 1986. Dircea Pires do Carmo descreveu a professora como uma mulher doce e firme, muito organizada e que, nas palavras dela, “botava a mão na massa”, trabalhando com os alunos com enxada e tudo mais. Sempre de saltos altos, vale ressaltar. Dircea disse que, no meio daqueles homens todos, Izabel era a “mãezona” dos alunos e que até hoje as duas se mantêm em contato. E mais, que Izabel vai às reuniões de ex-alunos sempre que pode.

A fala de Dircea confirma o que Izabel me revelou: nunca teve problemas de indisciplina. Dircea atribuiu isto ao fato da professora se impor. A professora atribui ao fato de já ser conhecida da secretaria e dos alunos. Seria uma mistura dos dois? Afinal, apenas as primeiras turmas a conheceriam como secretária; as mais novas conheciam apenas a Professora Izabel Benac.

Além de lecionar no curso de Agropecuária, a Professora Izabel lecionou a disciplina de Horticultura para o Curso de Economia Doméstica, substituindo um professor. Neste curso, além de serem mais jovens, havia quase uma unanimidade de mulheres matriculadas. Sim, porque ela se lembra de um único aluno a cursar Economia Doméstica. Quem sabe este não seria um caso para outra pesquisa?

¹⁴ Contato telefônico no dia 21 de outubro de 2009.

A professora revelou que lecionar nos dois cursos era um pouco diferente, pois Horticultura seria uma disciplina mais leve do que Agricultura, que lidava com solos, adubação etc.

Perguntei à Izabel se ela sentiu algum impacto, algum tratamento diferente pelo fato de ser mulher. Ela disse que não. Os professores a ajudavam muito. E os funcionários do campo também. Ela disse que aprendeu muito com esses funcionários, principalmente na área de horticultura. No dia 03 de setembro de 2009, entrevistei outro funcionário do campo que também tem 43 anos de CTUR e hoje atua como inspetor, Sr. Nelsino Albano da Silva. Ele me disse o mesmo que Dircea: Izabel dosava broncas e carinho, daí o respeito dos alunos ser o mesmo com ela e com os professores homens. E falou também sobre as dificuldades encontradas por ela para se formar, cumprindo as 40 horas de trabalho aos longo dos sete dias da semana.

Em 1976, ano que ingressou como professora no CTUR em regime de 20 horas semanais, Izabel prestou concurso para o magistério da cidade do Rio de Janeiro e foi lecionar, em 1977, a disciplina de Técnicas Agrícolas na Escola Municipal Fernando Azevedo, em Santa Cruz. Lá, fez hortas tão maravilhosas, segundo ela, que chegou a receber um prêmio de melhor horta do município. Mas não deixava seus alunos do CTUR de lado: muitos fizeram seus estágios nestas hortas em Santa Cruz, onde ela trabalhou até 1985, quando conseguiu a dedicação exclusiva na universidade.

Izabel se aposentou com 29 anos de serviço (dez como técnica; dezenove como professora). As licenças-prêmio não tiradas permitiam que se aposentasse até mais cedo. No CTUR, foi funcionária de secretaria, professora, coordenadora de agropecuária e coordenadora geral. Quebrou um tabu, pode-se dizer, por ter deixado de ser técnica e ter se tornado professora. Já conversei com outros funcionários da universidade que fazem graduação e até mesmo, pós-graduação, mas continuam como funcionários. Alguns falam sobre o desejo de se tornarem professores em faculdades particulares. Mas dentro da Rural? Izabel, não só se formou, como mudou seu status na instituição. Quando saiu deixou outra mulher em seu lugar, lecionando na horta.

Perguntei a ela se valeu a pena. Ela disse: “talvez se eu tivesse passado para História Natural não teria me realizado tanto”.

E acredito, pelas falas dos professores com os quais conversei sobre Izabel, que eles também acreditem que valeu a pena, pois falam dela com amizade e respeito. Frequentemente falam “Izabelzinha!”, num apelido carinhoso. E comentam sobre os saltos altos que ela sempre usava, até mesmo no campo. Ouvi coisas do tipo: “a ‘baixinha’ não era mole, trabalhava duro sem descer do salto”. E lembram da forma como ela lidava com os alunos e colegas, sempre num clima amistoso, segundo os relatos.

Mais uma mulher que assumiu o papel de cuidar, de lecionar, seja por vocação ou não, e que se diz feliz. Em vez de pediatra, tornou-se médica de outro tipo, cuidando dos alunos, da escola, da terra. Izabel me pareceu feliz, orgulhosa ao falar do sucesso de seus alunos – já chegou a ser atendida por um, médico, em um hospital militar. Repetidas vezes me falou sobre uma que trabalhou em um jornal de grande circulação, com quem mantém contato até hoje, na Igreja. Para nós, professores e professoras, ver um aluno encaminhado é uma satisfação muito grande. E isso, eu pude perceber na fala, nos olhos, na alma desta mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre gênero foi um exercício de reflexão e de memória. Reflexão porque precisei digerir muito do que li. Eram coisas que eu já sabia, mas não tinha consciência de que sabia. E de memória porque tais reflexões me levaram a associações que nunca pude imaginar que faria, pois me vi em muito do que li. Como no poema/epígrafe deste trabalho, sou muitas mulheres, mas sou uma. Eu e tantas outras. Todas as outras, se a generalização me permite.

Não tive a pretensão de, com este trabalho, esgotar qualquer aspecto do tema. Nem poderia. Mas minha intenção é contribuir para outras mulheres (re)pensarem seus papéis em nossas escolas.

Meus relatos de experiência dos dois primeiros capítulos refletem fatos que acontecem em muitas escolas pelo país. E busquei esses exemplos na memória para ilustrar na prática muito do que se lê.

Em pleno século XXI, das mulheres é esperado um comportamento não muito diferente do modelo de virtude de Maria. Se isto é uma herança ibérica, só um outro estudo poderia afirmar, mas que certos comportamentos ainda chocam, não podemos negar.

Quando estava na graduação em Pedagogia, cursei uma disciplina chamada Estudos Culturais. Lembro que tivemos que apresentar um trabalho sobre a mulher, da forma que achássemos melhor. Em meio a canções que valorizavam a mulher-modelo (“tu és/divina e graciosa/estátua majestosa”), um trabalho chamou a atenção: a colega falou sobre “as cachorras” e afirmou que ser cachorra por opção não seria violência contra a mulher. Perfeito! Embora tenha causado um choque na ala mais conservadora da turma, daquele trabalho, muita coisa ficou na minha cabeça. Há uma produção de subjetividade que atravessa mulheres (e homens): enquadramento (Maria); desviante (cachorra).

Assim, vemos que a tal construção de gênero se faz diariamente nas casas, nas escolas, nos locais de trabalho, nas praias, onde quer que haja mulheres e homens. E que, desta forma, ser mulher e ser homem passa pela educação, pela forma como meninos e meninas são criados/criadas, em todas as sociedades.

No Brasil, a mulher passou de uma escolarização precária ao domínio numérico nas universidades, mas se mantém em destaque em carreiras ligadas à maternidade, ao cuidar, à organização (do lar). O magistério não só se tornou carreira feminina, como a segunda casa das professoras, para onde levam fotos dos filhos, de viagens com a família, trocam receitas e dicas de beleza.

No caso específico da Prof^a Izabel Benac, pude observar o carinho com que colegas, funcionários, quem a conhecia, falava dela. Mas sempre que eu tocava no caso específico de que ela tinha sido a primeira mulher a lecionar uma disciplina técnica, os olhares mudavam. Percebi um ar de que aquilo não foi nada demais. Cheguei a ouvir que “não, ela não foi a primeira; havia uma professora de português”. Daí eu tinha que explicar que ela fora a primeira professora da área técnica, a primeira a lecionar uma disciplina específica de formação do técnico em agropecuária. Então, outra observação vale a pena ser destacada. Izabel lecionava Agricultura e Culturas Regionais – além de Horticultura, para a Economia Doméstica. Bem, todas ligadas ao cuidado com a terra, à sementeira, à fertilidade - elementos femininos. Os homens lecionavam mecanização, disciplinas ligadas aos animais, ao planejamento. Trator não devia ser coisa de mulher.

Hoje, a situação não mudou muito. Há mulheres no curso de Agroecologia¹⁵, mas lecionam disciplinas ligadas à terra, ao processamento de alimentos, aos pequenos animais. Trator, vacas, projetos ainda não são coisas de mulher.

Voltando ao caso Izabel, percebemos a dificuldade que ela teve para se formar. Cumprir as 40 horas de trabalho e estudar pareciam tentativa (inconsciente, creio) de impedir sua formação. Funcionários (homens) abriam a escola para ela trabalhar. Eles detinham a responsabilidade das chaves e de proteger a secretária que estudava. Recentemente tivemos um caso semelhante ao de Izabel, mas se tratava de um homem que estudava. Nunca soube que a escola precisou abrir em outro horário para ele cumprir suas horas. Nada contra ele. Também não se trata de uma denúncia. Mas seria sinal dos tempos ou sinal de que um homem, provedor, que precisa estudar, tem sua vida facilitada para alcançar seu objetivo?

Izabel passou por diversos lugares no CTUR. Foi secretária, professora, coordenadora. Mas até a coordenação foi negada por um professor em uma entrevista. Seria uma condição menor para um homem ter que “obedecer” a uma mulher?

Izabel venceu. Conseguiu se formar, lecionar, mudar seu *status* na universidade. E se diz realizada. Mas até que ponto a menina que queria ser médica e virou professora por acaso se conformou com a carreira que foi possível abraçar? Quantas vezes tal situação ainda se repete em vários cursos? O casamento, a gravidez, os cuidados com a casa, tudo vem na frente da carreira. Mulheres que levam o trabalho mais a sério do que as tarefas do lar são mal vistas por muitos ainda. Não defendo a negligência aos filhos e à família, mas um respeito às escolhas, uma ajuda maior para que objetivos sejam alcançados. Defendo filhos homens criados respeitando as mulheres, ajudando e sabendo que vida de mulher não é nada fácil. Defendo escolas valorizando as professoras e suas vozes, entendendo que quem tem dupla, tripla jornada de trabalho merece ser ouvida, pois tem muito a oferecer.

¹⁵ Novo nome do Curso Técnico em Agropecuária, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. Educação crítica: a educação das mulheres: dez perguntas sobre um tema polêmico. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRG, v. 8, n. 3, p. 55-65, set./dez. 1983.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE; Cortez, n. 96, p. 71-78, fev. 1996. Disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=332&tp_caderno=0. Acesso em 24/08/2008.

_____. Imagens de mulher: a imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, v.79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998a. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=14#>. Acesso em 24 de agosto de 2008.

_____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998b.

ARCE, A. **A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi**: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação), 2001.

ARTICULAÇÃO DE MULHERES BRASILEIRAS. **Políticas públicas para as mulheres no Brasil: balanço nacional cinco anos após Beijing**. Brasília, D.F: Fundação Ford, 2000.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. 2 ed.Petrópolis: Vozes, 1975.

BEZERRA, M. C. S. ; SOUTO, E. A. . A mulher americanense e sua trajetória na educação. In: **V Seminário Memória, ciências e Arte: razão e sensibilidade na produção do conhecimento**. 2007, Campinas : CMU Edições/Arte Escrita Editora, 2007. p. 1-11.

BLAT GIMENO, Amparo. Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid: OEI, n. 6, p. 123-145, sept/dic. 1994. Disponível em <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>. Acesso em 24 de agosto de 2008.

BLAY, Eva Alterman. Gênero na Universidade. In: **Educação em Revista**. UNESP. Universidade de Marília, n. 3, p. 73-78, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOXER, Charles R. O culto de Maria e a prática da misoginia. In: **A mulher na expansão ultramarina ibérica: 1415-1815: alguns factos, ideias e personalidades**. Lisboa: Horizonte, 1977.

BRUSCHINI, Cristina Maria. Mulher e Trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n 27, p. 5-17, 1978.

_____. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2007. Disponível em http://www.fcc.org.br/online/busca.html?cx=008904255148724006264%3Arn2piax_qwi&cof=FORID%3A11&ie=ISO-8859-1&q=trabalho+das+mulheres+no+Brasil+continuidades+e+mudan%27as+no+per%20do+1985+1995&sa=Pesquisar. Acesso em 24 de agosto de 2008.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE; Cortez, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=712&tp_caderno=0. Acesso em 24 de agosto de 2008.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 171-177. (Projeto História, v. 11)

CARVALHO, Marília Pinto de. As mulheres reinventam a escola. In: LINHARES, Célia (org.). **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói: Intertexto, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um desencontro. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila, orgs. **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Marco Zero: FCC, 1994.

CATANI, Denice Barbara. A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional: 1902-1919. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 129-138. (Projeto História, v. 11)

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. **O que eles disseram delas: idéias pré-concebidas sobre a mulher**. São Paulo: CECF, 1998. (Cadernos CECF. Educação, 6)

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 20 ed. São Paulo: Global, 2001.

COSTA, Ana Alice Alcântara e CONCEIÇÃO, Helida. As mulheres na "Revolta dos resignados". A greve dos professores municipais em 1918. In: **Fazendo Gênero na Historiografia Baiana** / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina M^a Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. p. 119 – 131

DIRETÓRIO ACADÊMICO RAIMUNDO FERREIRA. **I Exposição Histórica do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas: 45 anos de história na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Seropédica, RJ: EDUR, 2008.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira de Carvalho. A mulher como profissional de educação : alguns aspectos de sua trajetória de formação. In: **Revista da Faced**. Salvador: UFBA, 1999, n.3p., 57-77.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9 ed. São Paulo: Olho D'água, 1998.

GAMA, Paulo Sérgio Pereira. **O Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Ensino Profissionalizante: 1973 a 1988**. Petrópolis: UCP. Dissertação de Mestrado, 2005.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. disponível em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores Sociais/Sintese de Indicadores Sociais 2008/Tabelas/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2008/Tabelas/). Acesso em 01 de setembro de 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2008. disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em 01 de setembro de 2009.

LELIS, Isabel. A construção social do magistério: imagens em movimento. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 101-113. (Projeto História, v. 11)

LOPES, Eliane M. T. **A Educação da mulher: a feminização do magistério**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.22-40, 1991.

LOPES, Eliane M. T. L. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 105-114, 1992.

_____. Pensar categorias em História da Educação e Gênero. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 19-30. (Projeto História, v. 11)

LOURO, Guacira Lopes. A História (oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP, v.9, n. 47, p.19-27, jul./set. 1990. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em 24 de agosto de 2008.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, p. 31-46. (Projeto História, v. 11)

_____. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de, orgs. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 172-182.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORI, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo:Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar E. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC; Cortez, n. 87, p. 45-57, nov. 1993. Disponível em

http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=937&tp_caderno=0. Acesso em 24/08/2008.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Estoque de Empregos Formais por gênero segundo grau de instrução**. Brasil: RAIS, 2007. disponível em <http://www.mte.gov.br/rais/2007/default.asp>. Acesso em 02 de setembro de 2009.

MOTA, Clarice N. Os estereótipos sexuais e a antropologia. In: TOLEDO, Regina Antônia G. et al. **A dominação da mulher: os papéis sexuais na educação**. Petrópolis: Vozes, 1981.

NADAI, Elza. A Educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República: discriminação ou emancipação?. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 17, n. 1/2, p. 5-34, jan./dez. 1991.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

PASSOS, Elizete. Entre a autoridade e o afeto: Anfrísia Santiago e a Educação Feminina na Bahia. In: **Fazendo Gênero na Historiografia Baiana** / organizado por Cecília M. B. Sardenberg, Iole Macedo Vanin e Lina M^a Brandão de Aras. Salvador: NEIM/ UFBA, 2001. P. 105 - 118.

RABELO, Amanda. O Gênero e a Profissão Docente: impacto nas memórias das normalistas. In: **Revista Ártemis**. Vol. 6, junho 2007, p. 58-67.

RABELO, Amanda; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/UNICEF/NIPAS, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2 Ed., Campinas: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Anped: Educação não é privilégio*. Caxambu: 2000, CD-ROM.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

URBANO, Marise. **Mulher & magistério, feminilização & feminização**. Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/25416/1/-mulher-amp-magisterio-feminilizacao-amp-feminizacao/pagina1.html>. Acesso em 25 de outubro de 2009.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. Mulher e Formação Para o Magistério: "Entre a condição desejável e a possível de se obter" – Bahia – 1873 a 1895. Monografia. UFBA – Salvador, 2008.