



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA COSTA ATAIDE

**IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO DOCENTE:** o olhar das mulheres professoras da rede  
pública municipal de ensino de São Luís – MA

São Luís  
2013

PATRÍCIA COSTA ATAIDE

**IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO DOCENTE:** o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís - MA

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para cumprimento de exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iran de Maria Leitão Nunes

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Sousa Abrantes  
Universidade Estadual do Maranhão

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Diomar das Graças Motta  
Universidade Federal do Maranhão

Ataide, Patrícia Costa

Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de São Luís - MA/  
Patrícia Costa Ataíde. – São Luis, 2013.

128 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup> Iran de Maria Leitão Nunes

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1. Identidade – Feminização 2. Docência- Mulheres professoras- Rede municipal de ensino (São Luís–MA) I.  
Título.

CDU 37.015.3-055.2

*Dedico esta dissertação às mulheres professoras, em especial, a Isabel Ataíde, professora primária e minha avó.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor absoluto da minha vida e inspiração eterna, cujo amor e força me renovam a cada manhã.

A minha mãe, Glória, e ao meu pai, Flávio, pelo amor, apoio e admiração revelados a cada simples gesto.

À prof<sup>a</sup>. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes, pela parceria, dedicação e atenciosa orientação nessa pesquisa.

Aos meus irmãos, Júnior e Daniel, e à minha irmã, Karoline, pelo incentivo constante.

Ao meu namorado Rubert, pelas palavras de apoio e incentivo.

Às minhas cunhadas, Cleonice e Leilane, pela força e encorajamento.

Às minhas sobrinhas Emanuelle e Gabriela e meus sobrinhos Jonas e Emanuel, pela alegria de ser criança.

A Milca, Silvinha e Elisabeth, pela companhia e pelos sorrisos.

A minha amiga-irmã Rachel, pela parceria, ajuda constante e incansável disponibilidade para ajudar.

À direção e às professoras da escola onde a pesquisa foi realizada, pela disposição em colaborar com a ciência.

À banca examinadora pelas pertinentes observações.

Às autoras e autores das obras que fundamentaram esse estudo.

Às professoras e professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelos conhecimentos partilhados.

A todos e todas as colegas do Mestrado, pela troca de experiências, angústias e alegrias.

Àqueles e àquelas que, mesmo sem perceber, contribuíram com esse trabalho e oraram por mim.

A todas as educadoras e educadores desse país.

## RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada numa escola da rede pública municipal de São Luís-MA, com o objetivo de analisar o olhar das mulheres professoras do ensino fundamental acerca da identidade e feminização da profissão docente. Desse objetivo emergem alguns questionamentos, tais como: se reconhecem as implicações da condição feminina para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental; se compreendem os significados da maior presença feminina na docência nos primeiros anos do ensino fundamental em face da rara presença de professores nesse nível de ensino e; como percebem a maior atuação docente de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental e a atuação de professores e professoras nos anos finais do mesmo nível de ensino. Para nos aproximarmos das respostas propomos revisitar a identidade e profissão docente nas idades antiga, média, moderna e contemporânea; tratamos da feminização docente no Brasil e no Maranhão, mais precisamente, em São Luís e; apresentamos as representações das professoras sobre a feminização docente. Para a composição de nosso aporte teórico, discorremos sobre mulher, identidade, docência e feminização, que formam nossas categorias principais. Seu estudo nos foi oportunizado mediante as contribuições de Perrot (2005, 2007), Dubar (1997, 2005, 2009), Nóvoa (1992, 1995) e Yannoulas (1994). Analisamos a identidade e feminização docente através das narrativas das mulheres professoras apoiadas na técnica de grupo focal e na análise de conteúdo com base em Bardin (2010). Por meio das categorias identidade e docência percebemos que, mesmo sendo silenciadas, as mulheres exerceram grande influência sobre o pensamento masculino. Ao percorrermos o trajeto da feminização docente no Brasil e no Maranhão, mais precisamente, em São Luís, conseguimos identificar que o interesse em substituir os homens na profissão oportunizou às mulheres, o acesso à vida pública. Conseguimos perceber que a feminização docente é representada como natural devido ao dom da maternidade, cabendo aos homens o exercício da docência em níveis de ensino mais elevados. Constatamos, também, a necessidade de que as questões de gênero sejam incluídas na formação docente inicial e continuada, como meio de contribuir para a superação destas representações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Feminização. Docência. Mulheres Professoras.

## ABSTRACT

This study is the of a qualitate research conducted ina a public school in city of São Luís – MA, with the aim of analyzing the gaze of women primary school teachers about the identity and feminization of the teaching profession. This goal emerge some questions, surch as: recognize the implications of the feminine condition for the exercise of teaching in the early years of elementary school in the face of the presence of rare teachers at this level of education and, as most perceive teaching performance of teachers in the early years of elementary education and the role of teachers and teachers in the final years of the same level. To approach the answers we propose to revist the teaching profession and identily en the anciet ages, middle, modern and contemporary; treat feminization of teaching in Brazil and Maranhão, more precisely, in São Luís and; present representations of teachers rises feminization teaching. For the composition of our theoretical framework, discourse about women, identily, teaching and feminization, which form our main categories. Their study was possible due to the contributions of Perrot (2005, 2007), Dubar (1997, 2005, 2009), Nóvoa (1992, 1995) and Yannoulas (1994). Analysed the identily and feminization of teaching through narratives of women teachers supported focus group technique and content analysis based on Bardin (2010). Through identily categories and teaching realize that even being silenced, women exercised great influence on the male thinking. When we walk the path of feminization teaching in Brazil and Maranhão, more precisely, in São Luís, we can identify that the interest in replacing men in the profession provived and opportunity for women, access to public life. We can understand that the feminization teaching is represented as natural due to the gift of motherhood, being men the practice of teaching in higher education levels. We note, the need for gender to be included in initial and continuing teacher education as a means to contribute to overcoming these representations.

**KEYWORDS:** Identity. Feminization. Teaching. Women Teachers.

## SUMÁRIO

	p.
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE: um processo em construção.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Idade Antiga: a arte de ensinar/filosofar.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Idade Média: mestres e mestras da fé.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Idade Moderna: pedagogos e tratados.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 Idade Contemporânea: professores, professoras, a profissão e seus marcos..</b>	<b>53</b>
<b>3 FEMINIZAÇÃO DOCENTE: o redefinir da identidade da profissão no Brasil.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 A presença feminina na educação do Brasil Colonial .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Ser professora no Brasil Imperial.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 A Feminização Docente no Brasil Republicano .....</b>	<b>84</b>
<b>4 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FEMINIZAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>93</b>
<b>4.1 Relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental.....</b>	<b>96</b>
<b>4.2 Maior presença feminina na docência do ensino fundamental.....</b>	<b>101</b>
<b>4.3 Presença masculina na docência das séries finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.....</b>	<b>104</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>124</b>



## **1 INTRODUÇÃO**

Iniciei minha vida acadêmica por meio do ingresso no Curso de Pedagogia da UFMA em 1996 e, nessa época, o que me chamou atenção foi o quantitativo de mulheres em relação ao número de homens, pois das 35 pessoas que compunham essa turma, apenas duas eram homens. Além disso, é importante destacar que esses dois colegas, atualmente, não desenvolvem atividade docente, sendo que um trabalha na área jurídica e o outro, faz parte da Polícia Militar do Maranhão.

Ao concluir o curso, ingressei na docência do ensino fundamental em uma escola da rede privada de São Luís, na qual, também pude perceber que somente mulheres compunham o quadro docente das séries iniciais desse nível de ensino, ao passo que os homens apenas começavam a aparecer nas séries finais.

Atualmente desenvolvo atividades em uma escola da Secretaria Municipal de Educação, administrativamente pertencente à Superintendência da Área do Ensino Fundamental. Em geral, as ações desempenhadas são de coordenação do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras do 1º ao 5º ano (ou 1º e 2º ciclo, segundo a organização curricular adotada pela rede).

A minha experiência nessa escola perpassa pela contribuição no grupo de formação continuada de coordenadores pedagógicos do ensino fundamental, composto em sua quase totalidade por mulheres e oferecida pela rede municipal, que possibilita a discussão sobre aspectos inerentes ao processo educativo os quais servem de base para a minha ação de formadora das professoras, bem como, do acompanhamento do planejamento e das práticas cotidianas na referida escola.

Também desenvolvi atividades de supervisão escolar no ensino fundamental em uma escola da Secretaria Estadual de Educação, situada no bairro da Cohab Anil, onde também é evidente a grande presença de mulheres nesse nível de ensino.

É importante ressaltar que até o ano de 2010, as atividades eram desenvolvidas, nessa escola, com as professoras da Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental no turno noturno e, a partir de 2011, passei a realizar o meu trabalho no turno matutino com as professoras da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular, ambos do ensino fundamental.

A rede estadual de educação oferece formação continuada de supervisores através da Educação de Jovens e Adultos, da qual também fiz parte, sempre no intento de ampliar meus conhecimentos e socializá-los com as professoras, além de buscar a melhoria da minha prática pedagógica. Vale também destacar que através dessa atividade participei do Curso de Formação Continuada Educação para a Diversidade: Educação em Direitos Humanos, Gênero e Orientação Sexual, ministrado pela Equipe Técnico Pedagógica de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Orientação Sexual vinculada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais – SUPEMDE/ SEDUC-MA.

Essa experiência contribuiu para o reforço da minha decisão de estudar sobre a presença das mulheres, mais precisamente, das professoras no ensino fundamental. Além disso, o trabalho com as professoras e alguns professores, permitiu a observação quanto à maior presença de mulheres também no ensino fundamental da rede estadual, em comparação à exígua participação de homens na docência nos anos iniciais desse nível de ensino.

Também julgo pertinente pontuar que no período de 2004 a 2007, cursei Enfermagem pelo UNICEUMA (Centro Universitário do Maranhão), curso de marcante presença feminina e que, conseqüentemente, permitiu o reforço da concepção da maior ocupação de mulheres em áreas socialmente construídas como femininas.

Grande parte de estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos humanísticos, que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais. (FAGUNDES, 2002, p. 233).

Ao obter aprovação no Mestrado em Educação da UFMA, participei do grupo de pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero –GEMge, onde tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre as mulheres, a partir das leituras de autores como Alain Touraine, da socialização de mapas conceituais e das discussões realizadas.

Nessa direção, percebi que a imagem da mulher vem sendo construída, ao longo da história, sob o ambíguo prisma masculino que, ora expressa repulsa, ora amor e admiração, transitando entre a pureza e a santidade, representada pela figura da Virgem Maria, como também, entre o perigo e o pecado, cuja representação teve como foco Eva, mulher que se utilizou de artimanhas para levar Adão, isto é, o homem, à sua destruição. Essas representações do feminino foram utilizadas pelos homens, a quem cabia narrar acerca das mulheres, impondo sobre elas um duplo papel, o de Maria, obediente, pura e zelosa; e o de Eva, desobediente e traiçoeira, que corrompia a imagem imaculada da primeira.

Ao ser narrada pelos homens, a história acabou deixando diversas lacunas a respeito das mulheres. Perrot (2007) atribui algumas razões a isso, como a pequena visibilidade nos espaços públicos e o silêncio das fontes, bem como, das narrativas, pois se escreve sobre os feitos masculinos, enquanto que, as ações femininas carecem de destaque.

Os papéis sociais têm sido reproduzidos historicamente, tanto dentro da família, quanto nos demais espaços sociais, sempre na perspectiva de defender a superioridade masculina alicerçada pela visão de naturalidade que lhe é dada, e inscrita nas relações de poder em que, segundo Bourdieu (1999), o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas.

Dessa maneira, compreende-se que mulheres e homens estão envoltos em relações socioculturais, que transcendem as questões biológicas, o que remete à adoção da categoria gênero em detrimento de sexo. Isso porque

(...) o conceito de gênero, desenvolvido pela teoria feminista na década de 80, refere-se a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos atribuídos a mulheres e homens. As relações de gênero (assim como as de classe e raça ou etnia) são determinadas pelo contexto social, cultural, político e econômico. Enquanto o sexo (parte biológica – órgãos) é determinado pela natureza, pela biologia, o gênero é construído historicamente, sendo, portanto, variável e mutável. (SOUZA; CARVALHO, 2003, p.8).

Assim sendo, mulheres e homens têm a sua identidade construída socialmente, em decorrência do contexto vivido e da forma como o mundo lhes foi apresentado pela família, escola, comunidade, enfim, pelos grupos sociais sob o prisma da cultura de exploração e machismo dominante.

Soihet (2009) define o gênero como uma categoria analítica que teoriza a diferença sexual ressaltando os aspectos sociais das distinções baseadas no sexo, desprezando a naturalização e enfatizando as relações entre mulheres e homens, o que é imprescindível para a descoberta da dimensão dos papéis sexuais e do simbolismo sexual das várias sociedades e épocas.

Mulheres e homens têm passado por um processo de construção que impõe estereótipos e padrões de comportamento que são utilizados como justificativa para o exercício de determinadas profissões, como é o caso da docência, que reflete o ranço patriarcal capaz de definir atribuições femininas e masculinas na educação, cuja tendência é destinar aos homens os cargos de comando ou a docência em níveis de ensino mais elevados, e às mulheres, os níveis considerados mais elementares, como a educação infantil e o ensino fundamental.

Apesar da feminização da docência, as funções de maior prestígio social e os melhores salários ainda são destinadas aos homens. Segundo o Censo Educacional (MEC/INEP, 1997) uma professora, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental recebia, em média, um salário líquido mensal de R\$425,60, enquanto que no ensino médio o salário era de R\$700,19. Observa-se que a média salarial aumenta conforme a maior presença de homens no nível de ensino, já que, o ensino fundamental de 1ª à 4ª série abrange maioria absoluta de mulheres e no ensino médio, verifica-se que a atuação de homens é maior.

Dados mais atuais revelam que os níveis de ensino em que os homens exercem a docência continuam apresentando os melhores salários se comparados aos níveis de maior presença de mulheres na profissão. De acordo com as estatísticas do rendimento mensal de professores e professoras (Pnad/IBGE, 2006) a média salarial brasileira no ensino fundamental é de R\$873,00 e no ensino médio é de R\$1390,00. Em se tratando da região nordeste, a média salarial no ensino fundamental é de R\$585,00 e no ensino médio é de R\$1.180,00.

Tecendo-se uma comparação entre esses dados percebe-se que do ano de 1997 a 2006, houve um aumento na média salarial brasileira de 105,12% no ensino fundamental e de 98,5% no ensino médio o que, no entanto, não representou uma mudança em termos de equidade salarial entre os dois níveis de ensino, pois se em 1997 a diferença salarial entre os níveis fundamental e médio era de R\$274,59, em 2002 passa a ser de R\$517,00. Observa-se, portanto, que a mudança salarial nesses nove anos continua revelando que os níveis de ensino de maior ocupação feminina na docência continuam com os menores salários.

Se de um lado, a presença feminina na profissão docente se dá de forma mais efetiva nos primeiros níveis da educação básica, por outro, são justamente esses níveis que requerem uma dedicação profissional em que a docência é confundida com a extensão da maternidade – a escola como a extensão do lar - e a professora vê sua identidade profissional trocada pelo papel da tia.

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em tia de seus alunos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos (FREIRE, 1997, p. 9).

De acordo com dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE/RAIS, 2002) sobre a população economicamente ativa, dentre as mulheres ocupadas no magistério, 94,6% concentravam-se na educação infantil, 87,6% trabalhavam no ensino fundamental, 73,9% realizavam atividades docentes no ensino médio e 45,9% exerciam seu trabalho no ensino superior.

Dessa forma, é preciso considerar a docência com base em sua historicidade, como forma de compreender o processo de construção desse campo profissional e este processo discriminatório ainda presente em nossos dias,

Na Antiguidade ateniense mulheres e escravos não eram considerados cidadãos, portanto, não poderiam desfrutar da educação e das decisões políticas. Apesar das contribuições dos sofistas, com a memorização e os discursos, de Sócrates, através da ironia e da maiêutica, e de Platão, por meio da formação moral em prol da república, o espaço para a atuação feminina na educação era restrito.

O período medieval teve como marca o poder do catolicismo e do cristianismo, aos quais estava subordinada a educação, além do culto à Virgem Maria que atribuía à mulher a imagem da maternidade, pureza e docilidade, determinando assim, um perfil de comportamento tendencioso a limitar as ações e a participação feminina na sociedade.

Mudanças no âmbito científico, político e filosófico advindas do Renascimento, Racionalismo e Iluminismo, levaram à substituição da fé pela razão, no período Moderno, e ao surgimento de novas exigências sociais, inclusive na educação. Assim, paulatinamente o aluno foi se tornando o foco da educação, porém, é importante considerar que alguns educadores como Rousseau colocavam a educação das mulheres a serviço dos homens.

O período contemporâneo foi marcado por uma série de mudanças, como o advento do capitalismo e, na educação, registra-se a intervenção estatal, a laicização do ensino e a feminização da profissão docente.

A busca de elementos para facilitar a compreensão da docência resulta no entendimento dessa profissão como uma construção social, conforme Bourdieu (1989), que a caracteriza como produto de um trabalho social de construção do grupo e de uma representação dos grupos que se insinuou docemente ao mundo social.

A compreensão da identidade da profissão docente como resultante de um processo histórico de construção social a partir de fatores sociais, culturais, políticos e

econômicos, revela-se imperativa para a sua caracterização e diferenciação em relação a outras profissões.

De acordo com Erikson (1972) a consciência da identidade é um processo localizado simultaneamente no âmago do indivíduo, abrindo caminho para reflexão em torno do seu desenvolvimento pessoal, e na cultura coletiva em que esse indivíduo vive, permitindo a observação e a contínua transformação pela participação em diferentes círculos de vivência.

Assim sendo, a identidade parte da fusão de elementos caracterizadores dos indivíduos e localizados no tempo e no espaço de forma a torná-los singulares, inconfundíveis no conjunto de seus pensamentos, sentimentos e ações, perpassando pelos aspectos subjetivos e objetivos de sua existência.

Considerando que a compreensão da categoria identidade advém de uma série de contribuições da Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia, sendo, portanto, objeto de estudo de vários autores, optou-se, nesta pesquisa, pela noção de identidade proposta por Dubar (1997), que a define como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Para Dubar (1997) a divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade do social utiliza duas categorias socialmente disponíveis, que são os atos de atribuição, ou seja, a identidade para o outro, e os atos de pertença, que significam a identidade para si.

O autor também defende a existência de dois mecanismos de identificação nos processos heterogêneos, que algumas teorias tendem, de modo não convincente, a reduzir a um mecanismo único. O primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo, portanto, é imposto coletivamente, e o segundo, refere-se à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, que se utilizam de categorias que devem ser legítimas para si próprios e para o grupo a partir do qual define a sua identidade-para-si.

Essa noção de identidade oferece elementos relevantes para o entendimento de uma profissão que, mesmo sendo atualmente vista como feminina, revela em sua história ter sido uma ocupação de responsabilidade masculina.

Em se tratando da docência, a responsabilidade pela condução da profissão ficou, inicialmente, a cargo dos homens a quem cabia transmitir os conhecimentos aos seus alunos que, por sua vez, também eram homens, fato esse que somente começou a sofrer modificações no século XIX, período marcado mundialmente por uma série de mudanças que ocasionaram a abertura de novas possibilidades profissionais aos homens. Apesar de que

várias mulheres também exerceram a docência, conforme buscamos explicitar, mas sem o devido registro ou reconhecida importância.

No Brasil do século XIX registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escola, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuiriam para a saída de muitos homens da profissão.

Em contrapartida, diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho.

Inicia-se, então, no país a feminização da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica da tradicionalmente considerada “profissão de mulheres”. (grifo nosso)

Emprega-se nesse trabalho da compreensão de feminização com base em Yannoulas (1994) que considera a participação feminina no trabalho como reflexo de dois significados de feminização: o quantitativo ou feminilização, que significa o aumento do número de mão-de-obra feminina em determinada ocupação; e o qualitativo ou feminização propriamente dita, que faz referência às modificações no significado da profissão decorrente, da feminização e da imagem do feminino predominante na época.

Nessa ótica, o significado quantitativo ou de feminilização faz-se notar pelo elevado número de mulheres nas salas de aula em relação à quantidade de homens que, diferentemente do que se pode pensar, não abandonaram o campo educacional mas, dele participam exercendo cargos de comando.

Em relação ao significado qualitativo ou feminização propriamente dita, percebe-se que a profissão assume características que foram culturalmente construídas como femininas, como: o cuidado e a afetividade, assim, a sala de aula torna-se um espaço de docência feminina.

Com o intento de alargar a compreensão sobre a identidade e a feminização docente, adota-se, nesse estudo, a concepção de Metodologia da Pesquisa que Minayo (1994, p. 16) que a descreve como os “caminhos do pensamento do/a pesquisador/a e sua relação prática com a realidade”.

Assim sendo, a investigação parte do olhar das mulheres professoras de uma escola da rede pública de ensino de São Luís sobre a identidade e feminização da profissão

docente. Para tanto, nos embasamos no conceito de representação de Roger Chartier, para quem, as representações podem ser pensadas como “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier (1990) afirma, ainda, que as percepções do social não são discursos neutros, mas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

As representações do mundo social, assim construídas, revelam em seu bojo, tentativas de legitimação do poder vigente com base na utilização de discursos tendenciosos ao favorecimento de certos grupos. Por isso, Chartier (1990) alerta para o fato de que embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, as representações são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Acreditando que a profissão docente, assim como a sua imagem, resultem de uma construção histórica, compreende-se que, atualmente, a escolha pela profissão esteja cercada de determinações e estereótipos que, mesmo inconsciente, levam muitas professoras a aceitarem com naturalidade o exercício profissional docente desenvolvido, em sua maioria, por mulheres no primeiro segmento do ensino fundamental.

Nessa ótica, faz-se relevante pontuar como categorias fundantes dessa investigação a mulher, a identidade, a docência e a feminização, de onde partem algumas subcategorias, como o gênero e as representações, elementos iniciais do olhar investigativo, sempre na perspectiva da análise contextualizada do objeto a ser investigado.

Com base no exposto, objetivamos analisar, através de um estudo de caso, o olhar das mulheres professoras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de São Luís acerca da identidade e feminização da profissão docente. Assim, é pertinente a busca por respostas a alguns questionamentos a respeito das professoras para saber:

1. Se reconhecem as implicações da condição feminina para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. Se compreendem os significados da maior presença feminina na docência nos primeiros anos do ensino fundamental em face da rara presença de professores nesse nível de ensino;



3. Como percebem a maior atuação docente de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental e a atuação de professores e professoras nos anos finais do mesmo nível de ensino.

A opção por uma escola da rede pública municipal de São Luís deve-se ao fato dessa instituição de ensino desenvolver sua prática educativa apenas com o ensino fundamental, o que se coaduna com o nosso objeto de estudo.

Além disso, concorda-se com Stake (1994, apud André, 2005), para quem, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular e uma escolha do objeto a ser estudado. Por isso, busca-se estudar a identidade e a feminização docente considerando o contexto específico de uma escola como forma de estudar esse objeto com maior proximidade, buscando compreender uma realidade específica.

No sentido de obter as respostas aos questionamentos e compreender o objeto de investigação, proceder-se-á ao levantamento analítico das representações de cinco professoras acerca da identidade e feminização da profissão docente, destacando os elementos que propiciam o desvendamento desse objeto de estudo, tais como: pesquisa bibliográfica e encontros de grupos focais.

De acordo com Gatti (2005) os grupos focais configuram-se num relevante instrumento na compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, além do conhecimento de representações, preconceitos, simbologias e linguagens. (No apêndice A são apresentados os encaminhamentos para a aplicação da técnica de grupos focais junto às professoras.)

A coleta de dados através dos grupos focais ocorreu junto aos sujeitos da pesquisa – cinco professoras, cuja seleção obedeceu ao critério de pertencimento a etapas diferentes do Ensino Fundamental, sendo, portanto, uma professora de cada ano (do primeiro ao quinto ano).

Gomes e Barbosa (1999) definem o grupo focal como um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. Nessa ótica, com base nas falas das professoras, buscamos discutir sobre a forma como elas se vêem como mulheres professoras e de que maneira se percebem no processo de construção de sua identidade docente, bem como, de que forma representam a feminização da sua profissão.

Tomamos por base o modelo sugerido por Coelho (2010) para a realização de três sessões de grupos focais, que serão norteadas pelas temáticas: identidade docente e condição

feminina para o exercício da profissão, significados da presença mais frequente de mulheres na docência e percepção da reduzida presença masculina no primeiro segmento do ensino fundamental.

De posse das informações coletadas nas sessões de grupos focais, realizamos a análise de conteúdos, no sentido de não somente descrever, mas, interpretar as falas, escritas e gestos de cada professora envolvida para que sejam respondidos os questionamentos que emanam desse estudo.

De acordo com Bardin (Franco, 2008), para a análise de conteúdo o/a pesquisador/a deve utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens do qual fará a inferência. Esse caminho difícil requer uma compreensão mais aproximada do campo empírico no sentido de realizar uma sólida análise do conteúdo explícito e do conteúdo implícito das mensagens. Assim sendo, a contextualização histórica na qual as mensagens são produzidas deve ser considerada para subsidiar o alcance dos resultados da análise.

Para garantir o anonimato das professoras participantes da pesquisa, optou-se por nominá-las com pseudônimos advindos de grandes mulheres da Bíblia Sagrada devido à visibilidade por elas alcançada, principalmente, em se tratando de numa sociedade profundamente marcada pelo machismo. Portanto, refletiremos sobre as representações das professoras nomeadas de: Abigail, Débora, Ester, Lídia e Miriã.

Na perspectiva de alcançar a proposta de análise, o texto está dividido em três partes. Escolheu-se iniciar o trabalho pelo percurso histórico da profissão docente, passando pela Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, o que se encontra no primeiro capítulo: Identidade e profissão docente: um processo em construção. Visamos perceber como se deu o seu surgimento e desenvolvimento, atentando para as diferentes representações da educação e da mulher, bem como, evidenciar a presença de mulheres no exercício da docência ao longo destes períodos.

Em seguida, na segunda parte: “Feminização docente: o redefinir da identidade da profissão no Brasil”, ainda utilizando as contribuições da história, buscam-se elementos para compreender como ocorreu o processo de feminização da docência no Brasil, tomando como base a trilha destes caminhos nos períodos Colonial, Imperial e Republicano, enfocando São Luís, local em que realizamos nossa pesquisa.

Por fim, na terceira parte, intitulada: Representações das professoras sobre a feminização docente, analisam-se as representações das professoras sobre a feminização da profissão docente, enfocando as implicações e os significados da condição feminina para a

docência nos anos iniciais do ensino fundamental, além da justificativa para a maior presença feminina nesse nível de ensino, contrariamente ao ocorrido com os homens que começam a aparecer na educação básica, em sua maioria, no segundo segmento do ensino fundamental.

Cabe aqui ressaltar que durante o levantamento de informações no tocante à educação feminina no Brasil, constatou-se que os registros encontrados apontam para o fato de que a história, além de ter sido escrita sob a ótica masculina, deu preferência às mulheres da elite, mostrando com isso, estar em eterna dívida com as mulheres das classes populares.

Este estudo sobre o olhar das professoras acerca da identidade e feminização da docência no ensino fundamental pretende possibilitar a compreensão de como as relações entre homens e mulheres foram construídas historicamente e, longe de qualquer tipo de determinação biológica, revelar a função das construções socioculturais na definição de papéis a serem desempenhados na sociedade, favorecendo a compreensão de fatores e realidades que, sem um olhar mais aprofundado e zeloso cientificamente, passariam despercebidos.

Diante das limitações de tempo e da fragilidade na coleta e organização das informações, esse trabalho está passível de críticas, com as quais, somadas à intenção de ampliação das leituras com base em autores como Perrot (2005; 2007), Dubar (1997), Nóvoa (1992; 1995) e Yannoulas (1994; 2000), entre outros, pretende-se uma maior aproximação do alcance do objeto de estudo, porque compreende-se que o/a investigador/a percorre um caminho metodológico em função do desvendamento dos elementos ocultos no objeto de estudo, porém, precisa estar consciente de nunca atingi-lo em sua totalidade.

A importância desse estudo reside na necessidade de perceber de que forma as mulheres professoras, que desenvolvem suas atividades no ensino fundamental, concebem a identidade e a feminização da docência, pois o que se tem percebido ao longo da história é que as práticas cotidianas, mesmo parecendo inocentes, como o trabalho docente com crianças, estão a serviço de algo ou alguém, seja para a ruptura ou o fortalecimento de certas representações.

## 2 IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE: um processo em construção

Conforme afirmam Ramalho *et al* (2003, p. 49):

Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, socioeconômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimentos. Assim é possível compreender a tendência de fortalecimento, desaparecimento ou possíveis modificações nos diversos campos de atuação, o que implica na necessidade de explicar as profissões na sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudanças.

Por essa razão se faz necessário reconhecer que a profissão docente, como as demais, teve e tem uma construção histórica no âmbito da cultura de várias sociedades em diferentes tempos e espaços. Neste percurso foi se constituindo sua identidade a partir do diferencial específico de sua formação, atuação e competência, distinguindo-a das outras profissões.

Vemos, pois, como significativo captar o conceito de identidade, mesmo sabendo que tal empreitada não constitui tarefa fácil, pois de acordo com Bauman (2005) é uma ilusão tentar definir a identidade. Todavia, é mais fácil explicar a identidade pelo que ela não é: essência, dada, fixa, centrada, imóvel, unificada, homogênea e definitiva (MOREIRA, CANDAU, 2008).

Compreender a identidade requer ir além dos conceitos preestabelecidos, das representações interpostas, pois clama pela inclusão das mediações culturais e influências sociais, que deixam suas marcas e derrubam a ideia de composição identitária exclusivamente pelos componentes internos, dando a ela, por conseguinte, um sentido mais amplo e inacabado.

Para Dubar (1997, p. 107) a identidade não pode ser analisada “fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado e resulta de ‘relações de força’ entre todos os atores implicados e da legitimidade – sempre contingente – das categorias utilizadas”.

Por isso, a identidade em seu processo de construção não se dá de forma isolada, haja vista, a influência da comunicação, das relações entre as pessoas, bem como, do embate de opiniões e de forças que caracterizam a vivência em grupo e que revelam o movimento das diferentes identidades.

As diferenças distinguem as identidades. Essas identidades são classificadas de acordo com a representação e a significação, frutos da construção simbólica e discursiva, são também, históricas e sociais. Isso sugere uma noção de movimento, de flexibilidade, pois os significados além de subjetivos são variados (OLIVEIRA, 2011, p. 52).

Somando-se a isso, é relevante compreender a presença de aspectos subjetivos e objetivos no processo de construção identitária, em que atuam a interpretação de si próprio, bem como, a interpretação do outro sobre as ações, os gestos e as expressões manifestas. Dubar (2002) define como subjetivas as vivências da pessoa ao longo de sua vida e como objetivos, os aspectos públicos, as posições sociais ocupadas pela pessoa em sentido mais amplo.

A identidade, de uma forma geral, se refere, preferencialmente, a pertencimentos (Dubar, 2005; 2009). Dessa forma, quando uma pessoa ingressa numa profissão, acaba assumindo para si e para os outros o seu pertencimento ao grupo. Isso posto, em se tratando da profissão docente, as professoras e os professores absorvem a linguagem e os símbolos que estão embebidos no seu cotidiano e que compõem a sua identidade profissional.

A noção de identidade profissional está atrelada á compreensão de que o trabalho é necessidade humana, por isso precisamos fazer escolhas, tomar posições em relação ao tipo de ocupação que exerceremos ao longo da vida. (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

No seio da identidade profissional, encontra-se a identidade docente, uma vez que, toda identidade docente é uma identidade profissional, no entanto, nem toda identidade profissional é docente. Assim sendo, a identidade docente é percebida por meio das atividades práticas, do discurso e da forma como as professoras e os professores representam a sua profissão, tendo por base seu arcabouço teórico, a forma como interpretam a realidade e suas perspectivas profissionais.

Para De La Cruz (2000) a identidade profissional do professorado refere-se aos aspectos relacionados com o que é, o que faz, os grupos aos quais pertence, o que fala, o que escreve, as reuniões a que assiste, as leituras. Percebe-se então, que a identidade profissional das professoras e dos professores perpassa pelas intra e interrelações pessoais desenvolvidas na sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva, é previsível que sobre um mesmo trabalho sejam desenvolvidas e concebidas identidades diferenciadas. Vasilachis (2001) diz que a reflexão sobre o trabalho se faz normalmente em um contexto determinado de acordo com os embasamentos epistemológicos que afetam, de forma distinta, tanto quem desenvolve o trabalho como quem realiza a reflexão.

Portanto, é inegável a continuidade do processo de construção da identidade, identificado por Medina (1998) como de natureza permanente, de onde se conclui sobre o caráter inacabado dessa mesma identidade. Sob este prisma, percebe-se que a identidade docente está em constante processo de (re)construção pelas professoras e professores através do reconhecimento e pertencimento às atividades docentes.

Dessa forma, a identidade constrói-se e reconstrói-se no cotidiano, utilizando-se as percepções sobre os diferentes aspectos, que compõem a realidade, juntamente, com os sentimentos e as vivências pessoais e coletivas.

A conotação coletivista da identidade docente é uma característica que se faz notar pelos elementos comuns de uma mesma categoria e que, por também serem peculiares à profissão, as diferenciam de outros campos profissionais, portanto, a noção de identidade entre professoras e professores possuem elementos próprios que diferenciam sua profissão em relação à área da saúde, por exemplo.

Considerando-se que a docência contém em seu bojo os conceitos de profissão, profissionalidade e profissionalismo, será feita nesta pesquisa, alusão a esses termos apenas como o intuito de facilitar o seu entendimento de forma contextualizada. Entretanto, opta-se pelo conceito de profissão docente que, para Popkewitz (1992) é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública.

Na busca por novas referências facilitadoras da mobilização do pensamento das professoras e dos professores, Ramalho *et al* (2003) acredita na existência de dois aspectos da profissionalização, resultantes do processo dialético de construção de uma identidade social: a profissionalidade, que se refere a um processo interno de aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho das atividades docentes, ou seja, os saberes próprios da profissão, e o profissionalismo, que é a reivindicação de um status dentro da visão social do trabalho, levando à procura do reconhecimento de qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, capazes de proporcionar prestígio e participação nas problemáticas da construção da profissão.

Ramalho *et al* (2003) afirma ainda que o caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil, iniciando-se no século XVII com uma série de transformações políticas, econômicas e sociais, em cujo processo, são identificados quatro modelos de professor: o professor improvisado, o professor artesão, o professor técnico e o professor como profissional.

O professor improvisado surgiu quando o ensino não era visto como profissão, portanto, quem tivesse os conhecimentos elementares como ler, escrever e contar podia ser professor. Tal procedimento revela o tratamento dispensado à educação e, por conseguinte, à profissão docente, ao destinar-lhe profissionais sem a formação adequada, nivelando por baixo as competências necessárias ao seu exercício.

No século XVII, sob a influência de vários fatores como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica, as novas ideias sobre a infância e os movimentos urbanos, entra em cena o professor artesão, na tentativa de enfrentamento dos problemas por parte da Igreja.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) relatam que a Igreja é a maior responsável pelo ensino nesse período, que fica quase totalmente entregue aos padres. O trabalho docente desenvolvido assemelha-se ao de um artesão, construindo seu método de ação, suas regras de trabalho e estratégias próprias que são trocadas entre eles.

O professor técnico, sustentado pela Escola Nova e fundamentado pela Psicologia, surgiu no contexto das críticas à pedagogia tradicional com a pretensão de por em prática um novo tipo de profissionalidade, que, segundo Ramalho et al (2003) teve seu intento limitado pela fragilidade da formação, expressa pela descontextualização, fragmentação e impossibilidade de execução de programas preestabelecidos.

O professor como profissional aparece como resultado da necessidade de garantir ao docente relevância no contexto da educação atual, requerendo atenção, que de acordo com Ramalho *et al* (2003) refere-se à formalização do saber, ao status e à criação de um código de ética.

Ramalho *et al* (2003) afirma também que na década de 80 do século passado, inicia-se no Estados Unidos e, conseqüentemente em outros muitos países dependentes dos modelos de formação norte-americanos, a discussão do professor como profissional, como ator tomando decisões em situação de urgência, mobilizando saberes para resolver problemas em seu contexto. Essa discussão influenciou na decisão de tornar imperativa a formação de professoras e professores no âmbito das reformas educativas, de maneira a tornar a profissionalização da docência uma meta estratégica da educação do século XXI.

Portanto, é inconcebível pensar em profissão docente sem tocar na questão da formação como mecanismo necessário ao desenvolvimento de sua prática a partir do diálogo com os conhecimentos inerentes à profissão. Contudo, Nóvoa (1992) alerta que deve ser respeitada a experiência do mestre e levados em consideração os processos dinâmicos e interativos da formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

O investimento em formação docente não pode excluir o esforço de superação da noção dominante de reprodução mecanizada, alicerçada pela racionalidade técnica, e avançar no sentido da construção da sua identidade profissional. Pois, como defende Ramalho *et al* (2003) os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos.

Não se pode esquecer, ainda, no tocante à profissão docente, de um aspecto relevante que diz respeito à composição da categoria, em sua maioria, feminina, principalmente, em se tratando do ensino fundamental. De onde se conclui que a feminização ocorre, sobretudo, nos níveis de ensino considerados mais elementares, portanto, de menor prestígio dentro da profissão, interferindo na identidade social das professoras.

No tocante ao desprestígio profissional é importante esclarecer que os problemas já existiam antes do ingresso das mulheres na docência, pois os homens professores já trabalhavam em condições desfavoráveis, em que a precariedade fazia-se notar na estrutura física, nos materiais didáticos, na formação profissional e nos baixos salários.

Gatti *et al* (1998) revela que a identidade social das professoras comporta também a imagem, principalmente a partir das últimas décadas, de um esgotamento dos recursos culturais, gerado por condições de trabalho desfavoráveis, seja o acúmulo de vários empregos em diversos estabelecimentos de ensino, seja o fato de trabalhar no campo da educação, mas não como professora, ou ainda o fato de ter outras ocupações não ligadas ao ensino.

Constata-se então, a relevância de se compreender o processo de construção da identidade docente, buscando-se suporte na história com o intuito de identificar como se deram as relações, as vivências e de que forma as representações contribuíram para essa permanente (re) construção da identidade ao longo do tempo.

Nunes (2006) afirma que no cerne da profissão do magistério e da construção da sua identidade, encontram-se três outros nascimentos: do ensino, com os gregos; da escola, na Idade Média; da Pedagogia, no século XVII.

Assim sendo, apresenta-se um breve percurso histórico da construção da profissão docente, partindo da arte de ensinar/filosofar na Idade Antiga; chegando aos mestres e mestras da fé, na Idade Média; a atuação dos pedagogos e de seus tratados, na Idade Moderna, para, enfim, podermos falar de professores e professoras e a profissão, e seus marcos, na Idade Contemporânea, para oferecer subsídios à compreensão dessa profissão através da atuação dos professores e, principalmente, das professoras, revelando sua construção identitária em cada momento tratado.



Intencionamos evidenciar a presença de mulheres no exercício da docência ao longo destes períodos, o que vai de encontro às representações presentes nos discursos de filósofos e pedagogos, construtores de uma produção antropocêntrica do ser mulher.

## 2.1 **Idade Antiga:** a arte de ensinar/filosofar

Tomamos como referência para nosso estudo, a Grécia Antiga, pela influência de seus filósofos na cultura ocidental, apesar do reconhecimento da presença e da contribuição de pensadores e pensadoras de outras civilizações da época.

Entretanto, sabemos que há uma lacuna no registro da história quanto à participação das mulheres, por muitos consideradas ousadas, e, por isso, silenciadas, já que, desde a Antiguidade os homens tentaram controlá-las e submetê-las à sua moral, segundo a qual, elas seriam sua propriedade.

Trata-se de uma moral dos homens (...). Consequentemente, moral viril, onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras às quais convém formar, educar e vigiar, quando as têm sob o seu poder (...) (FOUCAULT, 2001, p. 24).

Diante disso, acredita-se na relevância de tratar, mesmo que deixando a dever ao seu mérito, um pouco da história de algumas dessas mulheres, quer por sua atuação pessoal e direta, quer por sua presença e influência na vida dos filósofos da época.

Convém ressaltar que reconhecemos não haver uma uniformidade ao falarmos da mulher grega, já que as atenienses recebiam um aprendizado doméstico, com noções de cálculo, leitura e música, e a espartana tinha uma educação mais voltada para a garantia da saúde e do vigor físico para gerarem filhos fortes que seriam entregues ao Estado, sendo vistas como meras reprodutoras.

Dentre as mulheres gregas de forte atuação intelectual está a poetisa Safo (de Lesbos, nascida por volta do ano 612 a. C.), mulher essa, retratada na poesia de Catulo (Verona, 84 a. C.) no seu tempo. De família aristocrática, fugia dos padrões patriarcais de sua época e, por isso, foi exilada para a Sicília.

De acordo com o Dicionário Internacional de Biografias (1969) Safo levou uma vida de extraordinária independência numa época em que a mulher grega vivia publicamente retirada ao gineceu. Além disso, sua casa, dedicada às musas, era frequentada por mulheres

ávidas de aprenderem música e poesia, consideradas importantes instrumentos pedagógicos utilizados na época. O fato de estar rodeada por mulheres fez gerar algumas lendas em torno do carinho com que as tratava, o que faz com que suas relações com as suas discípulas sejam comparadas com as de Sócrates e seus discípulos.

Em seus poemas, Safo desenvolve uma visão cultural feminina de valorização do corpo, destoando dos caracteres defendidos pela sociedade masculina de sua época, como o modelo de família e de relações sociais, pois para ela o primordial era o universo e o sujeito feminino, o que só enaltece mais ainda a sua ousadia, principalmente, em se tratando de um período tão fortemente marcado pela hegemonia masculina.

Outra mulher grega a destacar é Teano, mulher de Pitágoras (570 a. C. – 496 a. C.), que juntamente com suas filhas assumiu a Escola Pitagórica, após o falecimento do esposo. Ele que foi matemático e filósofo tem sua biografia envolta em lendas e fatos não comprovados.

Entretanto, muitos escritos sobre sua vida registram que na escola que ele conduziu havia muitas mulheres acadêmicas e mestras, as quais eram escolhidas, assim como os homens, por suas inteligências e virtudes.

A presença feminina e a atuação de Teano e suas filhas na escola Pitagórica é confirmada por Pereira (2010, p.21) ao registrar:

Sobre a biografia de Pitágoras, Timeu nos informa que Damo, filha de Pitágoras com Teano de Crotona, estava à frente de todas as donzelas de Crotona, enquanto a própria Teano estava à frente de todas as mulheres filhas de Crotona

No século de Péricles (V a.C.), Atenas era administrada pelo regime de governo democrático, no qual os interesses comuns a todos os cidadãos dependiam das decisões tomadas pelos homens livres. O cidadão, por sua vez, era o homem proprietário (de escravos, por exemplo) e que não fosse estrangeiro, significando que a participação nas decisões públicas era um privilégio de poucos, excluindo assim, as mulheres, que não eram consideradas cidadãs.

Apesar de não garantir participação política a todos, a democracia ateniense ao adotar a ideia da soberania do homem sobre o seu destino, representava uma importante mudança sobre a concepção de mundo.

A vida cultural e artística era muito intensa e a oratória, bastante utilizada como mecanismo de persuasão, tornava-se imperativa e marcava presença no gênero teatral tragédia, levando à reflexão sobre temáticas como o conflito entre a liberdade individual e o destino, presentes entre os cidadãos da democracia ateniense.

Dessa forma, os discursos proferidos publicamente na ágora (praças onde os cidadãos discutiam sobre a administração da pólis) deveriam ser bem elaborados e, portanto, conter argumentos sólidos, requerendo assim, palavras convincentes. Consequentemente, era crescente o interesse pelo aperfeiçoamento das habilidades discursivas, tão valorizadas na época.

A concepção de homem como construtor de sua liberdade, juntamente com a necessidade de aprimoramento da oratória, com o intuito de convencer os ouvintes, levou ao surgimento dos sofistas, grupo de filósofos que dominavam o uso da palavra. Eles procediam de diversas cidades e viajavam pelas pólis, como é o caso de Atenas, discursando em público e ensinando a arte da oratória de forma remunerada.

Na Grécia clássica a formação intelectual era desenvolvida em três níveis, compreendendo a educação elementar, a educação nos ginásios e a educação superior voltada para a formação cívica. O ideal de educação estava voltado para a formação do cidadão, devido às próprias exigências advindas das mudanças de concepção sobre o mundo, produzindo terreno fértil para a atuação dos sofistas que eram, para Costa (1995), mestres ambulantes precedentes de várias partes do mundo grego que fascinavam a juventude com o brilhantismo de sua retórica, ou arte do convencimento.

Os sofistas foram alvo de duras críticas por parte de Sócrates (470 - 399 a. C.) e Platão (427 - 347 a. C.), e, dentre as acusações dirigidas a eles, destaca-se o fato de terem sido acusados de pronunciarem discursos vazios, o que se deve à sua grande preocupação com a persuasão, instrumento a serviço do cidadão da polis.

Porém, a partir do século XIX a imagem dos sofistas vem sendo reelaborada no sentido de resgatar a relevância e as contribuições do seu pensamento, e, segundo Nunes (2006, p. 22):

Para Gauthier (1993), a emergência de uma outra profissão, voltada somente para ensinar e assumida na segunda metade do século V pelos sofistas - os primeiros profissionais do ensino - estabelece a diferença destes com aqueles que, até então, se voltavam para o exclusivo ensino de uma profissão: os mestres-artesãos.

Os sofistas eram, portanto, professores que se preocupavam, primeiramente, com o homem e a vida em sociedade, e menos com a natureza e o universo, questões essas, que ocupavam a mente dos pré-socráticos. Eles tinham como ponto de partida o homem e sua visão da realidade social, assim, as posições políticas, as regras morais e as relações sociais, deveriam estar em conformidade com os seus interesses. Por isso, o ponto relevante seria a persuasão do discurso e não o seu conteúdo, que poderia ser verdadeiro ou equivocado.

Considerando que na polis grega nem todos eram cidadãos, os discursos persuasivos proferidos pelos sofistas eram dirigidos a uma elite, ou seja, àqueles que poderiam pronunciar discursos convincentes e oportunos nas assembleias públicas.

Alguns desses sofistas foram interlocutores de Sócrates, dentre os quais se destacam Protágoras, de Abdera (485-411 a. C.); Górgias, de Leôncio, na Sicília (485-380 a. C.); Híppias, de Élis (460 – 400 a. C.), além de outros como Trasímaco (459 – 400 a. C.), Pródico (465 ou 450 a. C. - 399 a. C.) e Hipódamos (498 – 408 a. C.).

Jaeger (s/d) afirma que os sofistas contribuíram para a sistematização do ensino ao formarem um currículo composto de gramática (da qual foram os iniciadores), retórica e dialética, além disso, sob a influência dos seguidores de Pitágoras, desenvolveram a aritmética, a geometria, a astronomia e a música.

E, de acordo com Curado (2010, p.46):

Zeller apresenta quatro razões pelas quais os professores devem à sofística um pedido de desculpas. Primeiro, porque recebem para ensinar. Segundo porque é possível, hoje, perceber o valor do conhecimento para além de sua obtenção e aplicação, como valor de transmissão. Terceiro, porque a invenção do professor remunerado fez com que a atividade docente se colocasse ao alcance de todos os capacitados. Por último, porque o ofício de professor tornou possível concentrar em um único lugar os talentos mais diversos.

A referida autora afirma que os sofistas foram “mestres de Areté” e, citando Pereira (1997) que “reconhece, nos poemas homéricos, três tipos de Areté”, destaca:

O terceiro tipo de Areté é mais propriamente feminino, de que a beleza e lealdade de Penélope são exemplos. Se nos homens a excelência associava-se a qualidades intelectuais e físicas, nas mulheres tratava-se de atributos físicos, fidelidade, pureza nos modos, economia, obediência, cooperação e capacidade de administrar a casa, valores que permaneceram inalterados até a idade clássica (CURADO, 2010, p. 55).

Portanto, sendo os sofistas mestres de Areté, na qual se insere um tipo propriamente feminino, ousamos cogitar que dentre os alunos dos sofistas haveria mulheres.

Um dos maiores expoentes do mundo ocidental antigo foi Sócrates (470 a. C. - 399 a. C.) que, mesmo não tendo deixado suas ideias registradas por escrito, teve seu legado transmitido por meio de seus principais discípulos, Xenofonte (430 – 355 a. C.) e Platão (427 - 347 a. C.).

Preocupado com o conhecimento, Sócrates costumava conversar com todos, independentemente da idade ou classe social, objetivando fazê-los perceberem sua ignorância, já que, tinha como pressuposto a frase “Só sei que nada sei”. Assim, seu método tinha como ponto de partida a ironia que significa, em grego, perguntar, por isso, ele iniciava as discussões afirmando nada saber diante do outro que se dizia conhecedor de determinado

assunto. Após uma série de perguntas, as certezas eram desmontadas até que a ignorância fosse reconhecida. Em seguida, ele partia para a segunda etapa do método, a maiêutica, que significava parto, em grego e consistia em gerar ideias novas que pudessem responder às incertezas.

Era grande o interesse de Sócrates pela investigação das causas das coisas, levando-o assim, a se aproximar dos fisiólogos. Entretanto, ao perceber que quanto mais estudava menos respostas tinha para satisfazer às suas dúvidas e que as teorias da fisiologia não as satisfaziam, começou a acreditar que as explicações das causas de todas as coisas poderiam advir de um espírito superior.

Convicto de que nada sabia, Sócrates passou por um período de silêncio, que somente foi quebrado, quando chegou ao seu conhecimento o fato de seu amigo Querofonte ter perguntado a uma mulher, a profetisa Pythia, se havia algum homem mais sábio do que Sócrates e ela ter respondido negativamente, pois ao estar convicto de que nada sabia, Sócrates tornava-se o homem mais sábio de todos.

A partir disso, Sócrates estabelece contato com outra mulher, a sacerdotisa Diotima, que o ajudou no amadurecimento do seu discurso ao relacionar o saber ao Eros (amor). Ela defendia a teoria de que Eros, bem como, o saber que não se sabe, são intermediários entre o mundo material e o mundo das ideias, o que impulsionou Sócrates na época, com 36 anos, a expor a sua teoria sobre o mundo das ideias.

A influência feminina sobre o pensamento socrático também é percebida no tocante à maiêutica, ou arte de parir o saber. Uma vez que, ao empregar esse método, Sócrates dizia estar desenvolvendo a mesma função de sua mãe, Fenaretas, que era parteira, diferindo, no entanto, no fato de que fazia parir os homens e não, as mulheres. Dessa forma, Sócrates mesmo dependendo da referência feminina para o desenvolvimento de seu método, busca uma forma de negar à mulher a participação na produção do saber, limitando-a ao parto de natureza biológica.

No tocante às parteiras, Sócrates dizia que somente uma mulher que já concebeu e pariu poderia ajudar outras no seu parto, pois seria fundamental ter experiência nessa tarefa. Sobre isso, como afirma Benoit (1996) seria necessária a superação desta fase, para que, com certeza daquilo que já fez possa ajudar quem ainda está em tal atividade.

O referido filósofo, no entanto, deixa clara a diferença entre o trabalho das parteiras e a sua maiêutica, ao defender a superioridade do seu método, já que, as parteiras não precisariam distinguir se o fruto do parto seria ou não uma criança, ao passo que ele, em seu método, deveria distinguir os conhecimentos verdadeiros dos falsos.

Eis aí a função das parteiras; muito inferior à minha. Em verdade não acontece às mulheres parirem algumas vezes falsos filhos e outras vezes verdadeiros, de difícil distinção... porém, a grande superioridade da minha arte consiste na arte de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro (PLATÃO, 1991, p. 8).

Percebe-se que dessa postura de Sócrates emana uma representação feminina com tendência à sua inferiorização a ponto de delegar-lhes a função do parto limitado ao ato natural, biológico, desenvolvido por uma fêmea de qualquer espécie, enquanto que, aos homens destina o parto do saber, do conhecimento. Somando-se a isso, tenta mostrar que a maiêutica socrática exige uma maior capacidade, no caso, a intelectual, que fica destinada aos homens e não às mulheres. Todavia, o que Sócrates não pôde negar, mesmo diante da representação que tinha das mulheres, foi a participação destas na formulação e aprimoramento de seu método.

Sócrates correlacionava a arte de ensinar com a persuasão de forma a seduzir as mentes dos jovens pelo conhecimento. Sobre isso Gauthier (1998) afirma que na atualidade o professor continua tendo a tarefa de seduzir seus alunos, ou mais do que isso, persuadi-los através da influência da palavra e do gesto, seduzindo a mente e o coração ao mesmo tempo, conferindo ao trabalho docente o caráter de emocional.

Também é inegável a contribuição de Platão (427 - 347 a. C.) que concebia como finalidade da educação a formação moral do homem, porém, sob a responsabilidade do Estado. Nesse caso, somente os mais capazes ou mais inclinados estariam aptos a receber conhecimentos podendo exercer o direito à educação e assumir a posição de governantes.

Platão defendia o princípio de que a influência dos mais velhos poderia corromper as crianças, por isso, estabelecia que estas fossem separadas dos pais e encaminhadas para o campo, onde, até por volta dos dez anos, sua educação seria baseada em atividades físicas, brincadeiras e esporte. Em seguida, os alunos estudavam música e poesia, bem como, Matemática, História e Ciência. Por volta dos dezesseis anos, além de música, praticavam exercícios físicos e, aos vinte anos, submetiam-se a um teste que, para os reprovados resultaria na carreira militar e para os aprovados, a formação em Filosofia.

Em relação às mulheres e aos homens, Platão reconhecia suas diferenças, no entanto, defendia a ideia da inferioridade feminina, a ponto de justificar sua subordinação aos homens. Acreditava que na criação da raça humana, todos eram homens igualmente perfeitos, porém, os que não se enquadrassem nesse perfil, seriam submetidos a um novo nascimento, sob a forma de mulher.

Ao acreditar que as pessoas eram constituídas pela dualidade entre corpo e alma, atribuindo à alma a caracterização dos indivíduos, Platão revelava que a identidade do ser humano, seja mulher ou homem, era a alma. Portanto, como a alma é espiritual, não tem sexo, significa que as diferenças biológicas não influenciam na identidade essencial do masculino e do feminino.

Quer ao nível da alma, quer ao nível da estrutura da cidade ideal, o que sobressai é a manifestação flagrante da desigualdade, é a experiência das diferenças. E o que pode constituir matéria problemática é a articulação das desigualdades com uma certa forma de igualdade, a compassibilidade das dessemelhanças e a afirmação da *identidade* que define o ser humano como tal. Noutros termos, o que se pretende fazer ver é que a questão da igualdade/desigualdade não se põe para Platão nos mesmos moldes que para nós. (PINTO, 2010, p. 23).

À medida que a desigualdade comanda os diferentes componentes da alma humana, também se faz imperativa sobre a organização das classes que compõem a cidade-estado, assim como, exerce sua força entre as próprias mulheres, tratando-as de modo desigual, delegando a cada uma, conforme a classe a que pertence, um nível de participação diferente.

Nesse caso, as mulheres-escravas e as oriundas da classe produtiva não possuíam os mesmos direitos das mulheres-guardiãs. Pois, a estas cabia o desempenho de tarefas políticas de proteção e de chefia, função destinada a homens e mulheres, por isso, visando o desempenho dessa função, cabia-lhes o acesso a uma educação semelhante à dos homens.

Da mesma forma que as diferenças físicas associadas ao sexo não definem a identidade dos seres humanos, na ótica de Platão, na cidade não haveria ocupações próprias das mulheres ou dos homens. Paradoxalmente, mesmo podendo desempenhar as mesmas funções que os homens, as mulheres precisariam conviver com a representação de que por mais que realizassem as mesmas tarefas que eles, o seu desempenho seria inferior.

Aristóteles (384 – 322 a. C.) também deixou um grande legado à educação ao definir a ciência como conhecimento verdadeiro, conhecimento pelas causas, com condições de superar os enganos da opinião e de compreender a natureza do devir.

Para ele, a aprendizagem baseava-se no princípio da imitação, dessa forma, os bons hábitos seriam formados nas crianças graças ao exemplo dos adultos. E o objetivo da educação seria formar o indivíduo para a vida pública, para isso, seria imperativa a formação para a prática da virtude.

Aristóteles utilizou-se da substância-essência-acidente, ato-potência e forma-matéria pra fundamentar sua teoria. O conceito de substância funde o mundo sensível e o inteligível, ou seja, “aquilo que é em sim mesmo”, que compreende a essência, substância

propriamente dita, e o acidente, atributo que a substância pode ou não ter e que, no entanto, não a descaracteriza. O homem, nesse caso, seria a substância individual, caracterizado pela essência da racionalidade que o define como homem e pelo atributo acidental ligado a características aparentes, como beleza, por exemplo.

Para a transformação dos seres são necessárias ainda, as noções de matéria, tudo o que compõe algo, e forma, que faz com que uma coisa seja o que é. Dessa noção surge o conceito de devir ou vir a ser que envolve a potência, isto é, ausência de perfeição. Para tornar-se perfeita, a potência necessita do movimento de passagem para o ato ou perfeição.

No processo de aquisição de conhecimentos, Aristóteles, embora utilizasse a observação, não recorria à experiência, interessando-se pelas causas e não em como os fenômenos aconteciam.

A busca pelo conhecimento, de acordo com Aristóteles, tem como ponto fundamental a metafísica, uma vez que, ela fornece às ciências o fundamento comum, pois todas as ciências fazem referência ao ser e aos conceitos a ele diretamente ligados.

A educação na antiguidade foi movida pela tentativa de conhecer as verdades presentes ao redor da humanidade, seja através da retórica, do reconhecimento da ignorância como ponto de partida para a aprendizagem, da reminiscência para alcançar o mundo inteligível ou ainda, da passagem da potência ao ato.

Ao adotar como ponto de partida uma concepção de homem como unidade substancial, Aristóteles não separava alma e corpo, além de diferenciar homens de mulheres, tratando-os como opostos dentro de uma mesma espécie em que o feminino seria a privação do masculino.

Aristóteles limita-se aos aspectos biológicos para tentar justificar a superior posição masculina em detrimento da feminina, à medida que aos homens era associada a alma sensitiva, ou seja, os elementos mais elevados, enquanto às mulheres, associava-se ao corpo, à alma vegetativa.

É de notar que essa dimensão corpórea se situava na primordial ligação do feminino ao elemento “terra”, em oposição ao elemento “fogo”. As diferenças estabelecidas nessa ordem justificavam as subsequentes posições assumidas quanto ao estatuto das mulheres: Aristóteles atribuiu-lhes uma inferioridade que se manifesta na desigualdade das capacidades cognitivas e no domínio da ação. As mulheres não ultrapassam o plano das opiniões e mostram menor aptidão no domínio da sabedoria prática. Na realidade, embora sejam capazes de deliberar, não têm autoridade nas decisões que assumem, dada a facilidade com que se deixam guiar, e dominar, pelas emoções e pelos sentimentos. (PINTO, 2010, p. 27).

Nessa ótica, a mulher é representada por Aristóteles como pertencente a um sexo subjugado ao homem, tendo como alicerce sua natureza biológica que tende a caracterizá-la



como o elemento passivo, destinado a tarefas determinadas, que não exijam uma capacidade de raciocínio elevada ou a tomada de decisões, por conta de suas limitações, devido, inclusive, à sua propensão a se dominar pelos sentimentos e pelas emoções, o que, nessa perspectiva, não aconteceria com o homem.

Por conta disso, a mulher poderia dedicar-se a tarefas para as quais teria aptidão, como é o caso das atividades domésticas, restringindo-se à gestão da economia do lar e ao espaço privado das relações familiares, ou seja, ao cuidado com a casa, o marido e os filhos, atividades, portanto, consideradas adequadas à sua (in)capacidade cognitiva.

Dada a identidade essencial que abrange ambos os sexos, para além das referidas diferenças que os particularizam, importa ver com maior detalhe a ideia que Aristóteles faz do gênero humano e os traços que são genericamente imputados, para aí situar sua representação das mulheres. O homem nos é apresentado como um animal com um estatuto singular entre os demais: ele “deseja por natureza saber” e, para além da vocação sapiencial que o define especificamente, é-nos descrito, cumulativamente, como animal *politikon* e como animal *logikon*. (PINTO, 2010, p. 27).

Faz-se notório em Aristóteles o fato de representar o feminino e o masculino de maneiras distintas, visto que, enquanto às mulheres são atribuídas características limitadoras de sua atuação em sociedade, aos homens, considerados mais capazes não apenas fisicamente, mas também, cognitivamente, cabe o exercício racional, político, as ações de comando, necessárias à vida em comunidade na pólis.

Para Aristóteles, as mulheres revelam-se inferiores em diversos registros, que vão desde o da origem física e fisiológica da reprodução ao do exercício acabado das funções intelectuais e das ações éticas. A princípio, ficam relegadas à intimidade da casa, sem poder de intervenção no governo da cidade, e não se lhes atribui capacidade para uma educação filosófica equiparada à dos homens. (PINTO, 2010, p. 30).

Dessa forma, em Aristóteles tem-se uma representação da mulher como inferior ao homem não somente no que tange aos aspectos físicos e fisiológicos, mas também, no tocante às dimensões éticas e intelectuais. Assim, entende-se que a visão aristotélica sobre as mulheres reforça uma falsa ideia do feminino com o intuito de limitar as suas ações ao espaço privado do lar.

(...) ele que exerceu uma tal influência sobre o pensamento social e político e sobre a pedagogia do final da Idade Média (...) graças a ele operou-se entre os sexos uma partilha tenaz dos espaços e das funções que nele se desenvolvem. A divisão entre a esfera doméstica e a esfera pública, incansavelmente repetida, acabará por parecer também ela fundada na natureza, e alguns confundem-na depressa demais com as categorias do feminino e do masculino. Adaptando esta dicotomia do privado e do público, opondo aos poderes domésticos da mulher a autoridade e a autonomia políticas do homem (...). (PERROT; DUBY, 1990, p. 12)

Embora as mulheres tenham sido representadas por Sócrates, Platão e Aristóteles como dependentes, submissas e inferiores aos homens, nota-se que tal representação constitui-se como tentativa de frear sua participação em sociedade, que se encontra explicitada pela presença ativa das mulheres gregas no âmbito da filosofia e da arte de ensinar. Uma prova disso reside na própria participação feminina na vida desses homens e, diante do reconhecimento do seu potencial, ser necessário inibir sua inserção político-filosófica na vida pública.

Dessa forma, faz-se imperativa a utilização de representações que objetivem mostrar a fragilidade e incapacidade feminina, apelando-se para os aspectos biológicos e psicológicos com tendência a reforçar a falsa crença de que as mulheres são dóceis, sensíveis e frágeis, portanto, não apresentando condições de exercer tarefas como a docência.

Compreende-se que o fato de termos encontrado poucos vestígios da atividade de mulheres no exercício da arte ensinar/filosofar deva-se à própria necessidade de conter sua participação na vida pública e essa atitude revela o temor de que elas alcançassem o poder devido à sua capacidade intelectual, tão negada e aprisionada pela intencional atitude masculina de restringir-lhes ao espaço privado, salvo o caso das mulheres-guardiãs em Platão que, mesmo diferindo de outras mulheres por desfrutarem de maiores direitos, eram comparadas aos homens, porém, na perspectiva de evidenciar a representação de sua incapacidade diante deles.

Assim sendo, as representações utilizadas pelos homens no tocante às mulheres serviram de subsídio para limitar os espaços de atuação feminina na vida pública a partir da atuação, no campo ideológico, de falsas crenças e valores de sustentação da inferioridade feminina. Mas, a atuação de várias mulheres gregas na arte de ensinar/filosofar veio em contraponto, fazendo emergir outra leitura sobre este período.

## 2.2 Idade Média: mestres e mestras da fé

Após a queda do Império Romano dá-se início à Idade Média, período marcado pelo crescimento do poder da Igreja Católica, resultando em forte influência do cristianismo na sociedade, deixando suas marcas na cultura e na educação. Ressalta-se que esse crescimento não ocorreu apenas no campo ideológico, mas também, materialmente, já que, eram acumulados bens provenientes de doações da nobreza, inclusive, em troca da educação de seus filhos.

O período compreendido entre o século II e VIII caracterizou a chamada Patrística, devido à sua relação com os padres e bispos que defendiam os princípios cristãos. A educação foi muito influenciada pela patrística, não somente pela utilização de termos como catecismo, originado de catequese, e catecúmeno, aplicado às pessoas instruídas na religião, mas também, pela criação das escolas catecúmenas que, mesmo inicialmente, preparando os adultos para o batismo, passou a lidar com crianças, ensinando-lhes leitura, escrita e canto.

Durkheim (2002) afirma que a escola cristã foi o primeiro embrião da vida escolar, conforme compreendida atualmente, constituindo-se em uma relevante novidade, distinta de tudo o que até então era chamado de escola. Pois, mesmo voltada para o fortalecimento da ideologia cristã católica, os primeiros passos rumo à constituição da escola foram dados pelo catolicismo que, independente de seus interesses, conseguiu iniciar o processo de formação da vida escolar.

O crescimento das instituições de ensino gerou a necessidade de preparação dos mestres, justificando a criação das escolas de catequistas, com destaque para a Escola de Catequistas de Alexandria. Tal investimento na formação dos docentes faz notar a preocupação, primeiramente, com a disseminação da fé cristã católica e não, necessariamente, com a qualidade do ensino.

O modelo da inteligência cristã foi encarnado no ocidente por Santo Agostinho (354 – 430 d. C.), autor da relevante obra pedagógica *De Magistro*, que contempla o processo de ensino conforme a visão platônica e defende a ideia da autoeducação através da iluminação divina, utilizando-se de sinais e palavras como auxiliares da comunicação. Nesse caso, o papel do mestre na pedagogia agostiniana é o de apontar o caminho para que o aluno possa percorrê-lo, sem perder de vista a fé cristã.

Quem é consultado ensina verdadeiramente, e este é Cristo, que habita, como foi dito, no homem interior, isto é: a virtude incomutável de Deus e a sempiterna Sabedoria, que toda a alma racional consulta, mas que se revela a cada um quanto é permitido pela sua própria boa ou má vontade. E se às vezes há enganos, isto não acontece por erro da verdade consultada, como não é por erro da luz externa que os olhos, volta e meia, se enganam: luz que confessamos consultar a respeito das coisas sensíveis, para que no-las mostre na proporção em que é permitido distingui-las.(SANTO AGOSTINHO, 1973, p. 351).

As contribuições do pensamento agostiniano foram essenciais para a educação nos moldes da patrística. Segundo Santo Agostinho o fracasso do ensino devia-se à reduzida capacidade do mestre, à repetição cansativa de conhecimentos, à pouca inteligência do educando e à desatenção do aluno.

Os conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, conforme Santo Agostinho, seriam a leitura, a escrita, o cálculo, a gramática, a retórica, a geometria, a filosofia e a teologia.

Em relação à educação das crianças, a Idade Média herdou duas tradições da Idade Antiga, a primeira, conforme Veyne (1991), dizia respeito ao poder do *pater* famílias, que era absoluto, conferia-lhe a posse sobre o filho ou filha e, caso, recusasse a criança, ela seria considerada enjeitada e teria como destino, a morte. A segunda herança refere-se à cultura bárbara germânica que, contrariamente à primeira, não praticava o infanticídio e na qual coexistiam dois poderes: o matriarcal, exercido na família, e o patriarcal, predominante na política e na organização social.

Verifica-se, então, que enquanto o poder masculino alcançava grande amplitude ao enveredar pela vida política e social, à mulher delegava-se o poder restrito ao âmbito familiar, ou seja, no cuidado com a casa, o marido e os filhos, de forma a delimitar os espaços de participação, negando-lhe a atuação na esfera pública.

O cristianismo, de certa forma, rompeu com essas tradições ao conferir acesso à educação às crianças, mesmo que em caráter restrito às pertencentes à nobreza, já que, registra-se que havia um grande apego dos pais aos filhos, apesar do elevado índice de mortalidade infantil.

Ao se questionar sobre a essência do ser humano, Santo Agostinho percebeu que a multiplicidade e a diversidade dos seres humanos não se deviam aos aspectos materiais, e sim à intencionalidade de uma vontade criadora de manutenção e multiplicação da espécie humana rumo à plenitude.

Curiosamente, é uma mulher, Mônica, quem, no *Diálogo sobre a felicidade*, melhor consegue exprimir essa intuição. Anos mais tarde, no comentário literal ao relato proto-histórico, seu filho, refletindo sobre a aparente circularidade da narração, exprime a convicção de que o conteúdo intencional do juízo teleológico, para os primeiros homens como para seus descendentes, está intimamente vinculado ao mandato: “crescei e multiplicai-vos”. (SILVA, 2010, p. 76).

Assim sendo, no ato da criação do homem sentiu-se a necessidade de oferecer-lhe mais que uma companhia, pois, se fosse esse o propósito, a criação de um outro homem o poderia satisfazer. No entanto, para o cumprimento do plano da criação, seria imperativa a formação de um ser capaz de gerar filhos e, portanto, juntamente com o homem, garantir a continuidade da espécie humana.

(...) com efeito, sem a existência do ser humano feminino, a criação estaria incompleta e a história dos homens careceria de sentido. A solidão de Adão, contendo a impossibilidade radical de cumprir o fim próprio do gênero, revelaria a irrazoabilidade da causa final, fazendo duvidar a excelência do Princípio criador. (SILVA, 2010, p. 79).

Santo Agostinho, dessa forma, coloca homens e mulheres em posição de igualdade no que se refere à procriação e perpetuação da espécie, atividades que dão sentido não somente à vida de homens ou mulheres, mas, a toda a espécie humana. No entanto, reconhece a existência de uma submissão do feminino ao masculino proveniente da ação defectiva dos primeiros homens no que tange ao pecado original que, por sua vez, pode ser recuperada à medida que as mulheres se apossam da sabedoria.

Só numa perspectiva da universalidade se pode restabelecer a ordem inicial em que a identidade da comum situação de seres diferenciados se manifesta ante a radicalidade do mesmo Princípio. Por isso, a reta compreensão da condição feminina, como de toda a realidade, reside, para Agostinho, na posse da Sabedoria. Esta, identificada nos primeiros diálogos, por influência estoica, com a capacidade de resistir às provações e com o desprendimento do mundo até o enfrentamento destemido da própria morte, é atribuída, por excelência, a Mônica. (SILVA, 2010, p. 87).

Santo Agostinho elege Mônica, sua mãe, como modelo de plenitude alcançado através da sabedoria, por sua vez, alcançada por meio não somente da leitura de textos bíblicos, como também, dos escritos dos filósofos. Daí, conclui-se que, na ótica agostiniana, as mulheres poderiam ter acesso ao saber, porém, não no sentido de facilitar o seu ingresso na vida pública, mas de conferir-lhe condições de alcançar a felicidade por meio da reconstrução da harmonia do universo, inicialmente, destruída em face do pecado original.

Outro nome que merece destaque é o de Santo Anselmo (354 – 430 d. C.) que atribuía ao pecado original, ocorrido nos primeiros tempos da história humana, a causa da disseminação da carência de justiça pela humanidade. Nesse contexto, Adão seria mais

imputável que Eva, segundo Santo Anselmo primeiro, porque o nome Adão representaria a parte principal da totalidade, abrindo assim, espaço para a suposição da relação hierárquica entre homem e mulher; segundo, devido a Eva ter sido formada a partir do lado de Adão, portanto, Eva assume uma posição subordinada à de Adão; terceiro, através da hipótese de que se somente Eva tivesse pecado, apenas ela estaria afetada, não causando consequências para a humanidade, pois Deus poderia substituí-la por outra mulher para desempenhar sua função.

Paradoxalmente, Santo Anselmo defende o princípio da paridade entre mulheres e homens à medida que faz uma analogia entre Adão e Maria no que concerne à paridade ao situar o nascimento de Eva, mulher, através do lado de Adão e do nascimento do homem, Jesus, por meio de uma mulher, Maria. Assim, sendo, para Santo Anselmo, na relação entre as diferenças de ser homem e de ser mulher, realiza-se o equilíbrio necessário à promoção da condição feminina.

Em suma, é possível admitir que, na filosofia anselmiana da moralidade, a renúncia (piedade) é feminina, porquanto é uma representação ideal ou superior do feminino, bem como a perseverança é masculina, porquanto é uma representação ideal ou superior do masculino. Feminino e masculino são, como Anselmo supunha de fato, dois princípios complementares do ser humano, mulher ou varão, no tocante a seu melhor desempenho. (XAVIER, 2010, p. 108).

Também é relevante considerar a partir das contribuições anselmianas a atribuição de valores diferentes para mulheres e homens fortalecendo a ideia de fragilidade e submissão feminina à medida que às mulheres é atribuída a piedade, dita como atributo materno e com forte nuance de acomodação social e, por outro lado, destinar aos homens valores impulsionadores da busca pelos seus objetivos de ascensão social, como é o caso da perseverança.

Com isso, mesmo em defesa do equilíbrio masculino e feminino com base nas diferenças, não se pode ignorar o contexto em que as posições ideológicas são definidas e os objetivos que se pretende alcançar com tal investida.

(...) como cada um de nós pode abstrair da diferença constituída de ser homem, ou da diferença de ser mulher, investida em determinada circunstância cultural, nenhum de nós pode apurar os princípios constitutivos dessas diferenças, o masculino e o feminino, senão pela maneira como nossa cultura coletiva e individual os configura e representa, mais ou menos refletidamente. Santo Anselmo também não pode escapar a essa regra. (XAVIER, 2010, p. 104).

Embora não se perceba em Santo Anselmo qualquer alusão ao exercício da docência, apreende-se de suas contribuições as representações que sustentam a superioridade dos homens em detrimento das mulheres, mascarada pela ideia da paridade entre mulheres e

homens que, no entanto, deixa escapar a posição de privilegiamento masculino por meio da sua constituição como expressão da totalidade que, contrariamente à mulher, não é passível de substituições, tendo, portanto, garantida sua participação na vida social.

Como sempre, se considerarmos Eva a primeira transgressora, houve mulheres que transgrediram as regras de seu tempo, e, coube aos homens recorrerem ao uso de recursos inibidores ou, pelo menos limitadores, de sua atuação. Por isso, nesse período, a concepção de mulher continuou sofrendo modificações, pois apesar de ter sido valorizada por Jesus Cristo, não teve o mesmo tratamento por parte dos seus seguidores, como foi o caso, por exemplo, na afirmação de São Paulo na Primeira Carta a Timóteo 2, 11 – 14, segundo a qual a mulher deve aprender em silêncio e ser submissa, não admitindo que dê lições ou ordens ao homem. Tal afirmação é reveladora da intenção de silenciar as mulheres, tornando-as reclusas em seus próprios corpos por meio de regras castradoras de suas ações e justificadas pela religião.

A representação pautada na inferioridade da mulher em relação ao homem também fez parte do pensamento de alguns padres da Patrística, como Santo Ambrósio (340 – 397 d. C.), São Jerônimo (347 – 420 d. C.), Santo Agostinho (354- 430 d. C.) e Tertuliano (160 – 220 d. C.). Delumeau (1989) comenta que para Tertuliano (160 – 220 d. C.) a mulher deveria usar sempre o luto, estar coberta de andrajos e mergulhada na penitência, como forma de compensar a culpa por ter trazido a perdição para a humanidade e por ser o próprio diabo.

Indubitavelmente, Tertuliano deduz a condição da mulher a partir da sua relação com Deus. Contudo, trata-se de uma relação metafisicamente *decadente*, que necessita da fé para aceder ao mérito, a fim de viver de modo ajustado à sua atual situação histórica. A mulher deve assumir a consciência do seu protagonismo na intromissão do mal no mundo e *vestir-se em conformidade*, submergindo sua indumentária num ambiente de manifesta humilhação. Só então o exterior corresponderá à sua condição ontológica. (SILVA, 2010, p.51).

Tertuliano definia a mulher como herdeira do pecado e, por conseguinte, do castigo de Eva, não somente presente nas dores do parto, mas também, na sua própria submissão ao homem, levado por ela a cometer o pecado original. Em vista disso, houve o prejuízo na sua relação com Deus, o que justifica sua situação de submissão na sociedade, requerendo de sua parte, o uso de vestes condizentes com o seu estado de humilhação.

Por outro lado, havia teólogos que valorizavam a mulher, como João Duns Escoto (1266 – 1308 d. C.), Alberto Magno (1193 ou 1206 – 1280 d. C.) e Tomás de Aquino (1226 - 1274 d. C.) que desenvolveram os fundamentos do culto de veneração à Virgem Maria, levando à valorização da virgindade como forma de consagração a Deus.

São Tomás de Aquino (1226 – 1274 d.C.) adaptou o pensamento de Aristóteles à visão cristã, atrelando a fé à razão, empregando-a como instrumento da filosofia, criando, portanto, a filosofia aristotélico-tomista. Assim, para que ocorresse a aprendizagem, seria necessário que o intelecto fosse estimulado através do papel facilitador do mestre, revelando, dessa maneira, que o conhecimento intelectual dependia da experiência sensível. Portanto, os conhecimentos não seriam inatos à mente humana.

O mestre pode ser o facilitador do intelecto, por conhecer atualmente o que o aprendiz conhece potencialmente. O intelecto passivo, ainda que capaz, teria grandes dificuldades para chegar ao conhecimento das coisas do melhor modo. (BROCANELLI et al, 2007, p.94).

São Tomás de Aquino definia a aprendizagem como a construção do caráter e o ensino como o meio de dirigir sua construção. Dessa forma, referia ao conhecimento como a verdade ativa, que seria o ato de ensinar, e a atividade contemplativa do intelecto, que seria a verdade das coisas que se ensina. E a demonstração seria a prova de que a verdade alcançaria o intelecto.

O tomismo constituiu-se no ponto decisivo para a passagem do teocentrismo ao antropocentrismo, visto que, garantiu espaço para a razão em meio à fé cristã que embasou as práticas educativas do período medieval.

A adoção da visão aristotélica no que tange à mulher faz-se notar à medida que São Tomás de Aquino a considerava como um ser inacabado, passivo e receptor, ao passo que o homem era tido como ativo e criativo, nisso residindo a justificativa para o fato dos filhos herdarem somente as características paternas. Para ele, a mulher seria inferior ao homem apenas no âmbito da matéria mas, no que tange à alma, mulheres e homens seriam iguais, pois no céu eles usufruiriam da mesma igualdade de direitos.

Um fato relevante quanto à representação da mulher neste período foi o culto à Virgem Maria e o destaque para suas qualidades, a partir do século XII, em que ela representava o ser assexuado, puro, imaculado e capaz de conceber sem pecar, ao contrário de Eva, pecadora e sedutora, estigmatizada e castigada na sua sexualidade. Maria, nessa perspectiva, ao mostrar a possibilidade de procriar sem exercer o desejo carnal, torna-se a redentora de todas as mulheres.

E, sobre esta visão de Maria, Nunes (2006, p. 171) questionou: “Seriam somente as qualidades tradicionalmente atribuídas a Maria, aquelas por ela vivenciadas? Não teria sido Maria, também, uma mulher audaciosa, corajosa, ativa, atuante e cidadã?” Ao que respondeu afirmativamente ao longo de seu estudo, assim sintetizando em suas considerações finais:



Percebemos que é necessário fazer uma releitura do ideal mariano posto tradicionalmente, tendo a mulher como submissa e exclusivamente afetiva, e trazer à luz características de Maria que geralmente são tidas como masculinas, mas que são atributos do ser humano, como: a coragem, a audácia, a fortaleza, visão que se encontra difundida, principalmente, nas produções da Teologia Feminista. (NUNES, 2006, p.224).

Mas como resultado da divulgação da concepção de mulher a partir de Maria, milhares de jovens de vários segmentos sociais ingressaram nas instituições religiosas católicas, dedicando-se à vida religiosa cristã e conquistando a glória dos altares. Mas, segundo Vauchez, até mesmo esta iniciativa feminina mereceu cerceamento, conforme comenta sobre este período:

É nesse contexto espiritual que se deve compreender um dos fenômenos mais importantes do século XIII: a entrada maciça das mulheres na vida religiosa, no âmbito de fórmulas muito diversas no plano institucional. Assim muitos mosteiros foram criados, então, por iniciativa de famílias aristocráticas ou principescas, ligados a ordens existentes, como os premontranos e principalmente as cistercienses. Mas o fluxo das fundações femininas aumentou em tal ritmo que estes não querendo deixar-se dominar pela cura *monialium* (isto é, a responsabilidade material e espiritual pelas monjas), não tardaram a proibir, a partir dos anos 1230, toda nova associação de um mosteiro de freiras à sua ordem. (VAUCHEZ, 1995, p. 150).

É importante destacar que tanto as diferenças sociais quanto as sexuais estavam bastante presentes na Idade Média, pois para Macedo (1997) as mulheres da elite e do povo tiveram distintas experiências de vida e ocuparam variadas posições na sociedade medieval, dessa forma, não é possível alinhar em um mesmo plano condessas e castelãs com servas e camponesas ou ricas burguesas com artesãs, domésticas e escravas.

No sentido de desenvolver uma educação voltada para a conformação social, apoiada nos preceitos cristãos, era imperativo que a postura do mestre se coadunasse com esse objetivo, por isso, ele precisava ter alguns atributos como a aceitação, a paciência, além de impor limites, corrigir e disciplinar o corpo, sempre dentro da perspectiva cristã católica. Além disso, o seu papel expressava poder, observado nos julgamentos, avaliação e exclusão dos que não aceitassem os critérios educativos da época, como relata Garcia (2001) sobre o aparecimento da avaliação como rito de passagem na universidade medieval.

Não se pode perder de vista ainda, o sentido da docência como vocação, que passou a ser elemento determinante para a profissão, revelando sua profunda ligação com o caráter de sacerdócio. O que justifica o fato de as primeiras instituições educativas medievais terem sido instaladas e dirigidas pelas igrejas e mosteiros, porém, a partir do século XII, o crescimento do comércio e do interesse na formação das habilidades de escrita e cálculo levou à criação de escolas fora dos muros da igreja.

A situação feminina na Idade Média, portanto, não foi muito diferente da vivida na Antiguidade, pois ainda predominava a submissão ao homem, mais precisamente, aos senhores feudais, cavaleiros, padres e monges. As mulheres eram dependentes do pai e do marido, além de juridicamente tuteladas, no entanto, algumas conquistaram o status de santas canonizadas pela Igreja Católica, como Escolástica, Hildegarda de Bingen, Joana d’Arc e Edwiges.

Santa Escolástica (480 – 542), nascida na Itália, era irmã gêmea de São Bento de Núrsia, fundador da Ordem dos Beneditinos. Ela abriu uma versão feminina da obra de seu irmão, sendo os primeiros mosteiros do mundo. Entretanto, os registros historiográficos não lhe dão o devido destaque, ficando secundarizados e, até mesmo omitidos, seu papel e atuação neste período. Segundo Mazzoni, (s/d, p.1):

Santa Escolástica não é considerada “fundadora” do mosteiro beneditino feminino por não ter criado uma Regra, e, conseqüentemente, nenhuma Ordem, ela foi uma seguidora de São Bento, assim como todas as monjas que entraram no mosteiro. As monjas não se vêem como “escolasticanas” e sim “beneditinas”.

A referida autora também afirma que as regras dos dois mosteiros eram as mesmas. Estas previam a pobreza, a castidade, a obediência, a oração e o trabalho, bem como a obrigação de hospedar peregrinos e viajantes em seus mosteiros, dar assistência aos pobres e promover o ensino.

Este último motivo provocou a existência de escolas ao lado dos seus mosteiros, bem como estes espaços se tornaram um dos centros culturais da Idade Média. Cabe, pois, inferirmos que Santa Escolástica e demais monjas beneditinas exerceram atividades docentes no âmbito de seus mosteiros, o que se confirma, posteriormente, com a vida de Hildegarda de Bingen.

Hildegarda de Bingen (1098 – 1170 d. C.), nascida de uma família da pequena nobreza de Bermershein, na Alemanha, foi monja beneditina, teóloga, compositora, pregadora, naturalista, médica informal, poetisa, dramaturga, escritora e mestra do Mosteiro de Rupertsberg. Suas contribuições excediam a dos mais ilustres e eruditos homens de seu tempo, ao ponto de ter sido proclamada pelo Papa Bento XVI em 7 de outubro de 2012, Doutora da Igreja Universal<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Na Igreja Católica, Doutor e Doutora da Igreja (em latim: *Doctores Ecclesiae*) são homens e mulheres cujos pensamentos, pregações, escritos e forma de vida enaltecem o cristianismo, a Igreja conta apenas 35 *Doctores Ecclesiae* entre os seus múltiplos santos, dentre eles quatro são mulheres: Teresa de Ávila, Catarina de Sena (a única leiga), Teresa de Lisieux (Teresa do Menino Jesus) e Hildegarda de Bingen.

Joana d'Arc (1412 – 1431 d. C.), descendente de camponeses, por vezes chamada de donzela de Orleans, foi uma heroína na Guerra dos Cem Anos, comandando um exército de 4000 homens. Essa notável mulher, mesmo tendo aprendido os afazeres de uma menina de sua época e de ser muito religiosa, expressou em suas atitudes, estar além das representações de mulher submissa e frágil ao empunhar a espada, o que para muitos, seria “coisa de homem”. (grifo nosso)

Santa Edwiges (1174 – 1243 d. C.), de família nobre, tinha devoção a Cristo e à Virgem Maria. Ao assistir à dor e à miséria, fez uso do seu dote para pagar a dívida de presidiários, bem como, construir em pequenos vilarejos, conventos para abrigar viúvas e órfãos. Assim sendo, Santa Edwiges não se satisfez com a situação da sociedade em que vivia e posicionou-se de forma contrariamente ao que era pensado para as nobres de seu tempo, que se restringiam às atividades do espaço privado e às idas à igreja.

A mulher medieval viu na religião (cristã) a possibilidade de deslocar-se de uma vida social limitada a casamentos arranjados, para adentrar no universo das comunidades religiosas, indicando um caminho ou lugar a ser ocupado pelas mulheres, seja através da caridade, do ensino e, principalmente, de acesso ao saber.

Por outro lado, havia também a atuação de mulheres não inseridas em instituições religiosas, como Christine de Pizan, com a publicação, em 1405, de sua obra “*Le Cite des Dames*” (Cidade das Damas), na França. Este manifesto se espalhou pela Europa por quatro séculos, sendo conhecido como a *Querelle des Femmes* (Querela das Mulheres), em que a educação das mulheres foi defendida.

Neste período, como mecanismo de controle das mulheres, registra-se a associação das mulheres sábias com a bruxaria, criminalizando-as. Processo que se inicia no século XV e atinge seu auge no século seguinte, merecendo o seguinte comentário de Tosi (1998, p. 375):

Aqueles conhecimentos empíricos, que as mulheres dominavam e praticavam desde épocas ancestrais, foram considerados suspeitos [...] Seu saber e seus misteriosos poderes só podiam ser adquiridos por meios ilícitos, pactuando com o demônio. Foi essa a imagem da bruxa elaborada com amplos detalhes durante mais de um século por inquisidores católicos, padres protestantes e a elite burocrática criada pelos estados emergentes.

È relevante registrar que a educação universitária era disponível para algumas mulheres na Idade Média europeia, de acordo com Durkheim, (2002) a Universidade de Bolonha é a mais antiga, datada de 1088, que acolheu mulheres como estudantes, algumas das quais ministraram aulas.

A Escola Médica de Salerno, na Itália, foi a primeira escola médica laica do Século IX, instituição que contou com a presença de Trotula Abella Plataerius ou Trotulla di Roggierot como aluna e, posteriormente, professora. Segundo Carneiro (2005, p.1) ela foi “citada como *Sapiens Matrona* e considerada a primeira ginecologista e urologista da história da Medicina. Pouco se sabe da sua vida, apenas ser filha de um médico e ter exercido medicina no século XI, além de ser citada como uma mulher de grande sabedoria.”.

Vemos, pois, que o exercício da docência por mulheres ocorreu na Idade Média de forma sistemática e assistemática, tendo causado temor aos homens, como no caso das sábias “bruxas”. E, mesmo não tocando diretamente na questão da participação feminina na docência, Santo Agostinho, Santo Anselmo e São Tomás de Aquino se utilizam de uma representação fundamentada na ideia da inferioridade feminina reconhecida como penitência sobre o pecado original.

Daí conclui-se que a participação feminina na docência, bem como, na sociedade como um todo assume um caráter de limitação do papel das mulheres com vistas a garantir o seu controle por parte dos homens e, em se tratando do período medieval, justificada pela religião cristã católica, em que pese aquelas que contradisseram com suas vidas esta visão estereotipada.

### **2.3 Idade Moderna: pedagogos e tratados**

Uma série de mudanças de cunho científico, político e filosófico culminaram na emergência de um novo homem e, conseqüentemente, a submissão da razão à fé ou, até mesmo, as tentativas de conciliação entre elas, não mais satisfaziam as exigências dessa nova sociedade.

O Renascimento, o Racionalismo e o Iluminismo marcam esse período, caracterizado pela transição do feudalismo para o capitalismo mercantil e pelo surgimento da burguesia como nova classe social. Sem contar o desenvolvimento proporcionado pela descoberta de novas rotas marítimas e de novos continentes que possibilitaram a expansão marítima e o contato com outros povos.

As explicações teocêntricas cedem lugar às antropocêntricas, dotando o homem da razão em busca da explicação dos fatos, que não mais seriam explicados com base no religioso, passando a ser justificados pela ciência.

A concepção de homem passa a relacionar-se com o racionalismo cartesiano, favorável ao surgimento de uma concepção de identidade denominada por Hall (2005) de “concepção de identidade do sujeito do Iluminismo”, com base em uma visão do indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação”, tendo como referência o universo masculino.

Hall (2005) afirma ainda o surgimento de outra concepção de identidade, denominada de “identidade do sujeito sociológico”, questionadora da visão essencialista e individualista do sujeito do Iluminismo, passando a compreender a identidade como um fenômeno bidimensional em que o pessoal e o social relacionam-se reciprocamente de maneira saudável.

Dessa maneira, além da necessidade de superação das explicações religiosas para os fatos, a Igreja Católica teve o seu prestígio abalado devido a alguns abusos cometidos, como a cobrança de indulgências, a venda de cargos eclesiásticos, além do acúmulo de terras, fator esse, que estimulou o interesse da nobreza e da nascente burguesia.

Em contraposição ao catolicismo surgiu o movimento da Reforma Protestante, liderado por Martinho Lutero (1483 – 1546 d. C.), responsável pela difusão do cristianismo através da igreja fundada por ele e do surgimento de novas igrejas protestantes. As consequências desse movimento não se deram apenas na esfera religiosa, mas também, nos campos econômico, político, social e educacional.

Lutero foi um dos responsáveis pela formação do sistema de ensino público que, na época, dividia-se nos ciclos fundamental, médio e superior. Defendia que a educação não poderia ser dominada pela igreja e sim, mantida pelo Estado, condenando, dessa forma, a educação oferecida pelas escolas monásticas e eclesiásticas.

O currículo deveria incluir a Lógica, as Matemáticas, a Ciência, a Gramática e a Música, tornando-se esta, disciplina obrigatória. Em termos de Linguística, mesmo tendo-se conferido maior importância ao latim e ao grego, o hebraico também precisaria ser estudado.

Por considerar fundamental a educação universal, Lutero defendia a ideia de que o ensino deveria estar ao alcance de todos, independentemente de classe social ou sexo, por isso, foram beneficiados ricos e pobres, nobres e plebeus, bem como, meninos e meninas.

Apesar da abertura de oportunidade a outras camadas sociais, inclusive às mulheres, não se pode ignorar a base de sustentação luterana pautada na ideia de submissão feminina e consequente limitação de sua atuação em sociedade, na perspectiva do privilegiamento masculino.

Outro protestante que muito contribuiu para a sistematização da arte de educar por meio de orientações de como ensinar, as virtudes e as qualidades do professor foi João Amos Comenius (1592-1670) que publicou a “A Didática Magna” em 1638.

Nesta obra Comenius pergunta: “Deve admitir-se nos estudos também o sexo frágil?”, A resposta afirmativa encontra-se no Capítulo IX “Toda a juventude de ambos os sexos deve ser enviada às escolas.” (p. 127-133):

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e moças, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, demonstram-no as razões seguintes: (...) (COMENIUS, 1996, p. 127).

Não pode aduzir-se nem sequer um motivo válido pelo qual o sexo fraco (para que acerca deste assunto diga particularmente alguma coisa) deva ser excluído dos estudos (quer estes se ministrem em latim, quer se ministrem na língua maternal). Com efeito, as mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados; uma vez que, frequentemente, são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutares conselhos a reis e a príncipes, para exercer a medicina e outras artes salutares ao gênero humano, para pronunciar profecias e exprobar sacerdotes e bispos. Porque é que, então, as havíamos de admitir ao abc e depois as havíamos de afastar do estudo dos livros? Temos medo que cometam temeridades? Mas quanto mais lhes tivermos ocupado o pensamento, tanto menor lugar encontrará a temeridade, a qual, normalmente, é originada pela desocupação da mente. (COMENIUS, 1996, p.130)

E, sobre o tema, extraímos deste capítulo as seguintes passagens em que Comenius rebate os argumentos contrários à educação feminina:

Ninguém, portanto, me objete com as palavras do Apóstolo: «Não permito à mulher que ensine» (Timóteo, I, 2, 12), ou com as de Juvenal, na Sátira 6:

Que a mulher que se deita juntamente contigo não tenha a mania de falar ou de enrolar frases para construir entimemas, nem saiba todas as histórias.

Ou com aquilo que, em Eurípedes, diz Hipólito:

Odeio a mulher erudita, para que em minha casa nunca se encontre uma que saiba mais do que convém saber a uma mulher. Com efeito, Vênus inspira maior astúcia às mulheres eruditas.

Estas afirmações, repito, nada obstam ao nosso conselho, pois é nossa opinião que as mulheres sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família. (COMENIUS, 1996, p.131)

Vemos a defesa que Comenius faz à educação das mulheres, mesmo que justifique sua necessidade apenas para administrar a vida familiar e salvação pessoal e familiar.

Ao falarmos em Reforma Protestante, pensa-se de imediato em homens como Martinho Lutero e João Calvino, esquecendo-se das mulheres que também são construtoras da história, como Catarina Von Bora (1499 – 1550), Catarina Schutz Zell (1497 – 1562), Claudine Levet (1532...?), Marie Dentièrre ( ) e Rachel Specht ( ).

Catarina Von Bora não foi simplesmente a esposa de Lutero, pois administrava os bens da família e da casa, utilizava seus conhecimentos de medicina caseira, era culta, sabia ler e escrever e debatia sobre diversos assuntos relacionados à reforma.

Catarina Schutz Zell, de Estraburgo, era uma mulher culta que lia os escritos de Lutero e que recebia em sua casa líderes da reforma, dentre eles, Calvino. Casou-se com um sacerdote que, por causa disso, sofreu excomunhão, fato esse, que a levou a escrever cartas ao bispo em defesa do casamento clerical em que dizia:

Você me lembra que o apóstolo Paulo disse que as mulheres estejam caladas na igreja. Eu desejo lembrar-lhe as palavras do mesmo apóstolo de que me Cristo não há mais macho nem fêmea, e a profecia de Joel: “Derramarei do meu Espírito sobre toda a carne e seus filhos e suas filhas profetizarão”. Não pretendo ser João Batista repreendendo os fariseus. Não alego ser Natan censurando Davi. Só aspiro ser a besta de Balaão castigando o seu senhor. (BAINTON, 1958, p. 39)

Tal declaração denuncia o caráter ousado e corajoso dessa mulher que, em busca do alcance de seus direitos foi capaz de declarar sob a forma de carta sua repulsa à proibição do casamento clerical, utilizando para isso, passagens da bíblia, sendo, portanto, capaz de discutir com o clero, alicerçada no próprio livro que a igreja utilizava para impor normas de conduta em sociedade.

Claudine Levet teve suas obras relatadas em atas pelo pastor protestante Antoine Froment (1508 – 1581 d. C.). Era Claudine quem explicava as escrituras sagradas quando não havia ministros nos assentamentos. Segundo Froment (1508 – 1581 d. C.), ela deixou para trás todas as suas pompas e aplicou suas posses no socorro aos pobres, principalmente aos da família da fé, e os que haviam sido expulsos por causa da verdade, recebendo-os em sua casa.

Marie Dentièrre exerceu em Genebra suas atividades de pregadora e escritora. Dentre suas obras, destacam-se A Guerra e o Livramento da Cidade de Genebra (1536), sobre a Reforma Genebrina entre 1504 a 1536, Defesa das Mulheres e Uma Carta Muito Útil (1539), além de duas cartas escritas à rainha Marguerite de Navarra. Na carta Defesa das Mulheres, Marie Dentièrre assim escreve à rainha Marguerite de Navarra:

Embora não seja permitido a nós (mulheres) pregar em assembleias públicas e nas Igrejas, não obstante não nos é proibido escrever e admoestar uma a outra com todo o amor. Não somente para vós, senhora, desejei escrever esta carta, mas também comunicar coragem a outras mulheres mantidas em cativeiro, a fim de que todas elas não temam ser exiladas do seu país, parentes e amigos, como eu mesma, por causa da Palavra de Deus. Para que elas possam, de agora em diante, não ser atormentadas e afligidas em si mesmas, mas antes, rejubiladas, consoladas e estimuladas a seguir a verdade, que é o evangelho do Senhor Jesus Cristo. Até agora, este evangelho tem estado escondido, de sorte que ninguém ousa dizer uma palavra a respeito dele, e apareceu que as mulheres não deveriam ler e entender nada dos escritos sagrados. É esta a causa principal, minha senhora, que me compeliu a escrever a V. Excia., esperando em Deus que no futuro as mulheres não serão tão desprezadas como no passado... em todo o mundo. (BAINTON, 1958, p. 38)

A carta de Marie Dentièrre nos mostra o quanto ela, mesmo diante da proibição de pregar em assembleias públicas e na Igreja, soube criar novas possibilidades de expressão, até mesmo para incentivar outras mulheres que poderiam estar fragilizadas com a possibilidade de sofrerem punições por terem defendido a causa do movimento reformista. Além disso, fica claro que não foram mulheres que simplesmente acompanharam o movimento, mas nele desempenharam papel crucial, inclusive, ombreadas, ou porque não dizer, que tiveram participação decisiva em momentos cruciais da reforma.

Rachel Specht foi uma calvinista inglesa que defendeu o direito das mulheres através da passagem bíblica referente à parábola dos talentos. Ela afirmava que Deus havia dado talentos às mulheres e não usá-los seria uma atitude irresponsável.

Rachel escrevia sob a forma de poesia e usava o próprio nome em uma época em que as mulheres faziam uso de pseudônimos masculinos para permanecer no anonimato. As suas anotações eram abonadas por passagens bíblicas, o que revela seu conhecimento e capacidade de argumentação teológica. (DEIFELT, 1996, p. 3)

Quando se refere a um movimento como a Reforma Protestante, de caráter decisivo na história, trazendo à memória grandes nomes que dele participaram, porém, sempre nomes masculinos, apagam-se os nomes de muitas mulheres, que vão além das mencionadas e contrai-se uma dívida irreparável, não somente com elas, mas com toda a humanidade.

Além do silenciamento das vozes femininas, que evidencia a necessidade de manutenção do poder masculino, até mesmo através da atribuição dos grandes feitos históricos aos homens, também são utilizadas as representações de mulheres frágeis, submissas e dóceis que em nada retratam as mulheres reais que fizeram e fazem a história da humanidade.



A longa dominação da Igreja Católica sobre a educação explica o privilegiamento da formação masculina, ou seja, dos futuros padres. Na Renascença, raros são os humanistas, como J. J. Vives ou Tomas Morus, a defender uma educação igual para mulheres e homens. Um espírito liberal como Erasmo também duvidou do interesse das meninas em aprender o latim”. (Bastos; Garcia, 1999, p.79).

Mas esta dúvida não ocorreu em Ângela Mérice (1474- 1540) quando fundou a Ordem das Ursulinas em 1535, com o objetivo de ensinar as meninas, principalmente as mais pobres. No início elas não faziam votos formais, não usavam hábito e viviam uma consagração a Deus fora dos muros do Convento, modelo que, segundo Martins (1996), antecipava o que hoje são os institutos seculares. Estes fatos revelam o quanto esta mulher, depois declarada Santa, estava na vanguarda de seu tempo.

Entretanto, com o Concílio de Trento (1545-1563), houve a determinação de reclusão a todas as Ordens Religiosas Femininas, a partir de então, as Ursulinas passaram a se constituir uma ordem religiosa educativa.

A Regra das Ursulinas foi redigida no ano da criação da Ordem, mas somente foi editada em 1652, tendo influenciado outras instituições femininas, como atesta Lopes (2003, p. 53):

Desde o século XVI, as Ursulinas faziam, na França, educação de meninas com um padrão pedagógico claramente definido. Esse padrão foi seguido ou pelo menos imitado por várias congregações que se ocupavam da educação ou da caridade, entre elas a das Filhas da Caridade de S. Vicente de Paulo.

A influência educativa de Santa Ângela Mérici e das Ursulinas também foi assinalada por Chassagne (1983, p. 10) ao afirmar que esta congregação:

[...] traçou, por três séculos, o programa comum de ensino para as mulheres: “ler, escrever, trabalho em agulha e instrução religiosa, para formar as boas futuras mães cristãs, na falta de fazer piedosas noviças, cuja instrução tinha uma finalidade eminentemente endógena.

Por outro lado, cresceu a perseguição às “mulheres sábias”, conforme Tossi (1998, p. 372):

Trata-se da grande Caça às Bruxas, que atinge seu auge entre 1600 e 1650. Sua história coincide com a do crescimento e consolidação dos estados modernos, com a Reforma e a Contra-Reforma e com a Revolução Científica. Uma verdadeira obsessão pela bruxaria e pelas forças demoníacas toma posse da imaginação de uma grande parte dos homens desse período. Essa obsessão foi fomentada pelos papas esclarecidos da Renascença, pelos grandes reformadores protestantes, pelos santos da Contra-Reforma, pelos eruditos, humanistas, legisladores, monjes e padres.

Nesse contexto advindo da Revolução Científica e da disseminação do Cartesiano, Badinter (1993, p.12) registra como primeira expressão do feminismo na

França, a presença das mulheres no preciosismo francês<sup>2</sup>, entre 1650 e 1660, às quais ficaram conhecidas como “as preciosas francesas” em que a luta pelo direito das mulheres à educação estava presente.

O Cartesianismo teve seu principal expoente em Descartes (1596 – 1650 d. C.), proveniente de família nobre, educado conforme as bases escolástica e humanista, expandindo para o estudo das descobertas científicas da época e da matemática. Por viver no contexto das descobertas e inovações científicas, opunha-se à orientação tradicionalista sobre a educação, principalmente, pela ausência de um método que conduzisse o aprendiz na busca das explicações dos fatos.

Descartes desenvolveu o cartesianismo como método de pensamento analítico expresso em sua obra *O Discurso do Método*, publicado em 1637, no qual propõe quatro regras para o alcance do conhecimento verdadeiro.

A primeira regra estipula não aceitar nada como verdadeiro sem antes ter passado pelo crivo da razão (...). Segundo, tudo o que aparece como complexo deve ser dividido em tantas partes simples quanto possíveis (...). Terceiro, uma vez feito esse processo de simplificação, ele deve seguir um ordenamento (...). Quarto, como esse procedimento pode ser retomado e repetido por qualquer em, ele deve dar lugar a tantas revisões quanto necessárias (...) (DESCARTES, 2010, p.21).

Em meio à produção de Descartes, o que pouco se difunde é a contribuição feminina na formação do seu legado, fato esse comprovado pelas trocas de correspondências que fazia com mulheres ilustres e letradas do seu tempo, como Sofia, a quem destinava galanteios, Cristina e a princesa Elisabeth da Boêmia, com as quais tratavam de diversos assuntos relevantes em matéria de conteúdo.

A troca de correspondências com Cristina permitiu a Descartes o desenvolvimento de pontos obscuros de sua obra à medida que essa mulher o inquiria movida pela sua curiosidade advinda da vontade de ampliar seus conhecimentos. Tal postura faz cair por terra a representação da mulher frágil, receptora e passiva e revela, por meio de uma mulher, a riqueza de pensamento e capacidade de construir, relacionar e, até mesmo, refutar ideias preestabelecidas, capacidade essa, certamente, presente em outras mentes femininas.

Daí dizermos que a provocação feminina foi essencial para o complemento do sistema cartesiano. Sem ela, ficaríamos circunscritos a um Descartes espartilhado em ideias claras e distintas. Com ela verificamos que o filósofo questiona suas próprias teses e que, também para ele, elas são por vezes problemáticas (FERREIRA, 2010, p. 123).

---

<sup>2</sup> O preciosismo francês nasceu como reação das mulheres à grosseria dos homens da corte de Henrique IV e dos participantes da Fronda, os quais lutavam contra os impostos de Luís XIV.

As correspondências mantidas com Elisabeth, mesmo tratando de questões referentes ao estado de saúde da princesa, são reveladoras de um Descartes (1596 – 1650 d. C.) que, mesmo temendo ser considerado um supersticioso, preocupava-se com o relacionamento entre os pensamentos positivos, a busca da felicidade, o caráter e a saúde. Além disso, ao passo que a princesa Elisabeth inquiria Descartes (1596 – 1650 d. C.) e questionava determinadas respostas que ele dava às suas perguntas, produziam-se modificações no pensamento e na obra desse grande filósofo.

Assim, o trajeto moral que se iniciara no Cap. III do *Discurso Método* é reorientado e concretizado devido às perguntas da princesa, podendo-se atribuir à sua insistência o ter transformado algo que se definia pela provisoriedade e que dizia respeito a um eu puramente intelectual numa conquista progressiva de autonomia, empreendida por um sujeito que se define simultaneamente como mente e como corpo. (FERREIRA, 2010, p. 132).

A propagação do Cartesianismo concorreu para que a caça às “mulheres sábias, as bruxas” se extinguisse ente 1680 e 1684, conforme menciona Tosi (1998):

A perseguição às bruxas acabou entre 1680 e 1684 na Europa ocidental e alguns decênios mais tarde nos países periféricos. Segundo Monter, o fim da perseguição não foi devido à vitória da Revolução Científica mas à propagação do Cartesianismo e seu universo mecanicista, o qual permitiu desligar o mundo material da alma e da relação desta com Deus (TOSI, 1998, p. 375).

Paralelo ao avanço modernista, foram fundadas instituições religiosas voltadas para a educação, como o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em 1679, por São João Batista de La Salle (1651-1719), surgindo, de acordo com Julia (2001, p.28), “uma figura original: o irmão-professor”. Segundo a autora os Irmãos não são padres, e “se excluem, por vocação, da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres: eles não ensinarão o latim, mas somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar e eles o farão em francês” (JULIA, 2001, p.28).

São João Batista de La Salle (1651-1719) elaborou o manual “Conduta das Escolas Cristãs”, e, conforme Nunes (2006, p.52):

Visando identificar as origens da “*Conduite*”, Calgaro (1993) destacou a obra de M. Georges Rigault, “História Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs”, publicada em 1936, que cita como fontes do aludido documento, a Regra das Ursulinas de Paris, redigida entre 1532 e 1535 (PASSOS, 1995, p. 54) e editada em 1652, e a “*Ratio Studiorum*”, publicada em 1599, pelos Jesuítas.

Como vemos, apesar de o Instituto das Escolas Cristãs ser exclusivamente masculino, sua principal obra educativa tem suas fontes em um manual escrito por mulheres de uma instituição educacional feminina, as Irmãs Ursulinas, que mencionamos

anteriormente. Mas estas questões são raramente registradas e quando há o registro, como no trabalho de Calgaro (1993), não é feito o devido destaque.

Para Louro (1997, p 92) a instituição escolar moderna teve o magistério inicialmente exercido por homens religiosos (católicos e protestantes):

O mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso. Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas (e em suas disputas com os nascentes estados), investirão na conquista das almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores. Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por constituir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Modelos de virtude, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensinar, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas.

Esses mestres, e, como vimos, também as mestras, se preocuparam em redigir seus manuais e regras na tentativa de organizá-los como guias didático-pedagógicos. Decorrendo, então, a necessidade da formação para a docência, e, de acordo com Gauthier (1993, p. 445):

É no século XVII que é submetida a ideia, pela primeira vez, que os mestres deveriam receber formação. Charles Dêmia, que muito se inspirou na obra de De Bethencourt, há de criar o primeiro organismo na França, de formação de professores, em 1678. Sabe-se toda a influência que terá depois sobre S. João Batista de La Salle (1615-1719), fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, comunidade ensinante que marcou profundamente a pedagogia até nossos dias.

Entretanto, a criação da Escola Normal já era reivindicada na França, há um certo tempo, como se faz notar na obra *De Pueris*, de Erasmo de Rotterdam, publicada em 1529, na qual a formação do professor:

(...) deveria ser de ordem pública, seja por parte das autoridades profanas, seja por parte dos poderes eclesiásticos. Tal como se preparam indivíduos para lutar em linha de combate e os que cantam nos templos, assim, com maior dedicação, dever-se-ia preparar aqueles que vão formar os filhos dos cidadãos na linha da retidão e da liberdade. (ROTTERDAM, 1996, p. 47)

Cabe ressaltar o que é constatado por Nóvoa (1995 p. 18), ao afirmar que as Escolas Normais, cujo projeto se efetivará somente no século XIX, “estão na origem de uma nova mutação sociológica do corpo docente: o ‘velho’ mestre-escola é definitivamente substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária”.

O século XVII, de acordo com Cambi (1999, p. 280) “dá início a uma verdadeira refundição da pedagogia e da educação, realizando assim uma real reviravolta na história educativa do Ocidente”.

Neste processo, vários estudiosos redigiram seus tratados pedagógicos dentre os quais, em 1687, a obra de Fénelon (1651-1715) “Tratado sobre a Educação das Meninas”, para quem “saber ler, escrever, costurar, cantar e rezar eram suficientes para a reprodução sociocultural” (BASTOS, 1999, p. 147)

Esta obra teve sua última edição de 1696 e exerceu larga influência à época. E, segundo Bastos (1999, p. 150-151):

No primeiro capítulo, ao mesmo tempo em que denuncia a ignorância das mulheres, ridiculariza as mulheres cientistas ou intelectualizadas. (...) Para ele, a educação das mulheres devia ser exclusivamente moral e particular, não coletiva, mas com finalidade pública, social. A mulher deve ser educada para educar os filhos e governar o lar. (...) Para Brum (1983), os conselhos e recomendações dadas por Fénelon não buscavam modificar a posição da mulher na família e na sociedade de seu tempo, mas a consolidar os seus deveres como educadora dos filhos, administradora do lar e uma virtuosa cristã. Com esse objetivo, defendia sua educação, pondo-se contrário às posições de sua época.

Incontestável também é a contribuição de Rousseau (1712 – 1778 d. C.), considerado o “pai” da Pedagogia Moderna. Para ele, o ser humano seria naturalmente bom, mas a sociedade o corromperia tornando-o mau, como foi registrado em sua obra *Emílio ou Da Educação*, publicado em 1762.

Centralizou a aprendizagem na criança, considerada um ser perfeito, pronto, logo, não seria um ser em construção, com isso, privilegiou a abordagem antropológica no lugar da epistemológica, centrada no saber e na transmissão de conteúdos. Por essa razão, empregava a educação dos sentidos, a valorização do trabalho manual, do jogo, do exercício físico e da higiene.

A pedagogia de Rousseau, além de ter colocado a criança no centro do processo educativo, considerou a educação como um valor em si mesmo e não, em prol de uma vida futura, do vir a ser de uma criança. Atribuiu importância ao ensino impulsionado pelo interesse natural da criança e não por esforço artificial e mostrou a importância do ensino movido pela intuição imediata, bem como, o seu caráter autoativo.

Nas educações mais cuidadas, o mestre manda e pensa governar: é na realidade a criança que governa. Ela se vale do que se exige dela para obter o que lhe agrada. (ROUSSEAU, 1968, p. 144).

Um aspecto negativo da educação pensada por Rousseau (1712 – 1778 d. C.) foi considerar a educação de mulheres relacionada com a servidão aos homens, já que, elas precisariam desenvolver o cuidado, a utilidade, o conselho e gostar deles, para que assim, a vida desses homens fosse mais agradável, tendo ele afirmado na obra em tela:

(...) toda a educação das mulheres deve ser feita com relação aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e estimar por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, fazer-lhes a vida agradável e doce: esses são os deveres das mulheres de todas as épocas e o que deve lhes ser ensinado desde a infância (ROUSSEAU, 1968, p. 144).

Desse modo, segundo Rousseau, a tarefa feminina restringia-se aos cuidados básicos com os filhos, jamais podendo ultrapassar os limites que a separavam da formação dos homens, cabendo, portanto, a elas, prepará-los para serem educados por alguém realmente digno, no caso, um homem.

Rousseau apresenta o pedagógico como o processo de formar o homem virtuoso e, pelo menos em termos utópicos, o cidadão da sociedade que urgia construir. Paralelamente, por essa razão, sua proposta de educação feminina também deve ser lida como o modelo educativo consentâneo com a sociedade nova e com o lugar que nela as mulheres deveriam ocupar. (HENRIQUES, 2010, p. 190).

Percebe-se então em Rousseau que a imposição de limites às mulheres no desempenho de funções sociais demonstrou o interesse em garantir a supremacia masculina, utilizando para isso, uma representação feminina marcada pela domesticidade e incapacidade na própria formação dos filhos. Daí depreende-se a relevância da definição de papéis distintos a mulheres e homens.

Em outras palavras, na alvorada da fundação da nova sociedade ocidental, redefinir o papel dos sexos equivalia a encontrar fundamentos e argumentos que retirassem das mulheres o direito de aceder aos novos espaços de liberdade e de poder que desenhavam (HENRIQUES, 2010, p. 184).

Por isso, Rousseau atribuíra pouca importância à educação de mulheres, uma vez que, aceder ao saber contrariava sua própria natureza e, por conseguinte, poderia descaracterizá-las, ou melhor, garantir-lhes o acesso à educação poderia oportunizar-lhes o alcance de posições sociais, até então, somente pensadas para os homens.

Por outro lado, Tosi (1996, p. 396) reconhece que Rousseau em o Emílio “sanciona, para as mulheres, as funções de colaboradoras e assistentes de cientistas homens”. Ele o faz, segundo ela, quando afirma:

A investigação das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas das ciências, tudo o que tende a generalizar as ideias, não é da alçada das mulheres, todos seus estudos devem limitar-se à prática; cabe a elas fazer a aplicação dos princípios que o homem descobre, fazer as observações que levam o homem a estabelecer esses princípios.

Portanto, para a autora “o caminho ficava assim balizado e as mulheres podiam prosseguir nas suas tarefas de colaboradoras dos homens de ciência, ocupando posições secundárias.” (TOSI,1996, p. 396).

A referida autora destaca ainda que somente em 1732 a Universidade de Bolonha outorgou pela primeira vez a uma mulher, Laura Bassi (1711-1778), um cargo de professora. E que a partir do século XVIII a participação de mulheres na Astronomia passou a ser documentada, dentre as quais: Caroline Herschel (1750-1848) na Inglaterra e Maria Winkelmann (1670-1720) na Alemanha.

O contexto inovador da Idade Moderna, marcado pelo desenvolvimento científico, político e filosófico permitiu que outras explicações sobre o mundo, além da religiosa, fossem lançadas, trazendo com isso, uma série de contribuições em vários campos, como é o caso da educação.

No entanto, mesmo em face dessas inovações as representações sobre as mulheres com tendência a inferiorizá-las e subjugá-las aos homens ainda se faziam presentes e se constituíam como aliadas dos homens na manutenção de seus ideais de ocupação dos espaços sociais privilegiados. Resultando no interesse de que a educação fosse negada ou diferenciada para mulheres e homens, bem como, a presença masculina no exercício da profissão docente, fator esse que buscava justificativa na representação da (in)capacidade feminina para o desempenho dessa ou de qualquer outra função, o que não passa de uma representação que mascara a necessidade de exercer sobre as mulheres o controle masculino. Entretanto, várias mulheres exerceram a docência neste período, até mesmo de forma institucional, como buscamos explicitar.

#### **2.4 Idade Contemporânea: professores, professoras, a profissão e seus marcos**

O período que compreende o final do século XVIII (1789) até a atualidade, foi em seu início marcado por grandes acontecimentos como a Revolução Francesa, o advento do capitalismo e a ascensão de valores vinculados à ideia de progresso que compõem a chamada contemporaneidade.

O século XIX foi considerado por Cambi (1999) como o “século da Pedagogia” tendo em vista a emergência da Sociologia e da Psicologia, especialmente da Psicologia Infantil, nos Estados Unidos, com Stanley Hall (1846-1924), e o decorrente processo de

psicologização da Pedagogia. São desse período as produções voltadas para a infância como as obras de Pestalozzi (1746-1827) e de Friederich Fröbel (1772-1852) com a criação dos jardins de infância.

Nesse contexto, o modelo de escola religiosa defendido pela Igreja não atendia mais às necessidades de uma época em que o interesse em satisfazer os anseios burgueses clamava por uma educação voltada à filosofia liberal.

Assim sendo, era necessário difundir os preceitos burgueses tendo por base a educação, para tanto, seria fundamental investir no ensino primário e na formação de professores. Por isso, segundo Araújo, Freitas e Lopes (2008), partindo da proposta de Joseph Lakanal, foi inaugurada em 1794, na França, uma Escola Normal Estatal com o intuito de “ensinar a ensinar”.

Mediante a Escola Normal, emerge uma educação voltada para a formação profissional dos/as docentes, nessa época de contínuas transformações nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais, além da intensificação do processo de urbanização e da comunicação. Mas a determinação de papéis distintos para homens e mulheres, reforçada pelas representações culturais da época, também marcou presença na Escola Normal, inicialmente ocupada por homens.

Desta maneira, o atendimento aos anseios burgueses resultou na estruturação da rede pública de ensino e no conseqüente processo de profissionalização do professor (NÓVOA, 1992), bem como, na laicização advinda do processo de estatização do ensino (NÓVOA, 1995), decorrente da formação dos Estados modernos e da constituição dos sistemas nacionais de ensino.

Assim, os professores religiosos representados por católicos e protestantes, que outrora exerciam o magistério, foram dando lugar aos professores laicos, ficando estes, submetidos ao controle do Estado. Em alguns países, como a França, essa substituição culminou com a saída de institutos educacionais confessionais de seu território, a partir de 1886, com a Lei Goblet ao definir que o ensino, em todos os níveis, seria ministrado somente por docentes leigos, sendo o início das escolas “neutras” (NUNES, 2006).

Entretanto, é necessário esclarecer que com a laicização do ensino as instituições religiosas de ensino não deixaram de atuar por meio de seus professores e professoras. Dependendo do espaço geográfico em que estavam e da modalidade com que o ensino laico foi implantado, elas se adequaram às novas exigências legais, passando a haver a oferta do ensino confessional e do ensino laico, respectivamente, pelas Igrejas e pelo Estado.



Apesar das grandes mudanças, a profissão docente continuava muito próxima do sacerdócio, em que a vocação e a doação ainda se faziam muito presentes na vida dos professores laicos, a partir de então, pertencentes ao Estado, merecendo o seguinte comentário de Nóvoa:

Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humanidade e a obediência aos funcionários públicos. (...) não devem ser de mais, nem de menos, não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc (NÓVOA, 1995, p. 16).

Os professores laicos eram tratados segundo os moldes comportamentais que regulavam a vida dos mestres religiosos, conforme comentam Nóvoa e Louro: “o modelo de professores continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 1995, p. 15):

Ao se subordinarem à autoridade do Estado tanto os docentes quanto as docentes continuaram a ser tratados de um modo especial, como uma espécie de “clérigos-leigos” cujas vidas e ações deveriam ser controladas (LOURO, 2004, p. 462).

Assim sendo, o tratamento dispensado aos profissionais docentes conforme os padrões religiosos contribuíram para a introdução dos termos vocação, sacerdócio e missão, cuja imagem repercutirá, por longos anos, na identidade e na representação do profissional da docência.

Cabe registrar que a estatização do ensino foi o marco para a profissionalização docente que vai se constituir a partir desta época, visto que, de acordo com Kergoat *et alli* (2009, p. 162) as profissões “são dotadas de direitos específicos reconhecidos pelo Estado e pela legislação; elas organizam sua formação, controlam seu exercício.”

O século XIX foi, também, considerado por Giorgio (1990) como “do primado da palavra masculina”, e, segundo Nunes (2006, p. 86):

Entretanto, essa dominação masculina não significou total submissão ou ausência de poder pelas mulheres, o que se refletiu através de suas múltiplas formas de resistência, astúcias e táticas (CERTEAU, 2002). Assim é que esse século revelou-se palco das lutas das mulheres por sua presença na cena política, por seu reconhecimento como indivíduos e cidadãs.

O que é confirmado pelas palavras de Fraisse e Perrot (1999, p. 9):

De fato, esse século assinala o nascimento do feminismo, [...] como o aparecimento coletivo das mulheres na cena política. Por isso, será preferível dizer que esse século é o momento histórico em que a vida das mulheres se altera, ou mais exatamente o momento em que a perceptiva de vida das mulheres se altera: tempo da modernidade em que se torna possível uma posição de sujeito, indivíduo de corpo inteiro e atriz política, futura cidadã.

Convém ressaltar que o marco da emergência do movimento feminista foi a proposta de Olympe de Gouges de aprovação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em 1791, na França, já que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, não reconheceu a mulher como cidadã.

No que se refere à defesa da educação feminina pelos pensadores da Revolução Francesa encontramos Le Peletier (1760-1793) que, em 1793, apresentou um projeto para educar as crianças em colégios de Estado, consideradas por ele “casas nacionais”, em que a educação masculina compreenderia dos cinco aos doze anos e a feminina, dos cinco aos onze anos. Mas somente o projeto proposto por Condorcet (1743-1794) no mesmo ano, preconizava o ensino misto baseado na igualdade dos sexos, não obtendo aprovação.

Os planos de educação continuaram confinando as mulheres ao saber doméstico, cabendo assim, às mulheres da elite, bem educadas e refinadas, preparar os filhos para assumirem as posições de comando, papel esse que não poderia ser exercido com a mesma proeza pelas mulheres das camadas populares.

Uma mulher que lutou pelo direito das meninas pobres à educação, à época, foi Santa Madalena Sofia Barat (1779-1865). Nascida em Ivigny, na Borgonha, França, desde pequena ela aprendia as orações com facilidade e era sempre a primeira nas aulas de catecismo. Seu irmão e padrinho, estudante de teologia, foi promovido a subdiácono e nomeado professor do ginásio de Ivigny, levando-a para melhor prepará-la para a vida. Percebendo que Madalena aprendia com rapidez as matérias próprias do ginásio, Luís passou a lhe ensinar também latim, grego, italiano e espanhol.

Trabalhando na reconstrução da Igreja aniquilada pela Revolução Francesa, Santa Madalena Sofia Barat fundou, em 1800, a Congregação do Sagrado Coração de Jesus, para o ensino gratuito de meninas pobres. Para manter as escolas gratuitas, Madalena as criava aos pares: uma para as meninas pobres e outra para as de classe rica, que custeava a primeira. Assim, espalhou o carisma da congregação, com suas missionárias sendo enviadas pelo mundo, fundando cento e vinte e duas escolas, em dezesseis países, no período de seus 63 anos de vida.

Demos destaque a Santa Madalena Sofia Barat e sua obra, por vermos que ela vem desconstruir as afirmativas da ausência de iniciativas femininas, educacionais e religiosas no período em tela.

Um ano após a fundação dessa instituição educativa foi publicada a obra de Pestalozzi (1746-1827) “Como Gertrudes Ensina seus Filhos” (1801), defendendo que qualquer mãe pode educar seus filhos, isso porque, para ele, a mãe, pela experiência, percebe

o bom desenvolvimento do seu filho, se a norma proposta foi seguida ou, em caso contrário, as consequências decorrentes da desobediência desse procedimento.

Apesar de não defender o fim das desigualdades sociais, Pestalozzi preocupava-se com a educação das camadas populares, cujos problemas advinham, segundo ele, do analfabetismo.

Dessa forma, Pestalozzi (1988) defende a formação feminina para atender às necessidades educativas de seus filhos, tendo em vista desenvolver o seu papel materno para o desempenho de sua singular função através de sua abnegação, experiência de vida, bondade, exemplo e amor.

Paulatinamente foi sendo reconhecida a importância da educação feminina e de sua preparação para a docência, culminando em 1842, com a criação de cinco Escolas Normais femininas na França.

Novaes (1984) afirma que a incorporação da mulher na função docente foi justificada como uma extensão das atividades femininas além dos limites domésticos, expressas pelo cuidado e educação de crianças, tarefas maternas, portanto, nada melhor do que as mulheres para executá-la.

No entanto, tal justificativa está ancorada numa ideia distorcida do papel feminino na profissão, pois a afirmativa de que as mulheres atuam nos espaços escolares como mães ou domésticas, expressa uma representação que nega sua identidade profissional.

Pelo exposto, vimos que a profissão docente passou, na contemporaneidade, por dois grandes marcos: a estatização e decorrente laicização do ensino e a entrada quantitativa e qualitativa das mulheres no magistério. Razão pela qual se faz necessário pontuar a questão da feminização da docência como redefinidora da identidade da profissão, o que será objeto do próximo capítulo.

### 3 FEMINIZAÇÃO DOCENTE: o redefinir da identidade da profissão no Brasil

Foi no século XIX que surgiu a noção de “ofício de mulher”, segundo Kergoat *et alli* (2009, p. 160), noção esta que:

Definiu-se em torno de “qualidades naturais” nas mulheres, não reconhecidas como qualificação. Inúmeras historiografias ressaltam igualmente a utilização do corpo da mulher como instrumento de trabalho: inúmeras são as prostitutas, as amas de leite, domésticas etc. (GARDEY, 1968) que participam da organização econômica e social do trabalho.

Essas “qualidades naturais” atribuídas às mulheres, muito relacionadas às qualidades maternas, tornaram-se expressão de possibilidade civilizatória e de conversão nos lares e na sociedade em mudanças, no caso da docência. Dessa maneira, foi ocorrendo a passagem da “mãe preceptora para a preceptora mãe”, de acordo com Fraisse e Perrot (1990, p. 12). E, segundo Nunes (2006, p. 178):

A concepção das qualidades de docilidade, ternura, abnegação, dentre outras, como atributos da Virgem Maria, construídos histórica e socialmente no Ocidente, será referência para o exercício de profissões ditas “femininas”, como o magistério, e, neste caso, reforçado pela própria figura de Maria como educadora.

Relação esta que também esteve presente no processo de feminização docente no Brasil, conforme afirma Almeida (2001, p. 118):

Essa concepção sobre atributos femininos, principalmente a pureza e a ausência de instinto sexual, induzia ao arquétipo religioso da comparação com a Virgem, pregada sobremaneira pela Igreja Católica, que disputava seu espaço terreno com as novas religiões que despontavam no cenário nacional, em especial a protestante, divulgada após a vinda dos missionários norte-americanos a partir de 1870. Ao mesmo tempo, tal imagética revela uma mudança de mentalidades, em vista das concepções vigentes nos séculos XVII e XVIII, quando se pregava a lascívia e a maldade inatas das mulheres, alocadas no discurso do anti-feminino desse período e de períodos anteriores.

O processo de feminização é compreendido como o ingresso e crescimento do número de mulheres em atividades profissionais, o que, segundo Yannoulas (1994) constitui a feminilização, por se referir ao aspecto quantitativo da presença feminina. Para a referida autora, somente quando o ofício ou a ocupação sofre alterações na sua prática, ocorre, efetivamente, a feminização.

Assim entendida, a feminização docente, para Kergoat *et alli* (2009, p. 163):

Pode ser analisada como uma “subversão” (Zaidman, 1986) um desregramento do sistema social quando, por exemplo, mulheres entram em pequeno número nas concentrações masculinas assimiladas a setores de poder. Ela pode ser, ao contrário, interpretada como uma vitória das mulheres em sua luta pelo acesso à igualdade – em direitos e em número – no caso de uma entrada massiva das mulheres num grupo profissional. Em outros casos ainda, o processo de feminização pode ser analisado em relação à desvalorização de um exercício profissional e a perda de prestígio.

E quanto às implicações da feminização do magistério na identidade docente, assim se manifestou Nunes (2011, p. 67):

Consideramos que outra mutação sociológica do corpo docente encontra-se no ingresso da mulher professora, repercutindo significativamente no processo contínuo de redefinições e reconstrução da identidade do magistério, introduzindo um novo dilema (NÓVOA, 1995) entre as imagens masculinas e femininas da profissão, tendo em vista sua decorrente feminização.

O ingresso das mulheres na docência ocorre, primeiramente, nos níveis elementares de ensino, considerados de menor exigência intelectual e, por isso, espaço adequado àquelas “vocacionadas” à maternidade e ao cuidado, em um espaço cuja prioridade não fosse o tratamento dos conteúdos. O conceito de vocação para justificar esta escolha profissional “adequada à natureza feminina” foi fundamental para a feminização docente, conforme afirmam Bruschini e Amado (1988), Demartini e Antunes (1993).

No entanto, outras hipóteses são apontadas para explicar a feminização docente como, dentre outras: o esvaziamento da presença masculina diante da desvalorização desse campo de trabalho e a abertura de novas e mais rentáveis oportunidades de emprego para eles; a possibilidade de participação na vida produtiva fora do espaço doméstico para as mulheres; a falta de oportunidade de outros trabalhos para elas; a necessidade de o Estado Nacional universalizar a educação, com poucos recursos financeiros; a burocratização da tarefa docente; a saída dos homens para a guerra.

No que se refere ao Brasil, Sá e Rosa (2004) após levantamento das obras de Yannoulas (1994), Almeida (1990), Chamon (2005), Louro (1997), Tambara (1998), Durães (2002) e Muniz (2000) organizaram quatro eixos interdependentes sobre “o conjunto de razões explicitadas para explicar a feminização docente do magistério”, os quais são:

1º Eixo: Alterações na estrutura da ocupação e no mercado de trabalho às quais teriam criado novas e melhores oportunidades de trabalho para o homem. Relações com o capitalismo, com a urbanização, o trabalho fabril, a organização do trabalho. Há também uma forte vinculação com o patriarcalismo na reprodução das condições e na possibilidade da continuidade da situação subalterna da mulher.

2º Eixo: Incremento do processo de escolarização, com o aumento do número de escolas e, sobretudo, da matrícula de meninas. Alterações na organização do trabalho escolar e circulação de novos modelos pedagógicos. A relação especial, aqui, seria com a constituição dos Estados Nacionais e, neste caso, com a educação moral como parte da formação cívica dos(as) cidadãos(as). Observa-se a publicação de leis que favorecem a entrada e presença das mulheres no magistério ou que estabelecem a necessidade de uma dedicação exclusiva à docência, dedicação esta que, supõe-se, os homens poderiam ou não estar dispostos a assumir.

3º Eixo: Mudanças nas “mentalidades/representações”, às quais aproximaram o ofício do magistério daquilo que há muito vinha sendo produzido e considerado como ocupação feminina: o lar, a casa, as crianças. Para isto, teriam contribuído, sobremaneira, as Escolas Normais e os médicos (produção circulação das “novas” representações). As relações aqui seriam, sobretudo, como pensamento pedagógico e médico e as novas representações sobre a mulher, a criança, e a ação pedagógica. Há uma relação, nem sempre explicitada, com a nascente psicologia e com a diminuição da idade dos alunos e a crescente presença feminina na sala de aula.

4º Eixo: Protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres significava ganhar o pão de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores, a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar (privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar o trabalho em casa com o magistério (SÁ, ROSA, 2004, p.8).

Consideramos, portanto, pertinente compreender como ocorreu o processo de feminização docente no Brasil, no qual se insere o Maranhão, especificamente sua capital, São Luís, reconhecendo a intrínseca relação entre ele e o acesso das mulheres à educação, conforme passamos a discorrer.

### **3.1. A presença feminina na educação do Brasil Colonial**

Quando os portugueses chegaram ao Brasil encontraram uma sociedade bastante diferente da europeia, pois a terra recém-conhecida era considerada, por eles, primitiva e possuía uma educação informal pautada no cotidiano e que, apesar de definir bem os papéis masculinos e femininos, baseava-se na equidade entre homens e mulheres.

Assim, para satisfazer os intentos de dominação do colonizador, o escravismo e a educação excludente foram impostos a partir de violento confronto entre a cultura do homem branco dito civilizado e o índio, visto como selvagem.

Freitas (2000) afirma que os portugueses trouxeram para o Brasil seus modelos de comportamento e domínio patriarcal herdados da cultura ocidental judaico-cristã que determinava a subjugação das mulheres aos homens: o pai, o marido e as regras elaboradas por estes.

Para os índios foi destinada a catequese, cujo poder ideológico foi usado para fortalecer o objetivo da Igreja Católica de garantir novos adeptos ao catolicismo, que estava abalado pela reforma protestante. Por outro lado, era necessário tornar o índio mais dócil e, por conseguinte, mais fácil de ser explorado como mão de obra, o que favoreceria economicamente a coroa portuguesa.

A formação intelectual formal era oferecida aos homens brancos, livres e pertencentes às camadas social e economicamente elevadas, pois seu destino seria dar continuidade aos seus estudos na Europa para a composição das elites brasileiras ou o ingresso na vida religiosa.

É importante esclarecer que os colonizadores chegaram ao Brasil sem suas famílias, envolveram-se sexualmente com as índias e, conseqüentemente, nasceram crianças que não eram consideradas portuguesas e, tampouco, indígenas. Esse fato levou o Padre Nóbrega a solicitar ao Rei de Portugal, D. Manuel I, a vinda de mulheres brancas, portuguesas, independentemente da condição social, beleza ou inteligência, pois era necessário que os filhos dos colonizadores fossem nascidos de homens e mulheres brancas. Para isso, foi adotado como apoio o discurso moralizador voltado para a sexualidade dentro do casamento do homem branco com a mulher branca, submissa, recatada, sem muito interesse sexual e que reproduzisse o catolicismo junto à família.

Schumacher (2000) afirma que a pele branca era um sinal de distinção social que demarcava o universo dos senhores e dos escravos na sociedade luso-brasileira, o que não poderia ser diferente entre as mulheres.

Ao contrário dos homens brancos que defendiam a negação do acesso à educação formal para as mulheres, restando-lhes apenas a educação em casa através das mães, governantas ou outras mulheres, os índios, mesmo convivendo com a delimitação de funções a serem desempenhadas por homens e mulheres, não compreendiam e tampouco aceitavam a exclusão feminina do acesso ao saber sistematizado.

Ribeiro (2000) registra que as diferenças de oportunidades educacionais para homens e mulheres causaram estranhamento aos indígenas, que pediram ao Padre Manoel da Nóbrega que ensinasse a arte da leitura e escrita às suas mulheres, o que levou o padre jesuíta a solicitar a permissão através de uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, que negou o pedido, por considerar perigoso o acesso à cultura letrada por parte das mulheres indígenas.

De acordo com a referida autora, algumas mulheres indígenas, como Catarina Paraguassu ou Madalena Caramuru - provavelmente, a primeira mulher brasileira a fazê-lo - conseguiram aprender a ler e a escrever, mesmo diante da negação do acesso à educação por

parte da coroa portuguesa, revelando a necessidade de burlar o sistema em vista de ter garantido o acesso à educação.

Cada vez mais foram sendo criadas diferenciações sociais entre as próprias mulheres, determinadas pela situação econômica e pela raça. Assim, às mulheres indígenas, negras, e brancas empobrecidas restava a função de instrumentos sexuais dos colonizadores e, nesse processo, caberia à negra escrava a função de promover a satisfação sexual do senhor e a reprodução do domínio patriarcal sobre seu corpo e sua vida, já que, desde 1530, ocorria o tráfico de negros trazidos da África, na condição de escravizados.<sup>3</sup>

Além disso, no intuito de limitar a participação das mulheres ao âmbito privado do lar, foi necessário privá-las de qualquer tentativa de ingresso na escola com vistas a distanciá-las da possibilidade de assumir um papel social, além das fronteiras do lar. E, segundo Cutrim (2005, p. 34):

A mulher neste período fosse branca, indígena ou negra era peça chave na formação patriarcal, sendo constantemente vítima do domínio ou abuso do homem e, ainda, fortemente reprimida social e sexualmente ficando em posição inferior, sob a sombra do marido ou pai; portanto, isso tudo levou à construção de um modelo de governo caracterizado por uma imposição do masculino na organização política e econômica. Não é de estranhar a ausência de mulheres na história do magistério oficial nesse período, pois a mulher era propositadamente afastada de qualquer tipo de competição com o homem, nos meios em que este último transitava hegemonicamente.

As mulheres brancas da elite colonial brasileira ficaram limitadas aos cuidados com a casa, o marido e os filhos, pois independente de raça ou condição social, não tinham acesso à leitura e à escrita, restando às moças, prepararam-se para o casamento.

A mulher que não se adaptasse às normas sociais e não se dedicasse ao casamento era marginalizada socialmente, já que, “na sociedade tradicional a mulher não tem estatuto fora do casamento. Ela é a única instituição que lhe permite realizar-se enquanto ser social.” (PRIORE, 2005, p. 141).

---

<sup>3</sup> Em 1º de abril de 1680 foi assinada a lei que proibiu a escravidão indígena resultado da atuação do Padre Antonio Vieira, mas somente foi efetivada somente a partir de 1751. Apesar de já existirem escravos africanos em solo maranhense, desde 1670, foi a partir de 1682, pó meio do contrato da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão com a metrópole, que houve o incremento do tráfico dos africanos para o solo maranhense.



Em relação ao casamento, o das mulheres de elite era em geral um compromisso, um acordo entre famílias e com o objetivo de “orientar as filhas”. Eram realizadas festas, saraus e piqueniques para propiciar o encontro e o futuro namoro entre os jovens; namoro esse cercado de regras e imposições sociais.

A mulher pobre também tinha o casamento como valor. Embora não fosse um acordo entre famílias nem envolvesse dote, eram comuns as uniões e o namoro era iniciado nas festas populares, como os pagodes, festas de gado e festividades religiosas. (ABREU, 2008, p. 28).

Evidenciava-se uma grande preocupação com a honra, o que dependia da castidade feminina, já que, para conseguir um bom casamento, que era um verdadeiro contrato econômico, a mulher não poderia dar margem a qualquer suspeita sobre a sua idoneidade moral, pois o marido precisaria ter certeza de que os herdeiros dos seus bens haviam sido gerados dele.

Nesse caso, a vigilância era não apenas comum, mas necessária no sentido de resguardar a virgindade, a fidelidade e a honra feminina. Se fosse solteira, era vigiada para garantir a manutenção da sua castidade e pureza. Se fosse casada, também era vigiada, pois a honra do marido estava ligada à fidelidade e à legitimidade da prole, bem como, a própria masculinidade do marido. Portanto, era de responsabilidade da mulher a honra dos homens da sua família.

A condição intelectual na Colônia não era diferente do que ocorria em Portugal, já que, as mulheres eram submetidas a um regime de clausura, entre a o tratamento severo dos pais e os ciúmes e a brutalidade dos maridos, além disso, dividiam o tempo entre os cuidados dos filhos, os serviços domésticos e as práticas religiosas, na capela ou nas igrejas.

As limitações impostas à educação feminina eram apoiadas pela representação que se fazia das mulheres como tímidas e reservadas, apenas capazes de desenvolver atividades ligadas às reservas do lar. Por isso, a suposta incapacidade e inferioridade feminina foram amplamente difundidas pelos homens que buscavam apoio nos costumes e nas leis, a ponto destas, quase sempre, negarem às mulheres o acesso aos saberes básicos, como a leitura e a escrita. Desta forma, as leis contribuía, para a contenção feminina e, ao mesmo tempo, garantiam as posições de comando nas mãos dos homens.

O controle exercido pelos homens sobre as mulheres atingia todas as esferas de sua vida, como no espaço familiar/doméstico e no campo ideológico mantido pela introjeção dos valores relacionados ao recato, submissão e obediência, somados à falta de instrução e ao ideal do casamento, para que fosse exercida a sua vocação natural de boa esposa, mãe e dona de casa.

É inegável que as mulheres empobrecidas constituíam-se como exceção, uma vez que, não tinham a “oportunidade” de se restringir à vida doméstica na dependência do sustento dos maridos, pois como precisavam trabalhar para sustentar a família, adentravam no espaço público, exercendo atividades que garantissem o seu próprio sustento. Por outro lado, as mulheres de famílias mais abastadas eram impedidas de sair desacompanhadas e o seu acesso ao espaço público somente era autorizado se estivesse relacionado às atividades da Igreja. (grifo nosso)

Em se tratando das mulheres negras, registra-se que eram duplamente excluídas: por serem negras e também mulheres. Como é perceptível, o direito à educação tem sido negado às minorias que na verdade eram, em grande parte, marginalizadas e excluídas desde o início da colonização na sociedade brasileira.

Para Schumacher (2000), as mulheres negras, principalmente no século XVIII exerciam atividades de domésticas, amas de leite, quituteiras, mães de santo, benzedoras, escravas de ganho e escravas prostitutas, pois precisavam acumular recursos financeiros para comprar a sua liberdade e a dos seus homens.

Passos (2000) acrescenta que, no período colonial, as mulheres viviam enclausuradas em casa, como matrizes raras, no caso das brancas, além de serem sedentárias, submissas, religiosas e raramente aprenderem a ler e a escrever.

A educação formal das mulheres era vista como heresia social tanto em Portugal como no Brasil, devido a isso, era grande o número de mulheres analfabetas na colônia, uma vez que, para a sociedade androcêntrica da época, seria desnecessário o contato com conhecimentos que pudessem levá-las a refletir sobre a sua situação social.

Ressalta-se o caráter de introjeção da ideologia de dominação da mulher pelo homem face à sua possível inferioridade, uma vez que, há fortes mecanismos de inculcação dessa ideia, utilizados pela sociedade com grandes doses de naturalidade.

Nesse sentido, assumimos que a identidade de mulheres e homens é uma construção social que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que tratava (com quem e em que patamar), de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos e ações. (ABREU, 2008, p. 15)

Dentro de casa, as mulheres eram instruídas por suas mães, avós, tias, governantas e escravas para bordar, cozinhar, costurar, bem como, realizar outras prendas domésticas. Assim, por muito tempo, dedicaram-se a um espaço privado e foram impedidas do acesso à educação formal.

Ribeiro (2000) afirma que mulheres afortunadas, por não saberem ler e escrever, foram enganadas por homens, como pais, maridos e filhos, que muitas vezes as espoliavam e roubavam suas propriedades através de falsificações testamentais ou escriturais.

Percebe-se que as mulheres ricas ao serem privadas do acesso à educação formal eram duplamente usurpadas, pois além de terem o direito ao conhecimento formal negado, também eram destituídas de seu patrimônio financeiro. Como se não bastasse a força das representações no sentido de conferir às mulheres uma imagem de sujeição, fica cada vez mais claro o interesse em limitar ou, até mesmo, negar-lhes o acesso aos conhecimentos, pois assim, seriam mais facilmente manipuladas e dominadas pelos homens.

Portanto, numa sociedade que privilegia os homens em detrimento das mulheres não é de se estranhar que a educação, nesse caso, o seu (in)acesso, limite a participação feminina como forma de legitimar as relações de poder imperativas na sociedade. Assim, restava-lhes serem condicionadas a assumir a função da boa esposa e mãe, resignada, obediente e reduzida à submissão masculina, sendo, portanto, impedidas de se posicionarem como (re)construtoras da sua história e com potencial para atuarem em sociedade, exercendo papéis de forma tão competente quanto os homens.

Uma estratégia que as mulheres utilizaram para terem acesso ao saber formal foi o ingresso nos conventos. O primeiro deles foi fundado em 1678, na Bahia, o Convento Santa Clara do Desterro. Nele, as Clarissas de Évora ministravam aulas de leitura e escrita, bem como, de música, canto e trabalhos manuais às candidatas.

Ribeiro (2000) afirma que as mulheres da época colonial ingressavam nos conventos como forma de se esquivar dos pais e dos maridos indesejáveis, além de ser uma possibilidade de estudar. Dessa forma, elas poderiam exercer uma atividade intelectual mesmo que limitada pelos muros dos conventos, bem como, pelo currículo de base religiosa.

Diante da ausência de um sistema de educação feminina formal, as mulheres viram nos conventos a possibilidade de acesso à educação, pois se constituíram como espaços contraditórios, pois, enquanto umas mulheres eram impedidas de ingressar, devido à necessidade de povoamento da colônia na tentativa de enfrentamento da mestiçagem, outras eram levadas contra a própria vontade, como ocorria com as mulheres tidas como sem vocação, indesejadas pelos pais, maridos ou irmãos ou ainda, nos casos de defesa da honra.

Entretanto, para evitar o celibato religioso e propiciar o povoamento da Colônia, ocorreu o impedimento de abertura de conventos femininos, sendo autorizada a criação dos Recolhimentos, pela Carta Régia de 12 de setembro de 1603.

Rodrigues (2010) afirma que os Recolhimentos expressavam as vontades e os valores masculinos e moldavam-se às necessidades da sociedade, fazendo com que o ingresso das mulheres nessas instituições se devesse a motivos religiosos, caritativos, educativos e punitivos.

Além disso, as mulheres que transgrediam os valores morais ou colocavam em risco a sua honra e a de sua família, eram reclusas de forma alheia à sua vontade, revelando, dessa forma, o significado punitivo da reclusão, em que eram privadas do convívio familiar e público, podendo, nesse caso, comprometer a rotina das instituições de recolhimento, devido à indisciplina e às tentativas de fuga.

Meninas e mulheres casadas poderiam ingressar nos Recolhimentos, as primeiras, para receberem educação moral e religiosa, os conhecimentos elementares da leitura, escrita e do cálculo, e as últimas, com a hospedagem paga pelo requerente e permanência temporária.

Os Recolhimentos recebiam não somente mulheres pobres, como também, as oriundas das classes abastadas, deixando clara a diferenciação social entre as internas, pois a pedido de um protetor legal, as mulheres ricas tinham acesso à reclusão e poderiam levar escravas para servi-las.

Os valores morais da época estavam impregnados nos conventos, por isso, as mulheres reclusas eram preparadas segundo as expectativas da sociedade. Mesmo assim, nem sempre sua postura foi de submissão, visto que, muitas se tornaram exímias administradoras dos conventos, enquanto outras, rebelavam-se e fugiam.

Nesta perspectiva, foi fundado, em 1576 o Recolhimento da Ordem Terceira Franciscana Pernambuco, após o qual, outros tantos foram instalados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, sob a responsabilidade de institutos religiosos femininos.

No Maranhão, o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios foi instalado em 5 de agosto de 1753 pelo padre jesuíta Gabriel Malagrida, sendo dirigido pelas irmãs Ursulinas, sobre as quais já mencionamos sua atividade educativa.

Temos, portanto as Congregações Religiosas Femininas voltadas para a educação, em cujos espaços várias mulheres atuaram como professoras. Para ilustrar, citamos Rodrigues (2010) que, tomando como referência o Estatuto do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, menciona, dentre os cargos administrativos, as mestras de ler, cuja “função era ensinar as recolhidas a ler, escrever, noções de aritmética e doutrina cristã.” (RODRIGUES, 2010, p. 61).

Ratifica-se, portanto, o exercício da docência no âmbito desta instituição, sendo este desenvolvido por mestras e religiosas. A educação dada às internas, mesmo que restrita, possibilitava a inserção de várias delas na docência dentro do próprio Recolhimento, pois, de acordo com Motta (2002) as que não casavam se tornavam professoras de ler, escrever e contar, até mesmo como forma de pagamento pelos benefícios recebidos no Recolhimento.

Dessa maneira, as primeiras mulheres a exercerem o magistério no Brasil eram, em sua maioria, as solteiras e órfãs, o que mereceu o seguinte comentário de Louro (1997, p. 104):

Por um largo tempo associou-se, então a professora com a solteirona, com a mulher que não *conseguiu* casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tão missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa. As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir *vocacionadas* para o magistério; Elas eram, de algum modo, *chamadas* para exercer a docência (grifo da autora).

Convém registrar o acesso restrito à educação feminina, nos casos em que as mulheres estudavam em casa, sob a orientação dos preceptores e que, na maioria das vezes, relacionava-se com os afazeres dos limites domésticos, isto é, bordar, coser, tocar piano, etc. O conhecimento das necessidades do marido e dos filhos era o suficiente e, para tal, a participação da mulher na vida política seria desnecessária, uma vez que, esse mundo poderia ser prejudicial à sua moral.

Dessa forma, as mulheres brancas não passavam de reprodutoras dos homens portugueses na colônia, portanto, seria necessária uma educação que coadunasse com esse propósito, justificando a formação de mulheres resignadas, sisudas, dóceis, passivas e obedientes ao seu marido, sempre sob a ótica do patriarcado, em que todos deveriam obediência ao senhor patriarcal.

No entanto, contraditoriamente, em face da ameaça do domínio dos portugueses, as esposas assumiam espaços considerados masculinos, atravessando a fronteira do privado ao público, como ocorreu nas capitânicas de São Vicente e Pernambuco, as únicas que lograram êxito e que foram governadas por mulheres. E, segundo Borges (1980, p. 21) “Não raros os casos de viúvas que, com sucesso e rara energia, assumiram a direção dos negócios, bem como o de esposas de homens incapazes que tomaram o lugar de liderança do marido”.

Em contrapartida, a falta de instrução por parte das mulheres trouxe resultados negativos, pois devido a não dominarem os conhecimentos sobre a leitura e a escrita, muitas mulheres perderam seus bens ao serem vítimas da usurpação dos homens, sejam pais, maridos ou filhos através das falsificações de documentos.

A negação do acesso à educação para as mulheres contou com diversas justificativas masculinas, como bem lembra Ribeiro (2000) do fato de serem consideradas como pertencentes ao *Imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil (grifo da autora), justificando a afirmação de Louro (2004) que embora sempre houvesse diferenças entre a educação das mulheres, segundo os grupos sociais a que pertenciam, compartilhava-se da ideia de que elas deveriam ser mais educadas do que instruídas.

Os homens vim na escassez de instrução para as mulheres e sua limitação ao espaço doméstico como facilitadores da imposição da dominação masculina, por isso, a educação feminina era tida como desnecessária, já que, para reproduzir a supremacia masculina o acesso à educação formal entraria em choque com os seus ideais.

Desde os primórdios a prática educativa esteve a serviço da manutenção do sistema vigente, prevalecendo a ideologia eurocêntrica e pouco democrática revestida em discursos humanísticos intencionados em priorizar o sucesso de uns a partir do insucesso de outros tidos como inferiores, o que pode ser comprovado pelo restrito direito à educação letrada aos homens, sob a responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus.

Com a implantação da reforma Pombalina da Educação (1759) em Portugal e suas colônias e a expulsão dos Jesuítas do Brasil, iniciou-se um processo de laicização do ensino, mediante a criação da Aula Régia e a presença dos professores régios, instituídos pelo Alvará de 28 de junho de 1759 - Lei Geral dos Estudos Menores.

Por meio do Alvará de 1771, foram criadas várias aulas régias no Brasil dentre as quais, quinze aulas de Gramática Latina e seis aulas de Retórica se destinavam ao Pará e Maranhão. Ressalta-se que havia a presença de outras congregações religiosas no Brasil durante esse período, dentre as quais se destacavam os Oratorianos e os Franciscanos. Buscamos registros que nos pudessem indicar a presença de mulheres como professoras de aulas régias, mas as fontes pesquisadas não fazem alusão a elas, o que não nos impede de levantar tal possibilidade.

No entanto, não ocorreram alterações significativas quanto à instrução feminina, até mesmo com a vinda da família real de Portugal, em 1808. De acordo com Ribeiro (2000), “tudo se preparara, mas nada de positivo se fizera em prol da educação da jovem brasileira” (p. 90).

Por outro lado, com a vinda da família real houve uma maior influência dos estrangeiros na vida social brasileira, o que, segundo Silva (1998), provocou algumas mudanças na educação feminina, principalmente pela procura de preceptoras, em geral, inglesas. A principal exigência das famílias era que fossem católicas, para garantir os ensinamentos religiosos. As aulas ocorriam nas próprias residências, e eram ministradas aos meninos e meninas.

Outra oferta de ensino foi se configurando nesse período, as escolas particulares das professoras, que se realizavam, geralmente, em suas próprias residências, sendo necessário o deslocamento das meninas até o local. Como exemplo, destacamos a citação de Silva (1998, p. 137):

Enquanto D. Catarina Jacob abriu, em 1813, uma “academia para instrução de meninas” a quem seriam ensinadas “as línguas portuguesas e inglesas gramaticalmente”, toda a qualidade de costuras e bordados e também “o manejo da casa”, em outras aulas eram as escravas e as criadas que recebiam os ensinamentos práticos de que precisavam para melhorarem o serviço doméstico de seus senhores.

Vemos que as professoras eram cultas, políglotas, autônomas, e, deduz-se, de reconhecida competência, já que a elas eram confiadas às meninas e moças da elite para receberem seus ensinamentos.

Desejamos destacar que a presença feminina na educação brasileira durante o período colonial não se restringiu a tímidas presenças de poucas alunas. Houve, também, a atuação de várias mulheres professoras, mesmo se ainda pouco visualizadas.

### **3.2. Ser professora no Brasil Imperial**

No decorrer da história, as mulheres têm passado por um processo de superação da dominação masculina e de conquista por um espaço de visibilidade na sociedade, condizente com a sua capacidade de interferir na realidade como sujeito atuante e propiciador de transformação da realidade.

Até o século XIX a sociedade brasileira era tipicamente agrária e dividida basicamente entre as classes sociais dos senhores e dos escravos e as mulheres eram privadas de participação na vida pública, restando-lhes somente a dimensão privada do lar.

Em geral, no Brasil, pouco se cuida da educação das mulheres, o nível de ensino dado nas escolas femininas é pouquíssimo elevado; mesmo nos pensionatos frequentados pelas filhas das classes menos abastadas, todos os professores se queixam de lhes retirarem as alunas justamente na idade em que a inteligência começa a se desenvolver. A maioria das meninas enviadas à escola aí entram com a idade de sete ou oito anos; aos treze ou quatorze anos são consideradas como tendo terminado os estudos. O casamento as espreita e não tarda a tomá-las. (...) o mundo dos livros lhes é fechado, pois é reduzido o número de obras portuguesas que lhes permitem ler, e menor ainda o de obras estrangeiras a seu alcance escritas em outras línguas. (LEITE, 1984, p. 74).

O processo de urbanização trouxe consigo o alargamento do universo sociocultural que permitiu a introdução de credos e ideologias filosóficas, principalmente influenciadas pelos liberais, cientificistas, possibilitando um maior espaço de mobilização das mulheres das classes abastadas e o acesso ao espaço público por parte das mulheres oriundas das classes populares.

Os princípios ideológicos adotados delegavam às mulheres valores como o altruísmo e as virtudes morais e espirituais tidos como superiores, o que remetia à responsabilização feminina pelo sucesso dos aspectos físicos, morais e espirituais das famílias e, conseqüentemente, da pátria.

Não podemos perder de vista que a educação feminina revelava em seu bojo a diferenciação social entre as próprias mulheres, pois enquanto as da elite aprendiam em casa com professoras contratadas ou em escolas particulares sob a direção de estrangeiras ou congregações religiosas, como vimos, as mulheres pobres precisavam trabalhar para garantir o seu sustento. Conforme Leite (1984) o ensino dedicado a essas meninas limitava-se à aprendizagem de canto, dança, francês e algumas habilidades manuais.

Conforme já mencionamos, a mulher passou por um longo período de construção histórica sobre o papel que deveria desempenhar na sociedade, papel esse, sempre atrelado às representações de fragilidade, próprios de sua “frágil” natureza feminina (grifo nosso).

Geralmente, a mulher é associada a valores considerados negativos, tais como, emoção, fragilidade, resignação. Tais valores contêm ideias como: a mulher é incapaz de usar a razão; não é capaz de lutar contra ocorrências adversas, já que se conforma com tudo; é insegura. Estes característicos são apresentados como inerentes à mulher, isto é, como algo que a mulher traz desde o nascimento. (SAFFIOTI, 1987, p.34).

Nessa perspectiva, caberia à mulher a função de desempenhar atividades domésticas como cuidar do lar, do marido e dos filhos, somando-se a isso, precisava ser bem educada, passiva e compreensiva.

Para Louro (2004) a educação da mulher foi historicamente exercendo influência sobre a construção da docência como profissão feminina. Pois, embora sempre houvesse



diferenças entre a educação das mulheres, segundo os grupos sociais a que pertenciam, era difundida a ideia de que elas deveriam ser mais educadas do que instruídas. Logo, a educação feminina deveria priorizar a construção do caráter, bastando “doses pequenas” ou “doses menores” de instrução.

Nesse terreno, atuam as representações que se fazem sobre a mulher, com tendência a desprezar seu potencial de refletir e atuar criticamente na sociedade, atrelando assim, o feminino às características consideradas frágeis em nossa cultura com o objetivo de restringir os espaços de atuação das mulheres.

Desse modo, parece clara a existência de um conjunto de mecanismos sociais e culturais voltados para a legitimação das funções a serem desempenhadas por mulheres e homens na sociedade, mecanismos esses que investem numa possível naturalidade desse processo. Além disso, ao serem introjetados, definindo os perfis de mulheres e homens, procura-se interferir no próprio processo de construção identitária dos sujeitos, utilizando-se, para isso, de uma educação diferenciada conforme o gênero.

O processo de inserção da social da mulher por meio da docência foi movido por discussões em torno da suposta (in)capacidade feminina no tocante ao exercício de uma profissão antes destinada somente aos homens. Entretanto, as caracterizações feitas acerca das mulheres ao longo da história não passam de representações com o intuito de deixá-las em desvantagem em relação aos homens à medida que os caracteres empregados ao feminino baseiam-se na docilidade, sensibilidade, incapacidade de tomar decisões, ou seja, tendem a demonstrar sua fragilidade e, portanto, inadequação para desenvolver papéis considerados como de maior exigência intelectual.

Dessa forma, a participação feminina na vida produtiva não se deu repentinamente, tampouco, sem visar o atendimento aos interesses da sociedade da época, além do fato de que a profissão docente não foi abraçada pelas mulheres de todas as camadas sociais, mas daquelas que, além de almejavam o acesso à vida pública por meio de uma profissão, também precisassem complementar a renda familiar.

Louro (2004) nos diz que o ingresso das mulheres na profissão docente foi movido por críticas e resistências. A identificação da mulher com a docência, que atualmente é vista com muita naturalidade, passou por sérias discussões e polêmicas, já que, era considerado como uma grande insensatez delegar às mulheres “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças (...)” (LOURO; 2004).

Dessa forma, não seria uma atitude responsável permitir a participação feminina na docência, pois lidar com a educação exigiria uma capacidade cognitiva que a mulher, no entanto, segundo as representações que dela se faziam, seria incapaz de realizar. Já que, ela foi criada para a prática da maternidade, do cuidado da família, do marido e do lar, o que já era, segundo a sociedade, o suficiente em se tratando de sua condição feminina.

No entanto, em face dos múltiplos fatores anteriormente mencionados, houve o ingresso da mulher brasileira no magistério. Tal fato também ocorreu devido à grande necessidade de romper com as marcas da colonização, o que dependeria de um investimento em educação que possibilitasse uma ruptura com os resquícios do passado e avançasse rumo à satisfação das exigências do novo contexto social.

Mas o desenvolvimento da vida urbana acontecia de forma diametralmente oposta à instrução elementar. A cidade colonial transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergiam brasileiros vindos de quase todas as províncias (Azevedo, 1960, p. 560).

De acordo com Souza (2007), a situação de clausura vivida pelas mulheres da elite estava se findando, já que, elas passaram a ter acesso aos espaços públicos, como as ruas, os bailes, os teatros e os salões de beleza. Além disso, com o decorrer do tempo, passaram a surgir estabelecimentos, cuja clientela era composta, basicamente, por senhoras pertencentes à elite imperial.

Como o patriarcado ainda continuava forte no Brasil, em meados do século XIX, eram comuns as tentativas de excluir as mulheres da participação na vida pública, mesmo assim, elas continuaram lutando pela ampliação de seus papéis sociais, o que se fazia notar pela sua presença transitando pelas ruas das cidades, não somente a passeio mas, fazendo compras e, inclusive, a trabalho. Tal fato desmonta a ideia de passividade feminina, já que, é enganoso pensar que a aceitação das limitações que lhe foram impostas ocorresse de maneira natural e consentida por todas as mulheres.

Mesmo havendo mulheres que tentavam desfrutar do conhecimento formal, seja através da educação em casa, nas aulas particulares, ou até mesmo, nos conventos, as limitações continuavam sendo impostas a elas e a educação que recebiam estava atrelada aos papéis sociais que deveriam desempenhar. No caso das mulheres ricas, os conhecimentos necessários deveriam atender às necessidades de falar bem em público, ter familiaridade com a música, a dança e outras artes no intuito de se tornarem boas companhias para os maridos e seus amigos ou outros homens com quem mantinham negócios.

É importante clarificar que as mulheres das classes privilegiadas economicamente, mesmo recebendo tratamento desigual em relação aos homens, começavam a participar de atividades sociais necessárias à formação das boas damas. Por outro lado, as mulheres empobrecidas, não tinham acesso aos bailes, passeios, salões de beleza e teatros, desfrutados pelas mulheres ricas, limitando sua participação social ao trabalho, não somente como complementação da renda familiar, mas em muitos casos, como único sustento. Dessa forma, percebe-se que havia uma dicotomia não somente em se tratando de mulheres e homens, mas também, entre as mulheres de classes sociais diferentes.

A educação feminina não privilegiava a escrita e a aritmética e priorizava as prendas domésticas, pois restringia o saber às mulheres, fato este que se fazia notar segundo Ribeiro (2000) pelo ditado da época que “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”.

Com a independência política do Brasil em relação a Portugal (1822), os problemas educacionais foram se tornando objeto de discussão por parte dos legisladores, principalmente na Assembleia Constituinte de 1823. A Constituição Brasileira, outorgada em 1824, determinou que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos, e a criação de colégios e universidades.

Para viabilizar o disposto na primeira Carta Magna brasileira foi aprovada a Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, que tornava obrigatória a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos mais populosos.

A aprovação da Lei, de 15 de outubro de 1827, estabelecia a instituição de escolas para meninas, com professoras para ministrarem as quatro operações, leitura, escrita, catecismo, e atividades voltadas para a economia doméstica, sendo excluídas as noções de Geometria.

Com isso, a primeira lei alusiva à educação feminina, a Lei Geral do Ensino de 1827, além de impedir o acesso às instituições de ensino superior, mesmo tornando obrigatória a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilarejos mais populosos, apresentou dificuldades na sua implantação como a escassez de mão de obra preparada para o exercício da docência e o fraco desempenho docente das professoras quanto às disciplinas não voltadas para as prendas domésticas, além da baixa remuneração, conforme Nunes (2006).

A referida Lei estabeleceu ainda que as professoras seriam nomeadas pelos presidentes das Províncias, desde que fossem brasileiras, de reconhecida “honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino” (MOACYR apud CHAMON,

2005, p. 31) e após se submeterem a exame público; seus vencimentos seriam iguais aos dos mestres e seriam vitalícios.

Também é importante considerar que nem todas as mulheres objetivavam o exercício docente, pois a sociedade esperava daquelas favorecidas financeira e socialmente e que, portanto, recebiam uma melhor educação, a preparação para o casamento. Assim sendo, restava às mulheres empobrecidas, cujo conhecimento limitava-se, principalmente aos afazeres domésticos, o exercício da docência.

Percebe-se também que a participação feminina e a masculina na docência ocupava espaços desiguais em termos de preparação, determinação das disciplinas a serem trabalhadas e na própria remuneração que para Nunes (2006) constituem elementos marginalizadores e de desprestígio da profissão de professora primária.

Passos (2001) acrescenta que a Lei de 1827 também é discriminadora à medida que faculta às mulheres o ingresso somente às ditas pedagogias, e veta o seu acesso aos níveis mais elevados como os liceus, ginásios e academias. Fato esse que busca legitimar a representação de que as mulheres seriam intelectualmente menos capazes que os homens, uma vez que, a eles seriam destinados os níveis de ensino de mais elevada complexidade, enquanto que, a elas, caberia o ensino nas escolas primárias.

Anos depois, o Decreto de 27 de agosto de 1831 determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos pelos professores habilitados nas matérias de ensino contempladas na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, através de concurso. Contudo, as mulheres não tinham acesso a todas as matérias ensinadas aos homens, principalmente, aquelas tidas como exigentes de maior racionalidade, como é o caso da geometria e, em contrapartida, às mulheres reservavam-se as prendas domésticas.

Dessa forma, a própria legislação encontrou meios de descredenciar as mulheres em termos de formação e, dessa forma, inferiorizá-las também financeiramente, pois os governantes provinciais diante da não aprovação de candidatos poderiam contratá-los sob a condição de dispensar-lhes salários mais baixos. Condição essa a qual se submeteram várias mulheres na busca de um espaço na dimensão pública da sociedade pela via da docência, função para a qual seriam vocacionadas.

A partir do Ato Adicional à Constituição, datado de 1834, houve a descentralização do sistema de instrução pública, pois foi delegado às províncias o direito de regulamentar e promover a educação pública primária e secundária, antes de responsabilidade do governo central, em seus territórios.

No entanto, esse processo foi marcado pela ausência de condições favoráveis, já que o quantitativo de escolas era insuficiente para atender o número de habitantes escolarizáveis, não havia investimentos em instalações, currículo e capacitação profissional, refletindo o desinteresse do Estado no tocante ao ensino popular, assumindo, com isso, um caráter excludente.

Somando-se a essas condições desfavoráveis tem-se a redefinição do trabalho dos mestres-escolas, ex-profissionais autônomos que se tornaram empregados do Estado numa nova organização baseada no desprezo ao saber do professor e na desvalorização do seu ofício, o que se refletia nos baixos salários e na transferência da culpa pelo insucesso da educação.

Ressalta-se que as condições precárias sob as quais se dava a educação, principalmente, a elementar, retratava a íntima relação da qualidade do ensino oferecida com a pertença a determinadas classes sociais, pois enquanto os alunos de menor poder aquisitivo, quando estudavam, conviviam com a exiguidade de recursos e a baixa qualidade do ensino, as famílias das camadas mais abastadas poderiam desfrutar de melhores opções de acesso ao saber formal.

Além disso, o magistério, principalmente em se tratando do nível elementar, estava associado ao baixo prestígio profissional, chegando ao ponto de tornar-se uma profissão considerada indigna para os homens, os primeiros a desenvolverem a profissão docente, fator esse que, diante da abertura de novas possibilidades profissionais, contribuíram para a evasão de professores nesse nível de ensino.

Dessa forma, na tentativa de superação dos problemas educacionais da época, seria fundamental formar profissionais que não focassem o seu ofício na valorização salarial, tampouco, em investimentos na sua formação profissional. Assim, configurou-se a possibilidade das mulheres substituírem os homens na educação, reforçando o caráter altruísta do trabalho feminino na esfera pública.

Nessa perspectiva, as Escolas Normais representavam para as mulheres a preparação para a carreira docente, bem como, o investimento em sua educação. Já que, as representações culturais as definiam como detentoras dos atributos convenientes ao exercício da profissão, como a doçura, submissão e dedicação materna, bem diferente da postura autoritária masculina que, de acordo com Franco (2001) poderia causar medo às crianças.

A Lei nº 10 de 1835 configurou-se na primeira tentativa de institucionalização da formação docente no Brasil, através da criação da primeira Escola Normal brasileira, em Niterói, seguida de outras distribuídas pelo país para satisfazer o intento de formar docentes

dentro dos padrões exigidos à época. Após esta, foram criadas outras Escolas Normais no país, pois era necessário formar docentes dentro dos padrões exigidos para a época. O quadro a seguir elenca a sequência cronológica da criação das Escolas Normais nas capitais e em algumas cidades brasileiras.

Quadro 1 – A emergência das escolas normais nas diferentes unidades federativas

Cidades	Unidade Federativa	Ano de criação
Niterói	RJ	1835
Salvador	BA	1836
Cuiabá	MT	1842
São Paulo	SP	1846
Teresina	PI	1864
Porto Alegre	RS	1869
Curitiba	PR	1870
Aracaju	SE	1870
Vitória	ES	1873
Natal	RN	1873
Fortaleza	CE	1878
Rio de Janeiro	RJ	1880
Florianópolis	SC	1880
João Pessoa	PB	1883
Goiás	GO	1884
São Luís	MA	1890
Ponte Nova	BA	1907
Uberlândia	MG	1924
Campo Grande	MS	1930
Brasília	DF	1960

Fonte: Quadro organizado por ARAÚJO, FREITAS e LOPES (2008, p. 13).

No Maranhão, a primeira tentativa para a criação da Escola Normal ocorreu por iniciativa do Presidente Camargo, que enviou em 1838, o professor Felipe Benício de Oliveira Conduru à Europa, para aprender o Método Lancaster, com o objetivo de dirigi-la.

A Escola Normal maranhense funcionou por quatro anos no prédio do convento da Igreja do Carmo e, após o seu encerramento, passaram a funcionar nesse prédio, as aulas de primeiras letras. Para Oliveira (2004), a primeira Escola Normal do Maranhão teve suas atividades encerradas por exigir práticas inadequadas à realidade social na qual as escolas estavam inseridas e a conseqüente falta de alunos interessados na desvalorizada carreira do magistério primário.

A Escola Normal maranhense funcionou, de 1890 até 1900, no mesmo prédio do Liceu Maranhense até a assinatura do Decreto nº 1, de 11 de abril de 1899, pelo Governador João Gualberto Torreão da Costa, que separou o Liceu Maranhense da Escola Normal. Com essa separação, a Escola Normal permaneceu na Rua Formosa nº 28 até ser desativada em 1914, e o Liceu Maranhense foi para o Antigo Seminário das Mercês. (GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, 22/03/1890, p. 2).

Saldanha (1992) esclarece que desde a sua criação a Escola Normal oferecia as cadeiras de Gramática portuguesa e literatura brasileira e portuguesa; aritmética, álgebra, geometria e trigonometria; Elementos de Física, Química e Mineralogia; Elementos de Botânica, Zoologia e Geologia; Geografia Geral e do Brasil; História Geral e do Brasil; História Geral e do Brasil; Pedagogia; Desenho Linear; Música e; Ginástica.

A Escola Normal funcionaria sob regime de externato, com o objetivo de preparar professores de ambos os sexos, e dividiria as instalações do prédio do Liceu Maranhense. Pior conta disso, Escola Normal e Liceu usariam em comum a Biblioteca, os gabinetes de Física e Química e as coleções de História Naturais. Por serem as seis primeiras cadeiras comuns aos dois estabelecimentos, em razão disso, previa-se uma gratificação aos professores que atuassem nas duas instituições. Tratava-se na verdade de uma gratificação pouco significativa, passando esses professores de um salário de 1800 réis anuais para 2000 réis (SALDANHA, 1992, p. 126).

A segunda iniciativa deu-se por meio da Sociedade 11 de Agosto, fundada em 1870, por Antonio Almeida Oliveira e João Antonio Coqueiro, que, não logrou êxito. Portanto, a Escola Normal foi uma experiência tardia, na expressão de Motta e Nunes (2008), pois se instalou definitivamente no ano de 1890, já no período republicano.

O currículo das Escolas Normais da época era diferenciado para homens e mulheres, com isso, enquanto os homens estudavam geometria, as mulheres se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha. Por isso, as mulheres não ensinavam geometria, disciplina que estabelecia o nível salarial de professores e professoras. Esse fato levou Freitas (2000) a afirmar que as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual.

É importante pontuar que a Escola Normal de Niterói não foi pensada para inserir a mulher e o negro, pois mesmo a instituição sendo pública, o sabe não era destinado a todos e sim, aos homens brancos, livres e que possuíssem propriedades, ou seja, os chamados cidadãos do império.

Diante disso, concorda-se com Villela (1990) quando acrescenta que a criação da primeira Escola Normal brasileira foi claramente um projeto das elites para a formação do

povo. E que não se pode admitir que um modelo tenha sido copiado de forma desavisada, mas que esta escolha esteja presa a opções ligadas às relações internas entre os grupos na disputa pelo poder.

Segundo Nunes (2006) o Decreto Lei nº 6370 de 1876 criou a primeira Escola Normal da Corte e determinou o estabelecimento de duas escolas distintas conforme o sexo. Os Cursos Normais da época duravam dois anos e eram formados pela união do ensino primário com atividades domésticas.

Somente através do Regulamento de 6 de março de 1880, instituiu-se uma única escola mista para a formação de professores primários, com um curso cuja duração não seria definida e cuja aprovação dependeria da aprovação em exames de caráter cumulativo.

A princípio, estes cursos destinavam-se a ambos os sexos e, paulatinamente, tornaram-se majoritariamente femininos. Nas últimas décadas do Império, as Escolas Normais expandiram-se no Brasil, principalmente em decorrência da pressão da classe média e da feminização do magistério.

Dessa forma, desde o século XIX, as salas de aula vão pouco a pouco sendo abandonadas pelos homens e cada vez mais as mulheres vão sendo formadas nas escolas normais, que refletem um período de significativa mudança no sentido de conferir à docência o caráter de profissão, ao passo que os mestres pouco instruídos vão sendo substituídos por profissionais formados.

Mas para as mulheres ingressarem na profissão docente, precisavam atender a algumas condições como: apresentarem a certidão de casamento, no caso de serem casadas; certidão de óbito, em sendo viúvas; sentença de separação, para que a causa da separação fosse avaliada, no caso de mulheres separadas e; vestuário decente. Também só poderiam exercer o magistério público com 25 anos de idade, salvo se morassem na casa dos seus pais e estes fossem bem conceituados moralmente.

Em 1873, Escola Normal da Capital da Província do Espírito Santo exigia que a candidata a Escola Normal provasse que sabia ler, escrever e contar, que tinha 16 anos de idade pelo menos, bons costumes e que não sofria de moléstia contagiosa ou repugnante.

E sobre as exigências que eram feitas às mulheres voltadas para a docência, assim comentou Chamon (2005, p. 31):

O destaque legal para o ensino das meninas exige das mestras uma série de atributos morais, além do ensinamento que deveriam realizar. A professora deverá ser um exemplo de virtude e de comportamentos considerados fundamentais para a ordem escolar e social que se queria produzir. Isso perpetua, nas escolas, um espaço um espaço seguro para a preservação dos valores sociais que tanto interessavam à ideologia patriarcal.



Outro exemplo do controle sobre a vida das professoras é citado por Nunes (2006, p 181) ao mencionar o Estado do Maranhão, quando a fundação da Inspeção da Instrução Pública, em 1841, reforçou o controle da educação pelo Estado por meio da fiscalização das escolas, além da vigilância do procedimento dos professores particulares. E, segundo a autora:

Tendo em vista que neste período, no Maranhão, havia a presença da mulher na educação, tanto no magistério quanto na fundação de escolas nas cidades e vilas, em decorrência da Lei supracitada, depreende-se que não só as professoras, mas, também, as donas de colégios estavam submetidas à aludida vigilância de seus procedimentos pessoais.

A educação das moças maranhenses das camadas médias se dava nas casas das professoras, nas casas de educação para as meninas, ou, em outros casos, na casa da aluna, sempre destacando o ensino de prendas domésticas, pois eram raras as escolas públicas.

De acordo com o Regulamento de 1854, os escravos continuavam excluídos do sistema escolar e ficava vedado às meninas o ensino primário de 2º grau, que era mais completo. As preocupações com a educação feminina davam-se em outro sentido. O art. 68 determinava: “Nas casas de educação para meninas não serão admitidos meninos, nem poderão sendo collegios, morar pessoas do sexo masculino, maiores de 10 annos, excepto o marido ou pae da diretora.” (SALDANHA, 1992, p. 133).

O Regulamento de 1854 vigorou até 1874, quando foi substituído pela Lei n 1091, de 17 de junho que conforme Saldanha (2008) continuou dividindo o ensino primário em escolas primárias de 1º grau, com ensino bastante elementar, e escolas primárias de 2º grau, que previam maior riqueza de conteúdos.

A educação feminina permanecia restrita ao primeiro tipo; a obrigatoriedade do ensino continuava mantida; os castigos que excitassem o vexame eram estabelecidos como meios disciplinares; eram impostas penas aos professores que não cumprissem com suas obrigações; o provimento das cadeiras era regulamentado através de concurso e os professores com mais de cinco anos de exercício teriam concedida a vitaliciedade.

Nesse contexto, é relevante destacar o papel do Asilo de Santa Tereza, criado por meio da Portaria do presidente da província Eduardo Olympio Machado, de 16 de janeiro de 1855, para “amparar as meninas órfãs, que foram desvalidas, e as expostas da Santa Casa de Misericórdia, recolhendo-as e educando-as; e, por fim secundário, educá-las por maneira que possam ser empregadas com vantagem a serviço doméstico.”

A direção da instituição ficaria sob a responsabilidade de um homem de respeitável conduta, que deveria controlar todos os gastos e relatar ao presidente as necessidades das educandas. Para coadjuvá-lo, “foi eleita como regente Maria Joaquina de

Araújo Bacelar, que atendia aos pré-requisitos de ser viúva ou solteira, de boa moral e de bons costumes” (MARANHÃO, 1858).

No Asilo, o ensino deveria ser ministrado por pessoas instruídas, de boa moral e costumes, cuja primeira obrigação referia-se ao ensino de “coser, talhar vestidos, bordar, tocar, pentear, fazer flores, enfeites, lavar, engomar, cozinhar” (REGULAMENTO do Asilo de Santa Tereza, 1858, p.25).

De acordo com o referido documento, o ensino do Asilo era, então, dividido em quatro classes: a primeira, voltada para a doutrina cristã, leitura, escrita, aritmética até frações, princípios da gramática nacional e noções de história, geografia e desenho;

A segunda e a terceira classes, diziam respeito à economia doméstica e referiam-se aos exercícios da agulha, lavar e engomar tecidos finos, bem como, confeitar bolos para aniversários e casamentos;

A quarta classe, referia-se à aprendizagem da música, principalmente, canto e piano.

De acordo com Rodrigues (2010, p.103) o Asilo contava com três mestras, além da Regente, para a educação e instrução das meninas, até a época em que foi extinto em 1870.

Abrantes (2002) afirma que as demandas da sociedade levaram a algumas mudanças na instrução feminina como o surgimento de mais estabelecimentos de ensino, o que já era possível, sobretudo às mulheres de condições sociais privilegiadas que podiam estudar em escolas particulares e obter uma instrução mais elevada.

Nesse processo foi valiosa a contribuição de Maria Firmina dos Reis, autodidata que se tornou educadora, abolicionista, escritora, poetisa, romancista e jornalista, escreveu o romance *Úrsula* e participou ativamente da vida intelectual de São Luís. Conforme Telles (2006) Maria Firmina dos Reis foi professora na Vila de Guimarães, que passou a ser seu local de residência e, como era de costume, lecionava em sua casa.

A fundação e administração da primeira escola mista do Maranhão na segunda metade de século XIX, no povoado de Maçarico, em Guimarães, deve-se a Maria Firmina dos Reis, que oferecia aulas gratuitas, possibilitando o acesso à educação para meninos e meninas. Dessa forma, ela contribuiu não somente na ampliação do saber entre homens e mulheres, mas também, entre classes sociais.

Saldanha (1992) afirma que no final do século XIX as escolas mistas faziam parte das discussões processadas no campo educacional, pois quase todas as escolas primárias mantidas pela Intendência em São Luís eram desse tipo. No entanto, tratava-se de escolas que

funcionavam em dois turnos, cada um deles destinado a alunos do mesmo sexo, portanto, em nada pareciam com as escolas constituídas por turmas mistas atualmente conhecidas.

A necessidade de estabelecer o controle social no período pós-independência dependia de maior investimento em educação que passou a ser vista como instrumento de ascensão social, fator esse, que justificou a preocupação com a educação feminina. Portanto, o Estado deveria ser responsável pelo ensino primário que se estenderia às meninas, cuja educação ficaria a cargo de professoras. No entanto, Beltrão e Alves (2004) afirmam que a insuficiência na quantidade de professoras qualificadas possibilitou que apenas algumas alunas aprendessem a ler e a escrever.

Os projetos para a educação na época visavam a organização da família segundo os moldes europeus de civilização, o que dependeria da mulher como formadora dos cidadãos brasileiro, como bem explica Lacroix (2002) sobre a influência política e ideológica francesa exercida sobre os deputados maranhenses, revelados pelos temas políticos, ideias liberais e vocabulários presentes nos poemas, romances e artigos de jornais da intelectualidade maranhense.

Telles (2010) explica que, em meados do século XIX, o ensino em São Luís como em todo o país era precário. Em 1857, havia 1.849 meninos e 347 meninas cursando o primário e uns 200 alunos no secundário, no tocante às aulas públicas e particulares na província. Nas províncias brasileiras havia mais escolas para meninos, apesar da existência de escolas fundadas por congregações e ordens religiosas para meninos ou meninas e escolas mantidas por leigos, sendo que as classes de meninos ficavam sob os cuidados dos professores e a de meninas a cargo das professoras.

Conforme o costume da época, a maioria das mulheres era analfabeta, mesmo as filhas e esposas dos homens afortunados, como os senhores de engenho, pois o que se esperava delas é que dominassem a agulha e não o livro, bastando em sua educação, quando muito, o contato com as primeiras letras.

A educação era a grande reforçadora dessas ideias, contribuindo para que a mulher soubesse seu papel na estruturação da família. A educação formal, até então menos exigente intelectualmente para a mulher, teve seus campos de estudo alargados. Ao lado da manutenção das disciplinas femininas como as “Ciências Domésticas”, “Prendas Domésticas”, “Corte e Costura” dentre outras, em detrimento da coeducação, pois esta permitia o compartilhamento entre meninos e meninas do mesmo espaço educacional e praticamente das mesmas disciplinas, tais como: Química, Geografia, Aritmética, dentre outras. (SALES, 2010, p. 288).

O grande quantitativo de pessoas marcadas pela pobreza constituía uma ameaça à ordem pública, daí a necessidade da instrução como aliada da manutenção da ordem em defesa do fortalecimento do Estado imperial. Assim, nada melhor que a presença de uma

educação pautada na moral, na ordem e nos preceitos religiosos e reforçada pela presença de professores de moral inabalável.

No século XIX no Brasil, divulgou-se a imagem da mulher como rainha do lar. O novo século, por sua vez, lançou algumas exigências sobre as mulheres, como a sabedoria para atrair o marido, educar melhor os filhos, sendo uma esposa amável e, sobretudo, silenciosa. Essas imagens e ideais foram importantes na formação das perspectivas sobre as mulheres do século XX (SALES, 2010, p. 288).

Era imperativo fazer frente às revoltas marcadas pela disputa entre as elites e as camadas populares pelo poder, caracterizando a delicadeza do momento, marcado por transformações políticas, sociais e econômicas de um lado e, do outro, pela busca da solidificação da presença do Estado pós- independência. Por isso, a instrução passou a ocupar posição central nas discussões políticas e na adoção de estratégias de contenção dos revoltosos a partir da formação da população.

Nessa ótica, nada mais oportuno que delegar às mulheres essa tarefa, principalmente, diante do papel das representações culturais, que as descrevem como naturalmente dotadas das características essenciais à consecução dos propósitos civilizatórios de formação dos “cidadãos de bem”, ou seja, caberia às próprias mulheres, primeiramente em casa e, posteriormente, nas escolas, a educação dos homens e mulheres da nação.

Algumas mulheres, preocupadas com a educação feminina, criaram instituições de ensino em São Luís, como a espanhola D. Martinha Abranches, que fundou o Colégio Nossa Senhora da Glória em 1844. A iniciativa de D. Martinha foi impulsionada pela sua inquietação diante do grande analfabetismo em São Luís, já que, enquanto as moças da elite iam estudar em Portugal ou na França, ou ainda, eram educadas em casa pelas preceptoras, fazia-se necessário criar oportunidades de estudo para essas moças na cidade.

O currículo da escola era constituído dos conhecimentos considerados mínimos para a preparação das mulheres da elite, portanto, elas tinham aulas de Primeiras Letras, Costura e Bordados; Piano, Dança, Desenho e Francês. Era o que achava necessário para a preparação mínima de uma mulher da elite, naquela ocasião. (ALMANAK DO MARANHÃO, 1990, p. 125).

O Colégio Nossa Senhora da Glória, no mesmo período, contou com uma significativa clientela, constituída por homens e muitas mulheres, dentre elas a piauiense de Jerumenha, Amélia de Freitas Beviláqua, esposa do jurista Clóvis Beviláqua, que foi a primeira mulher a concorrer a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras – ABL, tendo seu pleito rejeitado (MOTTA, 2003).

A educação oferecida por esse colégio estava comprometida com a formação das mulheres maranhenses pertencentes à elite, mulheres essas que, mesmo influentes em sua época, tiveram que enfrentar as limitações impostas pelos homens que, temerosos de perderem espaço para as mulheres, continuaram buscando meios de barrá-las, daí possivelmente residiam a causa da rejeição do pleito de Amélia de Freitas a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Em 7 de janeiro de 1865 foi fundado o Colégio de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios e, de acordo com Rodrigues (2010, p. 97) “as professoras incumbidas pelo Bispo para ministrarem as aulas foram aquelas senhoras que já habitavam o Recolhimento por algum tempo e que possuíam experiência reconhecida no Ensino Colegial”. Dentre as professoras que ali lecionaram, a autora destaca: as Professoras Titulares: Maria José Pinheiro, Maria Joaquina Fernandes e Maria Joaquina Abreu. Professora de Piano, Rachel Elisa Rocha Ziegler, sem, no entanto, ter conseguido, por meio das fontes pesquisadas, quais tinham sido internas do Recolhimento.

Sobre as instituições voltadas exclusivamente para a educação das meninas e jovens, por meio da iniciativa de mulheres professoras, Nunes (2006, p. 189) revela:

No período de 1840 a 1890 São Luís viveu um período de “franca florescência escolar”, na expressão de Pacheco (1969, p. 310). Para atender as jovens da sociedade ludovicense existiam os Colégios Nossa Senhora da Glória, das irmãs Abranches; de Nossa Senhora da Soledade, da Senhora Maria Emília Carmini; e de Sant’Ana, dirigido pela Senhora Raimunda da Silva Miranda.

De acordo com Cabral (1984) a atenção para com a instrução primária foi decrescendo à medida que o período imperial se findava. A grande inovação foi a decretação da liberdade do ensino, proposta desde 1860 e somente efetivada em 1874, o que, fora isso e a obrigatoriedade do ensino primário, o governo cuidou somente da criação de um Conselho Diretor (em auxílio à Inspeção de Instrução Pública), do regulamento sobre a vitaliciedade do professor e da abolição dos castigos corporais na escola.

No final do período Imperial o Maranhão encontrava-se em pleno declínio econômico, o que repercutiu na educação maranhense e, como vimos, o Brasil testemunhava a expansão das Escolas Normais, e a emergente feminização do magistério.

### 3.3. A Feminização Docente no Brasil Republicano

Nos países europeus, fatores como o avanço da revolução industrial, a expansão do mercado capitalista, a presença de uma forte crise social e a necessidade de expansão de sistemas nacionais de educação, possibilitaram a profissionalização feminina e a sua responsabilização pelo bom desenvolvimento de suas famílias e da pátria, sem, contudo, esquecer das suas funções de filhas, irmãs, esposas e mães.

No Brasil, a separação entre Igreja e Estado e a decorrente laicização do ensino nas escolas públicas ocorreram no período de transição entre os séculos XIX e XX como exigência dos valores republicanos, tornando imperativo que as professoras assumissem o papel de formadoras dos futuros cidadãos republicanos.

As intensas transformações econômicas, sociais, demográficas, culturais e políticas ocorridas no Brasil no século XX foram, dentre outros fatores já citados, determinantes para uma grande participação feminina no mercado de trabalho como um todo, tendência essa, de acordo com Lobo (1991), também, observada em outros países.

Para Sales (2010) no século XX alguns fatores foram fundamentais na formação da chamada modernidade que compunha a nova conjuntura republicana e que estiveram relacionados à questão feminina, tais como: o processo de urbanização, República e Positivismo, cidadania e família.

O comportamento das mulheres sofreu bastante influência das representações sobre o feminino pautadas no modelo de maternidade, docilidade, segurança e proteção advindas da figura mariana, como instrumento de poder voltado ao controle da mulher, também no contexto republicano. Ainda assim, as mulheres continuavam sendo preparadas para o desempenho de funções determinadas socialmente, sempre na perspectiva de seu confinamento no espaço privado, sendo a boa filha, irmã, esposa, mãe e dona de casa, de forma a interpretar o seu papel de submissão ao homem, tão importante para a sociedade machista.

Nesse imaginário social, exaltava-se a virgindade, o papel de esposa e mãe exemplares. O casamento era apresentado como o ideal da mulher, a concretização dos seus sonhos de juventude, o alvo de sua existência. Amparados na ideia da “natureza frágil e débil” da mulher, reforçava-se a tradição de sua vida tutelada pelo homem, seja seu pai, irmão ou marido, que deveria garantir-lhe a proteção, o sustento e também a honra. (ABRANTES, 2002, p. 62).

A urbanização trouxe consigo o poder de influenciar as mulheres no espaço público por meio dos valores e normas comportamentais condizentes com o que a sociedade

poderia esperar, principalmente, das senhoras “bem criadas”, advindas da classe média e da elite.

Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade. (...) O símbolo perfeito seria a virgem-mãe, por sugerir uma humanidade capaz de se reproduzir sem a interferência externa. (CARVALHO, 1998, p. 81)

Portanto, a inserção feminina no mundo profissional não se dá de forma isolada, tampouco, por benevolência masculina e sim, porque a mão de obra feminina tornava-se necessária para a construção da nação com base nas ideologias positivista e higienista.

Dessa forma, fatores ligados à higienização e ao patriotismo tornaram imperativa a captação de profissionais que, em busca de ascensão social, poderiam conformar-se facilmente com as desfavoráveis condições de trabalho, além da responsabilização pelo (in)sucesso escolar. Portanto, nada mais conveniente do que o desempenho da profissão docente pelas mulheres, no caso, as pobres e desvalidas, representadas culturalmente pelos traços da docilidade, conformação e abnegação, características fundamentais para o contexto.

Constrói-se, assim, a representação social das professoras como “construtoras da nação”, usando a expressão de Müller (1999), a quem cabia a missão de educar e civilizar. Sobre esta situação, assim comentou a referida autora:

Quais foram os elementos de civilidade e moralidade que mais comumente apareciam como virtudes a serem ensinadas nas escolas primárias? O bom comportamento na casa e na rua, respeito e consideração aos outros, principalmente aos mais graduados; o amor ao trabalho; o amor ao dever; o amor aos pais; o sentimento de caridade; a aversão à mentira; a aversão aos jogos; aversão aos vícios de bebida e do fumo, etc. Sendo a professora responsável por transmitir esses elementos de civilidade e moralidade aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrihada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados. Afinal, a professora primária, civilizadora e moralizadora por excelência, pouco a pouco vê abertas as portas do mercado de trabalho e ingressa no espaço público; mas, para obter esse ingresso, deveria demonstrar estar em condições de assumir esse papel. Entretanto, por outro lado, está permanentemente ameaçada de ver sua credibilidade posta em dúvida (MÜLLER 1999, p. 11-12).

Este controle e ameaça se encontrava presente em diferentes mecanismos e leis, conforme citaremos posteriormente, o que mereceu de Nunes (2006, p.183) o registro de que “as professoras estariam, portanto, passíveis de se submeterem a sindicâncias e inquéritos, podendo sofrer sanções que culminariam em sua demissão.”

A exigência do Curso Normal tornou-se, também, um destes mecanismos, passando a constar em vários documentos legais. Mas, no Maranhão, de acordo com Motta e Nunes (2008, p. 300), a questão do despreparo de professores e professoras “era frequentemente assinalada nos relatórios de inspeção e reiterada nas mensagens

governamentais enviadas ao legislativo local, mas sem nenhuma providência imediata.” E, segundo as autoras:

Finalmente, após 16 anos de fracassada tentativa da Sociedade Onze de Agosto, o poder executivo no Maranhão tem a iniciativa de legitimar a criação da primeira instituição formadora de professores e professoras. À época, o Estado tinha a frente o segundo governador provisório, o Dr. José Tomaz Porciúncula que assumiu o exercício em 21 de janeiro de 1890 e se demissionou em 5 de julho do mesmo ano, permanecendo menos de seis meses no cargo. Tem-se a impressão de que a “República repetia o Império”, no concernente à permanência dos titulares do executivo. Postura que contribuiu e muito para o atraso econômico e social do Estado, repercutindo, sobremaneira, na instrução pública local (MOTTA; NUNES, 2008, p. 302).

A Escola Normal maranhense previa a matrícula de rapazes com idade mínima de 17 anos, e de moças, a partir dos 15 anos, de acordo com Regulamento da Escola Normal de 22 de junho de 1890. Mas sua criação não significou total empenho das autoridades quanto à formação docente, conforme atestam as supracitadas autoras:

Infelizmente a indiferença à sua importância se estendeu por mais de uma década, após o seu surgimento, tornando-se apenas instituição útil como “moeda de barganha política”, pois a falta de recursos estaduais, depois da sua implantação, era m. Ao que tornou célebre a frase de Dr. Benedito Leite: “Prefiro cortar a mão a assinar a supressão da Escola Normal ou da Escola Modelo” (MOTTA; NUNES, 2008, p. 305).

Vemos, pois, que o Maranhão estava na contra mão dos encaminhamentos dados em outros Estados com relação à formação da professora normalista, principalmente porque a Constituição de 1891 atribuiu aos Estados a responsabilidade do Ensino Primário, delegando-lhes o direito de organizarem seus sistemas escolares. Neste contexto, foram criados os Grupos Escolares e a Escola Modelo, que se configuraram como espaços da atuação docente das mulheres professoras.

Os grupos escolares ou escolas graduadas, surgiram legalmente em 1893, com a Lei Nº 169, foram regulamentados e instalados a partir do ano seguinte, institucionalizando-se nos Estados brasileiros, gradativamente. No Maranhão, ocorreu mediante a promulgação da Lei nº 323, em 31 de março de 1903, que autorizou a conversão das escolas estaduais existentes em São Luis, em grupos escolares.

A Escola Modelo foi criada pela Reforma Caetano de Campos (1894) anexa à Escola Normal, como espaço para o exercício da prática pedagógica dos/as futuros/as professores/as. No Maranhão, deu-se por meio da Lei nº 155 de seis de maio de 1896, mediante a firme atuação de Benedito Pereira Leite (1857-1909)<sup>4</sup> defensor que era da

---

<sup>4</sup> Dr. Benedito Leite (1857-1910) foi presidente do Partido Federalista, tendo sido governador do Estado do Maranhão durante 15 anos – de 1893 a 1908.



instrução pública maranhense, especialmente da Escola Normal e da Escola Modelo, razão pela qual esta escola se denomina Escola Modelo Benedito Leite.

Cabe registrar que outras das autoridades maranhenses, como o Dr. Justo Jansen<sup>5</sup> também reconheciam o potencial feminino e sua importância para o ensino primário, conforme proferiu em seu discurso durante a entrega dos diplomas às professoras normalistas, em 1910:

A mulher é mais expressiva do que o homem e, em consequência da escravidão em que viveu outrora, adquiriu superioridade psicológica em adivinhar o estado de espírito dos outros, pelo simples olhar, pelo sorriso, por uma leve contracção da physionomia.

Pois bem, esses predicados, a grande expansibilidade, os inexcedíveis sentimentos affectivos, reunidos ao facto de ocupar a mulher lugar intermediário entre a criança e o homem, pela estrutura, pela força muscular e pela voz, explicam plenamente a comprovada superioridade com que Ella exerce o professorado primário.

Se assim é e se grandes pensadores não cessam de afirmar que ao professor primário a Allemanha deve a Victoria de 1870; se o grande Zola escreve: “A França será o que o professor de primeiras letras a fizer”: se o emérito educador acredita “que uma nação se transforma em 14 annos, modelando-se o cérebro da criança pelo fim que se quer atingir e que somente o trabalho modesto e continuo de educadores, tendo todos o mesmo objectivo, são os únicos factores que podem desagregar a rotina e crear uma geração nova”; certamente o futuro da nossa terra está confiado à mulher maranhense que, pouco a pouco, constituirá o professorado primário (JANSEN, 1910, p. 11).

Por outro lado, convém ressaltar que o descaso das autoridades maranhense e o alto índice de analfabetismo no Estado, foram a motivação para que a professora Rosa Castro<sup>6</sup> fundasse a Escola Normal Primária Rosa Castro, em 1916, sendo a segunda Escola Normal no Estado do Maranhão (MOTTA, 2003, p. 54).

Sendo solteira, a professora Rosa Castro não esteve submetida ao disposto pelo o Código Civil<sup>7</sup>, Lei Nº 3071, sancionado no início do mesmo ano em que iniciou sua atividade pioneira, visto que este exigia das mulheres casadas, a autorização do marido, como determinava em seus artigos 242 a 244:

---

<sup>5</sup> Dr. Justo Jansen Ferreira (1864-1930), nascido em São Luís, formou-se em Medicina no Rio de Janeiro, no entanto, atuou como professor de Geografia do Brasil no Liceu Maranhense; e de Física, Química e Mineralogia na Escola Normal no Maranhão. De acordo com Cardoso (2013), o Dr. Justo Jansen foi sócio-fundador efetivo da Academia Maranhense de Letras e correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto do Ceará, da Sociedade Astronômica de Paris, da Sociedade de Geografia de Lisboa, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e da Sociedade de Medicina do Paraná.

<sup>6</sup> A professora Rosa Castro (1891-1976) estudou na Escola Normal, de origem pobre, após se formar, lecionou no Instituto Rosa Nina, dava aulas particulares, em casa de famílias, principalmente, para as moças (MOTTA, 2003).

<sup>7</sup> Revogado pela Lei nº 10.406 de 1º de janeiro de 2002.

Art.242. A mulher não pode, sem autorização do marido: [...] exercer a profissão.

Art. 243. A autorização do marido pode ser geral ou especial, mas deve constar de instrumento público ou particular previamente autenticado.

Parágrafo Único: Considerar-se-á sempre autorizada pelo marido a mulher que ocupar cargo público, ou, por mais de 6 (seis) meses se entregar a profissão exercida fora do lar conjugal.

Art. 244. Esta autorização é revogável a todo tempo, respeitados os direitos de terceiros e os efeitos necessários dos atos iniciados.

A partir das décadas de 1920 e 1930 a educação brasileira passa por um movimento de renovação marcado pela atuação de grandes educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, que tentaram implantar no país os ideais escolanovistas.

A Reforma de Fernando Azevedo (1928) apresentou como requisitos para as candidatas ao Magistério Primário: ter concluído o Curso Complementar, anexo à Escola Normal; não serem portadoras de doenças transmissíveis; não apresentar defeito físico incompatível com esta função; e serem aprovadas nos testes de idade mental adulta.

Mas estas limitações impostas às mulheres professoras não impediram a intensificação do caráter feminino do magistério, o que se fez refletir no final da década de 20 e início dos anos 30, como registra Beisiegel (1964). No Censo Demográfico de 1920, as mulheres compunham 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro e, 65% dos(as) docentes, independente do nível de ensino, eram também, compostos de mulheres.

De acordo com Rodrigues (1991) foi atribuída aos professores primários e à instituição escolar, a tarefa e a responsabilidade de preparar indivíduos disciplinados e cômicos de seus deveres, para com a Pátria brasileira.

Na perspectiva de atender esta demanda destaca-se a criação do Instituto de Educação do Maranhão, em São Luis, através do Decreto Estadual nº 186 de 19 de janeiro de 1939, com vistas a atender às diretrizes propostas pelo novo regime, tendo como modelo o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

O Instituto tinha como tarefa difundir e legitimar a filosofia do novo regime com base na inculcação do respeito à ordem estabelecida, aos deveres cívicos e oposição a qualquer tipo de pensamento contrário ao estabelecimento da “ordem” no país. (grifo nosso)

Porém, no primeiro ano de seu funcionamento, deveria receber matrícula de, no máximo, 45 alunos, em obediência ao Decreto – Lei nº 208 de 1939, no entanto, apenas três alunas foram matriculadas, sendo elas: Lenir Porto Ferreira, Maria Elita Macedo e Darli Ramos Matos. Número que foi superado de forma crescente nos anos seguintes. Devido à

procura pelo curso ter sido, exclusivamente, por mulheres, percebe-se que a identidade da profissão foi assumindo um caráter com base na feminização.

Inclusive, Martins (1996) lembra que o Decreto n° 7.941, promulgado em 1943 no Distrito Federal (que na época era a cidade do Rio de Janeiro), criou uma nova organização para o Curso Normal, proibindo o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Dessa forma, ao impedirem os homens de ingressarem nos Cursos Normais, evidencia-se o interesse em tornar a profissão docente, principalmente no ensino primário, eminentemente feminina. E, segundo Costa:

A docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, propiciando o afastamento dos homens que viam no ensino flexibilidade e informalidade que os permitia articulá-lo com outras ocupações. Esse é mais um fato que reforça o que se convencionou dizer sobre as mulheres que elas são “mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação (Costa, 1995, p.162).

Percebe-se que foi se criando uma representação de mulher para a escola e para a sociedade como um todo e, com isso, a sociedade patriarcal relegou um espaço à mulher no mercado de trabalho e a sua carreira profissional foi direcionando-se rumo ao magistério devido à sua suposta vocação para esse campo de trabalho. No entanto, tal discurso acabou por “induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente” (Bruschini; Amado, 1988, p. 7).

Somando-se a isso, tem-se a representação da construção histórica do perfil da mulher dócil, resignada, passiva e dotada de um forte espírito materno, para atuar na escola como professora, ao que Pimenta (2001) afirma: através da extensão do papel de mãe, conseguiu-se atingir o ideal do trabalho filantrópico, à medida que, seria desnecessária uma boa remuneração com o discurso de ser uma missão digna para as mulheres.

Perfil este presente na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, que determinava, em seu Artigo 20, os critérios para admissão ao Curso Normal, dentre os quais constava que a candidata deveria possuir “bom comportamento social”.

Dois anos depois, iniciaram as discussões em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi enviado ao Congresso Nacional em 1948 e, conforme Fávero (1996), após difícil trajetória, foi finalmente aprovada em 1961 (Lei n° 4.024/61), promulgada após 13 anos de tramitação. Este processo se deu em um contexto nacional do governo populista de Getúlio Dorneles Vargas (1950-1954) e do governo nacional desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), sob o lema “50 anos em cinco”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 em seu Capítulo IV refere-se à formação do magistério para o Ensino Primário e Médio, no qual determinava que a mesma far-se-ia:

Em escola Normal de grau Ginásial, no mínimo de quatro séries, para regentes do Ensino Primário;

Em Escolas Normais de grau Colegial, com, no mínimo três séries, para o professor primário;

Nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para professores do Ensino Médio.

Os Institutos de Educação ministrariam os cursos: Normal, de Administração, de especialização e aperfeiçoamento aos graduados em Escolas Normais.

E quanto ao ingresso no magistério, em estabelecimentos oficiais, ficou definido que o mesmo seria feito mediante concursos de títulos e provas. Desta maneira, consolidava-se o reconhecimento da necessária formação docente para o exercício do magistério, fortalecendo a identidade docente em âmbito nacional.

Entretanto, o Golpe de Estado e a deposição do presidente João Belchior Marques Goulart (1919-1975), em março de 1964, deram início ao regime autoritário no país, sob o comando dos militares. No período de 1964 a 1968, foram assinados convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID), dos Estados Unidos, os chamados “Acordos MEC-USAID”, os quais “lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram” (ROMANELLI, 1999, p. 197). Em decorrência, foram aprovadas as leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, em 1969 e 1971 que introduziram mudanças na estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus.

Fatos estes ocorridos em um contexto mundial e nacional em que há a emergência do Movimento Feminista, e, segundo Fougeyrollas-Schwebel (2009, p.144):

O feminismo como movimento coletivo de luta de mulheres só se manifesta como tal na segunda metade do século XX. Essas lutas partem do reconhecimento das mulheres como específica e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de transformação.

O Movimento Feminista somado às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da época, provocou questionamentos nos papéis sociais naturalmente postos, repercutindo, significativamente na presença da mulher no mundo do trabalho, no qual se insere o magistério.

Neste período estava consolidada a feminização das séries iniciais do ensino, bem como gradualmente foi ampliada a presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino além do ensino primário, contribuindo para que, no final do século XX, a educação básica já estivesse configurada como eminentemente feminina. Razão pela qual, nosso percurso pela historiografia educacional brasileira não adentrará nos períodos que se seguiram sem, no entanto, deixar de reconhecer a contínua e cotidiana luta das mulheres para garantir seu espaço e autonomia na sociedade, cabendo algumas reflexões.

À medida que a mulher professora ainda tem sua profissão atrelada a aspectos ligados à maternidade, ao cuidado e à filantropia, assiste à negação do seu reconhecimento profissional. Pois, o que se verifica é que histórica e culturalmente foi sendo difundida uma imagem feminina arraigada de valores e características com tendência a colocá-la em desvantagem social, apesar de toda a luta das mulheres para sua superação.

Ao serem identificadas como tias, descaracteriza-se a sua identidade profissional, que passa a ser tida como exclusivamente de cuidado, extensão da maternidade, ou seja, como uma atividade possível de ser desenvolvida por qualquer um que, portanto, não requer uma formação necessária, tampouco, condições adequadas de trabalho, como por exemplo, um ambiente escolar favorável ao ensino-aprendizagem, bem como, um salário condizente com o trabalho exercido por qualquer profissional.

O importante nessa visão do trabalho docente feminino é compreender que ela não passa de uma representação que se tem da mulher e recorrentemente expressa na história. Portanto, não é somente errôneo, mas, sobretudo, intencional, dizer que a profissão docente ao ser exercida por mulheres deva confundir-se com o cuidado maternal, pois tanto mulheres como homens possuem características e competência capazes de garantir-lhes condições de atuarem na docência, como em qualquer outra profissão. Toda essa visão do trabalho docente feminino não passa de uma representação tendenciosa a limitar os espaços de atuação das mulheres.

Conforme Apple (1995) as funções de cuidar e servir, que compõem o magistério das séries iniciais levaram à segregação sexual, pois essas tarefas eram vistas como de baixa qualificação profissional. Tais concepções afastaram o homem do magistério das séries iniciais e se fazem refletir nos baixos salários.

Na verdade, precisa ser evidenciado o fato de que as mulheres, mesmo em meio às dificuldades, têm competência para assumir tanto a profissão docente quanto qualquer outra, o fato é que, por saberem de seu potencial, os homens se utilizarem de meios para se garantiram no poder, que vão desde o uso da força à falsa sutileza das representações com o intuito de

aprisionar as mulheres em meio a falsas ideias e costumes e, conseqüentemente, reduzir o seu espaço de participação na vida social.

Por isso, é imprescindível para a educação que os professores e as professoras tenham a sua identidade profissional reconhecida, de forma que também se reconheçam como profissionais que possuem uma identidade e que, portanto, o seu trabalho, principalmente, no que tange à educação infantil e ao ensino fundamental seja valorizado e compreendido com a seriedade e competência a ele pertencentes.

Após vermos o percurso histórico por qual passou a mulher na luta por seu direito à educação e de exercer uma profissão, cabe-nos perguntar: que representações as professoras que ocupam hoje as salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm sobre a feminização da profissão docente? Questão central de nosso estudo, que buscamos responder no próximo capítulo.

#### **4 REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FEMINIZAÇÃO DOCENTE**

Com o objetivo de perceber como a feminização docente é representada pelas professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, realizaram-se três encontros de grupos focais com cinco professoras em uma sala de aula de uma escola pública da rede municipal de São Luís, nos meses de outubro e novembro de 2012. As participantes mostraram-se muito solícitas a contribuir com a pesquisa, bastante disponíveis e até mesmo, curiosas quanto à técnica de grupo focal. Também ficaram à vontade quando suas falas foram gravadas, o que pode estar ligado à explicação de que seria garantida a preservação do seu anonimato através da utilização de pseudônimos.

Assim sendo, após a estruturação das primeiras ideias sobre a feminização docente, busquei informações sobre as representações das professoras pesquisadas no tocante à identidade e à feminização da docência.

Durante as três reuniões em que a técnica de grupos focais foi realizada, possibilitou-se o falar e o ouvir de mulheres que convivem profissionalmente, mas que, no entanto, ainda não haviam parado para refletir sobre a temática exposta, em que as abordagens variavam conforme a formação, concepção e vivência de cada uma. Isso nos permitiu em meio às suas falas, aos gestos e, até mesmos, aos silêncios, selecionar situações questionadoras e traduzir, com base nos objetivos propostos, o seu pensamento acerca do objeto de estudo pesquisado.

As reuniões aconteceram de forma tranquila, com a participação das cinco professoras, num espaço reservado de uma escola da rede pública municipal de São Luís, onde trabalham, já que, a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste (BARDIN, 2010). Na primeira reunião, a pesquisadora apresentou-se ao grupo, falando sobre o que é a pesquisa, a finalidade, o formato da discussão e a quantidade de encontros previstos. Em seguida, leu-se o Termo de Consentimento e pediu-se que as professoras o assinassem, se concordassem em participar das sessões. Também disse que os encontros eram informais, que havia a necessidade da participação de todas e que as divergências de opiniões seriam bem vindas.

Para nos situarmos a respeito das mulheres professoras participantes da pesquisa, nas próximas linhas, apresentaremos de forma sucinta, algumas informações sobre essas protagonistas, sem perder de vista a conservação do seu anonimato, conforme mencionamos

anteriormente. Portanto, refletiremos sobre as representações de Abigail, Débora, Ester, Lídia e Miriã:

- **Abigail** – Nasceu no ano de 1976 em São Luís e formou-se em Pedagogia pela Universidade estadual de Santa Catarina (UESC) em 2007. É uma mulher negra, solteira, sem filhos, católica (professora de crianças na Igreja) e participa de cursos de formação continuada pela SEMED e outras instituições.

- **Débora** – Nasceu no ano de 1958 em São Luís, formou-se em Administração em 1979 pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Pedagogia pela UVA em 2003. É uma mulher negra, divorciada, tem duas filhas e dois netos, é evangélica e participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED e por outras instituições.

- **Ester** – Nasceu no ano de 1975 em São Luís, formou-se em Pedagogia em 2002 pela Faculdade de Teologia e Filosofia do Maranhão (FATEFMA) e em Enfermagem pelo Centro de Ensino Unificado do Maranhão (UNICEUMA) em 2005. É uma mulher negra, casada, sem filhos, católica e participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED e outras instituições.

- **Lídia** – Nasceu no ano de 1977 em São Luís, formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) em 2007. É uma mulher parda, solteira, sem filhos, católica (professora de crianças na Igreja) e participa dos cursos de formação continuada pela SEMED e por outras instituições.

- **Miriã** – Nasceu no ano de 1966 em Paço do Lumiar e formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2006. É uma mulher negra, casada, tem dois filhos, católica (organizadora de encontros de casais) e participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED e outras instituições.

As falas das professoras foram organizadas de forma a atenderem ao objetivo proposto: de analisar, através de um estudo de caso, o olhar das mulheres professoras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de São Luís acerca da identidade e feminização da profissão docente. Com esse intuito, em cada sessão, buscou-se respostas às seguintes questões norteadoras:

### **1. Qual a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental?**

Para saber se reconheciam as implicações da condição feminina para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, percebendo a relação entre sua identidade e os fatores que contribuíram na escolha da profissão;



## **2. Porque na docência do ensino fundamental é mais frequente a presença de mulheres do que de homens?**

Para saber se compreendiam os significados da maior presença feminina na docência nos primeiros anos do ensino fundamental em face da rara presença de professores nesse nível de ensino;

## **3. Por que na docência nos anos iniciais do ensino fundamental atuam mais mulheres e os homens começam a se fazer mais presentes na docência conforme avança o nível de ensino?**

Para identificar como as professoras percebiam a maior atuação de mulheres professoras nos anos iniciais do ensino fundamental e a presença masculina nos níveis mais avançados de ensino.

Para Bardin (2010), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Ela é organizada, segundo o mencionado autor, em três fases:

**1º.** A pré-análise é a fase de organização do material e envolve a leitura flutuante (conhecimento inicial do texto, escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses e objetivos, além da referenciação dos índices e elaboração de indicadores);

**2º.** A exploração do material é a fase da descrição analítica por meio de um estudo aprofundado, sob a orientação das hipóteses e referenciais teóricos;

**3º.** O tratamento dos resultados, inferência e interpretação diz respeito à condensação e ao destaque das informações a serem analisadas, culminando nas interpretações inferenciais, ou seja, é o momento da intuição, análise reflexiva e crítica.

Nessa pesquisa, a pré-análise consistiu da organização de todo o material, partindo da escolha do que seria lido, da seleção dos textos que melhor contribuíssem no alcance dos objetivos. Por isso, buscou-se apoio tanto em material impresso (contribuição das obras de diversos autores e de demais documentos), quanto no texto produzido a partir das narrativas das professoras que colaboraram com esse estudo. Assim sendo, considerando que as falas das professoras foram gravadas, partiu-se para a transcrição do material, organizado segundo as perguntas norteadoras desse estudo.

Em seguida, fez-se a exploração do material, a interpretação por meio do estudo das falas transcritas relacionando-as com as obras utilizadas na pesquisa bibliográfica, sem perder de vista os objetivos, ou seja, explorou-se o material que subsidiou a pesquisa.

Por fim, houve o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação através da análise reflexiva e crítica das fontes que alimentaram o corpo desse trabalho, em outras palavras, de posse do material selecionado e explorado, partiu-se para a análise crítico-reflexiva.

Para uma melhor análise, os discursos das professoras foram divididas em eixos tomando-se por base as questões norteadoras mencionadas, conforme passamos a apresentar.

#### **4.1 Relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental**

Tomando-se por base a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental, ou seja, entre identidade e identidade profissional, é imprescindível pontuar a questão formação dessas mulheres professoras. Por isso, torna-se relevante conhecer os fatores determinantes para a escolha da profissão docente, ou seja, as motivações para a escolha e a visão sobre a profissão.

Nas falas das professoras foram encontrados vários aspectos a serem considerados para nosso estudo, haja vista que a profissão docente é resultante de processos que envolvem mecanismos de atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo, e o de incorporação da identidade pelos próprios indivíduos, conforme mencionado por Dubar (1997) no capítulo referente à identidade e profissão docente.

Aqui, destaca-se o fato de que a maioria dessas mulheres escolheu a docência como profissão por conveniência e sob a influência de alguém, principalmente, dos pais.

Nem fui eu quem escolhi, foi meu pai. Minha mãe tinha falecido, aí nós fomos morar no interior, eu tinha terminado a 8ª série e tinha que ingressar no 1º ano, então meu pai disse que eu teria que fazer magistério pois, com magistério conseguiria emprego em qualquer lugar e isso foi me remoendo um bom tempo porque eu não queria, não queria mas, quando eu cheguei lá me apaixonei pela docência (Professora Abigail).

Minha mãe trabalhava em escola, então, eu ia de vez em quando pra lá no horário em que eu não tinha que estudar e ficava brincando com as crianças, aí peguei o gosto, mas até então, não tinha aparecido aquela coisa de fazer magistério, então, mamãe me disse para eu fazer científico ou magistério, então, eu pensei que se fizesse o científico teria que me preparar para vestibular, aquela coisa toda... então, como eu já tinha afinidade e até escola para trabalhar, achei melhor fazer magistério. E foi aí que eu resolvi fazer magistério (Professora Lídia).

O meu caso foi quase parecido com o de Abigail... não tinha... nem passava pela minha cabeça ensinar, mas diziam que eu tinha o jeito, que eu tinha... mas a área que eu sempre quis foi saúde, que é a outra área em que eu trabalho hoje e é a área que eu gosto, a pedagogia pra mim foi a questão financeira porque eu tinha que trabalhar logo para até poder custear os meus gastos e ajudar, pois foi a época em que papai morreu e a gente tinha que começar a trabalhar, né? E por isso eu fui fazer o magistério, passei logo no concurso e “caí” nessa escola, né? E sempre fui conciliando a faculdade com a escola, que foi muito difícil, eu tendo que ir para o estágio e dar aula, o tempo ficava dividido e a diretora dizia que tinha a aula e eu dizia que tinha que me formar, aí ficava naquela..., foi muito difícil, complicado, foi muito complicado, foram assim por dois anos, porque faltavam dois anos para me formar quando eu entrei no Município mas, graças a Deus, no final deu tudo certo (Professora Ester).

Nos depoimentos ficou expresso que o desejo em se tornarem professoras não foi o motivo inicial para a escolha da profissão e sim, a possibilidade de obterem um retorno financeiro mais rápido somado a uma habilidade para o ensino percebida por outras pessoas.

Nesse sentido, percebe-se que elas começaram a se reconhecer como professoras na vivência da profissão, já que, inicialmente, suas dificuldades as faziam agir de maneira inadequada com os alunos e as alunas. Todavia, o investimento na formação profissional possibilitou-lhes a apropriação de alguns saberes necessários ao exercício da docência.

Não obstante as falas transcritas não apontarem para uma escolha profissional por parte da maioria dessas mulheres, todas demonstraram terem feito uma boa escolha e gostarem de trocar conhecimentos na relação ensino-aprendizagem, como expresso no depoimento da professora Miriã:

Eu me vejo realizada porque no meio de tanta gente, eu corri atrás, foi muito difícil porque eu queria mesmo fazer magistério, eu já tinha um filho, eu não tinha empregada, então, eu criei uma rotina assim de fazer coisas tarde da noite e muito cedo da manhã, eu tive que esquecer a casa e ser extremamente profissional, eu, às vezes, até me pego brincando com as minhas crianças sobre uma coisa assim tão séria e eu percebo que brincando a coisa fluiu, é... então, eu vejo que ao estar numa sala de aula a primeira coisa que a gente tem que fazer é olhar para as crianças e gostar de todas elas, porque no momento em que a gente olha e a gente gosta... assim, aquele olhar é uma comunicação tão boa que a gente se sente à vontade, a gente percebe que elas vão participar...

Entretanto, cabe ressaltar que a relação da profissão docente como vocação – como “herança” do caráter religioso presente no início da profissão, como vimos - perdura ainda hoje, seja no sentido de tê-la ou não, assim, algumas professoras se percebem como vocacionadas, enquanto outras admitiram que começaram a se identificar com a docência no decorrer de sua experiência profissional, como apontado nestes depoimentos:

No meu tempo de estudante eu já sentia quando eu me reunia com minhas colegas, porque eu sempre ia explicar alguma coisa que elas não entendiam. Então, diziam que eu levava jeito, que eu tinha que ficar explicando, pois elas não entendiam com a professora. Eu percebi que levava jeito, então eu fui... eu fiz científico mas, apareceu a oportunidade de fazer magistério e eu já estava ensinando como voluntária na escola da minha cunhada e ela me disse para eu fazer magistério. Também sugeriu que eu desse aula no colégio dela só por dois dias e fizesse o curso nos outros dias, aí eu aproveitei e fiz também o magistério (Professora Débora).

Eu sempre queria ser professora mas, professora... não dava para fazer magistério, porque tinha o estágio e eu cuidava de três crianças. E a primeira coisa que me disseram foi não, que eu não poderia sair de casa por dois horários, tinha que sair só em um! Aí eu fiz administração de empresas. Quando eu terminei administração de empresas, eu disse: ah, agora sim, agora eu vou fazer o que eu quero! Eu fui fazer o magistério no São Lázaro à noite. De manhã eu já fui pra sala de aula pra pagar o curso de magistério e fiquei no Estado como agente administrativo (Professora Miriã).

Percebemos também que o processo de identificação com a docência se expressa no sentimento de pertencimento à profissão docente, que é visível na fala da uma das participantes da pesquisa:

Eu sou uma professora feliz porque agora eu faço o que eu quero apesar do meu pai ter visto isso primeiro do que eu, eu sou realizada com o que eu faço porque é aquilo que eu gosto, que eu amo, que amo ser professora, eu não me vejo em outra profissão, eu já fiz vários concursos mas, eu digo assim: gente, se eu tiver que abrir mão de ser professora, eu acho que eu não abro mão de ser professora, eu prefiro a minha profissão (Professora Abigail).

A formação para o ingresso na profissão é fundamental para essas protagonistas, pois todas acreditam que a docência requer uma preparação para o seu exercício, bem como, para o enfrentamento das situações cotidianas, pois reconhecem que ser professora requer conhecimentos, habilidades e base científica, pois para ela, está equivocado quem

Entra na Pedagogia, no “ôba, ôba” porque é mais fácil de passar, é mais fácil de entrar no mercado de trabalho. Não é assim, quando você entra numa sala de aula, se você não estiver preparado, você se assusta e no outro dia não volta mais... (Professora Abigail)

Outro depoimento colhido no grupo focal evidencia a importância de ter conhecimentos advindos da formação profissional para a construção da sua identidade:

Eu me vejo assim: eu mudei da água para o vinho. Quando eu cheguei me sentia um peixe fora d'água, eu gritava, eu me estressava... eu não sabia...primeiro, porque eu peguei segunda série, eles eram todos pequeninhos...chegamos num momento difícil na escola, em que a gente “tirou” aquelas pessoas com quem eles já estavam acostumados, fomos vistas como aquelas que tiraram o emprego das outras, pegaram... foi nesse momento que a gente chegou, eu era um peixe fora d'água, não sabia nem para onde era que ia, eu não tinha afinidade com coisa alguma, então, pra mim foi muito difícil, depois, com o tempo é que a gente vai se aperfeiçoando, fazendo curso, é... fui lá pra Casa do Professor (Centro de Formação), eu mais a Lídia fizemos curso, foi aí que eu fui pegando gosto... (Professora Ester).

Para a realização de um bom trabalho, a maioria das professoras reconhece que é necessário posicionarem-se quanto ao que querem e demonstrarem amor pelo que fazem, como características indispensáveis ao/a professor/a. Para tanto, deve

Em primeiro lugar, amar o que faz, ser uma pessoa dinâmica, uma pessoa com conhecimento, uma pessoa que seja paciente, uma pessoa que diga assim: é isso o que eu quero! (Professora Abigail)

Como elemento crucial para a realização de um bom trabalho docente ficou em destaque o planejamento, como identificado na fala da professora Abigail:

Pois se você não planejar, vai dar aula de qualquer jeito e não pode ser de qualquer jeito, você tem que sentar e saber a melhor forma de passar esse conteúdo para que o aluno possa realmente aprender, porque se for de qualquer forma ele aprende de qualquer jeito ou até não aprende nada, tem que ter essa preocupação de planejar, conhecer o aluno e saber como ele está.

No entanto, um dos aspectos evidenciados nas falas das participantes da pesquisa como diferencial da profissão docente das outras profissões, diz respeito, à desvalorização, inclusive, pelos próprios docentes:

Eu vejo essa profissão assim é... menos valorizada do que as outras porque você vê é... qualquer pessoa está num cargo, numa profissão, é doutor não sei quem, mas, quem faz os doutores são os professores, os secretários de outros órgãos, os sindicatos de outros órgãos, eles buscam, eles conquistam e chegam lá, o representante do professor parece que só aprendeu a fazer o outro pensar, ele não busca o pensamento em benefício dele, parece que ser professor é só fazer a doação do ensinar, ele não sabe cobrar em cima daquilo que ele realiza e faz um monte de gente se realizar e tudo isso em função do sistema porque todo o mundo quer que q coisa vá pra frente mas tem que ter consciência de que se o professor for valorizado ele vai fazer a coisa mudar, então, é bem melhor ter alienado do que educado e o sistema está aí falido por isso porque nós estamos lutando para educar é... essa lamentação eu vejo assim, por outras pessoas da família, que é antiga, entrou a seriação, entrou o ciclo mas, os professores não deixam de ser professores. Porque pode vir qualquer sistema mas, nós dentro de uma sala de aula... a gente faz aquilo que é visto que é bom para o aluno, a gente passa ensinamento, faz ele pensar, tanto é que não fica só professor, pára aqui, a cada ano que passa a gente ouve depoimentos belíssimos tipo o de Janaína com os alunos dela, são excelentes profissionais, que mesmo desvalorizados nós continuamos sendo bons professores (Professora Miriã).

Eu vejo que uns não valorizam e o próprio professor não valoriza, se você entra numa reunião de professor... eu acho que por conta disso quem está no poder não vê o professor como vê um médico, um advogado, um promotor, professor é só um professor...(Professora Débora).

Para elas, a profissão docente, mesmo sendo importante, não é valorizada socialmente, fator esse que se faz perceber no salário, como se encontra expresse nas falas das depoentes:

É uma das mais importantes profissões, deveria ser a mais bem remunerada e mais bem valorizada (Professora Ester).

A própria professora diz assim: eu vou trabalhar para o meu filho ser doutor... mas, é muito difícil uma professora dizer: o meu filho vai ser professor! (Professora Miriã).

Estes questionamentos nos remetem à reflexão de Nunes (2006, p. 224) ao afirmar:

Seria interessante perceber até que ponto o referendar destes atributos como sendo femininos tem se constituído como desqualificação do trabalho docente; e, em contraponto, como podem se reverter em um processo de reconhecimento da especificidade da docência a ser exercida nessas séries, traduzidas não como naturalmente femininas, mas como características próprias do ser humano, e que não se traduz como ausência de qualidade e competência.

Ao discutirem sobre o fato da docência ser exercida por mulheres ou homens, ficou claro nas falas das depoentes que essa profissão é destinada às mulheres e esse fato é justificado por fatores que variam desde à vocação e maternidade até, ainda segundo elas, à pouca ou nenhuma capacidade masculina de adentrar numa profissão que, no ensino fundamental menor, requer cuidados que somente uma mulher poderia ser capaz de realizar:

É profissão feminina, é coisa de mulher, até porque em Educação Infantil o maior número de alunos é menino, Ensino Fundamental é menino, quando chega na 8ª série o maior número de estudantes é mulher. Eu acho que o homem busca mais é cedo arrumar emprego, dinheiro e a mulher não. Ela busca um diploma, uma profissão em que ela possa trabalhar de segunda à sexta, ela gosta de se sentir como mãe, não só como professora, então, as profissões que mais cabem são as de professora e enfermeira, não é?... (Professora Miriã).

Ele (o professor) nem consegue, porque lá numa escola pequena que eu conheço que trabalha com crianças, já apareceram alguns estagiários de Pedagogia mas, eles não se encaixam na sala de aula, o máximo que eles vão, que eles participam, que eu já vivenciei, é na rodinha onde estão todos os alunos, é... eles participam falando alguma coisa sobre o assunto e depois eles, geralmente, pegam aquela criança mais peralta para conversar, para dar um apoio em sala de aula mas, a gente não vê na prática ele com intimidade para a sala, eu fiz uma observação e registrei. Os estagiários do sexo masculino não se sentem apropriados, não se sentem à vontade, geralmente, eles querem ajudar assim, a professora diz logo que tem alguns alunos com problemas de comportamento ou aprendizagem e ela se prontifica a ficar com eles e passa uma atividade específica. A professora diz que ele terminou ajudando mas, na sala de aula eu ainda não vi assim, com essa intimidade (Professora Miriã).

Para as professoras pesquisadas a docência nas séries finais do ensino fundamental é atributo feminino devido a uma suposta habilidade, um dom maternal e, por isso, algo inalcançável aos homens que, ao tentarem insistir na profissão docente nas salas de aula de crianças, correm o risco de não terem a chance de atuar nas salas de aula.

## 4.2 Maior presença feminina na docência do ensino fundamental

Apesar da maior presença feminina na docência do ensino fundamental, ressalta-se que a incapacidade masculina no trabalho com crianças não está atrelada, conforme os depoimentos, ao ensino, já que, tanto mulheres quanto homens estão aptos ao trabalho docente.

A diferença é que, segundo as depoentes, as mulheres professoras podem tratar os/as alunos/as com carinho materno, que é indispensável ao trabalho com crianças, o que nos remete à noção de “ofício de mulher”, conforme expresso por Kergoat *et alli* (2009, p. 160) no capítulo referente à feminização docente.

Por estabelecer a relação entre professoras e mães é que, geralmente, as lembranças mais marcantes das professoras primárias, por exemplo, retratam essas profissionais como mães, as mulheres que estenderam a docilidade materna à sala de aula, como referido em alguns depoimentos, dentre os quais, destaca-se:

Era uma mãe, era uma segunda mãe, como a Débora falou, a Lídia disse, ela tratava todo o mundo muito bem, não tinha diferença. Era o paraíso, então, todo o mundo tinha. Eu lembro das músicas, do lanchinho, eu lembro de todo aquele ambiente, até porque eu passei a vida toda lá na mesma escola. Eu lembro de tudo, farda, mudança de farda, a sequência toda e minhas professoras, só não lembro os nomes. A foto eu tenho até hoje dela, entendeu? Eu tenho a foto da minha professora, eu sei que ela era alta, branca e com o cabelo bem curtinho, eu lembro dela até hoje. Aquela formatura do ABC, todo esse processo eu lembro, tudo. Aquela foto com o livro... (Professora Ester).

E, dentre estas características femininas relacionada às lembranças das professoras primárias, diz respeito à estética, em que o belo é tratado como elemento de destaque dessas profissionais, como sugerido nestes depoimentos de algumas das participantes do grupo focal:

Mamãe sempre diz que aluno gosta de professor bonito, e é verdade! Vocês nunca ouviram isso? Mamãe sempre disse que aluno de 1ª à 4ª série gosta de professor bonito, pois sempre vai chamar a atenção. Eu me lembro da fala de mamãe, e realmente, eu lembro que eu tinha uma professora Paula, uma professora de Geografia que era muito bonita...(Professora Ester).

A professora de Educação Artística em toda aula ia diferente, com um brinco, um colar, uma coisa e ela tinha aquele jeito de “trazer a turma toda pra ela”, rapidinho ela fazia uma “dobradinha”, uma coisa assim e é por isso que eu gosto de fazer essas coisinhas assim, porque ela tinha aquela coisa que fugia totalmente do que ela tinha planejado (Professora Lídia).

Nesta perspectiva, as professoras pesquisadas reconhecem que os homens, mesmo sendo competentes, não poderiam demonstrar o mesmo carinho com os/as alunos/as, como expressa o discurso a seguir:

Eu acredito que no momento em que ele (o professor) se coloca à disposição para atuar na sala de aula, tem toda uma bagagem, talvez até melhor do que a minha. Porque eu acho assim, tanto o homem quanto a mulher que se propõe a desenvolver um trabalho, tenta fazer o melhor que pode. E eu vejo que os homens na profissão em que atuam são bons (Professora Miriã).

Em face do que foi expresso nessa fala, percebe-se que a profissão docente no ensino fundamental poderia ser tanto realizada por homens quanto por mulheres, já que, ambos têm competência para isso, no entanto, nota-se nos depoimentos a declarada presença do fator preconceito como empecilho para o exercício da docência com crianças:

Não que esse profissional do sexo masculino não seja capaz, ele pode ser tão bom profissional como as mulheres mas, tem todo um fator histórico também. E a confiança na mulher, pelo menos, nesse ponto, para os homens é melhor um faixa etária maior (Professora Abigail).

Eu ia ficar temerosa porque eu nunca vi, eu estou sendo muito sincera, eu ia ficar temerosa até por causa de uma série de situações que acontecem na sociedade, porque a gente não vê mulher em de pedofilia. Se tem, é muito difícil, acho que é zero vírgula zero alguma coisa por cento mas, com relação ao homem...Se eu tivesse um filho homem, também, eu ia ficar temerosa... (Professora Abigail).

Não deixa de ser um preconceito! Somando tudo isso, é o preconceito com a nossa profissão. Na minha outra profissão, todo o mundo só via enfermeira, não existia o enfermeiro. Quando eles entraram no mercado, todos achavam que eram homossexuais. E na educação, quando você vê, também suspeitam logo que o professor é homossexual. A questão cai em cima da sexualidade (Professora Ester).

Para essas professoras esse preconceito quanto ao exercício docente nas salas de aula do ensino fundamental menor por homens, que vai desde a pedofilia à sua orientação sexual, podem refletir na desconfiança ou até mesmo rejeição desse profissional por parte das famílias das crianças:

Trabalhei numa escola em que o professor estagiário se colocou à disposição para fazer estágio, então, abriram-se as portas da escola, aí três mães perguntaram o que aquele homem fazia lá. Então, dissemos que ele iria ser professor, estava estagiando e elas simplesmente se colocaram à disposição para também irem à escola, com isso, ele percebeu e disse que iria ficar só nessa área da secretaria e que não entraria na sala de aula porque as crianças eram pequenas. Então, alguém percebeu que aquelas mães não tinham o hábito de estar na escola, ele soube e ficou constrangido. Desde esse dia, eu fiquei me perguntando se existe alguma escola de educação infantil e primeira à quarta série que tem professor. Eu ainda não vi! Então, existe sim essa questão de que ser professor de criança é mais para mulher mesmo. Mas a abertura, essa facilidade, faz com que qualquer um pense que pode ser professor, então, ele tem um curso de Química, de Física, disso, daquilo, vai se infiltrando e dando a hora-aula, mas quatro horas na sala com aluno eu acho que até hoje ainda é predominante das mulheres (Professora Miriã).



Se a gente fosse fazer uma pesquisa, essa mãe talvez tivesse até sido abusada quando criança, porque não temos tempo de parar para ouvir com aquele olhar reflexivo (Professora Miriã).

Em muitos casos, há o reconhecimento de que as séries iniciais são delegadas às mulheres professoras e as finais aos professores, devido a fatores como a construção histórica do papel da mulher e as questões sociais, ligadas à violência contra a criança, como apresentado pela depoente:

Não que esse profissional do sexo masculino não seja capaz, ele pode ser tão bom profissional como as mulheres mas, tem todo um fator histórico também. E a confiança na mulher... pelo menos, nesse ponto, para os homens é melhor uma faixa etária maior (Professora Abigail).

Eu ia ficar temerosa porque eu nunca vi, eu estou sendo muito sincera, eu ia ficar temerosa até por causa de uma série de situações que acontecem na sociedade, porque a gente não vê mulher com caso de pedofilia. Se tem, é muito difícil, acho que é zero vírgula zero alguma coisa por cento mas, com relação ao homem...Se eu tivesse um filho homem, também, iria ficar temerosa...(Professora Abigail).

Por outro lado, mesmo admitindo serem preconceituosas quanto à realização da profissão docente no ensino fundamental por homens, as protagonistas desse estudo, não esconderam sua curiosidade quanto a terem um colega de profissão atuando na mesma escola e no mesmo nível de ensino em que elas trabalham:

Eu fiquei até empolgada quando apareceu aqui um professor, então, fiquei curiosa quando percebi que agora iriam botar um professor na 4ª série. Eu estava ansiosa para saber como ia ser o comportamento dos meninos. Mas, de repente, alguém disse que homem não vai para sala de criança e aí, arrumaram uma sala de Educação Especial (Sala de Recurso) para ele. Eu perdi essa chance de olhar um homem ao meu lado trabalhando nas séries iniciais (Professora Débora).

Quando faltava professor ou quando chegava tarde, na minha sala, por exemplo, quando eu chegava, Seu Davi já estava lá conversando com os meninos e havia o maior respeito das crianças com ele (Professora Miriã).

Tá aí, tu falaste agora de Seu Davi, eu tinha uma certa resistência, eu não sei, eu fiquei meio com o “pé atrás”, mas depois eu fui percebendo que ele se dava muito bem, tinha domínio... (Professora Débora).

Com base nesses depoimentos depreende-se que a própria escola limita os espaços de atuação dos profissionais docentes, criando estratégias para o aproveitamento dos homens em outras funções que não sejam a de professor das séries iniciais.

### 4.3 Presença masculina na docência das séries finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior

Quando se trata das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio ou do ensino superior, as mulheres professoras pesquisadas encaram a situação de outra maneira, uma vez que, reconhecem que a própria natureza do trabalho pedagógico nesses níveis de ensino, por não demandarem pela figura da tia, segundo elas, única capaz de estender o dom da maternidade para a sala de aula.

Os homens aparecem não somente como bem-vindos, mas, sobretudo, como mais bem preparados para exercerem a profissão, pois eles têm conhecimento técnico e compromisso com a informação. Inclusive, conforme expresso por Louro (1997, p 92) no capítulo referente à identidade docente na Idade Moderna, a instituição escolar teve o magistério inicialmente exercido por homens religiosos (católicos e protestantes). Nesse sentido, assim manifestam-se as lembranças da professora Ester:

Ele estava ali para informar. Primeiro, a gente respeitava mais os professores homens do que as professoras. Eles estavam ali para passar informação e a gente só ia fazer prova e tirar nota boa, entendeu? E aprender... e assim, eu preferia professor, principalmente, de Português e Matemática, do que professora, porque não tinha mais aquele negócio de estar chamando a atenção, ele chegava e dava a aula dele, você prestava atenção e não tinha aquele negócio.

Eu vejo a diferença porque assim, a professora Rebeca de Geografia dava aula, uns prestavam atenção, outros não. Mas, na mesma série, quando entrava o professor Isaque na sala para dar aula de Matemática, ninguém abria o “bico”, ninguém olhava para o lado, ninguém piscava. Ele dava aula, fazia exercício, a prova dele, e nem precisava levantar porque ninguém ia virar para nada e quando ele chamava atenção, se houvesse uma brincadeirinha na sala, até o fato de chamar atenção, deixava todo o mundo constrangido, todo o mundo olhava. Meu Deus! Era o comentário, e na aula seguinte o aluno que fosse repreendido sentava de cara com o professor, lá na frente e se tornava o melhor aluno se pudesse. Mas, assim, sermão ele dava muito, era pior do que mãe e pai, principalmente, nas últimas séries em que ficava muito enfatizada a questão do vestibular.

A partir desses depoimentos depreende-se que o autoritarismo é atribuído ao homem professor como aspecto positivo, principalmente, quando se considera que a mulher professora por ser representada como calma e doce e por isso, não consegue atrair seus alunos para si de forma a participarem da aula, o que não ocorre diante da presença do homem professor, que até mesmo pela sua entrada “imponente” na sala, consegue ministrar a aula, nem que para isso, tenha que fazer uso de atitudes autoritárias, fator esse que despertou a admiração da professora Ester, sua ex-aluna. (grifo nosso)

Não se pode desconsiderar que a própria escola limita os espaços de atuação dos profissionais docentes, criando estratégias para o aproveitamento dos homens em outras funções que não sejam a de professor das séries iniciais.

Ao ser visto como técnico, atribui-se ao professor uma certa resistência em reconhecer suas fraquezas, suas possíveis falhas, pois na ótica das mulheres professoras pesquisadas, mesmo sem se darem conta, concebem os homens professores apenas como transmissores de conteúdos, preferem assim, os alunos alfabetizados.

Neste caso, o processo de alfabetização ficaria a cargo das mulheres professoras, pois essas, sim, podem revisar conteúdo, “perdendo” mais tempo, como se o seu trabalho fosse menos importante que o do homem:

O homem quando vai para a sala de aula já quer o aluno trabalhado, porque ele não tem essa habilidade que a gente tem de estar alfabetizando, ele é técnico. Ele passa o conteúdo e cobra mas, não vai voltar atrás, ele pode até melhorar a prática dele mas, eu acho que é difícil ele perguntar para a turma onde ele está errado.

A mulher que é professora sempre quer trabalhar com aquele indivíduo que ela acredita que vai avançar e o homem não, ele escolhe essas séries maiores porque ele acredita que vai trabalhar com pessoas que estão querendo a informação e vão dar um retorno para ele (Professora Miriã).

As protagonistas dessa pesquisa expressaram em suas falas que as mulheres se fazem mais presentes nas séries iniciais do ensino fundamental devido ao seu próprio perfil. Para elas, o fato de serem mulheres já lhes oferece condições de expressarem sua maternidade com as crianças, ao passo que os homens, por serem mais técnicos, autoritários e terem interesse na transmissão de informações não se encaixariam nesse nível de ensino.

Portanto, a presença masculina na docência dos anos finais do ensino fundamental deve-se, segundo as mulheres pesquisadas, ao fato de esse nível de ensino exigir habilidades mais firmes e sérias, próprias ao atendimento das necessidades dos alunos e alunas na fase em que se encontram.

De acordo com as protagonistas da pesquisa, os alunos e as alunas dos anos finais do ensino fundamental já não precisam mais de uma segunda mão ou tia, e sim, de um profissional capaz de tratar os conteúdos, agora mais complexos, sem perda de tempo com questões que ficaram para as séries iniciais.

As mulheres professoras pesquisadas também expressaram em suas falas que enquanto os homens por atuarem mais na docência das séries finais e por, isso, trabalharem com uma carga horária menor, possuem uma maior flexibilidade de horários, um melhor salário e a possibilidade de trabalhar em outros espaços, aumentando sua renda.

Por outro lado, as mulheres, ao trabalharem com as séries finais, são polivalentes e passam mais tempo na escola e com menores salários, conforme manifestado no discurso de uma das professoras:

As séries em que tem mais mulheres são aquelas em que você é polivalente e que fica mais tempo na instituição. A carga horária é maior. E aí o homem tem a carga horária menor e ganha mais do que a gente. Eu nunca tinha parado para pensar nisso. Ele vai trabalhar com matérias específicas. Infelizmente! (Professora Miriã).

As sessões de grupos focais, além de possibilitarem a coleta de dados por meio das narrativas das mulheres professoras pesquisadas, permitiram-lhes momentos de reflexão sobre a sua identidade enquanto mulheres e profissionais docentes ao ponto delas reconhecerem as reuniões como agradáveis e contribuir com esse estudo.

Também se percebe que apesar de todas as professoras terem cursado o nível superior de ensino, utilizam-se de representações sobre a feminização docente conforme ao que vem sendo culturalmente construído de forma a privilegiar a atuação masculina nos níveis mais elevados de ensino ou nos cargos de comando e de destinar às mulheres a docência nos níveis de ensino em que são exigidos cuidados próprios da maternidade.

Somando-se a isso, é perceptível a introjeção desses valores e conceitos por parte dessas mulheres à medida que encaram com naturalidade a forma de organização dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres na educação e, conseqüentemente, na sociedade.

Este fato nos faz explicitar a urgente e necessária inserção dos estudos de gênero na formação docente, inicial e continuada, o que nos recorda as palavras de Vianna (2002, p. 54-59) quando fala sobre os desafios impostos pela articulação entre gênero e feminização:

O primeiro deles indica a necessidade de associar, por exemplo, o exercício da docência às polarizações contidas na visão hegemônica de masculinidade (Connell, 1995), que por sua vez conformam o significado mais divulgado de feminilidade. Mas também exige a superação dessa visão hegemônica e a busca das fissuras e das resistências a ela. [...]

O segundo desafio leva-nos a captar os significados femininos do magistério, como uma das dimensões da feminização docente, iluminada pelo conceito de gênero. Ou seja, além da presença do sexo feminino, assistimos à associação dessa atividade aos significados amplamente divulgados em nossa sociedade como femininos, mesmo quando é exercida por homens. Assim, professores e professoras têm suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

O desafio está ainda presente em nossas salas de aula, como demonstrado neste capítulo ao revelar o olhar das mulheres professoras de uma escola da rede pública de ensino de São Luís sobre a feminização docente.

## CONSIDERAÇÕES

Nessa etapa do trabalho, percebemos o quanto ainda precisamos percorrer no sentido de apreender o objeto em questão “**IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO DOCENTE**: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís – MA. Pois, à medida que exercitamos as leituras, sempre aparecem novas informações que dão corpo ao trabalho, e que nos deixam uma certeza: a (in)conclusão.

Empreendemos esforços no sentido de relacionar a identidade e a feminização docente com base nas representações de cinco mulheres professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, de quem colhemos informações preciosas quanto ao objeto de estudo e também, plantamos algumas reflexões.

Esta colheita, podemos assim dizer, foi feita a partir da realização de três sessões de grupos focais, em que observamos atentamente suas falas e, é claro, os gestos, os olhares, os sorrisos e os silêncios que, em certos momentos, são mais reveladores do que qualquer palavra.

Pautamos o nosso estudo sobre as representações culturais com base em Chartier, para quem

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Também fizemos a análise de conteúdos fundamentados em Bardin (2010) por afirmar a obscuridade das imagens a ponto de exigir uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Em relação à identidade, estivemos ancoradas em Dubar, que assim a define:

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento (...). O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p.13).

Nesse sentido, procuramos situar a profissão docente considerando a sua historicidade, inclusive com a consciência da dificuldade de identificar entre os docentes, as

mulheres professoras, segundo Perrot (2005) silenciadas na história pelo fato de serem mulheres nas sociedades patriarcais, principalmente pelo fato de os registros históricos terem saído de mãos masculinas.

Assim fica mais fácil entender o porquê da importância das representações para a manutenção do poderio masculino, pois, segundo Chartier:

Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata. (CHARTIER, 1990, p. 22)

No entanto, mesmo tendo convivido com o preconceito, sendo consideradas incapazes de desenvolver atividades culturalmente construídas como masculinas, muitas mulheres romperam essas barreiras, embora, pagando caro por isso, a ponto de serem marginalizadas socialmente. Foram mulheres que não se deixaram calar, tiveram ousadia para enfrentar as imposições dos pais, irmãos, filhos e maridos e, muitas vezes, da Igreja.

As mulheres, então, puderam provar no decurso da história, que são duplamente capazes, primeiro, de exercerem seu papel na esfera pública, seja na docência ou em qualquer outra área e, segundo, por fazer tudo isso sobrevivendo com bravura às limitações socioculturais.

Para tornar claras as nossas intenções, sintetizamos o percurso teórico adotado nessa pesquisa.

Inicialmente, procuramos situar a profissão docente na história, para tanto, apresentamos algumas informações sobre essa área de atuação, para em seguida, partirmos em direção à Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Na Idade Antiga, em meio aos grandes pensadores da humanidade e que, por sua vez, exerceram a docência (mesmo que não propriamente ainda assim configurada e nomeada), como Pitágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles, encontramos grandes mulheres como Safo, de Lesbos, a pitagórica Teano, a profetisa Pythia e a sacerdotisa Diotima, dentre outras, que tiveram seus nomes e registros esquecidos na memória e no tempo.

No período seguinte, a Idade Média, foi marcante a representação feminina à luz de Maria, para que fossem difundidos valores como submissão, abnegação e pureza, bastante convenientes para a sociedade da época. Também não podemos esquecer de homens como Santo Agostinho, que recebeu influência de um mulher, Mônica, sua mãe, e, principalmente, de mulheres que atuaram no âmbito da Igreja Católica e na sociedade civil, como: Escolástica, Hildegarda de Bingen, Joana d'Arc, Edwiges, Christine de Pizan e Trotula Abella Plataerius.

Durante a Idade Moderna, ocorreu a ruptura com a hegemonia cristã católica através da reforma protestante, liderada por Lutero e que também contou com a participação de mulheres como Catarina Von Bora, Catarina Schutz Zell, Claudine Levet, Marie Dentièrre e Rachel Specht, que participaram das discussões do movimento.

Não menos importante, temos Marie Dentièrre, que sensível aos limites impostos às mulheres, através de correspondências, fazia questionamentos à luz da Bíblia Sagrada, demonstrando invejável segurança nos seus argumentos.

Também citamos mulheres cultas e letradas como: Ângela Mérice, fundadora das Ursulinas; as contemporâneas de Descartes, Sofia, Cristina e a princesa Elisabeth da Boêmia, com quem ele trocava correspondências em que temáticas diversas eram discutidas; e a médica Laura Bassi, com sua entrada pioneira como docente na Universidade de Bolonha; bem como as astrônomas Caroline Herschel e Maria Winkelmann.

Na Idade Contemporânea tivemos a institucionalização e difusão das Escolas Normais e a laicização do ensino, sendo esta última uma das mutações sociológicas da identidade docente. Destaca-se, também, o nascimento do feminismo com Olympe de Gouges e a atuação de mulheres educadoras como Santa Madalena Sofia Barat.

O ingresso quantitativo e qualitativo das mulheres na docência foi o outro marco significativo da profissão, constituindo-se em sua feminilização e feminização, conforme mencionamos.

Nesse percurso, foi impossível deixar de notar a escassez de registros a respeito das mulheres que se enveredaram pela docência, desde os primórdios da profissão, fato esse, que nos inquieta, pois afinal, elas não enveredaram por esse ofício ou, simplesmente, esse “detalhe” histórico não foi mencionado, ou ainda, o que é pior, foi apagado porque não seria conveniente registrar esse feito?

Nesse contexto em que as representações sobre as mulheres são mecanismos usados para justificar o fato de privá-las da atuação em sociedade, percebe-se que por conveniência, surge o momento de destinar-lhes uma profissão “adequada”, o que elas, que almejavam por estarem além das paredes de suas casas ou das idas à Igreja, aceitaram de bom grado.

Então, eis que surge nesse cenário, a mulher professora, para satisfazer a uma necessidade de mão de obra, tendo para isso que utilizar a imagem da mulher dócil, submissa e com espírito materno, que são representações para torná-la passiva diante das precárias condições de trabalho que caracterizavam a profissão.

Somando-se a isso, desenvolve-se o processo de feminização docente em meio ao esvaziamento dos homens das salas de aula visando enveredarem por outras profissões ou ainda, para continuarem na educação, porém, em cargos de comando, deixando às mulheres, a sala de aula, tida como espaço de menor visibilidade.

Esse processo de feminização docente foi, em seguida, estudado mais detidamente, partindo-se da educação da mulher à formação da identidade da professora no Brasil e no Maranhão, nos períodos: Colonial Imperial e Republicano.

No tocante à educação da mulher no Brasil Colonial, situamos como se deu a educação em face da chegada dos portugueses no país e como se conduziu a docência, constatando que os primeiros docentes foram os padres jesuítas e que as mulheres não tinham direito à educação, salvo a aprendizagem das prendas domésticas e as brancas leitoras, o conteúdo dos livros de rezas.

O Brasil e o Maranhão Imperial e Republicano assistem à feminização docente, fenômeno que assegurou mão de obra para a educação, ao passo que possibilitou às mulheres a entrada na esfera pública da sociedade, em se falando da mulher branca, mesmo que enfrentando as situações adversas de uma profissão já desprestigiada.

Fizemos alusão à preparação dos docentes para o enfrentamento do analfabetismo, levando à criação da Escola Normal, tanto na esfera pública, quanto na privada, quanto à prática da alfabetização no interior do Estado.

Dentre as mulheres que se empenharam nessa causa, destacamos as maranhenses: Maria Firmina dos Reis, educadora autodidata, Dona Martinha Abranches, fundadora do Colégio Nossa Senhora da Glória e, Rosa Castro, ilustre normalista da Escola Normal do Maranhão, que fundou a Escola Normal Primária Rosa Castro.

Finalizamos, buscando explicitar o alcance de nosso objetivo, isto é, analisar, através de um estudo de caso, o olhar das mulheres professoras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de São Luís acerca da identidade e feminização da profissão docente. Fizemo-lo mediante o relato da realização dos grupos focais e de nossos achados, partindo das falas das cinco professoras participantes.

As protagonistas dessa pesquisa, em quase sua totalidade, relataram que o ingresso na profissão docente se deu involuntariamente, ou seja, a pedido dos pais, e por conveniência, já que, as dificuldades financeiras exigiam que elas buscassem uma profissão que garantisse maiores possibilidades de emprego e de forma mais rápida. Contudo, afirmaram terem gostado da profissão com o passar do tempo.



Acreditamos que esses depoimentos são reveladores de como as representações acerca da mulher na profissão docente se fazem presentes nos discursos e nas práticas das mulheres professoras investigadas, e de uma forma tão velada que ao passo que as discussões se desenrolavam nas sessões dos grupos focais, percebia-se sua rejeição à ideia da docência ser exercida por homens nas séries iniciais.

Elas também revelaram em suas falas que o fato de serem mulheres constituiu-se num grande aliado para o exercício profissional por acreditarem que a maternidade, dom feminino, teria grande espaço de expressão nas salas de aula com seus alunos e alunas.

Além disso, as professoras, mesmo declarando reconhecerem a competência de homens e mulheres para o exercício docente, afirmaram que as mulheres têm melhores condições de ensinar as crianças do ensino fundamental menor por possuírem o dom da maternidade, necessário aos cuidados inerentes ao trato com as crianças.

Para elas, os espaços de atuação na docência já estão delimitados de maneira que as mulheres exerçam suas atividades com os alunos se as alunas menores e, os homens, com os maiores, já que, segundo elas, os homens são mais racionais e as mulheres são mais cuidadosas, verdadeiras mães.

Também deixaram claro que não seria bom ter homens professores realizando a atividade docente com crianças devido a serem mais propensos a atitudes como a pedofilia, além de poderem questionar a sua sexualidade. Diante disso, elas afirmam que essas questões giram em torno do preconceito com esses profissionais e, até mesmo afirmam que veriam com desconfiança um filho ou filha sua, criança, ficar sob os cuidados pedagógicos de um professor.

A maior presença de mulheres na profissão docente no ensino fundamental menor não é somente vista com naturalidade, mas como essencial ao desenvolvimento seguro das crianças, enquanto que, aos homens professores cabem as salas de aula dos alunos maiores, pois, conforme o que as professoras pesquisadas expressaram, eles são mais técnicos, não têm tempo a perder com o ensino de conteúdos elementares e também, fazem valer sua autoridade, ou melhor, o autoritarismo, fundamental para lidar com um alunado de maior idade.

Portanto, as protagonistas desse estudo acreditam que em se tratando de profissão docente, as mulheres têm um perfil para ensinar crianças e os homens para o ensino dos alunos maiores ou adultos, devido a características inerentes ao gênero.

Assim sendo, concordamos com Abreu (2008) quando afirma que a perspectiva de gênero ao envidar esforços para romper com a naturalização de processos sociais, tem

desvendado os mecanismos de ocultação das diferentes formas de dominação, opressão, repressão e exploração.

Um fato que clama por atenção nessa pesquisa é que apesar de todas as professoras pesquisadas terem cursado Pedagogia, ou seja, todas passaram pela universidade, compartilham das mesmas ideias preconceituosas, das mesmas representações do feminino historicamente construídas, reveladas nas suas falas ao ponto de reconhecerem que há um preconceito na determinação dos papéis a serem desempenhados por homens e mulheres na educação e na sociedade como um todo, mas elas continuam reproduzindo esse comportamento. Por esse motivo, reconhecemos a necessidade de que as questões de gênero sejam incluídas na formação docente inicial e continuada, como meio de contribuir para a superação destas representações.

Dessa forma, mesmo considerando as dificuldades de romper com valores arraigados e “verdades” preestabelecidas, acreditamos que mulheres e homens têm muito a contribuir com a profissão docente, com suas próprias diferenças, já que, a identidade desses profissionais vai além de características determinadas culturalmente como femininas ou masculinas, transcendendo a estas representações que se manifestam na identidade docente.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Educação do “Bello Sexo” em São Luís na Segunda Metade do Século XIX**. Recife: UFPE, 2002 (Dissertação de Mestrado).
- ABREU, Janette. **Relações de gênero e suas influências na escolha do curso de Pedagogia do Campus da Universidade Federal do Maranhão**. São Luís: UFMA, 2008 (Dissertação de Mestrado).
- ALMEIDA, Jane Soares. Do anúncio do reino à igreja: papéis, ministérios, poderes femininos. In: PANTEL, Pauline Schmitt (Org.). **História das mulheres no ocidente: a antiguidade**. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho e Alberto Conte. Porto: Ed. Afrontamento, 1990, v. 1, p. 510-559.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 39-57.
- ARAÚJO, José Carlos Sousa; FREITAS, Anamaria Gonçalves; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
- ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos**. Campo Grande, MS: UFMS, 1997.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Victor Civita: 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1960.
- BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAINTON, Roland. **La Reforma protestante**. Turim: Einaudi, 1958.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASTOS, Maria Helena; GARCIA, Tania. **Leituras de formação: noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras**. História da Educação, v. 3, n. 5, 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Roberto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAYNTON, R. **Women of the Reformation in Germany and Italy**, p. 55, apud DOUGLAS, J. D. op. cit. p. 101.
- BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e planejamento**: São Paulo, 8 (8), 1964, p.99-198.

- BENOIT, Hector. **O nascimento da razão negativa**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELTRÃO e ALVES. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Caxambu, MG. ABEP, 2004.
- BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914 - 1940)**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- BORGES, Wanda Rosa. **A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público**. São Paulo: Loyola, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. IBGE. Pesquisa por média salarial de professores, 2006. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 12 fev. 2012.
- BRASIL. MEC/INEP. Censo Educacional, 1997. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 22 fev. 2012.
- BRASIL. MTE/RAIS. Pesquisa por população economicamente ativa, 2002. Disponível em: [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br). Acesso em: 18 fev. 2012.
- BRASIL. **Discurso Dr. Jansen Ferreira à Escola Normal, 1910**. Acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite.
- BROCANELLI, Roberto (et al). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (Org.). São Paulo: Avercamp, 2007.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 64, p. 4 – 13, fev. 1988.
- BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.
- CALGARO, Danilo Farneda. **“Guide de Écoles” 1817-1853: estúdio histórico-crítico**. 1993. Roma: Universidad Pontificia Salesiana, 1993 (Tese de Doutorado).
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, J. C. Justo Jansen é nome de rua na Ilha do Governador. **Revista do IHGM**. Disponível em: [www.issuu.com/leovaz/docs](http://www.issuu.com/leovaz/docs). Acesso em: 30 jul. 2013.

CARNEIRO, Antônio Leite. **O momento da História**. Congresso de Neurologia, Lisboa, Nov. 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: \_\_\_\_\_. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHASSAGNE, S. **L'éducation des jeunes filles il y a cent ans**. Paris: INRP, 1983.

COELHO, Sheila. **Para além do cárcere: o significado reeducativo da pena privativa de liberdade em uma instituição penal para mulheres em São Luís**. São Luís: UFMA, 2010 (Dissertação de Mestrado).

COMENIUS, João Amos. (1996). **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. – Porto alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX**. Revista Brasileira de História da Educação, n° 20, p. 73-104, maio/ago. 2009.

CURADO, Eliana. **O movimento sofista e o ensino da areté**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Goiás.

CUTRIM, Márcio Duarte. **A presença do masculino nas séries iniciais: o caso da rede municipal de educação de São Luís no Maranhão**. Monografia. UFMA, 2005.

DEIFELT, Wanda. Palavras e Outras Palavras: a Teologia, as Mulheres e o Poder. In: **Estudos Teológicos**. Ano 36, n.01. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1996.

DE LA CRUZ, Tomé. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n.38 2000, p. 19-35.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DESCARTES. **Discurso do método**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L & M, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURÃES, Sarah Jane. **Escolarização das diferenças:** qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002 (Tese de Doutorado em Educação).

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise.** Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Gênero e escolha profissional. In: FERREIRA, Silvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do. **Imagens da mulher na cultura contemporânea.** Salvador: NEIM-UFBA, 2002, v. 7, 268 p. (Coleção Bahianas)

FÁVERO, Osmar (Org.). Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988. 1 ed. Campinas: Editores Associados, 1996.

FERREIRA, Dr. Justo Jansen. **Discurso Pronunciado na Escola Normal do Maranhão por ocasião da entrega de diplomas às Professoras Normalistas de 1910.** Maranhão: Imprensa Oficial, 1910.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. Descartes, as mulheres e a filosofia. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II:** o uso dos prazeres. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEK, Dominique. Movimentos feministas. In: Hirata, Helena et al (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 144-149.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: ordens e liberdades. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no ocidente.** Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaquinhas; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Afrontamento, 1990, v. 4, Século XIX, p. 8-15.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado ao público:** o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GARCIA, Regina. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 29-50.

GARDEY, D.; LOWY, I. L' **invention du naturel, les sciences et la fabrication du feminine et du masculine**. Tradução de Marlene Tamanini. Paris: Éditions des archives contemporaines; Berkeley: États Unis, 2000.

GATTI, Bernadete. **A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas**. Trabalho encomendado. GT Didática, 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

GATTI, Bernadete; ESPOSITO, Yara; NEUBAUER, Rose. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SABINO, Raquel et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 251-265.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporânea sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Injuí: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clermont. **Tranches de Savoir: essais su la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine**. (Tradução de Nuno Maria). Canadá: Lés Editions Logiques, 1993.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIORGIO, Michela de. O modelo católico. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das mulheres no ocidente**. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho; Irene Maria Vaquinhas; Leontina Ventura; Guilherme Mota. Porto: Afrontamento, 1990, v. 4, Século XIX, p. 198-237.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: [www.dppg.cefetmg.br/mtp/tecnicade gruposfocais.doc](http://www.dppg.cefetmg.br/mtp/tecnicade gruposfocais.doc). Acesso em: 18 mar. 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Parte Oficial. **Jornal A República**. São Luís, 22 de março de 1890, p. 2.

GRIMAL, Pierre; MILLIET, Sérgio; D'Elia, Antonio. **Dicionário internacional de biografias**. São Paulo: Martins, 1969.

GUICHARD, Pierre. **A Europa Bárbara**. *op. cit.*, p. 24.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, Fernanda. Rousseau e a exclusão das mulheres de uma cidadania efetiva. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

HUGO DE SÃO VÍTOR. **Didascálion: da arte de ler**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.

JAEGER, Werner. **Paideia**. São Paulo: Herder, s.d.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-43, 2001.

KERGOAT, Prisca et al. Ofício, profissão, “bico”. In: HITATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. 2 ed. São Luís: Lithograf, 2002.

LEITE, Miriam Moreira. **A condição feminina no Rio de Janeiro: século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1984.

LIMA, C. de. **História do Maranhão**. Brasília, DF: Senado Federal, 1981.

LOBO, E. S. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. Bragança, SP: Ed. Universitária São Francisco, 2003.

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

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANESI, Carla (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

MACEDO, J. R. **Riso ritual, cultos pagãos e moral cristã na Alta Idade Média**. Boletim do CPA, Campinas, n. 4, p. 87-110, 1997.

MARANHÃO. **Almanak-1894**. São Luis: Gráfica Alcântara, 1990.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial**. 21 fev. 1939.

\_\_\_\_\_. **Regulamento do Asylo de Santa Teresa de 14 de janeiro de 1856**. Collecção dos regulamentos expedidos pelo governo da Província do Maranhão. São Luis: Typ Temperança, 1858.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MAZZONI, Vanilda. As monjas beneditinas: fé e resistências femininas. Disponível em: [www.itaporanga.net](http://www.itaporanga.net). Acesso em: 20 out. 2010.



MEDINA, A. **Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario**. V Congreso de Organización de Instituciones Educativas. Madrid: Universidad de Alcalá, Universidad Complutense y UNED (1998).

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma instituição feminina na modernidade do século XVII no Maranhão. In: Educação e emancipação: **Revista do Mestrado em Educação**, São Luís, EDUFMA, v. 1, n. 1, 2002.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. Campinas: Alínea, 2008.

MÜLLER, Lúcia. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Niterói: Intertexto, 1999.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. **Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças**. Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, DF, v. 8, n. 1/2, p. 189-218, 2000.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária – Mestra ou tia?** São Paulo, Cortez e Aut. Associados, 1984.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **Os primórdios da obra dos Irmãos Maristas no Maranhão (1908-1920)**. Iowa: American World University, 2000 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **Profissão docente: marcos de um percurso**. In: LOPES, Antônio; STAMATTO, Maria Inês. **O ofício docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. São Luís: UFMA, 2011 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, R. S. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na Primeira República**. São Luís: MA, 2004 (Dissertação de Mestrado).

PACHECO, D. F. C. **História eclesiástica do Maranhão**. São Luís, SENAC, 1968.

PASSOS, Elizete Silva. **Pressupostos teóricos e morais da educação ursulina**. Revista Histórica: Retratos da educação no Brasil, Rio de Janeiro, p. 53-58, 1995.

PASSOS, Elizete Silva. **O movimento feminista e as lutas por educação**. In: SALES, Celecina de Maria Veras; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. **Feminismo: memória e história**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

PASSOS, Elizete Silva. **As políticas e os saberes: a construção do gênero nas universidades do Norte e Nordeste e as repercussões nos campos social e político**. In: FERREIRA, Mary Maria. (Org.); ALVARES, Maria Luzia Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira. **Os saberes e os poderes das mulheres: a construção do gênero**. São Luís: EDUFMA/Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero. Salvador: REDRO, 2001.

PEREIRA, Angelo Balbino Soares. **A teoria da metempsicose pitagórica**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, Maria Helena Monteiro da Rocha. **O tesouro de Príamo**. Coimbra: Humanitas, 1997.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma História das Mulheres**. Lisboa: Asas, 2007.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1990. vol. 2.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Maria José Vaz. **Polis**. Dicionário de Filosofia Moral e Política. Instituto de Filosofia da Linguagem, 2010.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: A. Nóvoa (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 32-49.

PRIORE, Mary Del (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PRIORE, Mary Del. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**: Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Auntêmica, 2000, p. 79-94.

RODRIGUES, Maria José Lobato. **Educação feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição**. São Luís: UFMA, 2010 (Dissertação de Mestrado).

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Estado Nacional e ensino fundamental (Maranhão 1937 - 1945)**. São Paulo: UESP, 1991 (Doutorado em Educação).

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris e a Civildade Pueril**. São Paulo: Escala, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad. Sergio Milliet. São Paulo: Clássicos Garnier, Difusão Europeia do Livro, 1968.

SÁ, C. M. & ROSA, W. M.. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. Curitiba: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: 1889 a 1899**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 1992. (Dissertação de Mestrado).

SALES, Tatiane da Silva. **A mulher e a educação feminina em São Luís na primeira república**. Dossiê Estudos de Gênero. Volume 7, número 9, julho de 2010 .

SANTO GOSTINHO. **De Magistro**. I ed. Trad.: Angelo Ricci. São Paulo: Victor Civita, 1973.

\_\_\_\_\_. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane; SOUZA, Rosa F. de; VALDEMARIN, Ver T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. In: Campinas: Autores Associados, 2004.

STRIVAY, Lucienne. **Enfantssauvages: approchesantropologiques**. Paris: Gallimard, 2006.

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital (org.). **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfica e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SILVA, C. M. P. **Educação e submissão: a experiência do asilo de Santa Tereza**. São Luís, 1993.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **História da família no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, Paula Oliveira. Ex Omine Uno: uma leitura da condição feminina em Agostinho de Hipona. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de gênero: algumas reflexões**. Niterói: Núcleo de Estudos Contemporâneos da UFF, 2009.

SOUSA, Valquíria Alencar de; CARVALHO, Maria Eulina. **Por uma educação escolar não-sexista**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2003.

SOUZA, Alinaldo Faria de. **Entre a reclusão e o enfrentamento: a realidade da condição feminina no Espírito Santo a partir dos autos criminais (1845-1870): desmistificando estereótipos**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2007.

TAMBARA, E. **Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX**. História da Educação. Pelotas: SPHE/FaE/UFPel, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

TANURI, Leonor. **Contribuição para o estudo da escola normal brasileira**. Pesquisa Planejamento, São Paulo, v.13, p. 7 – 97, dez. 1969.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TOSI, L. **Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna**. In: Cadernos Pagu – Gênero, tecnologia e ciência. UNICAMP, Campinas: 1998, p. 369-397.

VASILACHIS, I. **Trabajo e identidad: reflexiones epistemológicas a partir de lainvestigación empírica**. Sociologia Del Trabajo, 44 (2001); p. 3 – 39.

TELLES, Norma. **Escritoras, escritas e escrituras**. In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2010.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média Ocidental: (séculos VIII – XIII)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges (dir.). **História da vida privada I: do Império Romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 23-24. a história da formação de professores.

VILLELA, Heloisa. **A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1990 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Maria Leonor. A mulher e o feminino na obra de Santo Anselmo. In: FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educar: Uma Profesion de Mujeres? La Feminización Del Normalismo y la Docencia Brasil y Argentina (1870-1930)**. 1994. (Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe) – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DO GRUPO FOCAL

### SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES DO GRUPO FOCAL

**Número de participantes:** 05 professoras da rede municipal de ensino de São Luís

**Conteúdo:** Em relação ao conteúdo foi elaborado um roteiro de entrevista contendo a questão-chave e seus desdobramentos.

**Cronograma:** As 03 sessões serão realizadas durante os meses de outubro e novembro/2012

**Ambiente:** Sala de aula organizada com 06 cadeiras e uma mesa.

**Recursos utilizados:** um gravador de voz, folhas de papel ofício e canetas.

**Apresentação ao grupo:** Apresentar-se ao grupo falando sobre o que é a pesquisa, a finalidade, o formato da discussão e a quantidade de encontros previstos.

**Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido:** Ler o Termo de Consentimento e pedir que assinem, se concordarem em participar das sessões. Dizer que os encontros são informais, que há necessidade da participação de todas e que as divergências de opiniões são bem vindas.

#### Início das perguntas norteadoras:

**1ª SESSÃO: Questão-chave 1) Qual a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental?**

**OBJETIVO:** Investigar sobre as identidades das professoras e os fatores que contribuíram na escolha da profissão.

- ✓ Dar as boas vindas e explicar o objetivo da 2ª sessão.
- ✓ O que a motivou para a escolha da profissão?
- ✓ Como você se vê na profissão docente?
- ✓ Que visão você tem da docência como profissão?
- ✓ Quais características um professor / uma professora deve ter para realizar um bom trabalho?
- ✓ O fato de ser homem ou mulher influencia na escolha da profissão?
- ✓ Quais as lembranças mais marcantes de suas professoras primárias?

### **Síntese dos principais temas abordados e avaliação da 1ª sessão.**

**2ª SESSÃO: Questão-chave 2 )** Por que na docência do ensino fundamental é mais frequente a presença de mulheres do que de homens?

**OBJETIVO:** Investigar se/como compreendem os significados da presença feminina na docência nos primeiros anos do ensino fundamental em face da rara presença de professores nesse nível de ensino.

- ✓ Dar as boas vindas e explicar o objetivo da 2ª sessão.
- ✓ Em linhas gerais, quais são os objetivos do trabalho docente no ensino fundamental?
- ✓ O trabalho docente com crianças está relacionado com o fato de ser homem ou mulher?
- ✓ Na sua opinião, por que há mais mulheres do que homens exercendo a docência do 1º ao 5º ano do ensino fundamental?
- ✓ Mulheres e homens ao exercerem a docência podem ajudar no alcance desses objetivos?

### **Síntese dos principais temas abordados e avaliação da 2ª sessão.**

**3ª SESSÃO: Questão-chave 3)** Por que na docência nos anos iniciais do ensino fundamental atuam mais mulheres e os homens começam a se fazer mais presentes na docência conforme avança o nível de ensino?

**OBJETIVO:** Identificar como as professoras percebem a presença masculina nos níveis mais altos de ensino e a feminina nos níveis mais elementares.

- ✓ Dar as boas vindas e explicar o objetivo da 2ª sessão.
- ✓ A idade do/a aluno/a pode determinar quem será seu/sua professor/a? Por quê?
- ✓ O sexo do/a aluno/a pode influenciar?
- ✓ O nível de ensino pode influenciar?
- ✓ Por que as mulheres são maioria nos níveis elementares de ensino?



- ✓ Por que os homens tornam-se mais presentes na docência à medida que o nível de ensino se eleva?
- ✓ Na sua opinião, o fato de ser homem ou mulher influencia na escolha do nível de ensino em que o/a docente vai atuar?

**Síntese dos principais temas abordados e avaliação da 3ª sessão.**

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: PATRÍCIA COSTA ATAIDE  
ORIENTADORA: IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, abaixo assinado, em pleno gozo de minhas faculdades mentais, declaro meu consentimento, em responder de livre e espontânea vontade, e permitir sua posterior utilização para fins estritamente acadêmicos, às questões do grupo focal apresentadas por Patrícia Costa Ataide, aluna do Curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “IDENTIDADE E FEMINIZAÇÃO DOCENTE: o olhar das mulheres professoras da rede municipal de ensino de São Luís” (título provisório).

São Luís, \_\_\_/\_\_\_/2012

---

