

MULHERES NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O MAGISTÉRIO FEMININO*

Jane Soares de Almeida

Depto. de Didática da Faculdade de Ciências e Letras / UNESP - Araraquara

A feminização do magistério no Brasil tem merecido por parte dos educadores e historiadores da educação apenas breves referências nos seus estudos. A adoção de paradigmas clássicos, com ênfase no processo da produção, ao inserirem o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartam a dimensão microestrutural e subjetiva e com isso deixam de apontar para questões determinantes que devem ser levadas em consideração sempre que se analisa o magistério. Isso ocorre, principalmente, por não se levar em consideração que o magistério, como profissão feminina, apresenta especificidades que o diferencia das demais profissões.

Introdução

O movimento feminista, que teve maior representatividade nos anos iniciais do século e posteriormente nas décadas de 60 e 70, trouxe como consequência maior visibilidade para as mulheres através de suas reivindicações pelo direito ao voto e por maior educação e instrução. Após o movimento da segunda metade do século, o feminismo passou por diversas fases desde a que pregava a eliminação das desigualdades sexuais até atualmente a ênfase na diferença entre os sexos. Entretanto, só nos últimos anos a necessidade de pensar o feminismo de uma perspectiva teórica levou à introdução do conceito de gênero como categoria científica que explicita as relações sociais entre os sexos, o que, por sua vez, levava à elaboração de conceitos sobre as relações de poder. Na academia, o gênero foi introduzido a partir da crise dos paradigmas clássicos que não conseguiram elaborar modelos explicativos mais flexíveis para analisar a situação específica da mulher como sujeito social e histórico e passou a ser adotado com mais frequência nos estudos desse campo. Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto de análise, num sentido amplo o gênero pode ser entendido como uma construção social, cultural e histórica ela-

borada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sim às relações que são socialmente construídas entre eles.

A utilização do termo implica uma rejeição às diferenças assentadas simplesmente no aspecto biológico, tão ao gosto dos teóricos positivistas e dos higienistas do princípio do século. Na análise das relações de desigualdades entre os sexos, a adoção de paradigmas naturalistas envolve a aceitação da categoria implícita de subordinação da mulher ao homem, inaceitável do ponto de vista feminista. A perspectiva feminista permite, por parte das mulheres, a apropriação de uma consciência política que as mobilize no sentido de levar à apreensão de que as desigualdades só serão superadas se forem abolidas as divisões sociais de sexo, assim como as de raça e classe social, numa sociedade assentada sobre bases igualitárias.

O fato de o gênero ter sido pouco utilizado nas investigações na área de educação revela uma contradição bastante acentuada, já que esse é um campo

* Trabalho apresentado na 18ª reunião da ANPED, em Caxambu, M. G., de 17 a 21 de setembro de 1995, no grupo de História da Educação.

no qual as mulheres sempre atuaram. A neutralidade sexual assumida na produção acadêmica, ao indeferir o gênero enquanto categoria de análise determinante para a compreensão do processo educativo, revela um certo desconforto ou constrangimento em se adotar essa baliza epistemológica. Só recentemente, e graças aos trabalhos pioneiros de intelectuais e militantes, os projetos que utilizam-se da categoria gênero têm explicitado uma intenção de se afirmar como área de estudos nos centros de pesquisa e nas universidades.

Um breve retrospecto

No Brasil, o fim do século XIX que instaurou a República e acabou com a monarquia provocou agitações feministas pela conquista do voto e o consequente acesso à cidadania, assim como as reivindicações por mais educação e instrução para as mulheres. Foi um movimento liderado por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico que, a exemplo das suas iguais européias e norte-americanas, não queriam ficar ausentes do processo histórico. Apesar de o processo ter se desenvolvido de forma um tanto quanto amena, sem a radicalização das inglesas por exemplo, as brasileiras também desafiaram a estruturação social vigente. Nisso foram muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios políticos e intelectuais e sua causa serviu inclusive às oligarquias que ditavam e normatizavam as regras sociais de então, dado elas pertencerem a essa mesma elite poderosa.

A implantação do Estado Novo na década de 30 e a conquista do direito ao voto, de alguma maneira, calou suas vozes e elas mantiveram-se silenciosas por quase trinta anos, quando novamente a bandeira feminista foi hasteada e veio dos Estados Unidos um grito uníssono e forte por liberdade, na esteira de *A mística feminina* de Betty Friedman, nos anos 60. A denúncia da manipulação da mulher pela sociedade de consumo e fortemente urbanizada ecoou com força no mundo todo. No panorama nacional brasileiro, a exemplo das pioneiras do início do século, elas novamente se mobilizaram e passaram a ouvir uma voz interior, que não "a voz do dono", e desta vez eram em maior número e pertenciam a grupos mais heterogêneos: intelectuais, operárias, donas de casa, empresárias, professoras, advogadas tentaram sair das fimbrias do sistema que as condenava à obscuridade. Exigiram e conseguiram ser ouvidas e, nesse processo, fizeram definitivamente o trânsito da invisibilidade do mundo doméstico para o mundo público.

O apelo e o alerta lançados pelas americanas na voz de Betty Friedman sensibilizaram brasileiras, européias, asiáticas e muitas outras que se reconheceram nas mútuas interrogações:

O problema permaneceu mergulhado, intacto, durante vários anos, na mente da mulher americana. Era uma insatisfação, uma estranha agitação, um anseio de que ela começou a padecer em mea-

dos do século XX, nos Estados Unidos. Cada dona de casa lutava sozinha com ele, enquanto arrumava camas, fazia as compras, escolhia tecido para forrar o sofá da sala, comia com os filhos sanduíches de creme de amendoim, levava os garotos para as reuniões de lobinhos e fadinhas e deitava-se ao lado do marido, à noite, temendo fazer a si mesma a silenciosa pergunta: "É só isto?" (Friedman, 1962. p.17).

A sociedade brasileira ainda bastante conservadora da década de 70 assistiu estarecida verdadeiras revoluções feministas. As mulheres, não só as brasileiras, como as de quase o mundo todo, não mais se aceitaram somente como reprodutoras da raça como haviam pregado os higienistas e positivistas do início do século e passaram a reivindicar o direito ao prazer, tanto o sexual, como o de viver a própria vida sem os grilhões impostos pelo sexo. O casamento deixou de ser sua única opção de vida, e a escravidão perpétua sacramentada pelo "até que a morte os separe" imposto pela Igreja Católica passou a contar com os benefícios da possibilidade de dissolução.

Superou-se a falocracia dos tempos que findaram e as mulheres conseguiram realmente a liberdade plena como cidadãs e seres humanos? Há que se duvidar, já que nos anos 80 e 90, apesar das conquistas, ainda permanecem muitos padrões sociais estereotipados de educação e de repressão, a violência doméstica e conjugal continua ocorrendo, assim como a sobreposição de tarefas no lar e desnível salarial, e os "assassinatos em nome da honra" cometidos contra as mulheres ainda conseguem vergonhosas absolvições nos tribunais.

As lutas feministas por educação e as relações de poder

No Brasil dos anos iniciais do século XX, para o contingente feminino, o primeiro passo para a conquista de maiores direitos revelou-se na possibilidade entrevista de apropriação de conhecimentos que transcendessem o mundo privado e pertencessem ao domínio público, um conhecimento até então detido pelos homens, donos do poder. Assim, em última análise, as lutas feministas também foram lutas pelo poder, que para as mulheres significou a conquista de direitos de cidadania pela participação política e pelo ingresso no mercado de trabalho. Enquanto os homens faziam a guerra e disputavam poderes no espaço público, mantinham-se as mulheres na penumbra doméstica e domesticadora, confinadas num espaço restrito que lhes tolhia a liberdade e a expansão de sua inteligência e de seu talento. Distanciadas dos olhares públicos e resguardadas pelo recato e pela ignorância, eram a metade invisível do mundo social urbano, ausentes da política, do campo científico e da produção. Reprodutoras por natureza, delas se esperava apenas a continuidade da geração masculina pela perpetuação da raça.

A negação do poder para as mulheres no mundo público possuía uma “sólida” argumentação sociológica: “elas não pagavam à guerra o tributo de sangue”. No entanto, o recrutamento da mão-de-obra feminina para preencher as necessidades da indústria e do comércio, entre outras, retirou, meio à força, as mulheres dos lares, já que os homens estavam nos campos de batalha. Com isso mudaram-se os costumes, as mentalidades e se redistribuiu parcialmente o poder. As necessidades dos tempos de guerra trouxeram finalmente as mulheres ao espaço público e conseguiram, nessa inserção, superar alguns hábitos arraigados do último século.

Na ausência dos homens a sociedade civil deveria continuar subsistindo e as mulheres foram em massa às fábricas, ao comércio, aos setores de produção. Os anos de guerra de alguma maneira afetariam ideologicamente todos os países do mundo ocidental e possibilitaram a emergência de um novo tipo de mulher, mais independente, que passava a ver o trabalho assalariado de maneira diversa à das primeiras décadas do século.

Apesar de o Brasil não ter se envolvido diretamente no conflito e o grosso de contingente masculino não estar nos campos de batalha, as notícias vindas da Europa e dos Estados Unidos, e veiculadas pela imprensa, mostravam mulheres trabalhando nos mais diversos setores, cuidando sozinhas da família e transitando no espaço público. As brasileiras acompanhavam essa movimentação feminina e no plano ideológico isso deve ter-lhes vislumbrado um novo mundo e uma nova maneira de ser:

As mulheres nesta grande e terrível guerra têm dado uma prova gigantesca do seu preparo para entrarem na vida complexa dos povos modernos. As mulheres mesmo instruídas, mães, esposas ou filhas, ainda que não o digam, sentem a necessidade de continuar a empresa trágica à qual está ligada a vida de seus homens. Sem desespero inútil, antes com resignação e serenidade, esperam o fim da guerra. (Jornal Alma Feminina, 1916, p.2)¹

Os tempos de paz recolocarão as coisas nos seus devidos lugares, mas a semente estava definitivamente lançada... Em princípio, caberia à mulher regenerar a sociedade e para isso precisaria ser bem instruída. Mas instruída de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução. Que esta educação se revertesse em benefício da família e não a afastasse daquilo que sempre se deveria constituir na verdadeira essência de sua vida: “reproduzir e dar homens fortes para a nação”, a qual se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo.

A educação escolarizada, como veiculadora desses pressupostos, passava a ser importante e necessária para as mulheres, mas, ao mesmo tempo, deveria ser domesticadora para que essas não transcen-

dessem os limites impostos pelas estruturas sociais. Assim, as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação das gerações futuras, porém a coordenação e as diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina, cabendo aos homens a primazia na tarefa de dirigir e organizar o ensino e de selecionar os conteúdos escolares.

A feminização do magistério no Brasil

No final do século XIX, do total das mulheres brasileiras, quase dois terços destas eram analfabetas, embora o mesmo acontecesse com a população em geral. Ao mesmo tempo principiaram-se os debates sobre a co-educação e já em 1880, na inauguração da terceira Escola Normal na Província de São Paulo, introduziram-se as aulas mistas. Também ganharam força os movimentos pelo aprimoramento da educação das mulheres, na esteira da criação no eixo Rio — São Paulo e Porto Alegre das Escolas Americanas de Confissão Protestante e das idéias republicanas e positivistas que passaram a impregnar, de forma renovadora, as mentes ilustradas do País.

Nesse contexto, a necessidade de criação de uma Escola Normal, com a finalidade de preparar professores para uma escola básica que se expandia em ritmo por demais moroso para acompanhar o crescimento populacional, impunha-se como uma das prioridades. Com a criação da seção feminina no Seminário da Glória em São Paulo, no ano de 1876, que fechou dois anos depois, reabrindo em 1880, esta rapidamente tornou-se uma escola procurada cada vez mais pelas mulheres, uma vez que ficava explícita a função de dar, às boas moças que a ela se dirigiam, formação profissional, aumentar a instrução e preparar boas mães e donas-de-casa. Não encontrei estudos que buscassem fazer uma intersecção entre as reivindicações femininas por educação que já nessa época se faziam ouvir, vindas de minorias esclarecidas da sociedade, e a abertura de seção para mulheres numa escola que, primeiramente, só aceitava pessoas do sexo masculino. Possivelmente, o acesso à escolarização por esse sistema de seção feminina na Escola Normal atendeu mais às necessidades sociais que a urbanização incipiente exigia, representada pela vontade de estender a escolaridade básica para uma parcela maior da população, e, em parte, às necessidades de trabalho das jovens de poucos recursos, do que exatamente ser resultante dos apelos de mulheres de classe privilegiada, letradas e mais bem preparadas, influenciadas pelo constante contato com o ambiente europeu e norte-americano.

¹ Do artigo escrito por Gemma Majonch, professora da Escola Normal de Perugia, Itália, e correspondente do jornal *Alma Feminina*, publicado em Lisboa e divulgado no Brasil, em 15 de janeiro de 1916, p.2.

A gradativa feminização do magistério que ocorreu no Brasil, logo em princípio do século, foi uma decorrência das lutas feministas ou foi, como se costuma apontar em alguns trabalhos acadêmicos, resultado da retirada dos homens desse campo de trabalho devido aos baixos salários? Essa questão merece ser aprofundada! Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito o sonho de um bom casamento, dado que este apoiava-se necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período. Isso facilitava os cuidados com o lar, marido e filhos, o que de outra forma inviabilizaria a saída da mulher para o mercado de trabalho. Essa situação manteve-se até os anos 70 do século XX, quando a lei 5692/71 introduziu mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora, entre outras alterações.

Nesses anos também surgiram trabalhos acadêmicos que tinham o intento de descortinar a profissionalização do magistério primário adotando paradigmas clássicos e utilizando-se, na análise, principalmente da categoria trabalho. Essas pesquisas procuraram demonstrar os mecanismos de ideologização que se ocultavam sob o discurso mistificador, no qual estavam implícitas características de subordinação, ao se atribuir à profissão o papel de missão, vocação ou sacerdócio². A principal contribuição desses trabalhos residiu no fato de terem lançado os brados iniciais de alerta sobre o magistério e de um modo mais abrangente sobre a educação no Brasil. O problema que vejo é que a partir do momento em que se desmistificou o sentido da missão, da vocação e do sacerdócio que, como paradigmas herdados do positivismo e da Igreja, vinham impregnando os discursos educacionais desde o princípio do século, principalmente depois da entrada maciça das mulheres nas escolas, nada ficou de consistente para ocupar o vazio conceitual e até existencial que se instalou após essas denúncias, a não ser professoras que, muitas vezes, gostando do que faziam, formulavam questionamentos perplexos sobre o porquê do seu trabalho. Isso se

deu principalmente por não se atentar, nesse momento, que o magistério como profissão feminina tinha especificidade que o diferenciava das profissões em que tal feminização não ocorreu³. Por outro lado, ou as professoras não foram primeiramente ouvidas, ou se o foram, não se considerou o que afirmaram, dado que os paradigmas adotados não admitiam categorias derivadas do subjetivismo ou da diferença entre os sexos.

Não resta dúvida que o magistério permaneceu desvalorizado em termos salariais em toda sua história, assim como outras profissões que têm entre seu público-alvo a população de baixa renda. É também um fato que, apesar de haver uma certa crença a respeito dos áureos tempos em que exercer a profissão era sinônimo de *status*, prestígio e poder, ser professor ou ser professora, num país como o Brasil, desde a época dos jesuítas, sempre foi uma profissão pouco valorizada na perspectiva da remuneração percebida.

Nas primeiras décadas do século XX, apesar de os discursos dos educadores e intelectuais buscarem nobilitar o exercício da docência atribuindo a esta características que mais a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado, pode-se encontrar escritos que conflitam com esse ideário. No Anuário do Ensino de 1918, o inspetor de instrução pública, Benedicto M. Tolosa, escreveu no seu relatório de visitas, (sic): "O professor ganha actualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade". A situação de miséria do professorado levou a instrução pública pela lei 1491 de 27/12/1915 a instituir uma Caixa Beneficente para os professores que por um ou outro motivo necessitassem de assistência pecuniária.

Essa situação do professorado não estava restrita apenas ao Brasil. Em Portugal, país que primeiramente ditou as normas educacionais brasileiras, passava-se o mesmo. Nóvoa (1986) relata, no texto *Do mestre escola ao professor do ensino primário — subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*, que por volta de 1772, no período pombalino, o professor primário português possuía um

2 O discurso ideológico construiu uma série de argumentos que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação derivado do fato de a docência estar ligada a idéias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres sempre estiveram submetidas.

3 O ensino de crianças era uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas menores, como costureiras, parteiras, cozinheiras, governantas, profissões normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos. O magistério era uma profissão mais agradável e possibilitava uma certa liberdade pessoal e autonomia financeira. Além disso, não representava uma afronta aos costumes de manter a mulher no lar, pois o cuidado com crianças configurava-se como uma extensão do seu papel materno.

salário anual miserável, comparado aos recebidos por carpinteiros ou pedreiros e isso prolongou-se até princípios do século XX, quando os professores passaram a ser um pouco mais bem remunerados graças à sua organização em associações docentes e à consequente profissionalização do magistério.

Nos primeiros anos do século XX, mais precisamente entre 1906 e 1908, jornais femininos e pedagógicos relatavam uma disputa pelo poder dentro da profissão, com os professores resistindo à entrada maciça das mulheres no magistério e chamando-as de usurpadoras do trabalho alheio. Alegavam os homens que não sendo as mulheres chefes de família, nem dependendo do seu salário para sustentar-se e a outros, não poderiam ter os mesmos direitos que os homens, mentalidade que também serviu para justificar menores salários para as mulheres em vários países. Os periódicos editados em Portugal, em princípios do século, travaram uma verdadeira batalha escrita quando um decreto permitiu que as professoras também regessem classe para os alunos do sexo masculino. Considerava-se uma imoralidade e um atentado ao desenvolvimento dos meninos que estes pudessem ser ensinados por mestras. Se fossem crianças de tenra idade não teria importância, pois isso sempre coube às mulheres, no entanto, ensinar meninos maiores significava um grande perigo para o seu desenvolvimento físico e mental. Tal debate estendeu-se por muito tempo até esgotarem-se os argumentos masculinos, quicá alguns da ala feminina mais conservadora, e todos sabemos dos resultados: as professoras não somente ocuparam esse espaço, como tornaram-se maioria no decorrer do século.

No Brasil, a partir da Proclamação da República, muitas mulheres, entre elas algumas professoras, escreveram aos jornais reclamando por mais escolas para o sexo feminino e pelo direito de votar e serem votadas. Em São Paulo a maioria feminina no magistério primário já era um fato. Segundo o Anuário do Ensino, em 1889 o número de mulheres era maior do que os homens nas matrículas na Escola Normal (51 alunos e 64 alunas). Em 1921, na Escola Normal da capital, matricularam-se 172 alunos e 768 alunas, tendo-se formado nesse ano 24 alunos e 120 alunas. Nos tempos republicanos surgiram jornais femininos que, nos mesmos moldes dos artigos escritos pelas portuguesas, reclamavam por maiores direitos para as mulheres, e, dentre estes, o de instruir-se, educar-se e ter uma profissão remunerada.

A inserção das mulheres no mercado profissional, como uma conquista feminina, não se deu sem dificuldades se vista sob a ótica de que o contexto sociocultural de uma época que rejeitava o trabalho assalariado também estendeu tal preconceito para o magistério. O estudo de Magaldi (1992) sobre as obras de Machado de Assis e Aluísio de Azevedo, escritores que escreveram e muito sobre o sexo feminino, demonstra a ideologia sobre os papéis femininos que

impregnava os romances da época e logicamente os costumes. Magaldi observa que:

a profissionalização da mulher proveniente dos segmentos sociais médios e dominantes, representada principalmente pela função de professora, era, naquele contexto social, uma hipótese remota, apenas admitida como solução em um caso de extrema necessidade muito imperiosa e, mesmo assim, significando quase que uma vergonha para a mulher ou a família que a adotasse. (p.68)

O mesmo fica claro no romance *O calvário de uma professora*, publicado em 1928 por Dora Lize, certamente um pseudônimo, havendo inclusive suspeitas de que a autora seja, na verdade, homem, que conta a história da jovem filha de um grande fazendeiro e plantador de café que ao preparar-se para seguir a carreira de Medicina é impedida de realizar seu sonho pela falência do pai. A heroína, depois de muito pensar, decide que a única maneira digna de sobreviver seria seguir a carreira de professora, embora tal decisão a deixasse mortificada e envergonhada.

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

Mulheres e Educação: a paixão pelo possível

Comumente quando se discute ou se investiga o universo profissional feminino e de forma ainda mais claramente o magistério, um dos aspectos que mais se destacam são os questionamentos feitos acerca das escolhas. Aplicam-se testes padronizados ou realizam-se entrevistas com o objetivo de desvendar na fala das professoras o sentido e o significado de conceitos como vocação ou missão, traduzidos também pelo gostar de crianças... e do magistério em si! Quando isso inevitavelmente ocorre, comumente utiliza-se um tipo de raciocínio que desqualifica ou desconsidera as afirmações feitas pelas entrevistadas, ignorando a possível verdade que pode estar escondida no discurso afetivo das professoras e procede-se ao seu desmantelamento, atribuindo-se a este discurso a possibilidade de estar acobertando mecanismos ocultos de ideologização e dominação sexista. Entretanto há que também perguntar se quando a professora valoriza o afeto, a vontade de ensinar, a solidariedade, como atributos essenciais para o exercício docente, se o discurso é real e não fictício. Nesse sentido, negar ou desqualificar a veracidade do discurso da professora como mulher é atribuir-lhe papéis de passividade receptiva a motivações externas, enquanto a

ignora como sujeito histórico regulador do seu destino e que efetua escolhas determinadas pela concretude da sua existência.

Antônio Nóvoa (1992), em *Vidas de professores*, aborda o paradigma do professor como pessoa, que consiste na não-separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Segundo esse autor, o cerne da identidade da profissão docente repousa no *professor como pessoa*, o que consiste no reaparecimento do sujeito em face das estruturas e dos sistemas, a vivência diante do instituído. Nessa perspectiva indica a adoção de uma abordagem metodológica que considere os professores como sujeitos de sua própria prática, e nessa ação se instaura sua essência. Na essência referida por Nóvoa, o estudo sobre as mulheres no magistério abre possibilidades de investigação que privilegiem essa relação entre o eu pessoal e o eu profissional.

O cotidiano das salas de aula demonstra que as professoras continuaram seu trabalho, alfabetizando e ensinando crianças de todas as classes sociais, apesar dos baixos salários, das lutas de classe, das denúncias e da opressão. As mulheres permaneceram no magistério, mesmo com o leque ocupacional ampliado pela industrialização, o progresso e a tecnologia. E... por paradoxal que possa parecer, um número significativo, gostando do que faz. Reside aí a ambigüidade da profissão: se por um lado é mal remunerada e pouco reconhecida pelo poder público, por outro lado é detentora de um determinado prestígio resultante da questão cultural, que aloca os professores e professoras como os principais agentes de sua divulgação.

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é: como levar a efeito uma investigação que não reduza o magistério feminino apenas à ótica do trabalho como o têm feito os paradigmas clássicos e que acabam por não dar conta da complexidade desse campo? Ao mesmo tempo, ao adotar outras posturas teóricas, como não cair nos riscos da subjetividade excessiva que mascara a realidade e não promove avanços significativos na área? Se por um lado entende-se que reduzir a extrema complexidade do ato de ensinar e educar apenas ao desenvolvimento de métodos e técnicas, tira-se da educação escolarizada aquilo que ela tem de melhor, ou seja, a formação integral do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades e a aquisição da cidadania consciente. Pelo menos é esse o objetivo primordial da escola! E alija-se da categoria docente o sentido da esperança, da crença, do potencial de mudança social do seu trabalho, ou seja, o próprio significado da dignidade humana. Se por outro lado, incorpora-se o discurso ultrapassado que retira do magistério o estatuto de profissão e sob o mascaramento da missão e da vocação visa iludir e mascarar a realidade levando a abdicar de lutas por justas condições materiais e salariais, estar-se-á fazendo o jogo do poder instituído que legitima a desigualdade social.

Em vista desses paradoxos, pode-se propor a busca de paradigmas de análise que dêem conta da complexidade apontada, ou seja, se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além, gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível, sentimento derivado do sentido do ser e da existência, que incorpora o desejo às possibilidades concretas da sua realização. Talvez resida aí a extrema ambigüidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério.

Não estou com isso adotando as premissas liberais que colocam no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Mas acredito que as emoções, os desejos e os sentimentos que nutrem o ser humano é que dão sentido à sua existência. Essa é uma postura filosófica assumida e derivada de uma estranha mania que é aquela de ter fé na vida.

Quando se trabalha com fontes orais, durante a realização de entrevistas com antigas professoras, percebe-se que existe um discurso afetivo em relação à profissão que um dia exerceram. Palavras como amor, afeto, carinho, solidariedade, maternagem, aparecem entremeadas com as suas lembranças, e alinhadas com um claro sentimento de orgulho e prazer pelo que realizaram um dia na sala de aula. O seu discurso apresenta um tom saudosista, impregnado de ternura e afeto pelo magistério e pelas crianças às quais ensinaram e ajudaram a educar. Ao mesmo tempo são enfáticas em ressaltar tanto a importância da dignidade de seu trabalho, que possibilitou-lhes uma vida melhor em termos de sobrevivência, realizações e recompensas afetivas. O que teria sido delas sem essa profissão? O que lhes restaria além do casamento e o invisível trabalho doméstico, ignoto e frustrante porque não reconhecido e ausente de resultados? Como sustentar-se com dignidade na falta de outro tipo de apoio econômico, se não fosse o magistério? Reside aí a hermenêutica de um discurso, que coloca em plano concreto o sentido e o significado da sua existência, que transparece na fala e nos gestos dessas mulheres, exímias na arte da oralidade, e espelha em seus rostos de camafeus aquela doçura de quem sabe que fez sua parte na emaranhada e inconsútil tessitura da vida:

Sabe o que eu acho? A questão do que você quer ser, o que você vai ser, até para a meninada de hoje, os adolescentes... A gente nunca quer ser aquilo que não conhece. Depois que você faz uma coisa que você conheça, aí você tem amor. Então se dedica de corpo e alma para conhecer aquilo que você não conhecia. E descobre! Você não queria? Não, você não conhecia! Eu fui fazer Normal, gostei demais, fiz outros cursos depois, mas achei que não podia ter feito coisa melhor na vida que não fosse lecionar. Era minha paixão

lecionar! Aquele amor, aquela intimidade com os alunos, aquele carinho, a participação na vida das famílias. Ah! Era muito bonito, viu? Era muito bonito! Sabe o que é paixão? Uma paixão! (Depoimento da prof^a Maria Eugênia, 65 anos, em maio de 1993)⁴

Os trabalhos acadêmicos que se encarregaram de esclarecer os mecanismos de subordinação e desvalorização profissional das professoras, embora tenham sido os primeiros a alertarem sobre essas relações de poder dentro do magistério e na educação como um todo, ao aliar esses dois aspectos à feminização, acabaram por provocar um esvaziamento conceitual a respeito da profissão em termos das expectativas das mulheres. Isso porque, à medida que procederam às denúncias, não apontaram diretrizes concretas, que, aliando os estudos de gênero à educação, possibilitassem a superação do estado de coisas denunciado e a apropriação de uma consciência profissional valorativa por parte das professoras, aliada à ontologia de ser mulher. Rosemberg (1992) alerta para os poucos interlocutores que na hierarquia acadêmica preocuparam-se com a questão do gênero nos estudos sobre educação, concluindo que a área de estudos sobre a mulher tem produzido pouca reflexão teórica e escassa informação empírica sobre esse campo de atuação e mercado de trabalho onde predomina o feminino.

Embora tenham sido sempre as professoras que levaram em frente o ensino e a aprendizagem, elas são as grandes ausentes da educação e da sua história. As realizações do dia-a-dia, as muitas gerações de crianças alfabetizadas, as experiências bem-sucedidas em sala de aula, as histórias de sucesso, quase nunca são levadas em consideração, mas sim apenas aquilo que se coloca no papel por pessoas ausentes dessa mesma sala de aula e que se transformam em projetos de lei e diretrizes para o ensino. Como se escritas em papéis fossem suficientes para modificar a prática concreta e interferir no cotidiano das salas de aula!

Ao longo das décadas que vem atravessando a educação escolarizada brasileira, as professoras pri-

márias têm sido as principais responsáveis pela instrução e formação das crianças desde os seus primeiros anos na escola. Essas professoras têm feito seu trabalho, mesmo sob as condições mais adversas possíveis, que vão desde o descaso dos poderes públicos para com o sistema escolar e os poucos investimentos materiais, até as mais variadas acusações que lhes são feitas de despreparo para o magistério e insuficiência cultural, como se isso fosse culpa das professoras e não desse mesmo poder que não investe adequadamente nos cursos de formação e nem destina verbas suficientes para a educação. Como se isso não bastasse, ainda têm que conviver com a incompreensão dos meios intelectuais quando asseguram que gostam de ensinar, que sentem prazer com a profissão e até que gostam de criança!, como se isso fosse motivo de vergonha e não fruto da realidade que cada um carrega dentro de si.

O ato de educar um outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade. Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos envolve outros componentes que não o simples trabalho. Deve ser por isso que as análises do magistério que vêm adotando apenas o paradigma do trabalho do ponto de vista das relações capitalistas têm falhado nas suas explicações. Nóvoa (1986), quando se refere ao exercício do magistério e o papel dos professores no ensino, usa o termo "criar a esperança". No caso do magistério feminino, considero que o que fica mais claro é usar "a paixão pelo possível" ou talvez, "recriar a esperança". Uma esperança e uma fé que têm sido sistematicamente destruídas a cada professora que deixar o magistério em busca de melhores salários para poder sobreviver e a cada criança que não consegue permanecer na escola por culpa das desigualdades sociais.

4 Esse depoimento foi coletado em 1993, durante uma série de entrevistas realizadas para minha tese de doutoramento e que tiveram como sujeito de pesquisa antigas professoras primárias aposentadas. Adotei a metodologia da História Oral e da Memória para conseguir subsidiar empiricamente a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIOS do Ensino do Estado de São Paulo: 1907, 1908, 1910, 1911, 1912, 1913.
ARAÚJO, H. As Mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990.
BERNARDES, M. T. C. C. *Mulheres de ontem?* Rio de Janeiro — século XIX. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.
COSTA, A. O., BRUSCHINI, C. (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
FRIEDMAN, B. *A Mística feminina*. Rio de Janeiro: Vozes, 1962.
HAHNER, J. E. *A Mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES, E. M. T. Fontes documentais e categorias de análise para uma História da Educação da mulher. PUC, São Paulo, 1992, I ENCONTRO SOBRE MULHER E EDUCAÇÃO. Departamento de Estudos Pós-Graduados em História. (mimeo)
LOURO, G. L. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.11, n.2, jul./dez. 1986.
MAGALDI, A. M. B. M. Mulheres no mundo da casa: imagens femininas nos romances de Machado de Assis e Aluizio de Azevedo. In: COSTA, A. O., BRUSHINI, C. *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

- NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- _____. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, 1986.
- _____. (org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992.
- PERROT, M. *Os Excluídos da História — operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ROSEMBERG, F. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A. O., BRUSCHINI, C. (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.2, p.5, jul./dez. 1990.
- THOMPSON, P. *A Voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
-