

Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações

6

Milena Aragão*
Lúcio Kreutz**

Resumo: Este estudo investiga as representações construídas acerca da mulher-professora no processo de feminização do magistério e suas possíveis repercussões na prática pedagógica. Para tanto, além de buscar apoio em pesquisas bibliográficas, foi realizado um garimpo nos periódicos internos das décadas de 30 e 40 (séc. XX) da primeira Escola Normal de Caxias do Sul, inaugurada em 1930, a fim de encontrar discursos que explicitassem como professores, alunos e gestores descreviam as características ideais para atuar na função de educadores infantis. Os resultados apontaram a um forte vínculo entre o papel materno/doméstico e o docente, fazendo menção, também, à educação como dom divino. A comunicação será concluída com uma reflexão acerca das possíveis repercussões dessas representações na prática docente, mostrando como essas constroem formas de ser e agir que, de maneira irreflexiva, convertem-se em danos à prática pedagógica.

Palavras-chave: História da educação. Magistério feminino. Representação. Prática pedagógica.

From home environment to the classroom: new spaces, old representations

Abstract: This study investigates the process of Teaching Feminization and the construction of the representations on the children's educational paper and the repercussion of these in the pedagogical practice. This study leans on bibliographical and documental researches, especially in the files of the first Normal school of Caxias do Sul, inaugurated in 1930, in order to find speeches that shows as teachers, students and managers described the woman-teachers' characteristics. The results pointed for a bond among the mother and housewife roles and the educational role, which still exist nowadays. The communication will be concluded with a reflection concerning the possible repercussions of this representation for the pedagogical practice, showing as such representations builds forms of to be and to act in the world, that, can turn into damages the pedagogical practice.

Keywords: History of education. Feminization teaching. Representation. Pedagogical practice.

* Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* mi.aragao@yahoo.com.br

** Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. *E-mail:* lkreutz@terra.com.br

Tornar presente um ausente...

Na perspectiva da história cultural, as representações são vistas como matrizes geradoras de sentidos, condutas e práticas sociais. São como uma rede de aspectos que levam a significações, os quais proporcionam a integração dos sujeitos diante de algo que explique, expresse ou traduza o real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo através das representações. Assim, é possível decifrar o passado a partir dessas, utilizando imagens, símbolos e também discursos com o intuito de construir uma realidade plausível. (PESAVENTO, 2008).

Para Pesavento (2008),

todo fato histórico – e, como tal, fato passado – têm uma existência lingüística, embora o seu referente (o real) seja exterior ao discurso. Entretanto, o passado já nos chega enquanto discurso, uma vez que não é possível restaurar o já vivido em sua integridade. Neste sentido, tentar reconstituir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado, podem chegar a algo que não seja uma representação. (p. 17).

Dessa forma, a representação é uma referência e, para nos aproximar da realidade, temos que nos aproximar dela.

Partindo dessa reflexão, almejamos compreender as representações construídas acerca das professoras de crianças, penetrando nos discursos difundidos sobre seu ser e agir. E, como o “discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade” (HALL apud WORTMANN, 2002, p. 85), adentramos também em sua forma de ação e expressão num dado tempo cultural, nos proporcionando conhecer o ausente e trazê-lo para o presente.

Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. (PESAVENTO, 2008, p. 40).

Nesse contexto, para presentificar a mulher-professora residente na história, convidamos o leitor a regressar no tempo e no espaço, percorrendo caminhos além-mar, aportando, enfim, em solo lusitano, por quem fomos colonizados e herdamos uma forte herança cultural, especialmente no que tange às representações femininas.

Em solo brasileiro, influências lusitanas

A mulher portuguesa, antes mesmo de nascer, já tinha espaço e função delimitados. Estava destinada ao lar, ao marido e aos filhos, sendo educada para ser uma exímia dona de casa, mãe cuidadosa e esposa exemplar, sempre à disposição do marido. Ora, se zelar pela família era o que se esperava dela, não havia necessidade de outras aprendizagens senão prendas domésticas. Assim, era vista pela classe erudita portuguesa como limitada intelectualmente, comparando-a a crianças e a doentes mentais. (RIBEIRO, 2000; DEL PRIORE, 2001).

Ao ancorar em solo brasileiro, os lusitanos trouxeram consigo essa representação feminina, culminando num Brasil colonial de mulheres analfabetas, educadas no lar e para o lar, onde aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa, do marido e dos filhos, atividades que aprendiam em casa; uma sabedoria passada de geração em geração. (LOURO, 1997).

A educação formal feminina não foi uma preocupação durante quase três séculos. A alternativa aquelas que desejavam estudar era ir para um convento – inaugurado na segunda metade do século XVII – onde geralmente aprendiam leitura, escrita, música e prendas domésticas. (RIBEIRO, 2000).

A partir do século XIX, mudanças significativas ocorreram no Brasil, as quais lançaram um feixe de luz sobre a possibilidade de uma educação formal feminina, dentre elas, a transferência da Corte portuguesa para a “Colônia”, que culminou em importantes mudanças econômicas, políticas e culturais. Uma dessas mudanças foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, o qual permitia o ingresso de meninas na educação formal e estabelecia um currículo direcionado à formação de donas de casa, com disciplinas voltadas à leitura, à escrita, às quatro operações matemáticas, à moral cristã, à doutrina católica e a prendas domésticas. (CAMPOS, 2002; ALMEIDA, 1998).

Cinco anos após, em 1835, a primeira Escola Normal é inaugurada no Brasil.¹ Diversos foram os motivos que impulsionaram sua abertura. Almeida et al. (2004) evidenciam que o desejo de uma sociedade progressista e esclarecida incentivou a formação de professores, bem como a crescente urbanização e industrialização, que demandavam um contingente de pessoas preparadas para o mercado de trabalho e, por isso, a qualificação docente mostrava-se como um importante investimento. Além disso, o aumento de alunos nas escolas – em decorrência da democratização da escola primária – também exigia uma melhor preparação dos mestres e, conjugada a isso, existia a necessidade de mulheres para ministrar aulas em turmas femininas.

Vale salientar que, permeando esse processo estava a filosofia positivista com seus ideais de liberdade. Ela penetra no contexto histórico brasileiro no século XIX, dando sentido à organização social, à luz do cientificismo. Na educação, uma de suas implicações foi a crença de que a instrução pública era de suma importância para conduzir a sociedade ao estágio positivo, superando o teológico e o metafísico. Assim, seria por meio da educação que a sociedade alcançaria a ordem e o progresso. Nesse sentido, a instrução feminina torna-se legítima na nova ordem social. Contudo, como o positivismo acreditava que a educação se iniciava na família, atribuía à mulher o papel de educar e moralizar as novas gerações. Essa deveria ser a rainha do lar, cuidando da casa, do marido e dos filhos, tendo que seguir certos modelos de comportamento, a serem ensinados pela educação formal, daí a diferença nos currículos entre homens e mulheres. (ISMÉRIO, 2007; SILVA, 2004).

No percurso da docência, a construção de um espaço

Autoras como Louro (1997), Almeida (1998), Diniz (2001), Campos (2002) e Lopes (2001) afirmam que o ingresso da mulher no mercado de trabalho (como docentes) necessitou ser estimulado, já que o trabalho fora do âmbito doméstico não era comum e tampouco aceito culturalmente.

¹ Em solo brasileiro, a primeira Escola Normal foi inaugurada no ano de 1835, em Niterói/RJ. A partir de então, cerca de quinze estados abriram as portas para o ensino de professores até o ano de 1890. No Estado do Rio Grande do Sul, o primeiro Curso Normal foi inaugurado em 1869, em Porto Alegre.

A educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa e que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma função assalariada. (ALMEIDA, 1998, p. 19).

Contudo, foi reforçando o argumento de que “as mulheres tem, por natureza, uma inclinação pra o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras” (LOURO, 1997, p. 78) que foi possível a aceitação dessas no espaço docente.

Almeida et al. (2004) apontam, ainda que, na configuração social do fim do século XIX e início do século XX, “havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa”. (p. 61).

Assim,

as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher atuante na escola-mãe, que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso, é esculpida em prosa e verso. (ALMEIDA et al., 2004, p. 61).

Nesse sentido, em meados do século XX, quando a inserção feminina no mercado de trabalho ainda era tímida, lecionar traduziu-se na saída para as mulheres que desejavam se dedicar a outras atividades, sem precisar abandonar o lar e os filhos, já que era possível trabalhar somente meio período, recebendo um salário razoável e ainda ter tempo para cuidar da vida pessoal.

Nessa época, um discurso fortemente difundido sobre o magistério era que ele representava uma extensão do lar, ou seja, o desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, o prolongamento de educar os filhos, numa promissora combinação entre professora competente e mãe amorosa. Esse seria, então, um espaço aonde a mulher colocaria em prática dons que, socialmente, se acreditava fossem inatos e indispensáveis ao exercício docente: a paciência, o amor, a sensibilidade, o cuidar.

As narrativas no tempo e no espaço: o que diziam educadores e educadoras?

As representações de mulher como dona de casa, esposa e mãe, apregoadas desde o século XVI, em Portugal, até o século XX, em terras brasileiras, encontram eco não somente em livros de ampla divulgação,² mas também em pequenos informativos e revistas de Escolas Normais.³ A antiga Escola Complementar Duque de Caxias, em Caxias do Sul, inaugurada em 1930, é um exemplo do quanto essa representação foi fortemente difundida.

Investigando duas comunicações internas dessa instituição – *Revista Folha da Escola* e *Revista Centelha*,⁴ encontramos trechos redigidos por alunas, professores e gestores, com conteúdos permeados de representações que se aproximam das supracitadas. Na sequência, destacamos um trecho da *Revista Folha da Escola*, de 1940. Trata-se de um discurso proferido por uma professora na comemoração do primeiro decênio da escola.

Quantos pais agradecidos pelo acolhimento carinhoso que dispensaste aos seus filhos! Agora... são os teus ex-alunos que cantam louvores e te coroam de louros, atribuindo ao teu trabalho a felicidade que possuem! Depois... uma plêiade de brasileirinhos, alunos de alunos daqui e que estão sendo contemplados, cantem com a tua generosidade! [...] Guiados pelo teu exemplo, caminharemos para adiante cultuando a tua tradição fazendo florescer e frutificar as sementes que lançaste! (*Revista Folha da Escola*, out. 1940, p. 2).

Acolhedora, amorosa e generosa; assim era vista a professora. Sujeito exemplar, capaz de tocar o coração de seus alunos, com leveza e ternura, assim como as mães deveriam ser com seus filhos: “Mãe, do mais santo

² Importante é esclarecer que o discurso positivista se valeu de diversas fontes impressas, como livros e artigos em jornais e revistas, para se fazer comunicar.

³ Em 1932, essa instituição cria três comunicações internas, com o intuito de agregar alunos e professores, dando-lhes voz e vez na construção de uma cultura escolar: *Revista A voz da Mocidade*, *Folha da Escola* e *Revista Centelha*. A primeira contava com redações e opiniões somente dos estudantes, enquanto nas outras havia a participação também de professores e gestores.

⁴ Todas essas revistas são periódicos de publicação interna, só disponíveis na biblioteca da antiga Escola Complementar Duque de Caxias, atual Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza – Caxias do Sul/RS. Contato e informações gerais disponíveis em: <<http://sites.google.com/site/cristovaodemendoza>>.

amor és tu o depósito [...]. Deus, na sua santa bondade, sensibilizou e dulcificou o coração da mulher”. (*Revista Folha da Escola*, out. 1940, p. 3). (Redação escrita por uma aluna do 3º ano).

Em outra passagem, a professora é representada como um sujeito que sofre e se sacrifica por seus alunos, também como as mães: “Uma das missões mais difíceis de empreender é a de educador, mas também é a mais bela, mais nobre e necessária”. (*Revista Centelha*, maio 1933, p. 4). (Redação escrita por uma aluna do 1º ano).

Sobre a função materna, a revista destaca:

Sublime galardão que Deus coroou com esplêndidos e infáveis sacrifícios e iluminou com as emoções mais agradáveis e delicadas que o coração pode fruir. [...] Os sacrifícios são prazeres que entram nalma como reflexos celestiais de uma afeto apaixonado. (*Revista Centelha*, out. 1933, p. 1). (Redação escrita por uma aluna do 2º ano).

O trecho que segue reproduz o pensamento positivista sobre a educação e a função docente, ambos sendo o carro-chefe para a moralização e o progresso social. Trata-se de uma redação escrita por uma aluna do segundo ano, sob o título: Educador:

Na educação, o elemento mais importante, de maior responsabilidade, é o educador. Dele, gerações e gerações irão receber o alimento para o espírito. [...] A consciência de sua responsabilidade deve fazer do mestre um apóstolo de sua profissão, pois ele influenciará grandemente sobre o caráter do aluno, sendo um dos responsáveis pelas deficiências ou falhas que esse mesmo caráter apresentar [...]. É sabido que um caráter íntegro, uma vontade firme, exercem grande influência sobre os espíritos infantis [...]. O bom mestre é o observador, o trabalhador que estuda e faz experiências para conseguir resultados cada vez melhores [...]. A preocupação do mestre será dar educação integral a seus jovens discípulos, a fim de contribuir da melhor maneira possível para o progresso da sociedade e da Pátria. (*Revista Folha da Escola*, set. 1939, p. 6).

Destacamos ainda, um segmento da *Revista Centelha*, de maio de 1932, que revela a sua visão sobre o comportamento feminino ideal, mostrando a influência do positivismo a direcionar suas relações. Diz

que a mulher deve “ser não possuidora dos mesmos direitos dos homens, o que seria lamentável, mas a sua colaboradora laboriosa, ativa e inteligente”. Diz ainda que ela possui uma

nobre e elevada missão de amor e de bondade e ela será verdadeiramente a flor de beleza e de ternura, não esquecendo que a inteligência é um astro luminoso que centila até o acaso da existência”. (p. 7). (Não há definição de autoria.)

Observa-se, nos relatos acima, uma aproximação com funções, cuja abnegação é condição primária. Essa entrega e essa doação citadas ora implícita, ora explicitamente, têm raízes históricas vinculadas à docência masculina: o magistério masculino como vocação, ligado ao sacerdócio. No período da Idade Média, a função docente era compreendida como sendo um dom divino. Kreutz (2004) aborda essa temática assinalando que a docência era considerada uma missão sagrada, sendo o professor o “mediador de Deus junto aos alunos e à comunidade”. (p. 160). Ele deveria demonstrar “aplicação e vontade de ensinar, paciência e verdadeiro amor aos alunos” (p. 160), como demonstra trecho de 1911: “Para o professor paroquial, importa particularmente que tenha um ideal, uma especial inclinação para o serviço superior e para uma dedicação e doação total, só possíveis na vida cristã (vocação).” (KREUTZ, 2004, p. 148).

O fragmento citado encontra eco na voz de pessoas influentes na difusão cultural, como o presidente da Província de São Paulo que, em 1873, desabafa ao considerar o aumento no número de Escolas Normais no País, mais como uma competição entre estados do que uma preocupação real com a educação: “O professorado se rebaixou ao ponto de não ser mais um sacerdócio e sim exclusivamente um gênero de vida, uma indústria e um comércio.” (CAMPOS, 2002, p. 22).

A “Oração do Mestre”, de Gabriela Mistral, publicado em 1933 em jornais e revistas da cidade de Belo Horizonte/MG, também é um exemplo do quanto a profissão docente é representada como vocação associada à maternidade:

Senhor! Tu que ensinaste, perdoe que eu ensine e que eu tenha o nome de Mestra que tivestes na terra. Dá-me o amor exclusivo da minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-me a

minha ternura de todos os instantes [...]. Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. (Apud LOPES, 2001, p. 46).

Na *Revista Centelha*, de 1933, Wanda Zanellato, aluna do 2º ano da Escola Normal expressa o que resumem as representações da professora que logo almejava ser:

A missão do educador é cultivar. Ele será o lavrador que, com o auxílio de seus conhecimentos deverá amansar os campos, às vezes áridos e pedregosos dos entendimentos; deverá semear para que, na primavera e no outono desabrochem flores e surjam os frutos benéficos da integridade física, moral e intelectual do ser que desperta para a vida. Alta e nobre missão. (p. 5).

Em suma, são pessoas que carregam a representação de heroínas, que emprestam sua vida em prol do outro, sempre prontas para enfrentar quaisquer dificuldades – sem esbravejar. Em punho, moral ilibada como principal instrumento de ensino às futuras gerações. Os outros conhecimentos estavam apenas coligados a esse primordial. Na escola aprendiam a ser exímias em tudo, tudo o que se agregasse à sua condição prévia de esposa (ou futura esposa) e mãe (ou vir a ser), capaz de cuidar impecavelmente e de ensinar bons comportamentos às “suas” crianças.

Assim, a escolha pela docência significou a escolha por uma profissão que não desvirtuaria sua condição “natural”, que não usurparia da sociedade a mãe de família, aquela responsável pela educação das futuras gerações, mas apenas a deslocaria para outro espaço, tão importante quanto, como numa extensão do próprio lar. Ora mãe, ora agricultora, ora missionária, são representações que apontam para uma função que tem como ideia central o ensino de bons modos, de comportamento adequado. Contudo, até que ponto e de que maneira essas representações, difundidas ao longo da história, influenciaram sua prática pedagógica?

Representações: discursos e práticas no ser e no agir docentes

No início do texto, explicitamos que as representações são construídas a fim de dar sentido ao mundo, gerando condutas e práticas sociais, que são expressas – entre outros exemplos – na forma de discursos. (PESAVENTO, 2008).

Para este estudo, a ideia de discurso é especialmente importante, uma vez que é considerado produtor de

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. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, os discursos não são simplesmente reflexos da realidade social, mas podem ser instrumentos de constituição e transformação dessa realidade. Hall apud Wortmamm (2002) destaca que

um discurso jamais consiste em uma declaração, um texto, uma ação ou uma fonte. [...] O discurso aparece ao longo de uma cadeia de textos, e como forma de conduta, em um conjunto de locais institucionais da sociedade. (p. 85).

Nesse sentido, os discursos atuam, fundamentalmente, na produção de práticas sociais. Assim, é possível aferir que os discursos difundidos acerca do papel docente influenciam e até constroem formas de ser e agir da professora, tanto no planejamento da aula quanto no relacionamento com os alunos.

Autores como Zanella (1999) e Diniz (2001) afirmam que a gama de representações acerca do papel docente, em especial quando se trata da interposição desse com o papel materno, é bastante prejudicial à prática pedagógica, na medida em que contribui para uma desprofissionalização da função. Essa colocação é corroborada por Campos (2002) quando expõe que o ensino nos Cursos Normais era ministrado “de forma muito difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação de professores” (p. 18), descaracterizando o magistério como profissão, reforçando-o como um espaço para quem demonstrasse vocação e capacidade maternal. Assim, “para ensinar [...] bastava saber o conteúdo do ensino a ser transmitido. Como ensinar, todavia, não chegava a constituir uma preocupação dominante”. (p. 23).

Contudo, era justamente no âmbito do *como ensinar*, que envolve aspectos relacionais, que as professoras carregavam o peso das representações que lhes eram atribuídas.

O primeiro aspecto levantado aponta que a interposição entre os papéis materno e docente pode levar à falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas:

Como boa parte dos professores não têm claro seu papel na educação infantil, sua prática objetiva-se num misto de maternagem e educação, onde conteúdos escolares são adicionados sem que se reflita sobre os objetivos de sua inserção, muito menos sobre sua continuidade no processo de educação das crianças em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. (ZANELLA, 1999, p. 103).

Em termos relacionais, essa interposição também se converte em prejuízos à prática pedagógica. De acordo com Zanella (1999), a professora – no contexto da sala de aula – assume a incumbência de controlar o grupo de crianças sob sua responsabilidade, amenizando “as movimentações que considera exageradas ou perigosas, procurando evitar situações de conflito”. (p. 102). Contudo, quando a professora não é preparada adequadamente para lidar com situações de conflito entre crianças pequenas, essa atua a partir de “pressupostos, generalizações e pré-conceitos” (p. 102) adquiridos ao longo de um processo sociocultural de socialização.

Nesse viés, ao serem associadas características maternas à função docente, a professora passa a ver seu aluno como mãe, tendendo a cuidá-lo da maneira como faria com seu próprio filho, o que – em algumas situações e dependendo da representação construída por essa docente sobre a função materna – pode legitimar cenas de violência física e humilhações.

Em muitos momentos, a intervenção do mediador é violenta, violência esta que pode se externalizar tanto no tom de voz quanto na postura ou estratégia utilizada para fazer cessar o conflito. Deixar alunos de castigo, isolados dos demais, [...] contê-los fisicamente, segurando seus braços com força são, dentre outras, estratégias comumente observadas. (ZANELLA, 1999, p. 103).

Pesquisas realizadas por Aragão e Kreutz (2009) com professoras atuantes em escolas de Educação Infantil em Caxias do Sul/RS, evidenciam que a interposição materno-docente encontra eco em suas vozes, traduzidas em declarações como: “Acredito que as professoras devem ser como uma segunda mãe dos alunos” (p. 10), ou “Somos meio mães, meio professoras” (p. 10), demonstrando que esse é um tema ainda não esgotado, pois demanda debates tanto nos cursos de formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Pesquisadoras como Andaló (1995) e Diniz (2001) asseveram que essa situação pode e deve ser modificada e, para isso, é essencial que a professora trabalhe constantemente com a ideia de reconstrução e reelaboração dos significados que lhe são atribuídos pelo grupo cultural.

As autoras apontam, ainda, que refletir crítica e conscientemente a respeito de crenças e representações, de teorias e práticas e, fundamentalmente, “desabafar” medos, angústias, dúvidas e incertezas em grupos de discussão, mediados por profissionais qualificados, são ferramentas que contribuem para que as emoções tomem conta cada vez menos da atuação profissional, uma vez que agem como uma “válvula de escape”, amenizando a confusão de papéis e auxiliando a docente a assumir, de forma mais segura e consciente, seu papel profissional.

Conclusão

A leitura deste texto nos convida a uma longa viagem pelo tempo e pelo espaço. Vamos de Portugal ao Brasil, passamos por diferentes períodos históricos e, nesse transitar, ouvimos mulheres e homens, que, independentemente da posição social ou da influência que exerceram em seu meio, nos ajudaram a compreender a posição da mulher na sociedade e na cultura.

A fala desses sujeitos foi importante para reconhecer que somos fruto de um processo histórico. As representações apontadas sobre a mulher e a mulher-professora são construções discursivas criadas pelo próprio sujeito histórico-social e que serviram a um propósito, num dado momento da existência humana.

Ser dona de casa, esposa e mãe, no período colonial brasileiro, foi importante para que a mulher pudesse dispor de proteção e segurança, bem como a interposição entre o papel materno e o docente também

converteu-se numa forma positiva de proporcionar a essas meninas-mulheres um pouco mais de liberdade numa sociedade tão restritiva ao seu “ir e vir”. A partir desse discurso, a mulher pôde romper as barreiras que a prendiam em casa e a tornavam ainda mais submissa ao poder masculino.

Entretanto, a mesma representação que abriu um expoente de possibilidades, restringiu a mulher profissional da educação. Compará-la a um sacerdote ou pensar que o perfil de uma boa professora vinculasse ao de uma boa mãe, desvia seu olhar da formação que deveria obter, ao mesmo tempo que encobre a responsabilidade de gestores sobre o investimento na formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais da Educação Básica.

Assim, mais do que explicitar o processo de feminização do magistério e suas representações, este artigo se propôs a expor elementos que nos estimulem a ponderar alguns aspectos que, de maneira implícita, influenciam na prática pedagógica e, portanto, devem ser considerados num planejamento de cursos para a formação inicial e continuada de professores.

Vale salientar que construir escolas e investir no conhecimento teórico não garante que os sujeitos saiam delas capazes de intervir e transformar positivamente a si e ao mundo. Uma educação de qualidade só se faz com professores capacitados, cientes do seu papel e, para tanto, é importante agregar à teoria, o conhecimento e a reflexão sobre nossa dimensão histórico-social, bem como as repercussões dela advindas.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: paixão pelo possível*. São Paulo: Edunesp, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-108. v. 1.
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. *A interposição entre os papéis materno e docente: representações que ultrapassam tempo e espaço*. In: ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15., 2009. Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Educs, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar para a Educação Básica 2007*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- CAMPOS, Maria Christina S. de S.; SILVA, Vera L. G. da (Org.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. 1. ed. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane M. T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930). *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados: UFGD, v. 1, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- KREUTZ, Lúcio. *Professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.
- LOPES, Eliane M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, Arilda Inês M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e a instrução pública no Brasil. *Revista HISTEDBR online*. Campinas, n. 16, p. 10-16, dez. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art2_16.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

WORTMAMM, Maria Lúcia C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. *Tia, o Tônico me bateu!*: considerações sobre a violência infantil no contexto da creche. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*, Porto Alegre, n. 6, v. 6, ago. 1999.

Recebido em 7 de maio de 2010 e aprovado em 7 de junho de 2010.