



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
– REGIONAL CATALÃO –
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL



ADMILSON MARINHO DE LIMA

**TRABALHO DE PROFESSORA
NA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE CATALÃO/GO:
DOCÊNCIA, GÊNERO E CLASSE.**

CATALÃO – GO
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

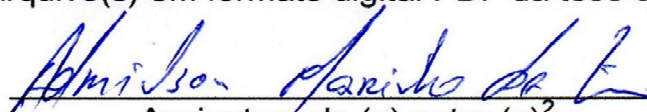
Nome completo do autor: Admilson Marinho de Lima

Título do trabalho: Trabalho de Professora na rede estadual da cidade de catalão/go: docência, gênero e classes

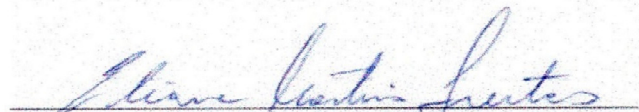
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do (a) orientador (a)²

Data: 29 /03 / 2018.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
– REGIONAL CATALÃO –
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL



ADMILSON MARINHO DE LIMA

**TRABALHO DE PROFESSORA
NA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE CATALÃO/GO:
DOCÊNCIA, GÊNERO E CLASSE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eliane Martins de Freitas.

Linha de Pesquisa: “História, Sociedade e Práticas Educativas”.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Marinho de Lima, Admilson

Trabalho de professora na rede estadual da cidade de Catalão-GO
[manuscrito] : Docência, gênero e classe / Admilson Marinho de
Lima. - 2017.

73 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Programa de Pós
Graduação em História, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos.

Inclui mapas, fotografias, gráfico, tabelas.

1. Docência. 2. Gênero. 3. Classe. I. , Eliane Martins de Freitas,
orient. II. Título.

CDU 94

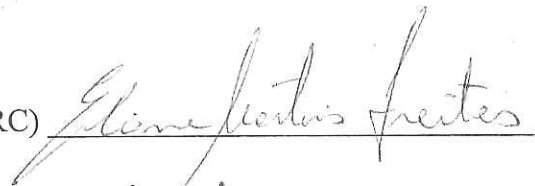
Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 16

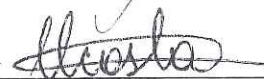
Aos dezesseis dias do mês de fevereiro de dois mil e dezessete realizou-se, na sala 11 do Bloco C da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Mestrado intitulado “*Trabalho de professora na rede estadual da cidade de Catalão-GO: Docência, gênero e classe*”, de autoria do mestrando Admilson Marinho de Lima. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Lilian Marta Grisólio, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às nove horas, sendo presidida pela Professora Eliane Martins de Freitas (orientadora) que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidente da sessão passou a palavra ao discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho apresentado, tendo o mestrando igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidente da sessão solicitou que o candidato e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse proceder sua avaliação. Após a conclusão dos trabalhos de avaliação, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: Aprovado. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos dezesseis dias do mês de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

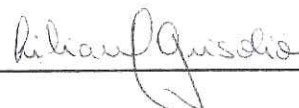
Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas (Orientadora/ UFG/RC)



Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa (GEO/UFG/RC)



Profa. Dra. Lilian Marta Grisólio (PPGH/UFG/RC)



*Dedico às mulheres professoras, em especial
às residentes na Cidade de Catalão. E à todas
as mulheres, de todos os cantos do mundo, que
firmemente enfrentam práticas machistas
ancoradas em modelos patriarcais de poder.*

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação está longe de ser um trabalho solitário. Nela estão contidas diversas relações, com diversas pessoas, desde o processo de pensar o projeto até o momento de escrever. Entendo que cada instante de comunicação, cada palavra, cada olhar, cada sorriso, cada espanto e, por que não, cada indiferença, compôs o corpo deste trabalho. Mesmo não alcançando a totalidade das contribuições, quero aqui agradecer.

À minha orientadora Prof.^a Eliane Martins de Freitas por todo apoio, encorajamento, atenção, orientação, paciência e carinho dispensados. Não se limitou a ensinamentos de orientadora a orientando para dissertação e suas temáticas, mas também a profissão de professora. Obrigado pela socialização da sabedoria em cada instante da orientação.

À memória de minha mãe que com muito amor e carinho, com a compreensão prática de humanidade, me adotou, educou e sempre me incentivou: “chegou meu professor”. A meu pai, de imensa sabedoria e dedicação à família, que me ouviu algumas vezes com curiosidade, outras vezes com lamentações, já que as ideias são diferentes.

À toda minha família, especialmente meus filhos, Italo Kant, Maria Vitória e a companheira Mônica Aparecida Alves, que vivenciaram minhas dificuldades, compreenderam minha ausência e sempre anotaram palavras de incentivos e apoio: obrigado.

À minha pequenita Bebel e ao gigante Pelé, que durante todo tempo ouviram meus desabafos e angústias diante das adversidades e, que, algumas vezes, percebendo minha condição física e psicológica, latiam muito alto e olhavam fixamente para que eu parasse um pouco e me entregasse às brincadeiras, passeios ou um lanche.

Agradeço aos colegas do curso de mestrado, que durante meses propiciaram conversas nos corredores, discussões, debates, almoços deliciosos, viagens e encontros agradáveis: Ana Cecília, Andressa, Angélica, Aurélio, Eriziane, Isabel, Ivan, Iusley, Janayna, Jesiele, Juliana, Larissa, Luciene, Maria Estela, Marta, Nathalia, Marcos, Nélio, Renata e Viviane. Certamente esse texto tem muito de vocês. À Claudia Cristina e Tatiana Maria de Moura, amigas, companheiras de todos os momentos, do incentivo inicial ao projeto, na pesquisa, ao momento da escrita, obrigado.

Agradeço a todas as amigas, amigos, colegas, companheiras e companheiros que aqui não tiveram seus nomes citados, mas que estão em minha alma e no meu coração.

À todas as professoras e professores da UFG, especialmente àquelas e aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta na socialização do saber, ministrando aulas, ou possibilitando condições para realização do trabalho.

Aos membros da banca de qualificação Prof^a Dr^a Eliane Martins de Freitas, Prof^a Dr^a Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e Prof^a Dr^a Lilian Marta Grisolio Mendes pelas palavras e sugestões que contribuíram para a continuidade e realização do trabalho. A Banca examinadora composta pela Prof^a Dr^a Carmem Lúcia Costa, Prof^a Dr^a Eliane Martins de Freitas e Dr^a Lilian Marta Grisólio por terem aceito o convite.

Finalmente, de todo coração, agradeço às mulheres professoras, sujeitos desta pesquisa, por terem compartilhado comigo as suas histórias.

[...] eu posso ser bem sucedida ao enfatizar aquilo que diz respeito à luta pela libertação das mulheres, e, além disso, o significado real que isso tem. Que eu não deveria moldar minha vida de acordo com um modelo preestabelecido, que teria que crescer além de mim mesma para ser capaz de discernir o meu verdadeiro ponto de vista, foi uma consciência que eu sempre tive desde a juventude. Ao mesmo tempo, também tive consciência que deste modo eu poderia ajudar minhas irmãs a moldar suas vidas, não conforme tradições dadas, mas com a própria opção livre, até o limite em que as circunstâncias sociais e econômicas permitam. Eu sempre acreditei que chegará o tempo em que uma mulher será julgada pelos mesmos padrões morais utilizados para os homens, pois não é a sua específica virtude feminina que lhe dá lugar de honra na sociedade humana, mas o valor da missão cumprida por ela, o valor de sua personalidade como ser humano, como membro da sociedade, como pensadora, como lutadora. Subconscientemente essa foi a força motriz das minhas ações.

Alexandra Kollontai

RESUMO

A pesquisa “Trabalho de professora na rede estadual da cidade de Catalão/GO: docência, gênero e classes”, se debruça sobre a predominância de mulheres atuando como docentes nos diversos setores da educação. Para tanto, destacou a maneira com que as professoras engendram a consciência histórica sobre o magistério; as relações entre profissional docente e o “sexo” dos sujeitos; a associação da predominância feminina na educação com a desvalorização da profissão docente e as relações de classe. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa levantou informações sobre o processo histórico de feminização do magistério, e as questões sociais, econômicas e políticas que o atravessaram. Contou, também, com um “trabalho de campo” realizado através de entrevistas com diversas professoras do município de Catalão, no Estado de Goiás. Do ponto de vista analítico tratou as informações coletadas respeitando a subjetividade presente nas respostas, clareando aspectos da realidade vivida pelas profissionais e proporcionando uma maior compreensão dos aspectos que carimbam as mulheres na educação, bem como as narrativas sobre si mesmas e seu ofício.

Palavras Chave: Feminização; Docência; Valorização; Gênero; Classe.

ABSTRACT

The research "Female teacher work in the state network in the city of Catalão / GO: teaching, gender and classes", focuses on the predominance of women working as teachers in the various sectors of education. To this end, he emphasized the way in which the teachers generate the historical consciousness about the teaching; the relations between professional teachers and the "sex" of the subjects; the association of female predominance in education with the devaluation of the teaching profession and class relations. From the methodological analysis, the research raised information about the historical process of feminization of the teaching profession, and the social, economic and political issues that crossed it. The research also counted on a "fieldwork" carried out through interviews with several teachers from the municipality of Catalão, in the State of Goiás. From the analytical point of view, it treated the information collected respecting the subjectivity present in the answers, clarifying aspects of the reality lived by the professionals and providing a greater understanding of the aspects that stamp women in education, as well as the narratives about themselves and their craft.

Keywords: Feminization; Teaching; Appreciation; Gender; Class.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - Aula de prendas domésticas, para alunas do Curso Modelo. 19

FOTOGRAFIA 2 – Vista área de Catalão, GO, s.d. 36

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução populacional de Catalão, GO: 1992 – 2008. 30

GRÁFICO 2 – População residente, por situação do domicílio e sexo. Catalão -GO, 2010. 31

GRÁFICO 3 – Rendimento Domiciliar per capita de Catalão -GO, 2010. 31

GRÁFICO 4 – Docentes por nível – Catalão, GO, 2015. 33

GRÁFICO 5 – Números de escolas por nível – Catalão, GO, 2015. 34

GRÁFICO 6 – Locais de trabalho das entrevistadas 39

GRÁFICO 7 – Realização do Trabalho doméstico 39

GRÁFICO 8 – Participação política e Remuneração 42

QUADROS

QUADRO 1 – Formação e Trabalho das entrevistadas 35

MAPAS

MAPA 1 – Localização de Catalão no Estado de Goiás 29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA DAS MULHERES NO BRASIL	16
1.1. O ingresso das mulheres no ambiente escolar	17
1.2. A feminização do magistério e a desvalorização da profissão docente	23
2. TRABALHO DE PROFESSORA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: CATALÃO – GO	29
2.1. O município de Catalão	29
2.2. Perfil docente do município	33
2.3. Trabalho de professora	34
2.3.1. Formação profissional	35
2.3.2. Questões de gênero	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXOS	57

INTRODUÇÃO

Na busca de um tema de pesquisa para a composição do nosso projeto de mestrado, prelúdio do que viria a ser essa Dissertação, desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em História, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, atraiu nossa atenção a presença praticamente hegemônica de mulheres, atuando como docentes nos diferentes níveis da educação. Nossa experiência de dezesseis anos de magistério, na qual observamos diuturnamente as lutas das mulheres professoras, seu trabalho na escola e fora dela e, em se tratando da rede particular, da diferença de remuneração relativa aos professores homens, tornar-se-iam questões centrais para a formulação desse trabalho, contribuindo para nossa escolha do tema.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa pretendeu averiguar o processo que culminou na realidade atual, compreendendo as razões que levaram à inserção majoritária das mulheres na docência. Da mesma forma, Ora, dentro da educação brasileira, mas especialmente na educação básica em seus níveis fundamental e médio, há predominância de mulheres atuando como docentes. Conforme levantamento realizado em 2011, pelo Ministério da Educação e Cultura, para 365.395 (trezentos e sessenta e cinco mil e trezentos e noventa e cinco) homens exercendo o magistério na Educação Básica, havia 1.612. 583 (um milhão, seiscentas e doze mil e quinhentas e oitenta e três) mulheres. Considerando-se o universo total de professores, em termos percentuais, 18,5% dos docentes são homens, enquanto 81, 5% são mulheres. (Cf. HARNIK, 2011).

Ao lado desta constatação, também salta à vista a desvalorização da profissão docente que, se submetida a uma análise criteriosa, pode revelar contradições relativas às questões *de classe*, mas também às questões *de gênero*. Por isso, perceber de que maneira as professoras entendem a si mesmas como profissionais da educação e o próprio magistério como uma “atividade feminina”, transforma-se em referência para o entendimento da sua profissão e da sua identidade profissional.

No todo desse processo, porém, estão envoltas uma série de questões que atravessam as relações de gênero, as quais são histórica e socialmente produzidas, contribuindo para enraizar, no âmbito da docência, ações e práticas culturalmente consideradas próprias do “masculino” e também do “feminino”. Como exemplo, espera-se da “boa professora” que seja tão afável e amorosa com seus alunos quanto uma “mãe”. Mas, ao mesmo tempo, requer-se dela que tenha “domínio de turma” e “disciplina” o que, em geral, implica numa postura autoritária que é socialmente atribuída ao “homem-pai”. Desta forma, podemos inferir que se

a sociedade determina condições, papéis ou representações de gênero, da mesma forma que o ambiente escolar “sobretaxa” as professoras, exigindo delas o exercício de posturas derivativas de “ambos os papéis”.

Do ponto de vista analítico, Lagarde (1992) afirma que o gênero surge como uma categoria cujo propósito é demonstrar as relações sociais entre os sexos. Tais relações ligam-se ao sexo feminino ou masculino, mesmo que outrora se referenciasse, especialmente ao sexo feminino:

En el lenguaje político contemporáneo en América Latina, se utiliza la idea del género sobre todo ligado a las mujeres. A tal punto es así, que muchas e muchos creemos que sólo las mujeres tenemos género, y que cuando decimos género estamos hablando de las mujeres. (LAGARDE, 1992, p.03).

Mesmo que por diversas vezes nos passe despercebido, o gênero atravessa cotidianamente nossas vidas. Se não o percebemos, isto decorre da naturalização de determinados comportamentos, entendidos como prerrogativas deste ou daquele sexo. Porém, transcorrido o tempo, o gênero passou a ser observado de forma diferente, indo além das leituras simplistas e biologistas, que condicionaram ao sexo feminino ou masculino determinadas ações. A este respeito Joan Scott (1990) afirma que o termo gênero indica “uma rejeição ao determinismo biológico”, implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, e reafirma a semelhança social das diferenças embasadas *entre* os sexos. Nesta mesma linha de raciocínio, citando Ann Oakley, Louise Tilly define a diferença entre sexo e gênero da seguinte forma:

Sexo é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...] Gênero, pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em “masculino” e “feminino” [...] Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero. (OAKLEY apud TILLY, 1994, p. 42).

Uma reflexão acerca do trabalho docente, em particular o labor feminino, é relevante e necessária na medida em que análises promovidas pelos estudos de gênero, acerca da participação das mulheres nessa profissão, postulam uma relação direta entre a desvalorização e precarização do trabalho docente e feminização do magistério. É por este motivo que pretende-se, neste trabalho, entender o processo que levou à esta feminização e, ainda, a

compreensão que mulheres professoras na cidade de Catalão/GO, possuem acerca desse processo e das dimensões dele na sua realidade.

Para realização da pesquisa foram selecionadas *doze professoras* que lecionam nas seguintes escolas de Catalão: Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro; Colégio Estadual João Netto de Campos e Colégio Estadual Dona Iayá. A seleção se apoiou em critérios diferentes, porém, complementares. Em primeiro lugar, o critério de uma escola por bairro, com quatro professoras de cada escola, com formações (graduação) distintas: História; Ciências Sociais; Ciências Biológicas; Geografia; Letras; Química; Física e Pedagogia – e, ainda, o critério de voluntariedade e da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido.

Existe, ainda, outro “critério” de seleção das professoras entrevistadas, que é importante registrar: a facilidade de acesso, pois são nessas escolas que o autor da presente pesquisa trabalha. Todavia, o que chamamos de “facilidade de acesso” não diz respeito, exclusivamente, ao deslocamento corriqueiro. Refere-se ao “acesso” pessoal às entrevistadas em função dos diálogos que ocorrem entre os docentes no espaço escolar, acerca do tema escolhido para a pesquisa. Foram justamente estas conversas que despertaram nosso interesse em obter mais informações e aprofundar a análise sobre a predominância de mulheres atuando como docentes nos diversos setores da educação, os aspectos que as identificam como educadoras e as leituras que fazem de sua profissão. Nesse sentido, concordamos com Michel de Certeau ao afirmar que:

Antes de saber o que a história diz de uma sociedade, é necessário saber como funciona dentro dela. (...). Também a consideração deste lugar, no qual se produz, é a única que permite ao saber historiográfico escapar da inconsciência de uma classe que se desconhecera a si própria, como classe, nas relações de produção e, que, por isso, desconhecera a sociedade onde está inserida (CERTEAU, 2008, p.77).

O significado que as pessoas dão às coisas e à vida deve receber atenção especial do pesquisador em História. Por este motivo, para o presente trabalho, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, pois entendemos que este tipo de abordagem ilumina a perspectiva dos sujeitos pesquisados, permitindo considerar seus diferentes pontos de vista e experiências pessoais. A título de definição, abraçamos a concepção exposta por Rey (1998), para quem a pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes:

La investigación cualitativa que defendemos sustituye la respuesta por la construcción, la verificación por la elaboración y la neutralidad por la participación. El investigador entra al campo con lo que le interesa investigar, lo cual no supone el cierre del diseño metodológico solo a aquellas informaciones directamente relacionadas con el problema explícito a priori en el proyecto, pues la investigación implica la emergencia de lo nuevo en las ideas del investigador, proceso donde marco teórico y realidad se integran y contradicen de formas diversas en el curso de la producción teórica. (REY, 1998, p. 42).

Todo o material coletado através de entrevistas direcionadas, foi unicamente para fins deste trabalho, registrada a garantia de privacidade e confidencialidade das professoras. Em atendimento à esta prerrogativa, optamos por denominá-las por nomes fictícios. Todas as respostas foram transcritas e se encontram ao final deste trabalho, nos Anexos.

Os resultados obtidos foram apresentados em dois capítulos. Num primeiro capítulo, intitulado *Aspectos históricos da docência das mulheres no Brasil*, apoiados em bibliografia produzida nas áreas de História e História da Educação, nos ocupamos dos processos que teriam levado à uma feminização da docência. Ao longo do sobrevoo pretendido nesta primeira parte da dissertação, demarcamos nosso entendimento de que gênero e ensino são indissociáveis, uma vez que o gênero é um elemento que atravessa todas as relações sociais, políticas, econômicas e culturais que também se expressam na vivência escolar.

No segundo capítulo, *Trabalho de professora na rede estadual de ensino de Catalão-GO*, apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, a partir dos quais tomamos contato com as leituras das professoras entrevistadas acerca das suas interpretações e de suas experiências no que tange às relações de gênero no ambiente escolar.

As conclusões do trabalho estão expostas em suas *Considerações Finais*.

CAPÍTULO UM

ASPECTOS HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA DAS MULHERES NO BRASIL

Conforme esclarecemos na Introdução do presente trabalho, a presença majoritária de mulheres no ambiente escolar brasileiro é um dado relevante e que, por si só, merece pesquisa. Assim, para o presente capítulo, é nossa intenção lançar luzes sobre o processo histórico que, em nosso país, conduziu à feminização da profissão docente.

A educação formal no Brasil tem origem com a catequese jesuíta e se desenvolveu junto a um projeto maior da Igreja Católica. Em conformidade com a proposta de expansão da fé, as primeiras escolas erigidas na colônia brasileira foram dedicadas às crianças do sexo masculino, filhos de índios, órfãos portugueses e filhos de fazendeiros, deixando de fora as meninas.

Já no século XVI, a direção do ensino público português passou a ser responsabilidade da Companhia de Jesus que, por sua vez, se responsabilizaria pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Foram dois séculos de constituição e domínio da rede de educação católica, com o magistério sendo exercido pelos padres jesuítas. Não obstante, não se exigia do padre nenhuma formação específica para que se tornasse professor. Bastava saber ler, escrever e conhecer as sagradas escrituras, pois o objetivo era “evangelizar”. Este panorama perdurou até o século XVIII, com a Reforma do Marquês de Pombal, a chamada “Reforma Pombalina” que transferiu para a Coroa Portuguesa a responsabilidade do ensino. Assim, através do Alvará de 1759 determinou-se a criação das “Aulas Régias” e a criação de concurso público para admissão do professor como funcionário do Estado. (Cf. CARDOSO, T., 2002).

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Estas providências, entretanto, não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente reclamadas pelas populações que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas. (SECO; AMARAL, 2006).

1.1. O ingresso das mulheres no ambiente escolar

Especificamente no terreno da educação, a carta constitucional de 1824 garantiu a expansão do ensino à “todos os cidadãos”, inclusive para as mulheres, e a adoção formal da educação laica. Assim, as primeiras vagas de trabalho no magistério, destinadas ao sexo feminino, foram abertas após a Independência, quando o ensino se tornou extensivo e gratuito à todos, inclusive às mulheres. Desta forma, “como não se tolerava a co-educação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher[sic]”. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.5).

No entanto, apenas em 1827 foi sancionada a primeira lei que regulamentou a criação do ensino público e gratuito no Brasil. Posteriormente, o Ato Adicional à Constituição de 1834, delegou às províncias a regulamentação e descentralização do sistema de instituição pública de ensino primário e secundário.

Todavia, devido às condições históricas, o sistema de instrução pública elementar surgiu sob circunstâncias desfavoráveis. Conforme verificado por CHAMON (2005), havia um número de escolas muito inferior ao de habitantes. Além disso, o Estado não se comprometia com garantias mínimas para oferecer o ensino ao povo.

A criação de escolas destinadas à formação de professores tomaria impulso apenas na década de 1870. O ímpeto progressista da década e a reforma educacional de Leôncio de Carvalho, instituída pelo Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, expressaram os anseios de renovação educacional, seguidos simultaneamente aos movimentos políticos e econômicos da época. Estes, tinham em vista uma nova ordem social, que desencadeariam, na década seguinte, a abolição da escravatura e a constituição do governo republicano. (Cf. KULESZA, 1998).

Coube à reforma Leôncio de Carvalho mudar o panorama dos ensinos primário, secundário e superior do Império. Quanto ao ensino superior, inspirada no modelo das universidades alemãs, não apenas estabeleceu a liberdade de frequência nas faculdades como garantiu, em seu artigo 24 o direito das mulheres se inscreverem nos cursos superiores de Medicina, para as quais deveriam ser reservados lugares separados nas aulas. (Cf. MEIRELLES, et al., 2004).

O impulso na formação de professores primários, – preconizada pelo Ato Institucional de 1834, que estimulou a criação das primeiras Escolas Normais em 1835,– trouxe múltiplas experiências de estabelecimento dessas escolas nas províncias.

Ainda conforme KULESZA (1998), as tentativas de centralização do Ensino Normal, conforme determinação da reforma Leôncio de Carvalho, tiveram um forte impulso devido à reivindicação das oligarquias locais de equiparação dos exames preparatórios, realizados nos Liceus provinciais, cuja aprovação garantia aos alunos o acesso a cursos superiores. A solução dada pela reforma visava impedir o esvaziamento das escolas secundárias à época. Assim, a trajetória histórica das Escolas Normais do Brasil, destinadas à formação de quadros do Magistério, nasce ligada aos Liceus, ambientes notoriamente masculinos, destinados à preparação de meninos para o ensino superior. Logo, observamos no nascedouro das Escolas Normais brasileiras uma forte adequação às necessidades políticas das oligarquias locais, de garantir aos seus filhos homens a continuidade dos estudos.

A Escola Normal Pública e gratuita concretizou-se em 1880, trazendo um caráter mais científico no ensino. Por meio do decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881 ficou estabelecido que:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e o de artes. [...] Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. [...] Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalho de Agulha (para alunas) [sic]. (BRASIL, 1881).

Conforme se observa no artigo 1º do Decreto de 1881, citado acima, os cursos de formação docente oferecidos pelas Escolas Normais eram destinados a *ambos os sexos*. Logo, a formação nas Escolas Normais possibilitou às mulheres brancas da classe média conquistarem o espaço público através da atuação profissional na educação.

Durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinava-se àqueles que pretendiam prosseguir os estudos em nível superior, sendo que este último não era permitido às mulheres. A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que queriam efetivamente lecionar, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa

formação geral antes de se casarem (BRUSCHINI; AMADO apud DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p. 70).

Como visto acima, a formação escolar para o exercício do magistério não implicou no abandono das atividades domésticas. Kulesza (1998) lembra que nos regulamentos de 1890, que dispunham sobre as disciplinas oferecidas pela Escola Normal do Ceará, “[...] as normalistas faziam a prática pedagógica e recebiam, aos sábados, noções de prendas domésticas”. (KULESZA, 1998, p. 68). Esta realidade se repetiria de norte a sul do país, como ilustra, de forma eloquente, o registro de uma aula de prendas domésticas para alunas do Curso Modelo Complementar da Escola Normal Caetano de Campos, na São Paulo de 1908³:

Fotografia 1 - Aula de prendas domésticas, para alunas do Curso Modelo.
Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, 1908.



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2017.

³ Inaugurada em 1894, a Escola Normal Caetano de Campos foi a primeira escola de formação de professores da República. Sua “escola de aplicação”, denominada Escola Modelo complementar, atendia crianças de ambos os sexos, de 11 a 14 anos, dispostas em turmas separadas. Sobre a trajetória do Caetano de Campos consultar: GOLOMBEK, Patrícia. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. São Paulo: ESDUSP, 2014, 824p.

Embora o corpo docente destinado à *educação primária* tenha se feminizado já nas últimas décadas do século XIX, cabe ressaltar que o controle administrativo das escolas continuou nas mãos masculinas. Por certo, esta continuidade refletia o modelo patriarcal de sociedade, assentado no autoritarismo e na verticalização hierárquica das relações de gênero, de classe e étnico-raciais.

Dentro do quadro histórico da docência feminina, é importante citar, ainda, a figura da “Preceptora”, profissional que contribuiu especialmente para a educação feminina no período oitocentista brasileiro. Não obstante, é importante lembrar que esta modalidade professoral não surgiu no período republicano, pois em meados dos oitocentos já era uma presença frequente no âmbito doméstico das famílias brasileiras abastadas.

Segundo Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat (2000) a “Preceptora” era uma mulher que ensinava em domicílio ou que habitava com a família dos alunos para fazer companhia e ministrar aulas para as crianças. Muitas vezes eram jovens oriundas da aristocracia empobrecida, que atuavam, também, como governantas e babás para as famílias das classes altas. Até o final do século XIX a profissão cresceu, na medida em que as famílias de posses desejavam oferecer uma educação mais aprimorada aos seus filhos.

É certo, porém, que a educação ministrada por preceptoras não representava uma ampliação da educação feminina e, muito menos, um acesso ao mercado de trabalho. Assim, no final do século XIX, a Escola Normal continuava representando uma das raras opções de escolarização para as mulheres. Todavia, conforme recorda Eleta de Carvalho Freire (2011), além de o número de escolas secundárias para moças ser bastante reduzido, o curso normal não dava acesso ao ensino superior, constituindo-se na etapa final da escolaridade feminina. (Cf. FREIRE, E. 2011, p.251).

Assim, a despeito de a reforma Leôncio de Carvalho ter aberto às mulheres a possibilidade de ingresso no ensino superior, antes de 1930 era extremamente reduzido o número de mulheres que conseguiram entrar nos cursos superiores disponíveis e neles se diplomar⁴. O panorama começa a mudar com as perspectivas abertas pelo projeto educacional do governo Vargas.

⁴ Em quadro elaborado por Meirelles et al (2004), observamos que entre 1897 e 1893, seis mulheres se diplomaram pela Faculdade de Medicina da Bahia e entre 1888 e 1892, três pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Dentre estas pioneiras, destaca-se o nome de Rita Lobato Velho Lopes, natural do Rio Grande do Sul, a primeira mulher médica do Brasil, diplomada em 1887 na Bahia. Por outro lado, em se tratando da luta pelo ingresso das mulheres no ensino superior, há que se destacar, ainda, a luta da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, presidida pela bióloga Bertha Lutz – diplomada pela Sorbonne – que, entre os anos de 1920 e 1930 pautou em seus congressos o tema do ensino superior para mulheres. A este respeito, ver: DA COSTA

Ora, adentrando o novo século, a “quebra” da bolsa de Valores de Nova York em 1929 afetou o mundo inteiro, provocando no Brasil a crise do café e da República Oligárquica. Como se sabe, em 1930 o governo do presidente Washington Luís foi derrubado, levando ao poder o gaúcho Getúlio Vargas. Tratava-se do ponto culminante do movimento de 1930, que “chamava para si” a responsabilidade de romper com a ordem imposta pela oligarquia rural, particularmente poderosa no quadro das relações de poder da Primeira República. Embora a agenda de governo da Era Vargas pouco ou nada tenha modificado o elenco de atores que disputavam o poder no cenário político, abriu perspectivas não contempladas no período anterior. Para Thomas Ransom Giles (1987), este foi o caso do projeto de industrialização que se efetivou no Brasil no período varguista, repercutindo de forma ampla no processo educativo do país:

[...] foi a industrialização que obrigou o próprio Estado a assumir a responsabilidade de erradicar o analfabetismo, pois as tarefas demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior número possível de trabalhadores. O próprio mercado de trabalho assim o exigia. O crescimento na demanda social faz pressão sobre o processo educativo existente e, no Brasil, é a Revolução de 1930 que determina a formulação dessa nova demanda e modifica o papel do próprio Estado nesse processo. A Revolução de 1930 cria condições para a modificação dessa situação e abre a possibilidade de se expandir o ensino, para nele incluir uma parcela maior da população, especificamente nas regiões mais industrializadas.

(GILES, 1987, p.221).

Após a revolução de 1930, novas visões educacionais surgem, colaborando para expandir a educação feminina, na medida em que trouxe em seu bojo o projeto de remodelar o ensino brasileiro. O entusiasmo pela educação, tão proferido no decênio anterior, viria refletir-se, agora, na reorganização do ensino superior. Com o espírito de “Educar para a Pátria”, o governo de Getúlio Vargas procurou estabelecer uma política nacional de educação. Nessa perspectiva, já em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão responsável por regulamentar o ensino e estabelecer as diretrizes educacionais para o país. Sob a gestão do ministro Gustavo Capanema, várias reformas foram feitas, abrangendo o ensino secundário, industrial, comercial⁵.

BONATO, Nailda Marinho. O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. *Acervo*, v. 18, n. 1/2, p. 131-146, 2011.

⁵ A “Reforma Capanema” foi uma série de leis orgânicas consubstanciadas em seis decretos-leis emitidos durante o Estado Novo, entre 1942 e 1946. Ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial,

A chamada Reforma Capanema instituiu o ensino secundário feminino com poucas diferenças entre os currículos destinados aos homens, mas manteve a segregação entre os sexos. Além das classes exclusivamente femininas, a reforma também sugeria que a educação destinada às mulheres deveria estar orientada para a “natureza feminina de sua personalidade”. Assim, em consonância com a lei, os cursos “passaram a preparar as mulheres para profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 4). Contudo, a própria lei abria margem para a contradição pois o curso secundário feminino assegurava às mulheres o direito de ingressarem nas escolas superiores. Conforme observa Eleta Carvalho Freire:

A exemplo do magistério primário, o ingresso das normalistas nos cursos de Pedagogia também se deu de forma acentuada. A Lei nº 1821 de 12/02/1953 propugna a ampliação da articulação entre o ensino normal e o ensino superior e estende o direito de ingresso das mulheres aos demais cursos. Contudo, a existência da referida Lei não alterou a escolha das moças pelos cursos de formação de professores. (E. FREIRE, 2011, p. 252).

De acordo com Heleieth Saffioti (1976), a preferência feminina pelas Licenciaturas deve ser entendida, muito mais como uma orientação profissional forçada social e historicamente, dentro da qual foram fundamentais a valorização social da atividade docente como própria da mulher, a dificuldade de acesso destas a outros cursos superiores, em função da prestação de exames, ou as restrições legais impostas às mulheres. Desta forma, “independentemente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina”. (SAFFIOTTI, 1976, p. 228). Assim, tal qual o magistério primário, o magistério secundário se consolida como ocupação feminina a partir do ingresso, em massa, das mulheres nos cursos de formação para a docência.

No que diz respeito ao magistério de ensino superior, Maria Manuela Alves Garcia (1994) observa que no final dos anos de 1930 este também se apresentava como uma das restritas opções profissionais para as mulheres de classe média do período. O ingresso feminino na docência superior se deu em concomitância a criação das Faculdades de Filosofia em 1939.

normal e agrícola. Do ponto de vista classista, foi uma reforma elitista e conservadora, que consagrou o espírito da Carta de 1937 ao oficializar o dualismo educacional. Esse dualismo educacional nas letras da Reforma Capanema era a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares. (Cf. ROMANELLI, 1997).

Esse período de expansão do ensino superior contou com a escassez de docentes para os cursos de Pedagogia, oferecendo, portanto, benefícios para a educação feminina e para a inserção das mulheres no magistério de nível superior. Destaca-se ainda que além das restritas opções de profissionalização para as mulheres, alguns setores da própria academia reservavam a elas um lugar de desprestígio. Essa era, por exemplo, a situação no Instituto de Física da USP, onde segundo depoimento da professora Anna Maria Pessoa de Carvalho: “professor bom dá aula de teoria” e “teórico bom era para os homens”. (E. FREIRE, 2011, p. 235).

1.2. A feminização do magistério e a desvalorização da profissão docente

A partir da década de 1950, as mulheres se tornaram presença predominante não apenas no exercício do magistério primário, mas também do secundário e dos cursos superiores destinados à formação de professoras, notadamente o curso de Pedagogia. Contudo, conforme lembra Catani (1997) isto não implicou na ascensão feminina à valorização profissional. Ao contrário, permanece até a atualidade um mercado de trabalho profundamente desvalorizado, no qual a presença feminina é maciça.

Apoiando-se em Catani (1997), Eleta de Carvalho Freire (2011) entende que “[...] ao mesmo tempo em que a figura feminina passava a ocupar a maioria dos espaços escolares, parece ter se iniciado um processo de desvalorização da profissão docente. (E. FREIRE, 2011, p. 254). Para esta autora, a equação que identifica a desvalorização da profissão docente como consequência da feminização do magistério, foi armada processualmente, desde o início do século XIX, e deriva da valorização do conhecimento matemático, restrito aos currículos dos homens:

Esse processo, no entanto, não se deu de forma natural e inevitável, foi gestado desde o início do século XIX, quando os currículos escolares previstos para as mulheres incluíam os trabalhos manuais e as boas maneiras, excluindo a geometria que fazia parte apenas do currículo dos homens. Essa mesma determinação curricular permitia que se pagasse menor salário a quem desconhecesse a geometria. A desqualificação e a desvalorização do magistério parecem passar, antes de tudo, pela desvalorização do trabalho feminino [...]. (E. FREIRE, 2011, p. 254).

A questão levantada por R. Freire (2011), é melhor explicada por Cristina Bruschini e Tina Amado (1988). Retomando o problema historicamente, as autoras lembram que o exercício do magistério pelas mulheres, se justificava *ideologicamente* em função da “naturalização” da maternidade. Deste modo, também nos currículos escolares se expressavam as diferenças de gênero, determinando o que deveria ser ensinado para meninas e para meninos. Amparando-se em Saffioti (1976), Bruschini e Amado afirmam:

[os currículos] das meninas davam mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. Assim, se de um lado a primeira lei do ensino (1827) representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual, pois [...] reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares, com visíveis consequências *sobre os níveis salariais*: as professoras eram isentas de ensinar geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério para estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto, embora a legislação determinasse que os salários deveriam ser iguais para professores de ambos os sexos. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.5-6).

Assim, a articulação entre a desvalorização da profissão docente e a feminização do magistério, se pensada a partir da perspectiva curricular, de acordo com Denise Barbara Catani e outras, refletiria o descaso e o desprezo pelo “feminino”:

[...] foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários. (CATANI, 1997, p. 26).

As leituras são pertinentes. Mas, em se tratando da história do exercício da docência no Brasil, é importante colocar em pauta também a questão da *remuneração*. Em se tratando do magistério público, instituído através das “Aulas Régias” pelas Reformas Pombalinas em 1756, a profissão contou, desde o início, com muitas exigências e baixos salários. Pesquisando sobre a profissão docente no mundo luso-brasileiro, Tereza Fachada Levy Cardoso observa que entre fins do século XVIII e início do século XIX, para se tornar um professor régio,

[...] não bastava o candidato a professor demonstrar conhecimentos suficientes no exame, também precisava ser reconhecido na sua comunidade como bom cristão e

pessoa de bons costumes, porque sua dedicação pessoal ao trabalho poderia se converter em sacrifício pessoal, especialmente porque muitas vezes ganhava pouco – como era o caso dos substitutos – ou ainda, o que era mais frequente, recebia o salário com muito atraso; e no caso dos mestres de primeiras letras, não tinha o direito assegurado a aposentadoria ativa, mas precisava solicitá-la ao rei, como uma mercê. (CARDOSO, 2009, p. 167).

E, prossegue a autora:

[...] o salário foi alvo de reclamações constantes durante todo o período aqui pesquisado, em ambas as partes do Império português, e a documentação mostra as tentativas isoladas desses professores de melhorarem suas condições de vida e trabalho. Por vezes, os requerimentos ao Rei são assinados por dois e até três professores [...] os salários eram um dos mais importantes elementos para a construção de uma distinção social dos docentes profissionais, ao mesmo tempo em que era um componente fundamental de divisão entre eles. No fim do século XVIII e início do século XIX, havia professores régios que recebiam de 30 a 460 reis por ano, dependendo da localidade, da disciplina que lecionavam ou da situação funcional de titulares ou substitutos. (CARDOSO, 2009, p. 170-171).

Assim, ainda que a entrada das mulheres no magistério tenha se justificado a partir de construções ideológicas que ligavam o feminino ao cuidar e à maternidade, do ponto de vista salarial, fato é que a profissão, ainda que originalmente masculina, era pessimamente remunerada. Desse ponto de vista, entendemos que, na medida em que ocorre a universalização do ensino, a partir de 1824, impondo ao Estado a obrigação de oferecer instrução à todos, as mulheres foram *empurradas* para o magistério, justamente porque se pagava mal.

[...]. Verificando que a profissão docente aos poucos vai se tornando feminina percebe-se um certo afastamento do setor masculino, isto decorre principalmente pela má remuneração, os salários eram baixos, insuficientes para provimento das despesas com a família. Nos perguntamos se para as mulheres o salário também não era insuficiente? Responde-se que o salário da mulher não era o que deveria garantir o sustento da família, pois ele era tido com uma renda suplementar, pois era ao homem que cabia a responsabilidade de chefe da família (CASTRO; OLIVEIRA, 2001, p.05).

A saída masculina dessa atividade foi acompanhada de um discurso que visava naturalizar a presença das mulheres no processo educacional. Atribuía-se às mulheres a ideia de aptidão nata para o magistério, uma vez que a escola se tornava uma continuidade das relações familiares e dos afazeres domésticos. Desta forma, a atividade assimilou peculiaridades, *naturalizadas como femininas* como, por exemplo, a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega, o cuidado... Nessa perspectiva, Bruschini & Amado (1998) afirmam que outro aspecto a corroborar significativamente para a feminização da docência foi a manutenção da ideia de “vocação”, elaborada pelo pensamento moral burguês:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam quem, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI & AMADO, 1988, p. 4 apud DEMARTINI; ANTUNES, 2002, p.70).

Assim, mesmo após o avanço das mulheres para o espaço público, através do exercício do magistério, a perspectiva da sociedade patriarcal se perpetuava, legitimando a suposta superioridade masculina, uma vez que os papéis sociais destinados a cada sexo colaboravam para que a mulher permanecesse em desvantagem, dentro das relações de poder. Não por acaso, além do aspecto salarial, cabe lembrar o forte aspecto moralizador, que determinava *as condições de empregabilidade das mulheres*. Pelo menos desde 1854, com a reforma Couto Ferraz, a legislação não permitia às mulheres decidirem, *sozinhas*, acerca do seu ingresso no magistério. É o que demonstra seu artigo 16:

[Art. 16] - As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. [...] As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade [sic]. (BRASIL, 1854).

Na medida em que a expansão do ensino público exigia mais quadros, a “saída” foi a mão de obra feminina, formada paulatinamente nas Escolas Normais. Assim, dentro do

caótico quadro educacional do Brasil ocorreu um investimento na formação de um corpo estável de profissionais que *não buscasse a remuneração salarial como motivo da atuação*. Nesse contexto, conforme constatamos em CHAMON (2005), as mulheres foram influenciadas pelo apelo de políticas públicas para substituírem os homens na “nobre” missão de educar. Por sua vez, este apelo se constrói a partir do discurso da “vocação”, naturalizando o ensino elementar como um atributo eminentemente feminino. É o que se observa, sobretudo após a proclamação da República.

Conforme observa Silva (2015), embora o ideário republicano entendesse a educação como um dos pilares da cidadania, o ensino destinado às classes trabalhadoras não ultrapassava o pragmatismo do voto de cabresto. Assim, ao cidadão votante, bastava, quando muito, saber assinar o próprio nome. Desta forma, o magistério primário, que já era “profissão menor” desde o Império, adentrou os primeiros anos da República como uma profissão de segunda classe. Se desde a década de 1870 já vinha sendo feminizada, nas primeiras décadas do século XX foi transformada numa “extensão afetiva de uma maternidade inerente”, justificativa ideológica para a remuneração ínfima. (SILVA, 2015, p. 212-213). É que demonstra o discurso do governador do Piauí, em 1910, na cerimônia de reabrir a Escola Normal com vagas preferenciais para o sexo feminino:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a *natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui*; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. *Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os minguados ordenados do orçamento*. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poder á aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços [sic]. (KULESZA, 1998, p.70, grifos nossos).

É importante lembrar que a legitimação das relações de poder, embasadas na dominação masculina, se deu mediante a construção de um papel social submisso, imposto às mulheres. Porém, da mesma forma, inúmeras mulheres não se submeteram aos papéis que foram designados à elas. Pelo contrário, lutaram para romper com a ocultação, com a invisibilidade e, mesmo sendo um espaço para o qual foram “empurradas”, a atuação profissional nas escolas públicas também é exemplo dessa luta.

Além da luta por melhores salários e condições de trabalho, as mulheres docentes batalham por reconhecimento na sua área de atuação, principalmente no sentido de quebrar a representação estereotipada que correlaciona magistério e abnegação pessoal. Conforme lembrou Paulo Freire, na obra *“Professora sim, tia não”* (1997), a tarefa do “ensinante” é muito exigente, requer seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer compromisso, não só aos outros, mas ao próprio processo educacional que ela implica.

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de 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 da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. (FREIRE, 1997, p.9).

Ensinar é profissão que envolve uma empreitada, que envolve militância, especificidade no seu cumprimento. Ser professora implica assumir uma profissão. Por isso, recusar a identificação da professora com a “tia” implica tanto em recusar a correlação entre magistério e “ser feminino” quanto assumir uma posição política frente a desvalorização da profissão e da desigualdade entre os gêneros nas relações de poder que se dão dentro e fora da escola.

Pontuar essas questões é importante para as reflexões que nos propomos no próximo capítulo, quando trataremos das mulheres professoras na rede estadual da cidade de Catalão, GO, abordando seu ofício e suas narrativas, sobre si mesmas e sua profissão.

CAPÍTULO DOIS

TRABALHO DE PROFESSORA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: CATALÃO – GO

2.1. O município de Catalão

Para colocarmos em tela as dimensões formadoras das experiências e da construção das subjetividades de mulheres professoras na cidade de Catalão/GO, a pesquisa requer, antes de mais nada, que lancemos luzes sobre o “cenário” no qual suas experiências se dão e suas narrativas são tecidas. Por este motivo, cabe, em primeiro lugar, observarmos mais de perto a cidade dentro da qual a pesquisa foi realizada.

A cidade de Catalão está situada no território brasileiro a sudeste do Estado de Goiás na região Central do País. A população do município segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, corresponde a 98.737 mil habitantes, com um PIB, recenseado em 2008, de 4,348 bilhões de reais. Estes números colocaram a cidade na posição de terceira economia do Estado de Goiás naquele ano.

Mapa 1 – Localização de Catalão no Estado de Goiás

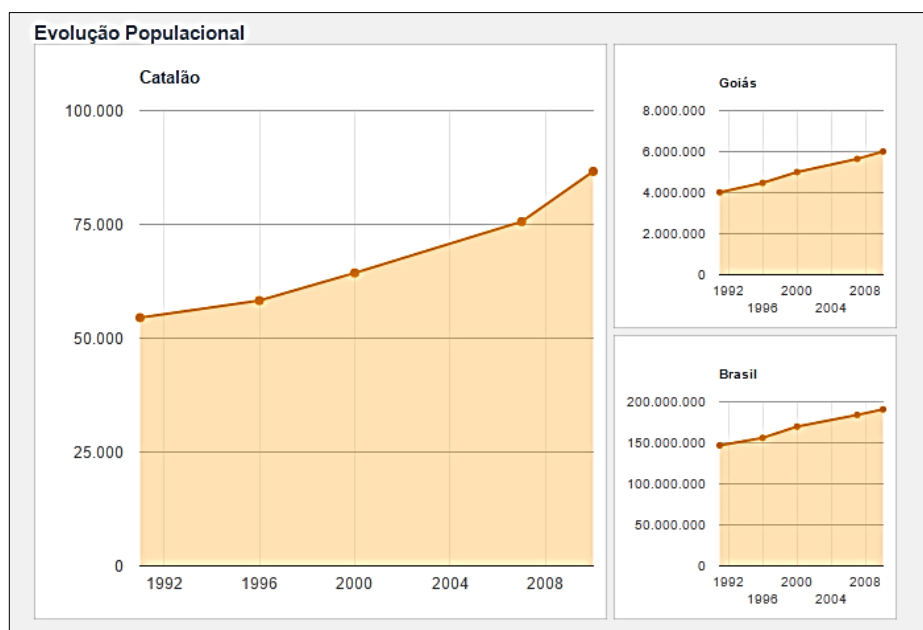


Fonte: ABREU, 2006.

O município faz parte da mesorregião “Sul goiano” e nomeia a microrregião formada pelos municípios de Ananguera, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Ipameri, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos. Possui uma área de aproximadamente 3.778 km², contando com dois distritos: Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde.

Em se tratando da qualidade de vida da população, importa destacar que nas três últimas décadas o processo de urbanização no Brasil se intensificou. Esse crescimento acelerado das cidades promoveu um descompasso entre as políticas públicas de planejamento e o atendimento das necessidades dos moradores e demais usuários dos equipamentos disponíveis no perímetro urbano. Nesse período, Catalão passou por um crescimento econômico expressivo, figurando entre os cinco municípios de maior receita no Estado de Goiás. Este resultado foi consequência de uma concentração de renda produzida nos setores básicos da economia – indústria, agricultura e serviços– e, ainda devido a sua localização geográfica, entre os eixos dinâmicos de Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Brasília.

Gráfico 1 - Evolução populacional de Catalão, GO: 1992 - 2008.

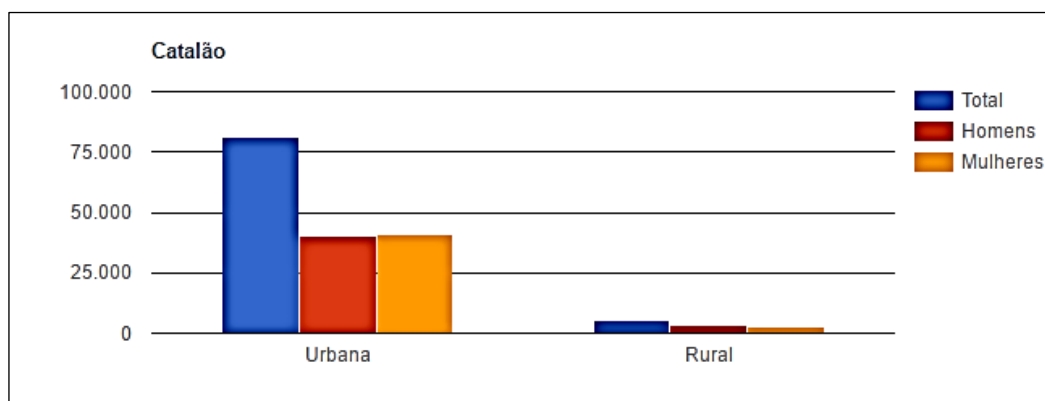


Fonte: IBGE, 2008.

A partir da década de 1970, ocorreu um rápido processo de urbanização da população rural caracterizado por profundas contradições nas estruturas sociais dos centros urbanos. Este “progresso” verificado na forma de urbanização acelerada, modificou as relações sociais e as atividades econômicas, trazendo mudanças para a estrutura da sociedade local e nos seus níveis de qualidade de vida.

Na agricultura do município, além da soja e do milho, merecem destaque o arroz, feijão, trigo, café, cana-de-açúcar, laranja, banana, mandioca, abacate, abacaxi, manga, tomate, hortaliças e legumes, que são cultivadas em escala comercial. Além disso, em se tratando da produção de leite, a metade recebe industrialização para a produção de queijo, manteiga, doces e derivados, sendo o restante comercializado no Estado de São Paulo.

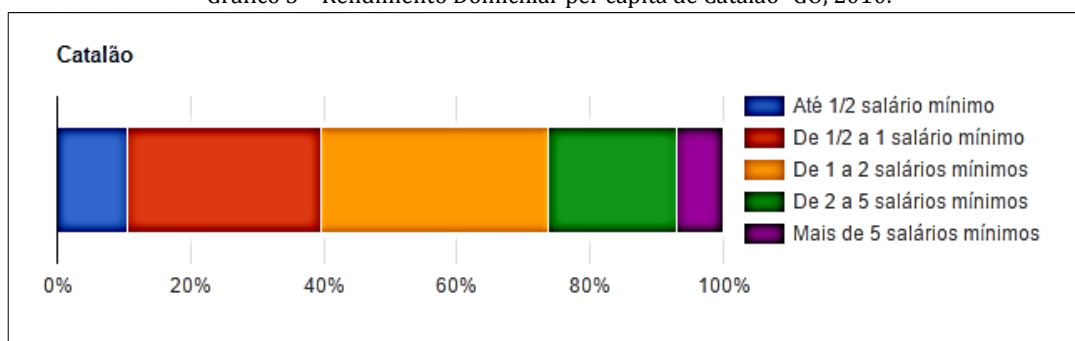
Gráfico 2 – População residente, por situação do domicílio e sexo. Catalão -GO, 2010.



Fonte: IBGE, 2010.

No espaço urbano, a implantação das indústrias mineradoras, ligadas à exploração de fosfato e de nióbio, constituem um aspecto significativo da história recente do município, pois em curto período de tempo se tornaram uma das bases da economia local. Para se ter ideia de sua importância, no início do processo de implantação e funcionamento das mesmas, na segunda metade da década de 1970, foram criados quase 2.000 empregos diretos, com um número muito maior de oportunidades de empregos criadas não só no município, mas também em cidades próximas.

Gráfico 3 – Rendimento Domiciliar per capita de Catalão -GO, 2010.



Fonte: IBGE, 2010.

O resultado deste processo de transformação econômica e de urbanização verificado em Goiás, nas últimas décadas do século XX e primeira do XXI, culminou com um crescente aumento no emprego de mão-de-obra em atividades típicas do meio urbano, como as áreas de

serviços, comércio e indústria. Estas atividades geraram empregos, renda e impostos, permitindo a implantação de uma bem aparelhada infraestrutura urbana.

Nos anos de 1980 ocorreu a implantação do SENAI e do SENAC, que objetivavam a qualificação e a formação de mão-de-obra especializada para atender a demanda dos projetos econômicos em instalação e os futuros, como hoje se verifica, com a implantação de plantas industriais em variadas atividades produtivas.

Foi também naquele momento que se instalaram os campus da UFG – Universidade Federal de Goiás e do CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, os quais tiveram um papel fundamental na elevação da qualidade do ensino e do nível de instrução da população. A presença de trabalhadores qualificados-especializados influenciou e tem influenciado a reelaboração do espaço e da sociedade locais.

Em se tratando da inserção da mulher no mercado de trabalho, embora lenta, tem contribuído para elevação da renda salarial das famílias, promovendo implicações positivas sobre a qualidade de vida da população. De acordo com dados da SEPLAN, - Secretaria de Planejamento, para o ano 2000 o salário médio do emprego formal estava acima da média e o grau de instrução da mão-de-obra local era o terceiro melhor do Estado. (Cf. CATALÃO, 2009). Nos dias atuais, o que se observa no município é que o desemprego não é um fato marcante. Esta situação tem afetado, principalmente, os jovens que buscam o primeiro emprego e aqueles com baixo nível de escolaridade.

Os dados estatísticos mais recentes sobre o mercado de trabalho em Catalão, evidenciam um crescimento constante de empregos, com salários se concentrando em torno de dois salários mínimos. A maior parte dos postos de trabalho são oferecidos no setor de prestação de serviços como: ajudantes gerais, soldadores, caldeireiros, encanadores industriais, operadores de máquinas leves e pesadas, especialistas em instalações mecânicas e industriais, técnicos químicos, etc.

A despeito dos indicativos e da leitura entusiasta que os gestores do município fazem, através dos canais oficiais, podemos observar várias questões sociais preocupantes.

Por um lado, as alterações socioeconômicas verificadas no município evidenciaram a concentração e o parcelamento da terra, o êxodo rural, os choques culturais, o desenvolvimento desigual do campo, com áreas altamente tecnificadas e outras bem rudimentares; o crescente desemprego e subemprego provocados pela não oportunidade social para todos; a prostituição; o uso de drogas e a existência de formas deterioradas de existência humana e de convivência social.

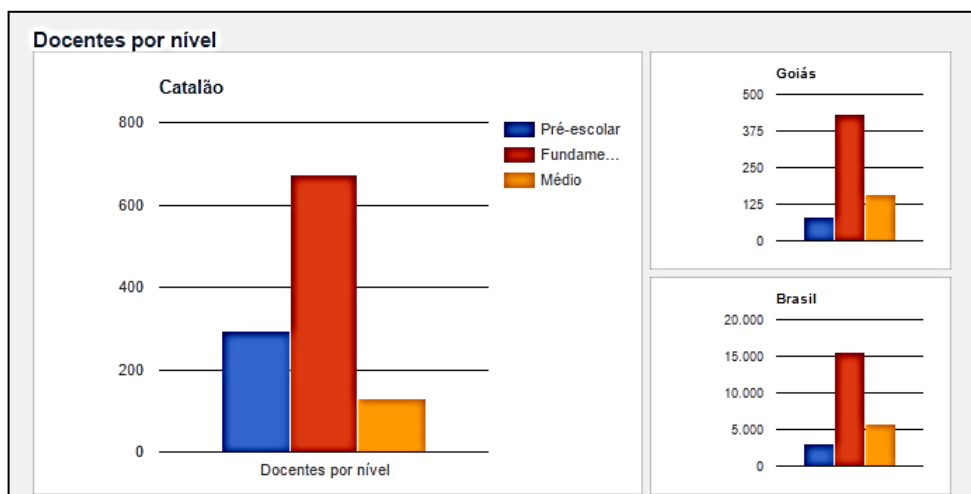
Porém, por outro lado, pode-se enumerar muitos benefícios decorrentes daquele processo, que alteraram os níveis de qualidade de vida da população: o acesso à educação e à informação, a participação política mais efetiva, acesso à saúde e melhores oportunidades de emprego e de renda e o acesso aos bens e serviços modernos produzidos pelos centros industriais do país. (Cf. CATALÃO, 2009).

2.2. Perfil docente do município

Atualmente, Catalão possui 17 estabelecimentos educacionais na rede estadual de ensino, os quais proporcionam trabalho a uma gama considerável de profissionais da educação. Considerando-se o ensino fundamental e médio, a rede estadual emprega 349 professoras e 84 professores⁶.

De acordo com o censo educacional de 2015, em termos numéricos, Catalão apresentava naquele ano 293 docentes na pré-escola; 672 no ensino fundamental e 131 no ensino médio. Em conformidade com esses números, o universo de docentes por nível pode ser assim representado:

Gráfico 4 – Docentes por nível – Catalão, GO, 2015.

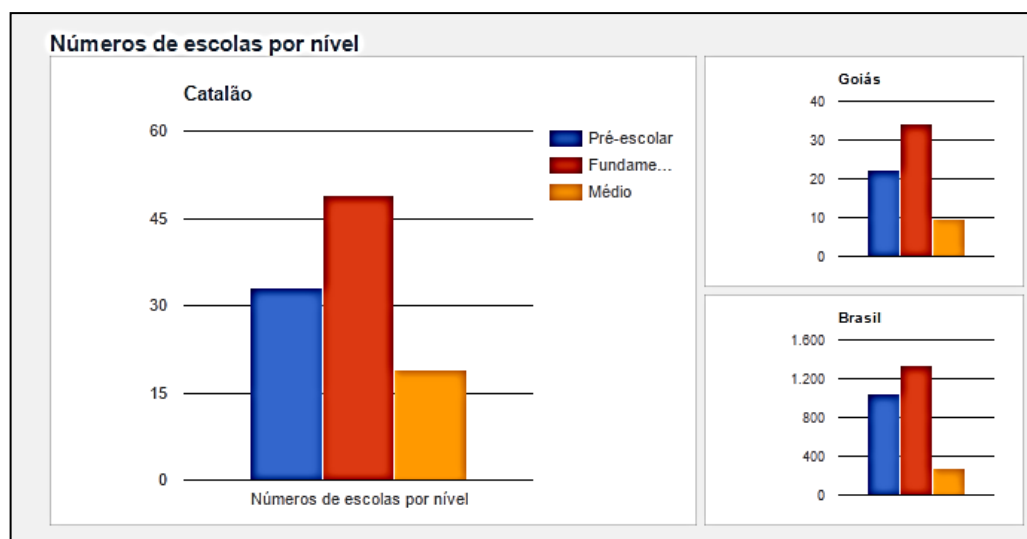


Fonte: IBGE, 2015.

Com relação ao universo escolar, o censo aponta que em 2015 Catalão possuía 33 escolas para o nível pré-escolar, 49 para o nível fundamental e 19 para o nível médio:

⁶ A Secretaria da Educação do Município de Catalão/GO forneceu as informações aqui esplanadas, bem como possibilitou a realização da pesquisa *in loco*, nas instituições de ensino elencadas.

Gráfico 5 – Números de escolas por nível – Catalão, GO, 2015.



Fonte: IBGE, 2015.

Como pode ser verificado nos dados acima, o nível escolar que possui a maior quantidade de estabelecimentos de ensino corresponde ao Ensino Fundamental. Justamente o nível no qual se registram o maior número de professoras, com pouca ou nenhuma presença de homens. É também neste universo de mulheres docentes que se concentra nossa pesquisa.

2.3. Trabalho de professora

Consideramos as professoras que se envolveram no presente projeto como “parceiras” de pesquisa, tanto por fazerem parte do nosso próprio cotidiano escolar e de militância, como também por se disporem a colaborar com o trabalho, oferecendo suas narrativas sobre si e sua profissão. Estes diferentes olhares e pontos de vista, foram coletados por meio de entrevistas direcionadas, em questionário com trinta e seis questões, disponível nos anexos, ao final desta dissertação.

O procedimento de aplicação foi realizado no espaço de trabalho das professoras parceiras, em horários condicionados por elas, visto que algumas preferiram utilizar horários de “janela” entre suas aulas. Já, outras, preferiram o final do turno ou o contra turno. Mas, em todos os casos, a entrevista durou, em média, cerca de sessenta minutos.

Registre-se que a maior parte das entrevistas foi realizada nas mesinhas ou bancos que se localizam no pátio das escolas, com a participação exclusiva do pesquisador e da professora parceira. Somente em dois casos utilizou-se a sala dos professores, no contra turno,

quando as salas estavam vazias, a revelar a adoção de uma prática que priorize a privacidade das entrevistadas. Em todos os ambientes as entrevistas mantiveram o grau de seriedade necessário para o trabalho, porém de forma descontraída.

2.3.1. Formação profissional

As questões que direcionaram nosso diálogo num primeiro momento foram: Qual curso e em que ano você graduou? Qual instituição? Você participou de alguma formação continuada? Qual curso e modalidade (Extensão, Especialização, Aperfeiçoamento)? Qual instituição e em qual ano você concluiu? Quantas horas você trabalha por semana em sala de aula? Em quantas escolas você trabalha?

As respostas apresentadas puderam ser compiladas, conforme demonstra o quadro a seguir, no qual a identificação da professora obedece a uma nomeação fictícia⁷:

Quadro 1 – Formação e Trabalho das entrevistadas

Nome	Graduação	I.E.S./Ano	Pós Graduação	I.E.S./Ano	C.H. Semana I	N. de escolas
Amanda	História	UEG- 2008	Psicopedagogia Educacional	“INSPA”- 2010	40 h	1
Beth	Ciências Sociais	UFU- 2010	Aperfeiçoamento Relações étnico-raciais	UFU- 2012	40 h	3
Claudia	Ciências Biológicas	UFU- NI	Especialização	UEG- 2007	14 h	1
Dora	Letras	UFG- 1996	Especialização	F S L J- N.I.	40 h	3
Ester	Química	ILES/ULBR A 2007	Mestrado - Química	UFU- 2011	40 h	2
Flávia	Letras	UFG- 2007	Gestão Escolar	FABEC- 2013	42 h	2

⁷ Para as siglas utilizadas no quadro considerar: I.E.S- Instituição de Ensino Superior; N.I – Não informou; C.H- Carga Horária; UFU - Universidade Federal de Uberlândia; UFG- Universidade Federal de Goiás; ILES/ULBRA - Instituto Luterano de Ensino Superior/Universidade Luterana do Brasil; CESUC - Centro de Ensino Superior de Catalão; UEG – Universidade Estadual de Goiás; FABEC – Faculdade Brasileira de Educação e Cultura; UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira; UnB – Universidade de Brasília; CEN – Centro Educacional de Niterói; “FSLJ” – Faculdade São Luís de Jaboticabal; “FAAP” – Faculdade Apogeu; “INSPA” – Instituto Passo.

Geise	Física	UFG- 2011	Especialização Física	UnB- 2008	42 h	3
Helena	Letras	UFG- 2002	Leitura e Ensino	UFG- 2009	40 h	1
Iara	Letras	UFG- 1996	Psicopedagogia	“FAAP”- N.I.	40 h	1
Julia	Pedagogia	UFG- 1999	Especialização	CEN- 2000	42 h	2
Keli	Pedagogia e Geografia	CESUC - 1996 UFG - 2005	Supervisão Educacional	UNIVERSO- 1999	42 h	2
Lurdes	Letras	UEG - N.I.	N.I.	N. I. - N.I.	40 h	1

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2017.

Nos dados supracitados podemos notar a diversidade de formação e de períodos de formação das professoras que participaram da pesquisa. Nossa opção por entrevistar professoras oriundas de diferentes registros do conhecimento, decorreu de nossa compreensão de que cada pessoa se encontra imersa numa pluralidade de relações e intervenções. Desta forma, a formação – inicial e continuada– implica, também, em projetar uma infinidade de interações sociais, de intervenções políticas e vivências que estarão fomentando, ou no mínimo acompanhando a vida e a visão profissional dos sujeitos.

Isso nos possibilitou inferir que as falas das entrevistadas tecem caminhos educacionais, ideológicos, políticos, sociais, diversos que tanto podem revelar contradições e paradoxos, quanto fomentar respostas e novas reflexões para as inquietações que motivaram este trabalho.

Assim, ao pensarmos na formação profissional a partir da década de 1990, onde encontramos *Dora, Iara, Julia e Keli*, pensamos também nos acontecimentos históricos do período, os quais influenciaram o processo de produção do conhecimento repassado e discutido nas Instituições de Ensino Superior.

Ora, vivia-se o reflexo dos anos de 1980 – as mudanças da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) por Mikhail Gorbatchov; os projetos de expansão militar e dominação política de Ronald Reagan nos Estados Unidos da América e Margaret Thatcher no Reino Unido; as guerras civis nas fronteiras da África do Sul; a fome na Etiópia; o processo de redemocratização do Brasil. Logo, os anos de 1990 registraram os reflexos da queda do muro de Berlim, a Perestróica e a investida neoliberal. É um período em que ocorre a difusão dos processos de reestruturação produtiva, direcionando a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas no pensamento de reintegração das atividades de trabalho e emprego de mão-de-obra qualificada.

No Brasil, os âmbitos político e econômico são marcados, inicialmente, pelo confisco das poupanças no governo de Fernando Collor de Melo. Envolvido em corrupção, Collor assistiu posteriormente a milhares de jovens, mobilizados por uma forte campanha de mídia, criarem o movimento "Caras Pintadas" e pedirem seu *impeachment*. No campo educacional, o governo Collor e seu substituto, Itamar Franco, contavam em seus quadros com um grande número de assessores com influências conservadoras, um Ministério da Educação de muito discurso e pouca prática.

As políticas educacionais, nesse governo, foram marcadas por forte clientelismo, privatizações e promoção de reformas educacionais e elaboração de programas baseados em competitividade e perspectiva mercadológica. Assim, os planos de educação de maneira geral, bases curriculares e formação de professores do período, nos revelam de forma direta a intervenção política e administrativa do Estado em consonância com os interesses do capital.

É necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo. Repensar o papel do Estado, abandonando o enfoque de administração burocrática dirigista e centralizadora, geradora antes de rotinas que de inovações, em prol de uma visão que potencie a orientação estratégica, a regulação a distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. Abandonar uma educação segmentadora mudando para uma educação que, destinando seus melhores recursos às necessidades principais, obrigue o Estado a desempenhar plenamente seu papel compensador. (...) de um financiamento puramente estatal à mobilização de diversas fontes de financiamento, que incluam de maneira crescente os recursos privados; de uma capacitação entregue às margens das necessidades produtivas a uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assuma a liderança na formação de recursos humanos; da consideração da ciência e da tecnologia como áreas dissociadas do desenvolvimento a um esforço conjunto de universidades, empresas e governo para incorporar a competitividade ao conhecimento. (OTTONE, 1993, p. 13).

Os interesses do capital, representados, especialmente por órgãos como o Fundo Monetário Internacional – FMI, e Banco Mundial, elaboraram e exigiram – e ainda o fazem – propostas de reforma educacionais com o objetivo de eliminar supostas defasagens e criar condições para cumprir as exigências do mercado produtivo, através dos sistemas educacionais como espaços condicionados e adequados à preparação da formação humana para o mercado e a introjeção da cultura do emprego.

As professoras que têm suas formações nos anos 2000, *Amanda, Beth, Claudia, Ester, Flávia, Geise, Helena e Keli*, já vivenciaram o retorno a uma visão tecnicista da educação, vigorosas na década de 1970, combatida na década de 1980, mas que retorna em meados dos anos de 1990, entrando para 2000, com projetos de formação de mão de obra de qualidade para alimentar as políticas da “globalização” econômica. Esta perspectiva denotou à educação uma importância genuína, transformando-a em bandeira de muitas ações governamentais e empresariais.

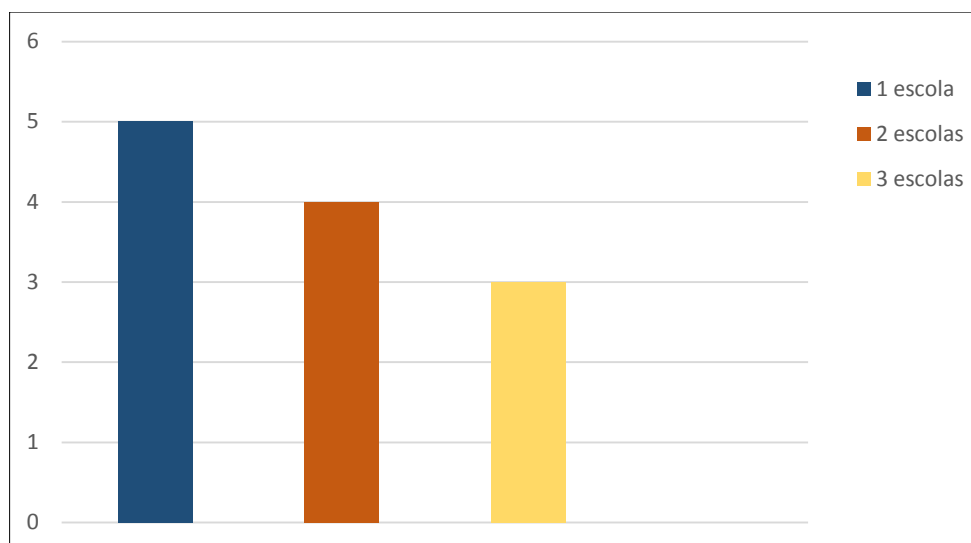
Dentro de uma perspectiva neoliberal as políticas pedagógicas assentaram-se em noções de colaboração e fomentação do acúmulo de riquezas. Dessa forma, priorizou-se a Educação Básica, com a abertura de cursos técnicos, de Institutos Federais e do ensino técnico-profissionalizante. Acompanhando essas medidas, tornaram-se prioridade, os cursos de formação de professores com conhecimentos técnicos, repassados de forma rápida, com vistas a solucionar problemas do cotidiano. Seguindo a mesma vertente, pululam os cursos de educação e formação à distância– EAD– que se utilizando de plataformas digitais, propiciaram a muitos Estados e municípios, a formação de professores leigos através de mídias eletrônicas com programas tutoriais, não raro distantes da realidade das pessoas.

Observa-se, ainda, a implementação dos cursos de *Formação Continuada* que, colocados em prática por instituições públicas ou privadas em parceria com Estados e municípios, tiveram como objetivo a implantação de uma política de distribuição de diplomas, visando o cumprimento da meta do art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96, o qual estabelecia que: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996).

Conforme se depreende do Quadro 1, a maioria das professoras parceiras possui uma Carga Horária de trabalho semanal igual ou superior a 40 horas de trabalho. A única exceção é *Cláudia*, que trabalha 14 horas por semana.

Também *Cláudia*, ao lado de *Amanda, Helena, Iara e Lurdes*, cumprem sua jornada de trabalho docente em apenas *uma escola*. Todas as demais trabalham em duas ou três escolas diferentes, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Locais de trabalho das entrevistadas

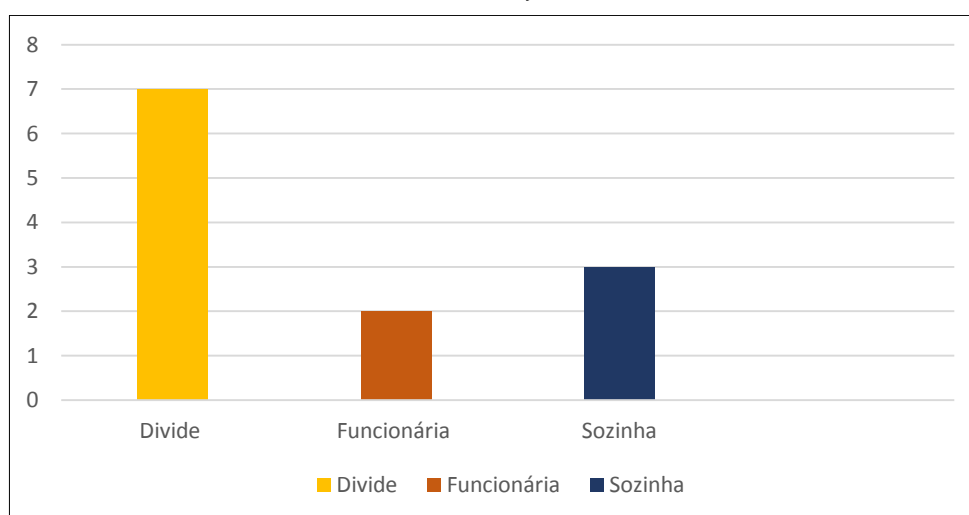


Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2017.

Dentre as responsabilidades assumidas pelas mulheres, sobretudo por características culturais, encontra-se a dedicação ao trabalho do lar, além do trabalho fora de casa. O mesmo ocorre com as professoras entrevistadas.

A dupla jornada entre dar aula, cuidar da casa e da família é recorrente na maioria dos casos. Nas entrevistas com as docentes, observamos que além do trabalho escolar, todas se dedicam aos cuidados dos filhos e uma grande maioria também ao trabalho doméstico.

Gráfico 7 – Realização do Trabalho doméstico



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2017.

Perguntadas sobre quem realiza o trabalho doméstico, *Claudia, Iara e Lurdes* realizam o trabalho sozinhas. Já Ester contratou uma “secretária do lar”. *Amanda, Beth, Dora, Geise,*

Helena e Julia dividem o trabalho com filhos (as), outros membros da família ou faxineira. Somente *Flávia e Keli* afirmam dividir o trabalho com o “esposo”.

É interessante observar que a maioria das professoras está inserida em um padrão tradicional de família, composta por pai, mãe, filhas e filhos. Aliado a isso, ocorre a dedicação unânime aos filhos. O tempo menor dedicado às atividades do lar, fica por conta do lazer, que não foi objeto profundo de investigação. No entanto, apresenta a característica de ser desenvolvido junto à família, levando a entender que lazer é atividade coletiva familiar, pois *Claudia* reserva um dia; *Helena* possui pouco tempo e *Flávia e Iara* reservam o Domingo.

Outro dado relevante, são os percentuais auferidos acerca da participação das professoras nas despesas domésticas. Verificamos que a ampla maioria participa significativamente. Das 12 pesquisadas, 9 assumem de 50 a 100% das despesas: *Claudia, Dora, Geise, Helena e Lurdes* assumem 50%; *Keli* 60%; *Iara* 90%; *Julia* 95% e *Amanda* 100%. O resultado da pesquisa suscita uma reflexão: o número expressivo de mulheres que assumem as despesas domésticas corresponde ao número de mulheres que, de fato, comandam suas casas?

Ora, se considerarmos o conceito de divisão sexual do trabalho articulado às relações entre os sexos, como um fator relevante nas relações entre eles, concordamos com a definição de Hirata & Kergoat.

Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)”. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599).

Assim, a resposta à pergunta anterior vai ao encontro da leitura apresentada por Griossi (2004), qual seja:

Na divisão sexual do trabalho tradicional, o homem está ligado ao mundo público do trabalho e a mulher ao mundo privado – a casa, o lar, os filhos. Com este modelo ideal, mesmo quando a mulher tem um emprego remunerado, a gestão do mundo doméstico continua sob sua responsabilidade (GROSSI, 2004, p.18).

A permanente prática das relações fundadas na relação patriarcal, cujo mando é basicamente masculino, pode pressupor a existência de relação conflitivas e desiguais,

produzindo discriminação de gênero em diversos espaços, em especial, no espaço privado do lar. Aquele valor previsto inicialmente como “ajuda de custo” às mulheres que foram para o magistério, senão desde o princípio, é hoje o valor que sustenta alguns lares. Desta forma, a desvalorização da mulher é base de uma ação concreta de exploração e no caso das professoras entrevistadas, podemos afirmar que pelo menos a maioria, é sim, explorada.

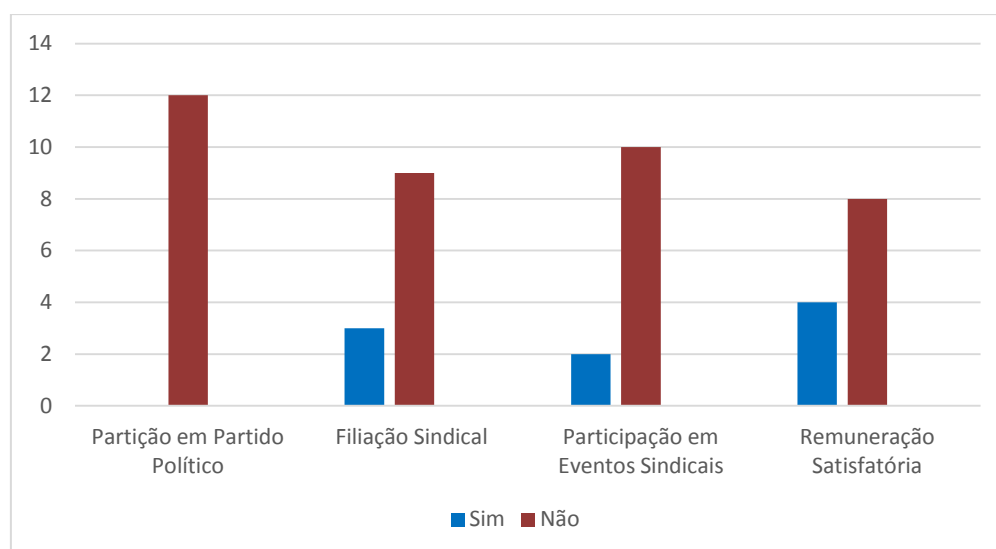
Finalmente, a caracterização do perfil das professoras, parceiras deste trabalho, exigiu refletir sobre sua militância partidária e sua relação com o sindicato da categoria. Para pensar estas questões, nos pautamos pelas seguintes considerações: é possível haver uma relação entre a posição que as mulheres ocupam na estrutura de dominação e a sua presença na vida política? E essa relação estaria norteadas por uma desigualdade social e uma hierarquia rígida em relação ao acesso a direitos?

Ora, o conhecimento, a educação, a formação são elementos significativos no processo de empoderamento das mulheres. Sem dúvida, são instrumentos que permitem a superação das condições desiguais e desfavoráveis. Desta forma, a consciência crítica acompanhada de uma formação política pode significar um passo importante para a transformação nas relações de poder.

Assim, oferecemos às professoras as seguintes questões: Você participa ou participou de algum partido político? De algum movimento social? Você é filiado ao sindicato dos professores? Você costuma participar de congressos, encontros, seminários, reuniões etc., organizados pelo sindicato da sua categoria? Você é (ou foi) membro da direção do sindicato? Como você considera sua remuneração mensal enquanto trabalhadora docente?

E a despeito de todas as nossas expectativas, encontramos as seguintes respostas: *nenhuma das professoras entrevistadas* na pesquisa é filiada a um partido político. Somente *Amanda, Beth e Geise* são filiadas ao sindicato Sintego – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás–; somente *Amanda e Beth* participam dos eventos realizados pelo sindicato. Apenas para *Flavia, Helena, Iara e Julia* a remuneração mensal foi considerada suficiente.

Gráfico 8 – Participação política e Remuneração



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa, 2017.

Embora a tabulação dos dados, apresentada acima em forma de gráfico, ofereça uma visão bem eloquente da realidade pesquisada, também é relevante observarmos as justificativas apresentadas para o distanciamento político partidário e sindical. A “descrença” é, por exemplo, o que impede a participação de *Cláudia*:

Cláudia: Não participo de nenhum partido político, já fui filiada ao SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás) e não sou mais porque não acredito mais no sindicato; Não participo de congressos porque meu sindicato não realiza esse tipo de evento [...]. (CLÁUDIA, 04. nov.2016).

Esta é também a posição assumida por *Keli*, por considerar o sindicato “muito fraco”, por Flávia, devido à discordância dos posicionamentos do Sindicato, mas também por *Ester* que, mesmo se envolvendo ativamente nas reivindicações da categoria, entende que o Sindicato não oferece credibilidade:

Ester - Não participo de nenhum partido político; não sou filiada ao sindicato, mas participo das greves da categoria; Por interesse próprio participo das reuniões que acontecem na escola, pois, diante de vários acontecimentos, o sindicato está sem credibilidade [...]. (ESTER, 02 set. 2015).

É nosso entendimento que a não participação das professoras nas estruturas de poder político, não pode ser pensada do ponto de vista somente individual. Deve ser analisada como

um dado importante e levado em consideração nas decisões de ações políticas concretas, sobretudo no sentido de transformar a posição das mulheres nos espaços de poder.

2.3.2. Questões de gênero

Os estudos de gênero tem mobilizado uma ampla gama de pesquisadores e pesquisadoras, produzindo trabalhos nas mais diferentes áreas. Historiadores e historiadoras, educadores e educadoras, filósofos e filósofas, sociólogos e sociólogas, têm contribuído para que possamos percebê-lo como elemento fundamental na formação sociocultural de homens e mulheres. Da mesma forma, oferece ferramentas para a compreensão dos diversos processos que constituem as relações de poder e dominação entre mulheres e homens, no espaço privado e público, em suas casas e no trabalho ou em qualquer espaço-lugar nos quais se travam outras relações humanas.

Por outro lado, os estudos de gênero são frutos, em sua larga maioria, do labor intelectual de mulheres, nascendo, igualmente, do reconhecimento de ações que recusaram papéis de gênero impostos autoritariamente pela sociedade patriarcal. Sufragistas, pensadoras e líderes dos movimentos feministas debateram e continuam debatendo sobre si mesmas e suas práticas sociais, tendo em vista a equidade de tratamento e de oportunidades entre os sexos.

Por este motivo julgamos importante conhecer o entendimento das professoras parceiras desta pesquisa, das relações de gênero. Para tanto, fizemos os seguintes questionamentos: o que você entende por relações de gênero? A sociedade atual tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem? Qual deveria ser o papel da escola nas questões que dizem respeito às relações de gênero?

Observamos, de um modo geral, que a *formação* e o período no qual as professoras concluíram seus estudos de graduação, interferiram diretamente na sua percepção acerca do tema. Quanto mais “humana” e recente a formação, mais compreensão a professora oferece a respeito das relações de gênero. É este o caso de *Beth*, formada em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia, em 2010:

Beth - Gênero define padrões de comportamento. Estes padrões instituem hierarquias entre os sujeitos. Logo as relações de gênero são permeadas de conflito e de poder. Os papéis definidos para homens e mulheres são distintos e a nossa sociedade parte desses papéis para estabelecer vantagens para os homens. A escola

tem que romper com o paradigma binário – feminino e masculino – e tratar as relações de gênero a partir da diversidade. (BETH, 09 jun. 2015).

É também o que se depreende de *Amanda*, formada em História pela Universidade Estadual de Goiás, em 2008:

Amanda – São relações entre homem e mulher, questões culturais, visão e interpretação diferenciada. Às vezes somos e outras vezes nos fazemos ser, depende da necessidade de cada um enfrentar as desigualdades em que estão inseridos. As expectativas são diferentes. Por que me preocupar com o que o outro faz ou deixa de fazer? Jamais, em tempo algum, irei conseguir fazer com que pensem como eu ou que possa eu pensar como o outro. Somos indivíduos bem diferenciados. A escola deveria se despir das suas próprias indiferenças, buscando sabedoria para desenvolver melhor os temas propostos. (AMANDA, 27 ago. 2015).

Geise, formada em Física pela Universidade Federal de Goiás, em 2011, em resposta às questões apresentadas, disse apenas que “[...] a sociedade atual não tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem. Hoje vejo as expectativas de forma igualitária”. (GEISE, 11 ago. 2015).

Também é emblemática a postura assumida por *Ester*. Graduada em Química em 2007 pelo Instituto Luterano de Ensino Superior, a professora tece as seguintes considerações sobre os gêneros e o papel da escola:

Ester – Relações de gênero são diferenças fisiológico-biológicas entre homens e mulheres. As expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem são devido a acontecimentos históricos. A sociedade atual não consegue superar a grande diferença entre homens e mulheres. O papel da escola acaba sendo orientador, mas isso deveria ser função da família. (ESTER, 02 set. 2015).

De um modo geral, a fala da maioria das entrevistadas é consciente. Elas têm o entendimento de que, em nossa sociedade, as relações de gênero são desiguais e que a Escola possui um papel vital na mudança dessa realidade. Por isso, conferem aos educadores o dever de conscientizar os alunos para diminuir o preconceito em relação aos gêneros.

Existe por parte das educadoras o reconhecimento acerca dos padrões que instituem hierarquias, onde os papéis definidos para homens e mulheres são distintos, conferindo aos homens uma posição vantajosa. Perguntadas, especificamente, sobre o trabalho no Magistério, a grande maioria das entrevistadas tem o conhecimento de que a profissão era exercida

originalmente por homens. Porém, poucas conseguem estabelecer uma relação entre o gênero e a desvalorização da profissão. São os casos de *Helena* e *Keli*:

Helena – Sei que os primeiros professores eram homens, eram considerados mestres e eram mais valorizados, no entanto, podemos perceber que há uma desvalorização histórica.[...]. (HELENA, 22 out. 2015).

Keli – No início, mas bem no início, certamente os professores eram homens, pois as mulheres eram preparadas para cuidar da família e de sua casa [...]. (KELI, 19 ago. 2015).

Para as demais, a profissão *nasce* feminina, reafirmando a naturalização da presença da mulher no Magistério, seja inicialmente como “bico para ajudar nas despesas da casa” (FLÁVIA, 17 set. 2015) ou porque “foram as mulheres que começaram a profissão docente” (ESTER, 02 set. 2015).

Questionadas sobre a discriminação no espaço escolar em função do *gênero*, *nenhuma* das entrevistadas acredita que ao longo da carreira sofreu qualquer discriminação *por ser mulher*. Todavia, não é unanimidade a crença de que os direitos e o tratamento sejam iguais para professores e professoras. É o que revelam as observações de *Beth*:

Beth - A partir da popularização da educação, desenvolveu-se uma participação maior das mulheres e sujeitos de classes menos abastadas. As discriminações são indiretas, por exemplo: chama o professor homem para resolver problemas de indisciplina, ele é homem, logo impõe respeito. Nunca tive problemas com colegas do sexo masculino, sou tranquila, mas sei que existe tratamento desigual para homens e mulheres, principalmente quando se trata da realização de algumas atividades que são definidas como masculinas e femininas. Permeia um imaginário de que o trabalho docente é uma sub profissão, com baixo salário, logo, essa profissão deve ser desenvolvida por mulheres, que historicamente ganham pouco. (BETH, 09 jun. 2015).

E também as de *Flávia*, que se reporta, especificamente, às questões de remuneração na escola pública e na escola privada:

Flávia: Em caso de concurso público, não vejo relação entre o reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito, mas, nos colégios particulares, acho que sim, pois homens são a maioria e tenho uma leve desconfiança de que recebem mais por hora aula. (FLÁVIA, 17 ser. 2015).

A pesquisa revelou, por fim, que para um número significativo das professoras pesquisadas, o reconhecimento ou desprestígio profissional *não se relaciona ao sexo do sujeito*, tampouco com a feminização da docência. Isto decorreria, muito mais, da *origem social* dos profissionais da educação. É o caso de *Beth* que relaciona gênero e classe. Como visto no trecho anterior, a professora entende que a popularização da educação abriu mercado para mulheres vindas das classes menos abastadas. E conclui seu raciocínio da seguinte forma:

Beth – [...]A desvalorização do profissional da educação ocorre, primeiro, porque esse serviço não gera valor de troca, assim a educação não é um bem que deve ser acessível a todos. O processo de popularização da educação fez com que um grande número de pessoas passasse a exercer a docência. Em minha opinião, esse fato, aliado à questão de gênero, contribuiu para a desvalorização da educação. A questão de gênero e classe estão imbricadas. Historicamente as mulheres possuem uma remuneração inferior à dos homens, além disso, o número de pessoas oriundas da classe pobre, nos cursos de licenciatura, contribui para uma desvalorização desse trabalho. (BETH, 09 jun. 2015).

A posição de *Beth*, que é formada em Ciências Sociais (2011), é a mesma de *Keli*, graduada em Pedagogia (1996) e Geografia (2005):

Keli - Com relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão com o sexo do sujeito, observo que, na área da docência, diferentemente das outras, não vejo relação de desigualdade entre homens e mulheres. Há baixa remuneração que leva um profissional a se submeter a longas jornadas de trabalho. Esta baixa remuneração pode estar ligado ao grande número de vagas (ofertas) nessa área. Atualmente acho que essa desvalorização não está ligada somente à feminização da docência, pois hoje existem muitos homens nessa área. Por muitos professores terem origem “humilde”, talvez pudessem se conformar com seus baixos salários. (KELI, 19 ago. 2015).

Quanto à responsabilidade pela desvalorização da profissão, de um modo geral as professoras parceiras compreendem que se deve ao tratamento conferido pelos governantes à Educação. Seja como descaso, desprezo ou falta de prioridade, as professoras creditam ao Estado o panorama atual da educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “*Trabalho de Professora na Rede Estadual da Cidade de Catalão/GO: Docência, Gênero e Classes*”, além de ser um tema relevante para reflexão, é também a mesma área de atuação profissional do autor. Como professor, observa cotidianamente a predominância de mulheres atuando como docentes nos diversos setores da educação, o que despertou seu interesse em aprofundar a pesquisa sobre os aspectos que carimbam as mulheres no ofício de educadora.

A análise histórica empreendida neste trabalho e as informações levantadas acerca da consciência histórica das professoras de Catalão sobre a feminização do magistério, as relações entre profissional docente e o “sexo” dos sujeitos e a associação da predominância feminina na educação com a ideia da desvalorização da profissão docente nos permitiu compreender as razões que levaram as mulheres à docência e a leitura que fazem deste processo.

A pesquisa nos revelou que gênero e ensino são indissociáveis, uma vez que o gênero é um elemento que atravessa todas as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Na análise histórica empreendida percebemos que a sociedade patriarcal foi se perpetuando em concomitância com a legitimação da suposta superioridade masculina, assentando-se em relações de poder baseadas na dominação masculina. Todavia, não foram poucas as mulheres que recusaram os papéis que lhes foram impostos e o espaço profissional da escola, especialmente o da escola pública, é também um dos espaços nos quais esta luta teve e tem lugar.

Além da luta por melhores salários e melhores condições de trabalho, as mulheres docentes continuam batalhando por reconhecimento na área de atuação, sobretudo no Ensino Fundamental, em especial da educação infantil, a luta das mulheres professoras também traz na pauta o enfrentamento representação estereotipada que correlaciona magistério e abnegação pessoal, sinonimizando “professoras” com “tias”, como bem o lembrou Paulo Freire (1997).

Diante das reflexões obtidas na pesquisa bibliográfica acerca da feminização do magistério, aplicamos essas reflexões na análise das entrevistas feitas com professoras da rede estadual de ensino de Catalão/GO. Observamos que apesar da fala consciente da maioria das entrevistadas, sobre a constatação de que as relações de gênero são desiguais na nossa sociedade, percebe-se também na fala das educadoras que a mudança dessa realidade está

ligada à responsabilidade da “Escola” e, por consequência, dos professores e professoras em conscientizar os alunos a diminuir o preconceito em relação aos gêneros e, ao mesmo tempo, resistir e desenvolver uma luta constante contra o modelo patriarcal de sociedade, onde os privilégios e uso do Estado são constantes por parte de uma elite machista, racista e excludente.

De fato as instituições escolares ensinam conhecimentos, porém é necessária e urgente a compreensão de que também formam sujeitos pensantes, prontos à ação e produção na sociedade. A escola é um grande reproduzidor de valores hegemônicos, nos quais ainda se justificam as desigualdades como fenômenos naturais, dentre estas as relações de gênero, isto porque os agentes administradores, gestores desse processo impõe suas visões de relações desiguais, favorecendo o poder masculino.

Ao longo das respostas colhidas na pesquisa, observamos, ainda, a compreensão dos padrões que instituem hierarquias, definidos papéis distintos para homens e mulheres e conferindo aos primeiros uma posição mais vantajosa. Quando perguntadas sobre as relações de gênero, a maioria das professoras – *Amanda, Claudia, Dora, Ester, Flavia, Julia, Keli*, as definiram como relações culturais com base nas diferenças biológicas entre homens e mulheres. Por outro lado, apesar da percepção e da crítica à naturalização dos papéis conferidos culturalmente aos gêneros, percebemos que todas as entrevistadas se dedicam aos cuidados dos filhos e ao trabalho doméstico, embora sua colaboração nas despesas domésticas *nunca seja inferior a cinquenta por cento!* Das 12 pesquisadas, 9 assumem de 50 a 100% das despesas: *Claudia, Dora, Geise, Helena e Lurdes* assumem 50%; *Keli* 60%; *Iara* 90%; *Julia* 95% e *Amanda* 100%. Apesar desses dados, a maioria das professoras entrevistadas se insere em um padrão tradicional de família, composta por pai, mãe, filhas e filhos. Aliado a isso, ocorre a dedicação unânime aos filhos e bem pouco tempo dedicado ao lazer.

Em se tratando das relações de poder na sociedade, em especial no que diz respeito à participação política, a pesquisa revelou que nenhuma das professoras entrevistadas é filiada a partidos políticos e apenas 03 são filiadas ao sindicato SINTEGO. Conforme dito anteriormente, entendemos que este dado deve ser analisado como um elemento fundamental, sobretudo pelo sindicato, para transformar a posição das mulheres professoras nos espaços de poder.

A pesquisa ainda revelou que para um número significativo das professoras pesquisadas, o reconhecimento ou desprestígio da profissão docente não se relaciona ao sexo do sujeito. Da mesma forma, também não relacionam a desvalorização do profissional da educação com a feminização da docência.

Por fim, entendemos que entre as próprias docentes não há identidade de classe, o que enfraquece por demais a categoria majoritária feminina. Essa discrepância de identidade e opiniões, perpetua a desvalorização da profissão e a desigualdade de remuneração, reconhecida especialmente nas escolas particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Mapa de localização de Catalão no Estado de Goiás**. Wikimedia Commons, abr. 2016. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o_\(Goi%C3%A1s\)#/media/File:Goias_Municipal_Catalao.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o_(Goi%C3%A1s)#/media/File:Goias_Municipal_Catalao.svg)> Acesso em: 02 dez. 2016.
- AMANDA. **Entrevista**: “Amanda”. Catalão, 27 ago. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1998, p. 14-23.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as Letras**: por que educar meninas e mulheres? Campinas: Editora Associados, 2007.
- ARQUIVO Público do Estado de São Paulo. **Aula de prendas domésticas para alunas do Curso Modelo**. Escola Normal Caetano de Campos, São Paulo, 1908. Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2017. Suporte digital. Disponível em: <<http://200.144.6.120/pageflip/prophp/main.php?MagID=2&MagNo=2>> Acesso em 02 jan. 2017.
- BETH. **Entrevista**: “Beth”. Catalão, 09 jun. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 1824. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1824**, p.7. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do livro 4 de leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Rio de Janeiro, 22 de abril de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em 05 dez. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 1 331-A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Câmara dos Deputados. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854**, p. 45 v. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 05 dez. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 8 025 de 16 de março de 1881. Manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do municipio da Côrte. Câmara dos Deputados. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1881**, p.189, v1pt2 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>> Acesso em 16 jan. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 18 jan. 2017.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa** nº 64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988, p. 4-13.

EDITORIAL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Dossiê: Conciliação entre trabalho e família. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0137132.pdf>> Acesso em 14 dez. 2016.

CAMPOS, M.C.S.S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (Org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARDOSO, Manuel. **Estudos da literatura infantil**. São Paulo. Editora do Brasil, 1991.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. Profissão docente: percepções no mundo luso-brasileiro (1759-1822). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 163-180, set./dez. 2009.

CASTRO, M. R. O; OLIVEIRA, N. C. A valorização docente na perspectiva histórica e atual. **Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA**. 2001. v. 1, n.1, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/revistaic>>. Acesso em 10 mar. 2015.

CATALÃO. **Plano político e administrativo**. Gestão do território - gestão pública – governança- cidadania. Catalão/GO, 1859-2009. Disponível em: <https://labgeologiaambiental.jatai.ufg.br/up/285/o/Plano_Pol%C3%ADtico_e_Administrativo_de_Catal%C3%A3o-GO.pdf?1370615992> Acesso em 10 dez. 2016.

CATANI, Denise Barbara et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

CLÁUDIA. **Entrevista: “Cláudia”**. Catalão, 04 nov. 2016. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

COLLIN, Françoise. **La même et les différences**. Les Cahiers du GRIF, Bruxelles, n. 28, p. 7-16, 1983.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

D'ALKMIN, Sônia Maria; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. A conquista do voto feminino no Brasil. **ETIC – Encontro de Iniciação Científica**. v.2, n.2, 2006. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1219/1163>> Acesso em 15 de julho de 2015.

DELGADO, Lucília Almeida Neves; FERREIRA, Marieta Moraes. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/90/70>>. Acesso em 10 dez. 2016.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (Org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p.39-67.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIEESE, 2014. **Professores das redes estaduais e municipais segundo sexo Brasil - 2002 – 2013**. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>> Acesso em 13 dez. 2016.

DORA. **Entrevista**: “Dora”. Catalão, 07 nov. 2016. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

ESTER. **Entrevista**: “Ester”. Catalão, 02 set. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

FLÁVIA. **Entrevista**: “Flávia”. Catalão, 17 set. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> Acesso em: 20 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Editora Olho D'água, 1997. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_professora_sim_tia_nao.pdf Acessado em dezembro de 2016.

FREITAS, Ivone Luís de. **História da educação em Goiás**. Goiania: R&F, 2000.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A didática e seus agentes nas Faculdades de Filosofia: As Instituições, os Professores e seu Recrutamento. In: _____. **A didática no ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 49-67.

GEISE. **Entrevista:** “Geise”. Catalão, 11 ago. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. Sobre a invenção do casal. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v1n1/artigos>>. Acesso em 14 jul. 2015.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em primeira mão**, v. 75, p. 1-37, 2004.

HARNIK, Simone. Brasil: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. **UOL Educação**, sl., 03 mar. 2011.

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm> Acesso em 03 dez. 2016.

HELENA. **Entrevista:** “Helena”. Catalão, 22 out. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

HEMMINGS, Claire. Contando histórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, 2009.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2007, v.37, n.132, p. 595-609. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>> Acesso em 12 dez. 2016.

IARA. **Entrevista:** “Iara”. Catalão, 14 out. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais**. Disponível em:

<www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.shtm>. Acesso em 24 mai. 2016.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimentos. **Pesquisas: 2003-2011**. Disponível em:

<www.ibge.gov.br> Acesso em 12 dez. 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Catalão –infográficos: evolução populacional e pirâmide etária. **Cidades**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 24 mai. 2016.

IBGE, Catalão –infográficos: escolas, docentes e matrículas. **Cidades**. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 24 mai. 2016.

JÚLIA. **Entrevista:** “Júlia”. Catalão, 25 jun. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

KELI. **Entrevista:** “Keli”. Catalão, 19 ago. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n.193, p.63-71, set/dez. 1998.

LAGARDE, M. Identidad de Genero. Curso Oferecido de 25 a 30 de Abril de 1992 en el Centro Juvenil "Olaf Palme.". In: Moscovici, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LOURO. G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LURDES. **Entrevista:** “Lurdes”. Catalão, 27 ago. 2015. Entrevista concedida a Admilson Marinho de Lima.

MARÇAL Imobiliária. **Vista aérea de Catalão, GO**. Catalão, 2017. Disponível em: <<http://www.marcalimoveis.com.br/site/imagens/topo.jpg>> Acesso em 19 jan. 2017.

MELO, H. P; BANDEIRA, L. B. **Tempos e memórias do feminismo no Brasil**. Brasília: SPM, 2010.

MEIRELLES, Nevolanda Sampaio; SANTOS, Francisca da Cunha; OLIVEIRA, Vilma Lima Nonato de; LEMOS-JUNIOR, Laudenor P.; TAVARES-NETO, José. Teses Doutorais de Titulados pela Faculdade de Medicina da Bahia, de 1840 a 1928. **Gazeta Médica da Bahia** 2004;74(1):Jan-Jun:9-101.

OTTONE, Ernesto. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética). **Cadernos de Educação Básica**. Brasília: MEC – SEFUND - INEP, 1993.

PERROT, M. **Os excluídos da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, 2010, p. 15-23.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda, **A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas, 1863-1889**. Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 2006.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras Alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.270-280.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil, 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAFFIOTTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A O. e

BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. RJ: Rosa dos Ventos, São Paulo: F C Chagas, 1992. pp. 183-213.

SAFFIOTTI, Heleieth. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, p.59-79, 2004.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>> Acesso em 12 jan.2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez., 1990.

SILVA, Rosa Maria Ferreira da. **A república dos patos ou a construção da cidade republicana no sertão das Geraes**: representação, memórias e conflitos. Cidade de Patos, 1889-1933. 2015. 430f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós –Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia –MG, 2015.

SOARES, Vera. Movimento feminista: paradigmas e desafios. **Estudos Feministas**, p. 11-24, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16089/14633>>. Acesso em 09 jul. 2015.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 29-62, 1994.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. **História Oral** – Revista da Associação Brasileira de História Oral. S.l., v.5, 2002, p.2-28. Disponível em:

< file:///C:/Users/User/Downloads/47-190-1-PB.pdf> Acesso em: 09 out. 2016.

ANEXO I

Relação das Escolas Estaduais de Catalão e quantidade de professoras e professores em cada unidade. Fonte: Dados das Escolas Estaduais de Catalão - fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Catalão/GO.

Escolas:	Docentes:
1 - Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro	- Professoras: 37 - Professores: 07
2 - Escola Estadual Doutor David Persicano	- Professoras: 25 - Professores: 07
3 - Escola Estadual Madre Natividade Gorrochátegui	- Professoras: 15 - Professores: 00
4 - Escola Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos	- Professoras: 11 - Professores: 02
5 - Colégio Estadual João Netto de Campos	- Professoras: 28 - Professores: 12
6 - Escola Estadual Professora Zuzu	- Professoras: 20 - Professores: 04
7 - Escola Estadual Joaquim de Araújo E Silva	- Professoras: 12 - Professores: 04
8 - Escola Estadual Wilson Elias Jorge Democh	- Professoras: 15 - Professores: 00
9 - Escola Estadual Maria das Dores Campos	- Professoras: 42 - Professores: 03
10 - Colégio Estadual Dona Iaya	- Professoras: 30 - Professores: 12
11 - Escola Estadual Abrahão André	- Professoras: 17 - Professores: 05
12 - Instituto Educacional Matilde Margon Vaz	- Professoras: 28 - Professores: 04
13 - Escola Estadual Rita Paranhos Bretas	- Professoras: 15 - Professores: 03
14 - CEJA --Professora Alzira de Sousa Campos	- Professoras: 20 - Professores: 05
15 - Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus	- Professoras: 20 - Professores: 05
16 - Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão	- Professoras: 09 - Professores: 09
17 - Colégio Estadual Carolina Vaz da Costa	- Professoras: 05 - Professores: 02

ANEXO II

Guia de Entrevistas com Professoras Parceiras



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
 – MESTRADO PROFISSIONAL –



Questionário Guia para Entrevistas com Professoras

Gostaria que você falasse sobre o seu trabalho em termos gerais:

1. Qual Curso e ano que você graduou?

_____ 2. Qual
 instituição você graduou?

3. Você participou de alguma formação continuada? Qual curso e modalidade
 (Extensão, Especialização, Aperfeiçoamento)?

4. Qual instituição e ano que você concluiu?

5. O que você considera interessante ou significativo na sua trajetória enquanto professora?

6. Você sempre quis ter essa profissão?

7. A sociedade atual tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem? O que
 você pensa sobre isso?

8. O que você entende por relações de gênero?

9. Qual deveria ser o papel da escola nas questões que dizem respeito às relações de gênero?

10. Enumere abaixo ou assinale. Você [1] participa; [2] participou; [3] não participa de:

a. [] partido político. Qual? _____

b. [] movimento social/sindical. Qual? _____

c. [] ONG(s). qual(is)? _____

d. [] associação de moradores? _____

e. [] da gestão da escola? _____

f. [] Outras: _____

11. Por que participa?

12. Você é filiado ao sindicato dos professores?

a. sim

b. não

c. já foi

13. Por que não é, ou não é mais:

14. Quantas horas você trabalha por semana em sala de aula?

15. Em quantas escolas você trabalha?

16. Quanto tempo gasta para prepara as aulas? Você faz este trabalho em casa ou na escola?

17. Quantas horas dedica ao trabalho extra classe nos finais de semana?

18. Quantas horas você estuda por semana?

19. Quanto tempo você dedica a atividades de lazer?

20. Em sua casa, quem realiza o trabalho doméstico diariamente?

21. Quantas horas você dedica ao trabalho doméstico?

22. Quantas horas você dedica ao cuidado das (os) filhas(os)?

23. Você possui outra fonte de renda? Qual(is)?

24. Qual sua colaboração em termos percentuais nas despesas domésticas?

25. Você considera sua remuneração mensal enquanto trabalhadora docente:

a. ótima

b. boa

c. satisfatória

d. insuficiente

26. Você costuma participar de congressos, encontros, seminários, reuniões etc., organizados pelo sindicato da sua categoria? O que pensa sobre isso?

É com a questão da origem social e de classe das (os) profissionais da educação?

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão
Avenida Dr. Lamartine P. Avelar nº 1120, Setor Universitário
Fone: (64) 3441-5352
Catalão, GO - Brasil, 75.704-020

ANEXO III

Transcrição de Entrevistas

BLOCO DE QUESTÕES I:

O que você entende por relações de gênero? A sociedade atual tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem? Qual deveria ser o papel da escola nas questões que dizem respeito às relações de gênero?

Amanda – São relações entre homem e mulher, questões culturais, visão e interpretação diferenciada. Às vezes somos e outras vezes nos fazemos ser, depende da necessidade de cada um enfrentar as desigualdades em que estão inseridos. As expectativas são diferentes. Por que me preocupar com o que o outro faz ou deixa de fazer? Jamais, em tempo algum, irei conseguir fazer com que pensem como eu ou que possa eu pensar como o outro. Somos indivíduos bem diferenciados. A escola deveria se despir das suas próprias indiferenças, buscando sabedoria para desenvolver melhor os temas propostos.

Beth - Gênero define padrões de comportamento. Estes padrões instituem hierarquias entre os sujeitos. Logo as relações de gênero são permeadas de conflito e de poder. Os papéis definidos para homens e mulheres são distintos e a nossa sociedade parte desses papéis para estabelecer vantagens para os homens. A escola tem que romper com o paradigma binário – feminino e masculino – e tratar as relações de gênero a partir da diversidade.

Claudia – Entendo que é um tipo de estudo sobre as relações entre os gêneros e como os professores podem desmistificar as diferenças e preconceitos em relação ao gênero. A sociedade atual tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem, pois as mulheres são mais cobradas profissionalmente e recebem menos que os homens. As escolas deveriam ajudar a diminuir os preconceitos em relação aos gêneros.

Dora – Relações de gênero são relações interpessoais. Não deveria haver tais diferenças no mercado de trabalho, mas existem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem na sociedade. Penso que a escola não deveria preocupar-se com essa questão, mas ainda são confiadas à instituição tais orientações.

Ester – Relações de gênero são diferenças fisiológico-biológicas entre homens e mulheres. As expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem são devido a acontecimentos históricos. A sociedade atual não consegue superar a grande diferença entre homens e mulheres. O papel da escola acaba sendo orientador, mas isso deveria ser função da família.

Flávia – Entendo que se refere à relação do homem e da mulher tanto no trabalho quanto em outros locais. Apesar de se dizer sobre total igualdade, a sociedade ainda é machista. Espera-se total poder do homem. O papel da escola é conscientizar o aluno para o bom relacionamento pessoal, profissional, que se deve ter, independente do sexo ou da opção sexual.

Geise - A sociedade atual não tem expectativas diferentes em relação à mulher e ao homem. Hoje vejo as expectativas de forma igualitária.

Helena – Relações de gênero são as relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres. Desde criança, homens e mulheres são educados para atender a certa expectativa. É só observar como as meninas são educadas para serem meigas, sensíveis, donas de casa, etc. O homem deve ser forte e valente. A escola deveria respeitar cada indivíduo como ele é.

Iara – Relações de gênero são diferentes formas de entender o ser humano. As relações na sociedade deveriam ser semelhantes, quanto aos direitos e deveres do ser em questão. A escola deveria trabalhar os valores, sem discriminação e sem preconceito.

Julia – São relações estabelecidas entre dois gêneros –masculino e feminino – no ambiente profissional e social. Ainda existe muito preconceito em relação à mulher. A escola deveria torná-los iguais.

Keli – São relações de desigualdades existentes entre homens e mulheres, onde os homens acabam por ter mais direito de decisão. As mulheres ainda estão em menor número nos cargos de chefia e uma maioria ocupam cargos com remuneração inferior aos homens. Por ser um ambiente onde existe um grande número de meninos e meninas, a escola deveria promover atividades e reflexões que possam diminuir essas diferenças.

Lurdes – Relação de gênero é a posição que o homem e a mulher ocupam na sociedade. Hoje a mulher se mostra capaz de ocupar todos os segmentos do mercado de trabalho, por isso ela se impôs e faz valer seus direitos tais qual dos homens. A escola deve conscientizar os alunos de que as pessoas devem ser respeitadas na sua individualidade.

BLOCO DE QUESTÕES II:

Em sua casa, quem realiza o trabalho doméstico diariamente? Quantas horas você dedica ao trabalho doméstico? Quantas horas você dedica ao cuidado das (os) filhas (os)? Qual sua colaboração em termos percentuais nas despesas domésticas? Quanto tempo você dedica a atividades de lazer semanalmente?

Amanda – Sou doméstica também e todos os demais colaboram. Dedico de 1 a 2 horas ao trabalho doméstico, depende da disponibilidade diária. Se me lembro de quantas, foram poucas, mas já venci essa maravilhosa etapa. Contribuo 100% com as despesas domésticas, é claro. Quando posso, dedico de 2 a 3 horas semanais para o lazer.

Beth – As mulheres ficam com a maior parte do trabalho em minha casa, eu, por exemplo, dedico 8 horas semanais aos trabalhos domésticos. Não tenho filhos. Contribuo com 30% das despesas domésticas e não contabilizo minhas atividades de lazer.

Claudia – Eu realizo os trabalhos domésticos todos os dias pela manhã e dedico aos filhos todas as manhãs e noites. Contribuo com 50% das despesas domésticas e separo 1 dia na semana para o lazer.

Dora – Em casa dividimos o trabalho, eu dedico 5 horas diárias para o trabalho de casa. Contribuo 50% com as despesas domésticas.

Ester – A secretária do lar realiza os trabalhos em casa. Eu dedico 3 horas para as atividades domésticas. Não tenho filhos e contribuo com 15% das despesas. Dedico 10 horas ao lazer.

Flavia – Eu e meu esposo dividimos tarefas, eu dedico cerca de 2 a 3 horas diárias para casa e de 5 a 6 horas semanais para os filhos. Contribuo com cerca de 35% com as despesas e reservo o domingo para o lazer.

Geise – Em minha casa, todos da família realizam o trabalho doméstico. Dedico 2 horas por dia às atividades de casa e o máximo de tempo possível para os filhos. Colabora com 50% das despesas domésticas e dedico de 2 a 3 horas ao lazer.

Helena – Eu e minha filha realizamos o trabalho doméstico, reservo bastante tempo para isso, como minha filha já é grande, os cuidados são menos. Colabora com 40 a 50% nas despesas domésticas e dedico pouco tempo ao lazer.

Iara – Eu realizo o trabalho doméstico das 7:00 às 12:00 e das 19:00 as 22:00 horas, incluindo o tempo de dedicação aos filhos. Contribuo com 90% das despesas domésticas e separo o domingo para o lazer.

Julia – Eu, minha filha e uma faxineira. Dedico cerca de 3 horas para os trabalhos domésticos e minha dedicação com as filhas é constante, sempre que estou com elas. Contribuo com 95% das despesas domésticas e separo 3 horas diárias para o lazer.

Keli – O trabalho doméstico é dividido entre eu, meu marido e filho. Trabalho em casa por cerca de 10 horas. Dedico cerca de 4 horas para os filhos. Colabora com 60% das despesas domésticas e separo 6 horas semanais para o lazer.

Lurdes – Eu realizo o trabalho doméstico. Dedico cerca de 20 horas para esse trabalho. Dedico aos filhos todo o tempo enquanto estou com eles. Colaboro com cerca de 50% com as despesas domésticas e tiro em média 4 horas para o lazer.

BLOCO DE QUESTÕES III:

Você participa ou participou de algum partido político? De algum movimento social? Você é filiado ao sindicato dos professores? Você costuma participar de congressos, encontros, seminários, reuniões etc., organizados pelo sindicato da sua categoria? Você é (ou foi) membro da direção do sindicato? Como você considera sua remuneração mensal enquanto trabalhadora docente?

Amanda – Não participo de nenhum partido político, sou filiada e participo do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás). É bom ficarmos mais informados e opinarmos, o difícil é ser ouvido, complicado, às vezes. Sou membro da direção do sindicato. Considero minha remuneração insuficiente.

Beth - Não participo de nenhum partido político, sou filiada e participo do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás). É importante fortalecer o movimento dos trabalhadores da educação. Não sou membro da direção do sindicato. Considero minha remuneração insuficiente.

Claudia - Não participo de nenhum partido político, já fui filiada ao SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás) e não sou mais porque não acredito mais no sindicato; Não participo de congressos porque meu sindicato não realiza esse tipo de evento; participo da gestão da escola como coordenadora. Considero minha remuneração insuficiente.

Dora – Já participei de partido político, de movimentos sociais, ongs, de gestão da escola; não sou filiada ao SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás); participo somente das reuniões que acontecem dentro da escola; considero minha remuneração insuficiente.

Ester - Não participo de nenhum partido político; não sou filiada ao sindicato, mas participo das greves da categoria; Por interesse próprio participo das reuniões que acontecem na escola, pois, diante de vários acontecimentos, o sindicato está sem credibilidade; Considero minha remuneração insuficiente.

Flavia - Não participo de nenhum partido político; não sou filiada ao sindicato porque discordo com alguns posicionamentos; não participo de nenhum movimento social; não participo de nenhum evento, pois estou sempre trabalhando; Considero minha remuneração satisfatória.

Geise - Não participo de nenhum partido político, sou filiada e participo do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás). Não participo dos eventos

promovidos pelo sindicato por falta de tempo, mas acho muito importante a realização deles; Considero minha remuneração insuficiente.

Helena - Sou filiada e participo do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás) e considero minha remuneração satisfatória.

Iara - Não participo de nenhum partido político, de nenhum movimento social; não sou filiada ao sindicato e considero minha remuneração satisfatória.

Julia - Não participo de nenhum partido político; sou filiada ao SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás); participo da associação dos moradores e do conselho escolar; quase nunca participo dos encontros do sindicato porque sou acomodada; considero minha remuneração satisfatória.

Keli - Não participo de nenhum partido político; não sou filiada ao sindicato porque acho o sindicato muito fraco; não participo de nenhum movimento social; não participo de nenhum evento promovido pelo sindicato por falta de tempo, mas creio que são importantes meios de aprimoramento de inúmeros temas; Considero minha remuneração insuficiente.

Lurdes - Não participo de nenhum partido político; já fui filiada ao sindicato e desfiliei por questão de economia; participo do Lions Clube; não participo de nenhum evento promovido pelo sindicato porque minha vida pessoal e profissional requer muito tempo de mim, agora mais ainda, uma vez que assumirei a presidência do Lions Clube; Considero minha remuneração insuficiente.

BLOCO DE QUESTÕES IV:

Para você quais as causas da desvalorização profissional na educação? Essa desvalorização teria alguma relação com o que chamam de feminização da docência? E com a questão da origem social e de classe das (os) profissionais da educação?

Amanda – Acredito que eram na maioria homens. Nunca sofri discriminação, em todas as escolas onde trabalhei, sempre fui respeitada pelos colegas, todos do grupo são qualificados e sempre tive boas relações com os colegas do sexo masculino. O tratamento igualitário ou desigual para homens e mulheres depende da maneira em que se lidera o grupo. Hoje somos fortalecidos pela nossa capacidade e pelo nosso profissionalismo. Por idiotice de alguns infelizes, o prestígio ou desprestígio da profissão docente está vinculado ao sexo do sujeito. A desvalorização da educação é causada pela corrupção. Somos um país que produz uma sociedade alienada. Tudo que ocorre com a educação é justificado de forma estranha, indiferente. Hoje a educação é totalmente esquecida pelos governantes.

Beth – De acordo com algumas leituras, o trabalho docente era desenvolvido mais pelos homens. A partir da popularização da educação, desenvolveu-se uma participação maior das mulheres e sujeitos de classes menos abastadas. As discriminações são indiretas, por exemplo: chama o professor homem para resolver problemas de indisciplina, ele é homem, logo impõe respeito. Nunca tive problemas com colegas do sexo masculino, sou tranquila, mas sei que existe tratamento desigual para homens e mulheres, principalmente quando se trata da realização de algumas atividades que são definidas como masculinas e femininas. Permeia um imaginário de que o trabalho docente é uma sub profissão, com baixo salário, logo, essa profissão deve ser desenvolvida por mulheres, que historicamente ganham pouco. A desvalorização do profissional da educação ocorre, primeiro, porque esse serviço não gera valor de troca, assim a educação não é um bem que deve ser acessível a todos. O processo de popularização da educação fez com que um grande número de pessoas passasse a exercer a docência. Em minha opinião, esse fato, aliado à questão de gênero, contribuiu para a desvalorização da educação. A questão de gênero e classe estão imbricadas. Historicamente as mulheres possuem uma remuneração inferior à dos homens, além disso, o número de pessoas oriundas da classe pobre, nos cursos de licenciatura, contribui para uma desvalorização desse trabalho.

Claudia – Eram, na maioria, mulheres. Pelo fato de ser mulher, nunca sofri nenhuma discriminação na escola. Acho que os alunos respeitam mais os professores homens, por isso não existe tratamento igualitário. Na profissão docente, não vejo relação de desprestígio com

o sexo do sujeito, mas, em outras profissões, sim. A desvalorização da educação ocorre pelo descaso do poder público. Não vejo relação entre a desvalorização da educação com a feminização, origem ou classe social.

Dora – Na maioria, eram mulheres. Nunca sofri discriminação na escola por ser mulher. Tenho uma relação amistosa com os colegas do sexo masculino. O tratamento é igualitário. Não vejo diferença no reconhecimento ou desprestígio do docente com o “sexo” do sujeito, penso que tal fato acontece por competência do profissional. As causas da desvalorização profissional na educação são os governantes. Eles pensam que é mais fácil governar uma sociedade sem conhecimento, torna mais tranquilo distanciar as verbas da educação.

Ester – As mulheres começaram a profissão docente. Eu nunca sofri discriminação na escola, só por ser mulher. Tenho uma relação amistosa e sem preconceitos em relação ao gênero com os colegas do sexo masculino. Na escola todos são tratados iguais, deveria ser assim em todas as áreas. Algumas escolas preferem as mulheres para lidar com os alunos e algumas preferem os homens para as áreas de exatas. Mas tal diferença deveria ser feita por competência e não por gênero. A desvalorização do profissional da educação é causada pelo governo que prefere a sociedade com pouco conhecimento, que não discute as decisões do governo por falta de instruções. A desvalorização está relacionada com questões políticas, para manter a sociedade sem instruções para questionamentos e não com feminização da docência ou origem e classe social.

Flavia – Acredito que, no início, eram, em sua maioria, mulheres que trabalhavam dando aula como “bico” para ajudar nas despesas de casa. Tenho uma relação tranquila e de muito respeito com todos os meus colegas, independente do sexo. Na escola em que trabalho, vejo um tratamento igualitário, penso que é muito importante. Em caso de concurso público, não vejo relação entre o reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito, mas, nos colégios particulares, acho que sim, pois homens são a maioria e tenho uma leve desconfiança de que recebem mais por hora aula. A desvalorização profissional na educação é causada, às vezes, pela não importância aos olhos dos políticos. Sinceramente não tenho informação suficiente sobre a relação entre desvalorização profissional da educação, feminização da docência e origem social e de classe das (os) profissionais da educação.

Geise - A maioria eram mulheres. Por ser mulher, nunca sofri discriminação no trabalho. Tenho uma relação normal com colegas de trabalho e vejo como tratamento igualitário para homens e mulheres na escola. Não vejo relação entre reconhecimento ou

desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito. A desvalorização do profissional da educação se dá pela falta de incentivo do governo e não se relaciona com a feminização da docência ou origem social e de classe das (os) profissionais da educação.

Helena – Sei que os primeiros professores eram homens, eram considerados mestres e eram mais valorizados, no entanto, podemos perceber que há uma desvalorização histórica. Por ser mulher, nunca sofri discriminação na escola. Sempre tive uma relação tranquila com meus colegas. Na minha escola, percebo diferenças. Sei que existe relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito, mas não percebo isso no meu local de trabalho. A desvalorização do profissional da educação é causada pelas mudanças de valores, desinteresse por parte dos governantes. Creio que não. O que houve foi uma mudança na sociedade, na família, cada vez mais distante. Apesar de hoje termos um grande número de educadores do sexo feminino, não posso afirmar que a desvalorização que acompanha a educação se deu devido a esse fator.

Iara – Eram, na maioria, mulheres e ainda continua assim. Por ser mulher, nunca sofri discriminação na escola. Tenho uma ótima relação com os colegas. Na escola em que trabalho, há um tratamento igualitário, o grupo é bem unido. Não vejo relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito. A desvalorização do profissional da educação ocorre pelo desinteresse do governo. Não vejo relação entre a desvalorização da educação com a feminização, origem ou classe social, essa desvalorização está ligada somente ao lado político. O governo é o responsável pela desvalorização da classe.

Julia – Eram, na maioria, mulheres e o respeito por parte dos alunos era maior. Acho que os colegas homens são mais respeitados. Tenho uma relação normal, sem problema com os colegas do sexo masculino e não vejo tratamento desigual para homens e mulheres na escola. A relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito ocorre em algumas profissões. A desvalorização do profissional da educação ocorre pelo desprezo dos governantes e o uso indevido de verbas. Acho que sim, que existe relação entre a desvalorização da educação com a feminização, origem ou classe social das (os) profissionais da educação.

Keli – No início, mas bem no início, certamente os professores eram homens, pois as mulheres eram preparadas para cuidar da família e de sua casa. Por ser mulher, nunca sofri discriminação na escola. Tenho uma relação de total igualdade com os colegas do sexo masculino e não vejo tratamento desigual para homens e mulheres na escola, pois todos são tratados da mesma maneira. Com relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão

com o sexo do sujeito, observo que, na área da docência, diferentemente das outras, não vejo relação de desigualdade entre homens e mulheres. Há baixa remuneração que leva um profissional a se submeter a longas jornadas de trabalho. Esta baixa remuneração pode estar ligado ao grande número de vagas (ofertas) nessa área. Atualmente acho que essa desvalorização não está ligada somente à feminização da docência, pois hoje existem muitos homens nessa área. Por muitos professores terem origem “humilde”, talvez pudessem se conformar com seus baixos salários.

Lurdes – Já ouvi de pessoas mais velhas que a educação era rígida e não havia uma relação de intimidade. Historicamente e, até hoje, o maior número são mulheres. Por ser mulher, nunca sofri discriminação no trabalho. Tenho um bom relacionamento com todos os colegas do sexo masculino e não vejo tratamento desigual para homens e mulheres na escola. Não vejo relação entre reconhecimento ou desprestígio da profissão docente com o sexo do sujeito. Os nossos representantes não entendem que a população tem que ter informação e esclarecimento para que não aja contra eles. Desta forma, não valorizam o profissional da educação provocando aos mesmos, apatia e descrença. Penso que essa desvalorização não esteja ligada somente à feminização da docência, origem social ou classe das (os) profissionais da educação. Vejo como falta de prioridade, pois tudo que se prioriza é supervalorizado e há investimentos.