

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

VIVIANE AQUINO DOS SANTOS

**NATURALIZAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO SOCIAL: O VÍNCULO ENTRE
MAGISTÉRIO, CUIDADO E VOCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES**

UBERLÂNDIA

2021

VIVIANE AQUINO DOS SANTOS

**NATURALIZAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO SOCIAL: O VÍNCULO ENTRE
MAGISTÉRIO, CUIDADO E VOCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Rafaela Cyrino Peralva Dias

UBERLÂNDIA

2021

VIVIANE AQUINO DOS SANTOS

**NATURALIZAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO SOCIAL: O VÍNCULO ENTRE
MAGISTÉRIO, CUIDADO E VOCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Rafaela Cyrino Peralva Dias

Uberlândia, 6 de dezembro de 2021.

Rafaela Cyrino Peralva Dias – Professora Doutora (INCIS/UFU)

Anabelle Carrilho da Costa – Professora Doutora (UNB)

Ana Lúcia Goulart de Faria – Professora Doutora (UNICAMP)

Dedico este trabalho à minha família, amigos,
aos meus professores, e a todos que lutam por
uma educação pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Rafaela Cyrino Peralva Dias, por todo o empenho e auxílio na elaboração deste trabalho. Suas contribuições foram fundamentais, obrigada!

Agradeço ao Grupo de Estudos Feminismo Materialista, por todas as leituras e discussões realizadas que foram imprescindíveis na escrita deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Nivaldo e Divina, por sempre estarem ao meu lado, e por terem feito todo o possível para que eu tivesse as melhores oportunidades.

Agradeço à minha irmã, Natalia, por ser minha companheira em todos os momentos, me incentivar, e sempre vibrar com minhas conquistas.

Por fim, agradeço aos meus amigos, por todo o suporte que me ofereceram ao longo desses anos, e por tornarem a caminhada mais leve.

“Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.”

(Guacira Lopes Louro)

RESUMO

A divisão sexual do trabalho é fundamental para se compreender a inserção diferenciada de homens e mulheres na esfera doméstica e mercantil. Enquanto as mulheres desenvolvem historicamente um trabalho doméstico não remunerado, que envolve atividades como a manutenção e o cuidado, seja com a casa, com os filhos ou com os parentes próximos, os homens se dedicam prioritariamente ao trabalho na esfera mercantil, remunerada. Este trabalho doméstico é exercido majoritariamente pelas mulheres, pois, socialmente se construiu uma ideologia da natureza, que atrela, dentre outras coisas, instinto maternal e paciência às mulheres, a fim de justificar que seria inerente a elas o cuidar do outro. Como a divisão sexual do trabalho é um fenômeno único, que se refere tanto à esfera doméstica quanto à esfera mercantil, quando inseridas no mercado de trabalho, as mulheres, em geral, irão desenvolver atividades que guardem relação com o que elas já realizam na esfera doméstica. Por isso, mulheres constituem maioria em áreas ligadas ao cuidado, como é o caso da educação, onde elas se concentram majoritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Nesse sentido, o presente trabalho teve por objetivo compreender como as professoras e professores, que atuam nessas etapas da educação, concebem o vínculo socialmente estabelecido entre magistério, cuidado e vocação. Para isso, a pesquisa, de cunho qualitativo, incluiu uma análise teórica acerca do tema, que perpassa por conceitos como ideologia da natureza, qualificação, e feminização das ocupações. Além disso, o estudo contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Os resultados da pesquisa foram apresentados em cinco eixos temáticos e, de modo geral, apontam para oscilações nos discursos referentes à ideologia da natureza, pois ora os relatos naturalizam as relações estabelecidas na profissão, ora as questionam. Ademais, os discursos referentes à ideia de vocação também são contraditórios, na medida em que há tentativas de ressignificação do termo.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho; Ideologia da natureza; Cuidado; Vocação; Magistério; Educação.

ABSTRACT

The sexual division of labor is fundamental to understanding the differentiated insertion of men and women in the domestic and mercantile sphere. While women historically carry out unpaid domestic work, which involves activities such as maintenance and care, whether with the home, with the children, or with close relatives, men dedicate themselves primarily to work in the commercial, paid sphere. This domestic work is exercised mainly by women, because, socially, an ideology of nature was built, which attracts, among other things, maternal instinct and patience to women, to justify that it would be inherent to them to care for the other. Since the sexual division of labor is a unique phenomenon, which refers to both the domestic and the mercantile spheres, when inserted in the labor market, women, in general, will develop activities that are related to what they already do in the domestic sphere. Therefore, women constitute the majority in areas related to care, such as education, where they are mainly concentrated in Early Childhood Education and Elementary School. In this sense, the present work aimed to understand how teachers, who work in these stages of education, conceive the socially established bond between teaching, care, and vocation. For this, the qualitative research included a theoretical analysis about the theme, which pervades concepts such as the ideology of nature, qualification, and feminization of occupations. In addition, the study included semi-structured interviews with teachers of Early Childhood Education and Elementary School. The results of the research were presented in five thematic axes and, in general, point to oscillations in the discourses referring to the ideology of nature, because now the reports naturalize the relations established in the profession, sometimes questioning them. Moreover, the discourses concerning the idea of vocation are also contradictory, in that there are attempts to re-signify the term.

Keywords: Sexual division of labor; Ideology of nature; Care; Vocation; Magisterium; Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO	11
2.1 Relações Sociais de Sexo	11
2.2 Feminização do mercado de trabalho e precarização do trabalho feminino	16
3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO FEMININA	21
3.1 Contexto histórico de surgimento e consolidação da profissão docente	21
3.2 Socialização de gênero na escola	29
4 NATURALIZAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO SOCIAL: O VÍNCULO ENTRE MAGISTÉRIO, CUIDADO E VOCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	37
4.1 Metodologia da pesquisa	37
4.1.1 Perfil dos participantes	41
4.2 Ideologia da Natureza e/ou Construção Social	44
4.3 Divisão Sexual do Trabalho	48
4.4 Socialização de gênero	52
4.5 Qualificação/Dom	54
5 CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICE	66

1 INTRODUÇÃO

A divisão sexual do trabalho é um importante conceito dentro dos estudos feministas, pois evidencia como em nossa sociedade ocorre historicamente a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva, que se configura socialmente como pública, por se caracterizar por trabalhos remunerados, e das mulheres à esfera reprodutiva, que se configura socialmente como privada e não remunerada.

Isso ocorre, pois socialmente se construiu uma ideologia da natureza, que atrela, dentre outras coisas, instinto maternal e paciência às mulheres, a fim de justificar que seria inerente a elas o cuidar do outro. Nesse sentido, o fenômeno da divisão sexual do trabalho faz com que as mulheres desempenhem, no mercado de trabalho, funções ou atividades que tenham relação com o trabalho doméstico a elas associado, diferenciando e hierarquizando trabalhos de homens e de mulheres. Por isso, os empregos tradicionalmente ofertados às mulheres se concentram predominantemente em áreas como saúde e educação, que se fundamentam em atividades ligadas ao cuidado.

Contudo, tão importante quanto mensurar a mudança objetiva em determinadas ocupações, é compreender os motivos e razões que levaram a incorporação de mulheres em tais ocupações. Nesse sentido, torna-se pertinente a utilização do termo feminização, que remete justamente à explicação dos processos que implicaram na incorporação de mulheres em uma ocupação específica. A presente pesquisa discute sobre a feminização da docência, ou seja, sobre a construção social da docência como uma profissão feminina, objetivando compreender como as professoras e professores, especificamente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, concebem o vínculo socialmente estabelecido entre o magistério, o cuidado, e a vocação.

O interesse pelo tema surgiu a partir do contato com leituras acerca da divisão sexual do trabalho. Ao perceber a diferenciação e hierarquização dos trabalhos de homens e mulheres, julgou-se interessante pesquisar especificamente sobre o trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, pois no imaginário social ainda predomina a noção de que se trata de um trabalho a ser exercido apenas por mulheres, o que aponta a necessidade de debater, questionar, e repensar como os trabalhos ligados ao cuidado são concebidos. Ademais, a aproximação entre os estudos de gênero com a área da educação, é extremamente relevante para que não sejam naturalizados pensamentos e práticas que reforcem os estereótipos de gênero.

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “Feminização e precarização do trabalho feminino”, foi dividido em duas partes. Na primeira, utiliza-se as contribuições de Danièle Kergoat e Collete Guillaumin, importantes expoentes do feminismo materialista, para discutir acerca das relações sociais de sexo. Tal discussão é realizada a partir de alguns conceitos centrais como ideologia da natureza, e qualificação, que se refere à associação social da qualificação com o trabalho dos homens, e da vocação e dom com o trabalho das mulheres. Na segunda parte, utiliza-se as importantes contribuições de Silvia Yannoulas para abordar a questão da feminização das ocupações, e as de Helena Hirata para auxiliar no entendimento acerca da precarização do trabalho feminino.

No segundo capítulo, nomeado “A construção social da docência como uma profissão feminina”, será apresentado primeiramente um breve retrospecto da profissão docente no Brasil, sendo imprescindíveis as contribuições de Cláudia Vianna. Em um segundo momento, a discussão se dará em torno da socialização de gênero nas escolas. Nesse sentido, o aporte teórico baseia-se na discussão realizada por Guacira Lopes Louro a respeito do papel da escola na reprodução de estereótipos de gênero. Além disso, são apresentadas imagens que demonstram a reprodução destes estereótipos em livros didáticos.

Por fim, o terceiro capítulo, “Naturalização e/ou construção social: o vínculo entre magistério, cuidado e vocação no discurso de professoras e professores”, traz os resultados da pesquisa de campo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras e professores da Educação Básica, especificamente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, com intuito de observar como estes concebem a ligação entre docência, cuidado e vocação. Analisou-se, principalmente, as oscilações referentes à ideologia da natureza, e à ideia de vocação, presentes nos discursos destas professoras e professores. Os resultados indicam que estes profissionais concebem o vínculo citado anteriormente de forma contraditória, ora naturalizando, ora questionando e reivindicando a construção social.

2 FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO

O presente capítulo tem por objetivo abordar o processo de feminização do mercado de trabalho e sua relação com a precarização do trabalho feminino. O capítulo está dividido em duas partes, sendo que neste primeiro momento, a intenção é mostrar como a construção da imagem feminina está relacionada a um discurso da natureza, e apontar a relação direta dessa construção com a questão da divisão sexual do trabalho. Para isso, foram utilizadas as contribuições teóricas de duas importantes feministas materialistas: Danièle Kergoat e Collete Guillaumin.

Na segunda parte, a discussão é focalizada no processo de feminização das ocupações, e relaciona o ingresso de mulheres no mercado de trabalho com o fenômeno da precarização do trabalho feminino. A discussão visa abordar o processo de feminização das ocupações, e da precarização do trabalho feminino. O intuito é apontar a relação existente entre a participação das mulheres no mundo do trabalho e o fenômeno da precariedade, a partir dos estudos realizados por autoras como Helena Hirata e Silvia Yannoulas. O objetivo, portanto, é compreender como a divisão sexual do trabalho e os seus princípios de funcionamento explicam as relações desiguais e assimétricas entre homens e mulheres.

2.1 Relações Sociais de Sexo

Segundo Danièle Kergoat (2003), as condições em que vivem homens e mulheres advêm de construções sociais, não sendo fruto de um destino biológico. As diferenças nas práticas sociais de homens e mulheres mostram que as relações sociais de sexo possuem uma especificidade. Porém, antes de adentrar nessa discussão é necessário definir o que é relação social.

Ao contrário do que diz o senso comum, relações interpessoais não são o mesmo que relações sociais. Kergoat (2010) aponta que diferentemente das relações interpessoais, que são próprias dos indivíduos concretos, as relações sociais opõem grupos sociais em torno de uma disputa, e operam em um sentido estrutural, sob três formas: exploração, dominação e opressão. Então, a relação social se estabelece como uma “[...] relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa [*enjeu*]. É uma relação de produção material e ideal.” (KERGOAT, 2010, p. 94).

Tendo em mente essa definição, é possível analisar as especificidades das relações sociais de sexo. Nestas relações, as mulheres passam por um processo de apropriação, que

segundo Collete Guillaumin (2014), ocorre enquanto apropriação da unidade material produtora de força de trabalho, e não apenas da força de trabalho. Assim:

O que nos concernirá aqui é a apropriação física em si, a relação na qual é a unidade material produtora de força de trabalho que é tomada em mãos, e não apenas a força de trabalho. Denominadas “escravidão” e “servidão” na economia fundiária, este tipo de relação poderia ser designado “sexagem” no que diz respeito à economia doméstica moderna, quando concerne às relações de classes de sexo. (GUILLAUMIN, 2014, p. 34)

Para Guillaumin (2014), a sexagem se caracteriza como sendo a apropriação material, ou seja, apropriação do tempo, da sexualidade, do trabalho, e do corpo, da classe das mulheres pela classe dos homens. Como dito anteriormente, essa apropriação corresponde à unidade material produtora da força de trabalho, e por esse motivo não é possível comparar as relações de sexagem com a venda da força de trabalho, já que isso exigiria colocar em questão a noção de troca, e não há troca na relação de sexagem, pois:

[...] com efeito, nela não se contabiliza nada que seja ou que poderia ser a matéria da troca. Se nada é avaliado ou contabilizado, se TUDO é devido e se tudo é propriedade: o tempo, a força, os filhos, tudo, ilimitadamente, a relação de sexagem não é uma relação de mercado. Como seria possível formular os termos de um mercado, abrir uma negociação? O que negociar aqui exatamente? Pode-se negociar o que já foi apropriado, o que já pertence? Só é possível trocar o que se possui. Mas, nós não possuímos nem a nossa força de trabalho, nem a nossa força de reprodução: suporte da força de trabalho como todos os demais grupos dominados, contrariamente aos outros grupos dominados da sociedade industrial contemporânea, nós não estamos em condição de negociar ou de vender essa força de trabalho, precisamente em função do fato de que ela é derivada do corpo físico e de um corpo físico que já está apropriado. (GUILLAUMIN, 2014, p. 50)

Nesse sentido, as mulheres são apropriadas em sua totalidade, sendo vistas como seres cuja função social é servir ao outro. Então, a mulher é constantemente entendida como um ser para o outro, e não para si. A apropriação física (material) expressa através do tempo, por exemplo, evidencia que o trabalho realizado pelas mulheres não é reconhecido enquanto tal, pois:

Sempre e em toda parte, tanto nas circunstâncias mais “familiares” como nas mais “públicas”, espera-se que as mulheres (a mulher, as mulheres) façam a limpeza e a arrumação, vigiem e alimentem as crianças, varram ou façam chá, lavem a louça ou atendam o telefone, costurem o botão ou escutem as vertigens metafísicas e profissionais dos homens etc. (GUILLAUMIN, 2014, p. 35)

As mulheres ocupam nas relações sociais de sexo lugar de posse material. Sendo assim, não possuem autonomia sobre seus próprios corpos, não exercem livremente sua sexualidade, e são responsáveis por cuidar dos filhos, dos idosos e dos doentes porque “Ninguém sequer sonharia em pensar que um homem pudesse trocar fraldas de um ancião ou

de um doente, lavá-lo, lavar sua roupa. Mas as mulheres o fazem, e “devem” fazê-lo. Elas são a ferramenta social destinada a isso.” (GUILLAUMIN, 2014, p. 46)

O conceito de “ideologia da natureza”, elaborado por Guillaumin (2014), é o que legitima socialmente esse processo de apropriação, pois parte da ideia de que as mulheres nasceram para exercer atividades vinculadas ao cuidado com o outro, é como se o seu destino fosse ser mãe, esposa etc. Desse modo:

Cada uma de nossas ações, cada uma das ações que empreendemos em uma relação social determinada (falar, lavar roupa, cozinhar, sonhar, ter filhos etc.), relação de classe que nos impõe as modalidades e a forma da nossa vida, é atribuída a uma natureza que nos seria interior e que – fora de qualquer relação – nos levaria a fazer tudo isso, pois nós seríamos “programadas para”, seríamos “feitas para isso”, porque, visivelmente, nós o “fariamos melhor” do que qualquer um. (GUILLAUMIN, 2014, p. 92)

O discurso da natureza evidencia como o fato de as mulheres serem tratadas como "coisas" materialmente, faz com que sejam igualmente tidas como "coisas" no campo mental. O processo de coisificação parte de uma visão bastante utilitarista, que considera o indivíduo (no caso, a mulher) um instrumento, e como se sabe um instrumento tem uma finalidade previamente definida.

Então, a apropriação das mulheres se finda na ideia de que "elas nasceram para isso". A inteligência das mulheres é posta como uma inteligência “prática”, pois não decorre de um aprendizado intelectual, sendo seu conhecimento fruto de sua natureza enquanto mulher. Assim, as mulheres simplesmente sabem o que sabem, não havendo razão científica por trás de seus conhecimentos.

Embora não exista um único meio onde se possa perceber a apropriação da classe das mulheres, o foco aqui será em um deles: o mercado de trabalho. Como visto anteriormente, nas relações sociais de sexo, os grupos sexuais (homens e mulheres) se constroem por antagonismo. Nesse sentido, um conceito importante que evidencia o antagonismo entre esses grupos é o de divisão sexual do trabalho:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc...). (KERGOAT, 2003, p. 55)

A ideia de princípios organizadores é fundamental para a compreensão da divisão sexual do trabalho. De acordo com Kergoat (2003), existem dois princípios organizadores: princípio da separação, que parte da ideia de que existem trabalhos de homens e trabalhos de

mulheres; e princípio da hierarquização, onde o trabalho do homem “vale” mais que o da mulher. Esses princípios:

[...] podem ser aplicados graças a um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista, que empurra o gênero para o sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie. No sentido oposto, a teorização em termos de divisão sexual do trabalho afirma que as práticas sexuadas são construções sociais, elas próprias resultado de relações sociais. (KERGOAT, 2003, p. 56)

Com base nesta ideia de princípios organizadores, e retomando o conceito de “ideologia da natureza” elaborado por Guillaumin (2014), é perceptível que o trabalho se apresenta de formas diferentes para os grupos nas relações sociais de sexo. Enquanto os homens se concentram prioritariamente na esfera produtiva, com trabalhos assalariados, as mulheres se encontram majoritariamente na esfera reprodutiva, exercendo um trabalho que é invisível, pois é feito em nome da “natureza” e do “amor”.

Nesse sentido, Kergoat (2002) aponta um conceito que ocupa um lugar central nas discussões sobre divisão sexual do trabalho: o de qualificação. Este conceito parte da ideia que:

[...] é o valor socialmente atribuído a um trabalho que, em parte, fundamenta a qualificação: Obviamente quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição mais aparece como qualificado. Quanto mais ele for o efeito de capacidades que podemos chamar de naturais, menos é qualificado. (KERGOAT, 2002, p. 52)

As qualidades socialmente atribuídas às mulheres são obtidas dentro de um aprendizado erroneamente vivenciado como individual, por se passar na esfera privada. O que disso decorre é a desvalorização das mulheres na esfera social, que acarreta numa desvantagem com os empregadores. Sendo assim, o grupo social das mulheres enfrenta uma complexa particularidade para se mostrar como “qualificadas”, pois as qualidades “naturais” são díspares conforme o sexo, aquelas que são atribuídas aos homens são mais valorizadas que as atribuídas às mulheres.

A identidade feminina, conforme aponta Silvia Yannoulas (2011), foi construída em torno de uma argumentação ecológica, referente à função reprodutiva que as mulheres deveriam desempenhar, e de uma argumentação essencialista, que diz respeito às características atribuídas as mulheres enquanto parte de uma essência natural, como a meiguice, o “instinto” materno, a dedicação. Baseado nessa identidade feminina é que “[...] foi legitimada a discriminação das mulheres, em diversos âmbitos – mercado de trabalho, política, cultura, entre outros [...]” (YANNOULAS, 2011, p. 275).

Por outro lado, a identidade masculina, segundo Yannoulas (2011), foi construída em torno de uma argumentação política, referente a função produtiva e pública que caberia ao homem desenvolver, e de uma argumentação essencialista, que diz respeito a atribuição de características consideradas essenciais ao homem, como a agressividade, a independência, o senso de competição etc. Por isso, Kergoat (2002) aponta que, socialmente, a noção de qualificação é associada aos homens, pois enquanto eles, no mercado de trabalho, se qualificariam, as mulheres exerceriam sua “natureza” ocupando cargos que tenham relação com seus “dons naturais”.

Dessa forma “As qualificações exercidas pelas mulheres são raramente reconhecidas enquanto tais. Como foi dito, o valor atribuído ao trabalho de uma mulher é sempre inferior àquele atribuído ao trabalho de um homem.” (KERGOAT, 2002, p. 52). Para ilustrar essa questão, Kergoat (2002) utiliza como exemplo as enfermeiras. No caso delas, por ser uma profissão majoritariamente feminina, temos a ideia de “vocação”. Assim, os papéis sociais exigidos referem-se mais a “qualidades” do que qualificação. Para a autora:

[...] estamos diante de uma profissão maciçamente feminizada na qual os papéis sociais pedidos às trabalhadoras são: papéis femininos que remetem, como para a imensa maioria da mão de obra feminina, a qualidades mais do que a qualificações; e papéis que remetem, além do mais, a qualidades individuais, à pessoa da trabalhadora. Isto, conseqüentemente, dificulta muito a construção da noção de qualificação. De fato: não se codificam valores morais: estes não podem ser retribuídos, assim como não se retribuem as "qualidades femininas"; enfim, a noção de qualificação apenas pode escorar-se num coletivo, o qual, no caso, tem como ponto de origem meras "pessoas" que têm ou não qualidades individuais, e não "trabalhadoras. (KERGOAT, 2002, p. 54).

Portanto, a separação entre papel feminino e papel profissional, ou seja, entre mulher e trabalhadora, ocupa um lugar importante na reivindicação da qualificação. Somente após a negação da vocação, a separação entre vida privada e profissional, e a distinção entre papel feminino e papel profissional, é que foi possível para as enfermeiras reivindicarem uma qualificação, que estivesse firmada no campo da relação salarial.

Em suma, as relações sociais entre homens e mulheres se estabelecem a partir da apropriação da classe das mulheres pela classe dos homens. Da perspectiva do feminismo materialista, entender as mulheres e os homens como classes (sexuais) significa considerar:

- Que mulheres e homens não são categorias naturais, mas categorias sociais e políticas;
- Que existe um antagonismo, pois os interesses dos grupos (homens e mulheres) são diferentes;

- Que as relações sociais de opressão entre os sexos possuem uma dimensão material e ideológica;
- Que as relações sociais entre os sexos são hierarquizadas.

No próximo tópico, com base no que foi discutido nesse primeiro momento, será abordado o processo de feminização (do mercado de trabalho), e como a precarização do trabalho se apresenta de forma mais intensa para as mulheres. Basicamente, será compreendido o porquê da participação das mulheres no mundo do trabalho estar mais submetida à precariedade e vulnerabilidade.

2.2 Feminização do mercado de trabalho e precarização do trabalho feminino

A partir de seus estudos sobre a feminização da profissão docente na América Latina, Yannoulas (2011) aponta duas formas de compreender o processo de feminização: uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, interessada em mensurar o fenômeno, chamada de feminilização, e uma perspectiva qualitativa, que se atenta para a compreensão e explicação dos processos, a qual a autora denominou como feminização propriamente dita.

Compreender essa distinção entre os dois termos é importante, pois cada um se encaixa em uma estratégia metodológica. Se o propósito de uma pesquisa é, por exemplo, quantificar o número de mulheres atuantes em determinada profissão, essa pesquisa tem um significado quantitativo que remonta à feminilização. Por outro lado, se um estudo tem o intuito de compreender os processos que levaram a incorporação de mulheres em uma ocupação específica, seu significado é qualitativo, portanto, remete à feminização.

Tendo posta essa distinção, é possível analisar a relação existente entre feminilização, feminização e precarização. Quando há o ingresso considerável de mulheres em determinada ocupação, é notável a diminuição de remuneração e a perda de prestígio social que o trabalho sofre. Isso ocorre, pois:

[...] quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados). Assim, ao analisar a mudança na existência objetiva de uma profissão (feminilização), é necessário entender como e por que aconteceu a mudança (feminização de atributos, características descritivas que determinam e regulam o exercício da profissão ou ocupação). (YANNOULAS, 2011, p. 284)

Em geral, os empregos tradicionalmente ofertados às mulheres estão relacionados com funções que historicamente ficaram a cargo delas desempenharem. Por isso, a atividade

feminina se concentra predominantemente nas áreas de saúde e educação. A ideia de cuidado, vinculada a imagem feminina e à ideologia da natureza, mostra que:

Historicamente, a delimitação e o exercício das profissões estão sexualmente marcados. O mercado de trabalho está segmentado em dois sentidos: horizontal (poucas profissões e ocupações absorvem a maioria das trabalhadoras) e vertical (poucas mulheres ocupam altos cargos, ainda que se considerem os setores de atividade com preponderante participação feminina como a educação, a saúde, o serviço social etc.). Em todas as culturas, realiza-se uma interpretação bipolar (feminino – masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado que o feminino) das relações entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2011, p. 284)

Segundo Helena Hirata (2002) a globalização, caracterizada por uma maior intensidade das trocas comerciais, e impulsionada principalmente por políticas governamentais neoliberais, juntamente com o rápido desenvolvimento tecnológico que possibilitou o surgimento de novas formas de comunicação, afetou de maneira desigual os empregos masculinos e femininos nos anos 90, inclusive:

Notou-se um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como no setor de serviços. Contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis, como tem sido o caso na Ásia, Europa e América Latina. (HIRATA, 2002, p. 143)

Nesse sentido, a participação feminina no mercado de trabalho evidencia um paradoxo da globalização: aumento do emprego remunerado acompanhado pela sua precarização e vulnerabilidade crescentes. Hirata (2009) aponta três indicadores do trabalho precário, sendo eles:

- Ausência de proteção social e de direitos sociais (férias, aposentadoria etc.);
- Horas reduzidas de trabalho, que resultam em baixos salários e levam conseqüentemente à precarização;
- Níveis baixos de qualificação.

Com base nesses indicadores, e tendo em mente as discussões propostas por Kergoat, como a ideia de princípios organizadores (separação e hierarquização), o conceito de divisão sexual do trabalho, e a noção de qualificação, é perceptível que as mulheres constituem um grupo que é particularmente mais atingido pela precarização do que os outros. As formas instáveis de emprego, como os contratos de duração determinada, afetam majoritariamente as mulheres, pois em comparação com os homens, elas representam uma mão-de-obra barata.

No entanto, as mulheres não constituem um grupo homogêneo. Nesse sentido, variáveis como classe social, e raça, interferem no fenômeno da precarização do trabalho feminino. Segundo Hirata (2002), a evolução do trabalho feminino revela uma tendência recente: a bipolarização. A dualização do emprego feminino mostra que simultaneamente à precarização e pobreza a que estão submetidas um número significativo de mulheres, houve um aumento de mulheres contabilizadas como “executivas”.

Então, estabelecem-se dois polos: de um lado encontram-se as mulheres executivas de profissões intelectuais superiores (médicas, advogadas, pesquisadoras etc.), e do outro as mulheres que continuam nas ocupações tradicionalmente femininas (funcionárias públicas, da saúde, da educação etc.). Nesse sentido, os interesses de uma parcela de mulheres se chocam diretamente com os das mulheres atingidas pela precariedade, pois:

A bi-polarização cria dois grupos de mulheres com perfis sociais e econômicos opostos. Kergoat teoriza o antagonismo político potencial entre esses dois grupos. Uma das questões controversas é o fato de que um dos grupos usa os serviços do outro para ascender na escala profissional e ter uma carreira. (HIRATA, 2002, p. 149)

Como visto anteriormente, a desvalorização e precarização dos trabalhos femininos tem relação com o fato de que socialmente as mulheres não possuem “qualificação”. Sendo assim, o mercado de trabalho não reconhece no que diz respeito à relação salarial, as atividades desempenhadas por mulheres, pois entende que são feitas a partir de qualidades “naturais”. Por isso no campo da sociologia do trabalho:

[...] torna-se atual a questão do reconhecimento das qualidades ditas femininas (o “cuidado” com o outro, a competência relacional) enquanto competência profissional. Ainda hoje, como para Naville e Friedmann, os homens possuem qualificações, as mulheres, apenas “qualidades”, consideradas naturais, inatas, na medida em que não foram adquiridas pela formação profissional. Por conseguinte, o que está em jogo é de monta: levar a reconhecer, na esfera pública, o trabalho realizado pelas mulheres na esfera privada e, conseqüentemente, transformar trabalho doméstico em trabalho mercantil – eventualmente efetuado em um âmbito misto, também por homens –, reconhecimento tanto social quanto financeiro. (HIRATA, 2009, p. 32)

Para Yannoulas (2011), a crescente participação das mulheres no mundo do trabalho configura uma das maiores mutações sociais do final do século XX. O aumento quantitativo do assalariamento feminino, acompanhado de mudanças qualitativas referentes ao tipo de atividade que as mulheres passaram a desempenhar no mercado de trabalho, evidencia que atualmente a maioria das mulheres trabalham fora do âmbito privado.

Porém, o custo pessoal e familiar que essas mulheres pagam é muito alto, sobretudo porque “[...] não houve uma profunda transformação da divisão sexual do trabalho e o

trabalho reprodutivo permaneceu sob responsabilidade predominante das mulheres.” (YANNOULAS, 2011, p.286). Com isso, percebe-se que mesmo inseridas no mercado de trabalho, as mulheres ainda são majoritariamente responsáveis pelos serviços domésticos, o que acarreta uma dupla jornada de trabalho, que evidencia o que Guillaumin (2014) aponta sobre a apropriação do corpo físico das mulheres.

A apropriação das mulheres é vista como algo tão "natural" e "inevitável" que não é passível de questionamentos. Por isso, mesmo quando as mulheres exercem uma jornada formal de trabalho, ou seja, fora de seu ambiente familiar, continuam responsáveis pelos cuidados com o lar, com os filhos etc. Atribuir às mulheres a manutenção das tarefas domésticas, deriva do entendimento de que “[...] o tempo das mulheres (seu trabalho) está à disposição sem contrapartida contratual. Está à disposição em geral e indiferentemente.” (GUILLAUMIN, 2014, p. 35)

Em suma, a globalização renova o fenômeno da precarização do trabalho feminino. Os empregos dirigidos às mulheres são com frequência instáveis, mal remunerados e pouco valorizados socialmente. Os direitos sociais são limitados, e as possibilidades de promoção e de carreira são praticamente nulas. Nesse sentido, o trabalho feminino se situa como uma extensão do trabalho reprodutivo exercido pelas mulheres na esfera privada.

A docência na América Latina, por exemplo, passou por um processo de feminização que ilustra como as mulheres foram direcionadas a profissões que se relacionassem com o trabalho doméstico (não reconhecido) exercido por elas em âmbito privado. Dessa forma, as mulheres latino-americanas ficaram encarregadas do ensino das primeiras letras, pois necessitava-se de um corpo docente de baixo custo, e:

Além disso, se as mulheres tinham sido definidas como as responsáveis pelas crianças no lar, nada mais razoável do que encomendar a elas a transição para o modo público com a transferência de responsabilidade sobre o ensino das primeiras letras. (YANNOULAS, 2011, p. 279)

Com base nesse trecho, é possível perceber como o conceito de qualificação é importante quando se fala em divisão sexual do trabalho. Se antes o magistério era visto como uma atividade que poderia ser exercida sem diferenciação com base no sexo, os argumentos naturalistas que construíram a identidade feminina levaram a crer que as mulheres estariam aptas a desempenhar a profissão docente, pois são “naturalmente” cuidadosas, dóceis e pacientes.

No próximo capítulo, o foco será discutir a feminização do trabalho docente no ensino básico. Com base no que foi abordado nessa primeira etapa, o objetivo é aprofundar a

discussão a respeito da feminização do trabalho docente, resgatando o contexto histórico da profissão, bem como as mudanças que fizeram com que o ensino infantil fosse visto como uma atividade feminina.

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA COMO UMA PROFISSÃO FEMININA

Neste capítulo o objetivo é focalizar a discussão no processo de feminização do trabalho docente, em especial no ensino infantil. O capítulo está dividido em duas partes, sendo que na primeira parte, a intenção é resgatar o contexto histórico de surgimento do trabalho docente. Assim, num primeiro momento, a discussão feita se dá em torno da construção social da docência enquanto uma ocupação tipicamente feminina. Para isso, foram utilizadas as contribuições teóricas de Yannoulas (2011) que discute o processo de formação da profissão de magistério na América Latina, de modo geral, e de Cláudia Vianna (2002; 2013) que aborda a construção do magistério no Brasil, em específico.

Na segunda parte, a discussão se dá em torno da socialização de gênero e do papel da escola nesse processo. O propósito é mostrar que a escola reproduz, a partir de práticas institucionais, pedagógicas, e docentes, alguns padrões de gênero presentes na sociedade ao exigir comportamentos distintos para meninos e meninas. Nesse sentido, a ideia é discutir como o processo de socialização de gênero, endossado pela escola, contribui para perpetuar e legitimar o fenômeno da divisão sexual do trabalho, reforçando a ideologia da natureza, a consequente associação do cuidado às mulheres, e a desvalorização da profissão.

3.1 Contexto histórico de surgimento e consolidação da profissão docente

Com o objetivo de compreender por que a profissão de magistério foi associada às mulheres, as quais ocupam, até hoje, a maioria dos cargos de docência, é importante reconstituir alguns aspectos da construção social desta profissão. Na América Latina, de acordo com Yannoulas (2011), a expressiva presença de mulheres no magistério tem relação com diversos fatores, entre eles:

- Um discurso político que estimulava a inclusão de mulheres nos sistemas educacionais enquanto guardiãs da cidadania;
- Um discurso da administração científica do trabalho que enxergava as mulheres como sendo mão de obra barata e disponível;
- Um discurso pedagógico que entendia que as mulheres eram dotadas de habilidades, advindas da identidade feminina construída socialmente, para lidar com crianças sem fazer uso da imposição, ou seja, sem usar castigos físicos.

Nesse sentido, Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) afirmam que a docência foi influenciada por correntes de pensamento biologizantes, que consideravam a mulher como um ser biologicamente dotado da capacidade de cuidar e socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, tiveram grande influência para que se atribuísse às mulheres latino-americanas a responsabilidade de lecionar no magistério primário.

No Brasil, de acordo com Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), durante todo o período colonial as escolas, administradas pelos jesuítas, destinavam-se somente aos homens. Nesse período, as mulheres estiveram afastadas da escola, sendo reclusas a atividades domésticas consideradas “próprias ao seu sexo”. Foi somente em 1827 que as mulheres adquiriram o direito à educação, com a criação de escolas de primeiras letras para meninas, o que abriu vagas para mulheres no magistério. A partir daí o magistério irá se conformar, socialmente, como uma profissão “de mulheres”.

Essa abertura, como dito anteriormente, foi justificada em nome de supostas funções maternas das mulheres. Inicialmente o currículo era focado em costura e outras atividades domésticas, mais do que em instrução. Desse modo, se de um lado a primeira Lei do Ensino (1827) possibilitou o acesso das mulheres à escola, por outro a educação que recebiam reforçava a discriminação sexual, já que as meninas só podiam ingressar na escola primária, os currículos eram diferentes, e as professoras recebiam menor salário que os professores. Observa-se aqui, portanto, a prevalência dos dois princípios da divisão sexual do trabalho abordados por Kergoat (2003): o da diferenciação e o da hierarquização.

O recebimento ocorria mediante o número de disciplinas ministradas, e como as mestras eram proibidas de lecionar determinadas disciplinas, seu salário era menor. Conforme o Art. 12º da Lei de 1827:

As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos do art. 7º (BRASIL, 1827, Art. 12)

Baseado no conteúdo prescrito neste artigo é possível retomar o que Guillaumin (2014) aborda a respeito da inteligência das mulheres. De acordo com a ideologia da natureza, que legitima a apropriação das mulheres pelos homens, a inteligência típica das mulheres é uma inteligência prática, “natural”, relacionada com questões do cotidiano, como as prendas domésticas, diferente da inteligência lógica, conceitual, que seria própria dos homens. Nesse sentido, a Lei de 1827, supostamente neutra, técnica e científica se fundamenta em uma

ideologia da natureza ao considerar que as mulheres seriam incapazes de ministrarem disciplinas que demandem um raciocínio lógico.

De acordo com Vianna (2002), no século XIX a participação de mulheres no magistério brasileiro pode ser observada nas chamadas escolas domésticas, ou de improviso, nas escolas seriadas instituídas após a República, e com a progressiva extensão das escolas públicas. Assim, pode-se dizer que a docência feminina nasce, no Brasil, ao final do século XIX relacionada, principalmente, com a expansão do ensino público primário.

Em São Paulo, no ano de 1875, ocorreu o acesso efetivo de mulheres às Escolas Normais, que eram dedicadas à formação de professores e professoras. Isso se deu a partir da criação de uma seção feminina. Como o ensino secundário era vedado às mulheres, as Escolas Normais receberam tanto mulheres que almejavam lecionar, quanto mulheres que só desejavam prosseguir com os estudos.

A Normal de São Paulo foi fechada em 1878 por falta de verbas, mas retomou suas atividades em 1880. Com isso, as aulas passaram a ser mistas, ou seja, homens e mulheres estudavam na mesma turma. Porém, segundo Demartini e Antunes (1993), em 1884, o diretor da Escola Normal de São Paulo, demonstrou ser desfavorável às aulas mistas, alegando que elas:

[...] atentavam contra os costumes e dificultavam a manutenção da ordem e da disciplina. Afirmava também que: "... elle [o sistema de aulas mistas] é inconveniente mesmo para o ensino que, sob o ponto de vista do methodo, não pode ser idêntico para alunos de um e outro sexo, em razão da diversidade de seu desenvolvimento intellectual". (RODRIGUES, 1930, p. 130 apud DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p. 6)

Para Campos (1990, p. 8) a resistência, por parte da direção das escolas, em se adotar aulas mistas decorria do entendimento de que homens e mulheres são diferentes do ponto de vista da personalidade e das capacidades. Com isso, percebe-se que é recorrente, nos estudos sobre o magistério, a ideia de que a inteligência varia de acordo com o sexo, portanto, homens e mulheres não poderiam ocupar o mesmo espaço.

No que diz respeito à quantidade de alunos na Escola Normal da capital paulista, temos que:

O número de matrícula geral dos alunos de 1º e 2º anos era de 61, dos quais 29 eram mulheres. O curso anexo recebeu 127 matrículas, 55 rapazes e 72 moças, sendo que no 1º ano havia 24 moças para 20 rapazes. A considerar esses números, nota-se a partir daí o começo da feminização da frequência na Escola Normal de São Paulo (RODRIGUES 1930, p.112 apud DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p. 6)

Apesar da notável presença feminina nas Escolas Normais, Vianna (2002) esclarece que a presença frequente de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi uma tendência registrada ao longo de todo o século XIX.

No século XX, a composição feminina do magistério se intensificou. O Censo Demográfico de 1920 apontava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro era composto por mulheres, e no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas representavam 65%. Assim:

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. (VIANNA, 2002, p. 85)

Então, se a consolidação do magistério primário como profissão ocupada majoritariamente por mulheres já estava posta, a expansão do ensino público, e conseqüentemente do quadro docente para além do primário, consolidou também o magistério secundário como ocupação tipicamente feminina. Contudo, é importante destacar que o ensino secundário teve sua ampliação feita à custa da contratação de professores e professoras, em sua maioria com título precário, sem concurso e remunerados com verbas extraordinárias.

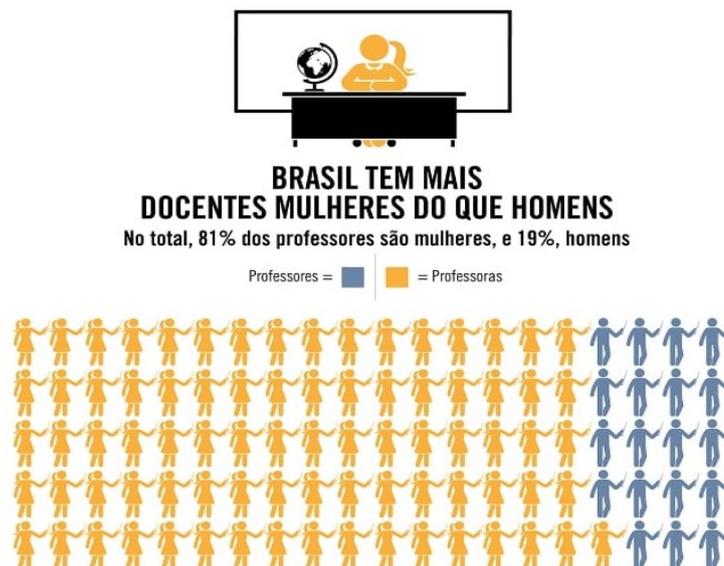
Desse modo, é possível apontar que o processo de precarização do magistério tem relação com sua feminização. Como discutido no capítulo anterior, em geral, quando uma profissão é composta por um número expressivo de mulheres a tendência é que essa profissão não seja reconhecida devidamente, o que confirma, mais uma vez a indissociabilidade entre os dois princípios da divisão sexual do trabalho. Para Vianna (2013):

[...] a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas. (VIANNA, 2013, p. 165)

Dentre as profissões majoritariamente ocupadas por mulheres destacam-se as professoras primárias, empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias. De acordo com Vianna (2013), em 1990 essas ocupações abarcavam cerca de 30% das mulheres economicamente ativas. Segundo o primeiro Censo do Professor 1997 (INEP), as mulheres representavam 85,7% da categoria docente.

Atualmente, os dados mostram que o fenômeno da feminização docente se mantém, sobretudo na Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar 2020 (INEP), as mulheres representam 81% da categoria no geral. Na Educação Infantil, e nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), elas representam respectivamente 96% e 88%. Para elucidar estes dados, convém recorrer a uma matéria disponível no site da Revista Piauí que, juntamente com a equipe do Pindograma (site de jornalismo de dados), elaborou dois infográficos, representados nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Infográfico sobre o % de docentes mulheres no Brasil¹



Fonte: Revista Piauí/ Reprodução (2021)

A partir desses dados podemos perceber como a ideia de cuidado, vinculada às mulheres, contribui para que estas continuem a ocupar majoritariamente os espaços do magistério onde se tem a necessidade de uma relação mais cuidadosa, como é o caso da Educação Infantil. O fato de as crianças requererem uma maior atenção acaba sendo usado para justificar a permanência das mulheres nesta etapa da educação.

¹ Na imagem utilizou-se o masculino genérico para se referir ao percentual de docentes mulheres no Brasil. É importante destacar que neste caso seria pertinente fazer uso do termo “professoras” já que as mulheres constituem maioria nesta categoria no país.

Figura 2 – Infográfico sobre o % de mulheres na Educação Infantil



Fonte: Revista Piauí/Reprodução (2021)

Porém, a feminização do magistério extrapola a mera composição sexual da categoria docente em termos quantitativos. Para Vianna (2013), analisar esse fenômeno requer levar em consideração as implicações de gênero. Nesse sentido, uma das principais implicações refere-se ao fato de que enquanto as mulheres estão em maior número nos primeiros níveis de ensino, os homens estão em maior número justamente nos níveis e modalidades de ensino que oferecem maior remuneração e possuem maior prestígio social, como o Ensino Superior.

O rebaixamento salarial, associado à feminização, não é uma característica atual. Retomando o que foi dito anteriormente, o professorado inicialmente recebia por disciplina e havia diferenças de currículos, que culminavam em diferenças salariais. A remuneração das mulheres era inferior à dos homens, mesmo em atividades similares. Então, apesar de corresponderem à maioria absoluta do professorado, as professoras levavam desvantagem no que diz respeito à carreira e remuneração. Quanto à baixa remuneração, Demartini e Antunes (1993) citam o Prof. Thompson, diretor da Escola Normal da capital paulista, que alegava:

É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casada e com o esposo divide o peso dos encargos da família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isto a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum momento for possível ele seja em benefício dos professores. (DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p. 7)

A partir desse trecho, onde há a justificativa de que a baixa remuneração das professoras se dava porque seu trabalho possuía um caráter secundário, é possível retomar o que Kergoat (2002) aponta sobre o conceito de qualificação. Como discutido no capítulo anterior, de acordo com a ideologia da natureza as mulheres não possuem qualificação, e sim qualidades “naturais”. Isso implica que seu trabalho não seja devidamente reconhecido, pois entende-se que ele não deriva, por exemplo, de uma formação acadêmica, e sim de uma dada vocação, que seria, de acordo com esta ideologia, inerente às mulheres. A ideia de vocação tem total relação com o processo de feminização do magistério, pois:

[...] foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (BRUSCHINI, AMADO, 1988, p. 7)

É importante pontuar que devido à ideologia de vocação o próprio desejo das mulheres é condicionado, sendo fruto de uma construção social, e não de aspirações pessoais. Nesse sentido, ao utilizar os termos “desejo” e “escolha” deve-se se atentar para o fato de que se a construção social em torno das mulheres já as direciona para profissões desvalorizadas socialmente, elas não necessariamente desejam e escolhem. É possível falar de escolha quando, muitas vezes, não se tem abertura para explorar outras opções de carreira? Daí a necessidade de se discutir o processo de socialização de gênero e suas implicações.

Em suma, o que pode-se perceber é que o processo de feminização do Ensino Básico se inicia com a imputação da ideia de que ensinar é uma função “naturalmente” feminina, e conforme a profissão se feminiza, a remuneração, e as possibilidades de promoção de carreira, são duramente afetadas. As péssimas condições de trabalho e o constante processo de arroxo salarial, que também caracterizam outras ocupações compostas majoritariamente por mulheres, estão muito presentes na docência e ilustram, segundo Vianna (2002), um quadro de desilusão profissional, visto como irreversível pelos professores. Então, cabe inferir que a ideologia da vocação, ao colocar a escolha da profissão como algo “natural”, encobre as condições concretas em que se situam as relações de trabalho.

A estratificação sexual separa os rumos de mulheres e homens na carreira docente. As mulheres, como visto anteriormente, estão em peso na Educação Infantil, mas são minoria no Ensino Superior. Segundo Bruschini e Amado (1988), em 1974 as mulheres representavam somente 16% dos professores titulares nas universidades brasileiras. Atualmente, segundo o Censo da Educação Superior 2019 (INEP), as mulheres representam 46,8% dos docentes da Educação Superior. Com isso, percebe-se que, apesar do percentual de mulheres docentes no

Ensino Superior ter aumentado, são os homens que ainda constituem a maioria nos níveis mais elevados do ensino, ou seja, o inverso do que ocorre, por exemplo, na Educação Infantil.

Demartini e Antunes (1993), através de entrevistas com professores, analisaram a rápida ascensão de carreira dos homens. Nos relatos dos professores é comum a narrativa sobre a diversidade de postos que ocuparam durante toda sua trajetória profissional. Para a maioria deles, a permanência no magistério primário representou um curto período, pois logo foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos, ainda que não possuíssem especialização.

Na trajetória das professoras ocorria exatamente o oposto. Das 33 entrevistadas, apenas 7 conseguiram deixar o magistério primário, e ao contrário dos homens, sua ascensão não foi imediata. Na trajetória destas poucas professoras se observou de comum:

[...] as atividades sempre relacionadas às áreas de ensino e da docência propriamente ditas, seja enquanto orientadoras ou professoras de outros níveis; a ascensão a outras funções ou cargos em função de especializações obtidas, e não de meros apoios familiares ou políticos; a demora nos estágios de carreira, isto é, longas permanências enquanto professoras primárias, antes de passarem para alguma outra função. Os poucos cargos administrativos e de controle citados são exceções relativas às mulheres que chegam a diretoras – e, assim mesmo, pouco antes de se aposentarem -, o que constituía praticamente uma regra entre os homens, na rede pública. (DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p. 12)

Portanto, o que este estudo evidencia é que para os homens a carreira docente apresentava enorme potencial de ascensão. Mesmo as mulheres sendo maioria absoluta na profissão, eram eles que assumiam os postos de controle que lhes permitiam controlar os rumos da profissão, enquanto as mulheres ficavam restritas às salas de aula. Assim:

Enquanto as mulheres permaneciam nas salas de aula, os professores galgavam rapidamente postos de planejamento, direção e chefia. Os homens ingressavam numa profissão feminina e mal remunerada para a maioria, porém numa “carreira” efetivamente masculina. (DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p. 13)

No próximo tópico, tendo em mente o que foi abordado nesse primeiro momento, será discutido o processo de socialização de gênero na escola. Basicamente, será apontado que a escola reproduz uma concepção binária acerca de meninas e meninos, reforçando estereótipos de gênero. Nesse sentido, a prática docente é constantemente influenciada por esse binarismo, o que acarreta diferenças no trato de meninas e meninos por parte dos docentes, ainda que inconscientemente.

3.2 Socialização de gênero na escola

Como discutido no capítulo anterior, nas relações sociais de sexo as atividades domésticas, como cuidar dos filhos e da casa, são atribuídas às mulheres, enquanto aos homens é atribuída a participação na vida pública. Isso decorre de um processo de socialização que interfere no modo como homens e mulheres interagem uns com os outros, na forma como se portam, e até mesmo nas profissões que escolhem.

A escola é, para as crianças pequenas, um dos primeiros, e mais importantes, ambientes de socialização. São nas creches e pré-escolas que as crianças passam a conviver com um grupo social mais amplo, e em um ambiente diferente do familiar. Sendo assim, a educação infantil representa uma fase importante no processo de socialização e formação das crianças.

Segundo Guacira Lopes Louro (2003), o modelo de escola que se desenvolveu na sociedade ocidental moderna delimita espaços sexuais para meninos e meninas. Essa delimitação advém de uma construção social, ou seja, de práticas enraizadas na sociedade, que são aprendidas e interiorizadas, tornando-se praticamente “naturais”. De acordo com Louro (2003):

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (LOURO, 2003, p. 60)

Assim, o que a escola faz é marcar de que modo devem se portar os meninos e as meninas. O modo de falar, de andar, os gestos, enfim, na escola todos esses sentidos são reproduzidos de modo a distinguir meninas e meninos. Esse processo de escolarização dos corpos não é recente. De acordo com Louro (2003), os manuais antigos oferecidos aos mestres como forma de orientar sua ação em sala de aula, já apontavam para a necessidade de se atentar para a postura física dos alunos e alunas.

Nesse sentido, as escolas femininas dedicavam-se, a partir de intensas horas de treinamento, a fazer de suas alunas “jovens prendadas” que dominassem trabalhos de costura ou pintura, imprimindo nos corpos femininos uma postura de servidão. Retomando o pensamento de Guillaumin (2014), nas relações sociais de sexo a mulher é construída como

um ser para o outro, e não para si. Desse modo, as mulheres são ensinadas a desenvolver habilidades que sejam úteis no trato com os outros

Segundo Louro (2003), as marcas de escolarização se fixavam nos corpos de tal maneira que era possível “[...] a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase que com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário.” (LOURO, 2003, p. 62). Para a autora, os antigos manuais, citados anteriormente, foram superados. No entanto, novos conselhos científicos, psicológicos e ergométricos são produzidos visando se adequar aos novos instrumentos e práticas educativas. Então “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.” (LOURO, 2003, p. 62)

Desse modo, Louro (2003) coloca a necessidade de se desconfiar do que é tomado como “natural” já que o processo de fabricação dos corpos, como aponta Foucault é muito sutil, ao mesmo tempo em que é extremamente eficaz. As práticas cotidianas, como exigir que uma menina seja gentil, ou que um menino não demonstre afeto, parecem tão “normais” que são exercidas sem que se questione o que está por trás dessas práticas. Nesse sentido, é importante pensar se:

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? [...] Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 2003, p. 63)

As expectativas que se criam em cima das crianças são um demonstrativo dos padrões de gênero estabelecidos por nossa cultura. Os adultos, homens e mulheres, reproduzem, conscientes ou não, comportamentos enraizados que apontam para uma socialização diferenciada segundo o sexo. Por exemplo:

[...] a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 272)

A dicotomia presente nas relações sociais parte de concepções ou teorias que apontam dois universos construídos socialmente como opostos: o masculino e o feminino. Esse

binarismo, centralizado em práticas heteronormativas, é frequentemente estimulado pelas escolas. Segundo Louro (2003):

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? (LOURO, 2003, p. 81)

Ao centralizar as práticas educativas em um padrão heteronormativo, a escola trata aqueles que não se encaixam nesse padrão como desviantes da “norma”, inviabilizando o debate sobre diversidade, e imputando nos corpos “desviantes” a sensação de não pertencimento. Nesse sentido, repensar a forma de se expressar é importante no processo de desconstruir as desigualdades.

A prática docente deve questionar frequentemente não apenas o que ensina, mas a forma como ensina, e o modo como os alunos e alunas assimilam o conteúdo. É necessário perceber que a linguagem está frequentemente carregada de sexismo, racismo e etnocentrismo. A linguagem atravessa todas as práticas cotidianas, e contribui para fixar ideias que circulam a sociedade. Assim:

A conformidade com as regras de linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambigüidade da expressão homem — que serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Aprendemos que, em muitas situações, a palavra supõe todas as pessoas, englobando, portanto, homens e mulheres. Examinando, contudo, esses processos de ocultamento, Dale Spender (1993, p. 208) acentua que, na maior parte das vezes, ao se utilizar essa expressão "genérica", a referência é, na verdade, a uma "espécie" constituída apenas por homens. (LOURO, 2003, p. 66)

Contudo, a linguagem extrapola a oralidade se apresentando de outras formas. Os livros didáticos, por exemplo, representam uma linguagem escrita, e reforçam, em sua maioria, as desigualdades de gênero, raça e classe. Esses livros têm sido objeto de análise de muitos pesquisadores, e seus conteúdos apontam para:

[...] a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. (LOURO, 2003, p. 70)

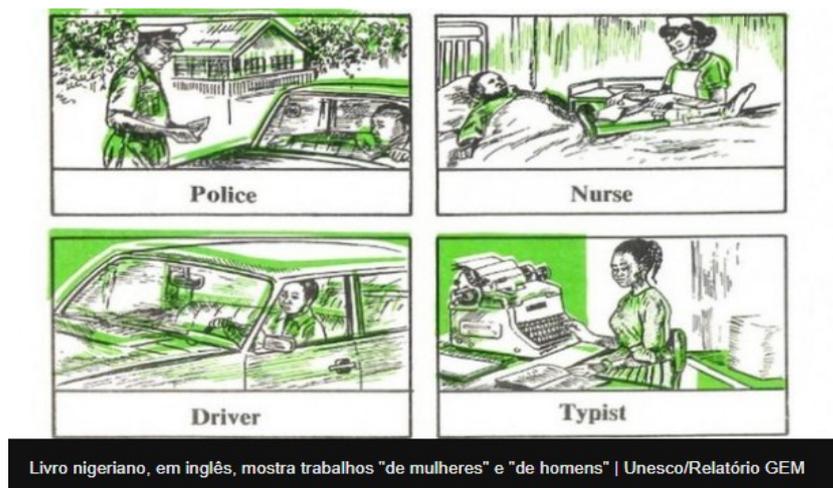
Então, o que se pode perceber é que os materiais utilizados nas escolas reforçam as desigualdades já existentes na sociedade ao representarem um modelo de vida com uma hierarquia social onde cada indivíduo ocupa um lugar que lhe é “natural”, que lhe foi “destinado”, como podemos ver nas imagens abaixo, obtidas através de pesquisa exploratória:

Figura 3 – Print da imagem encontrada no site da BBC



Fonte: BBC/ Reprodução (2017)

Figura 4– Print da imagem encontrada no site da BBC



Fonte: BBC/ Reprodução (2017)

Com base nas duas imagens apresentadas, é possível perceber que livros didáticos reproduzindo estereótipos de gênero, e conformando a divisão sexual do trabalho, estão presentes em escolas de todo o mundo, não sendo um problema isolado no sistema

educacional de um ou outro país. No Brasil, por exemplo, os cinco primeiros capítulos da coleção *Eu gosto*, referente à 1ª série do Ensino Fundamental, foram analisados por Maria Regina de Lima G. Oliveira e Ariovaldo Lopes Pereira (2017).

Estes pesquisadores analisaram algumas imagens do livro da coleção e constataram a diferença na representação de meninos e meninas. Os personagens femininos, por exemplo, não foram representados na unidade sobre profissões, como mostra a imagem abaixo:

Figura 5 – Imagem de livro didático



Fonte: (PASSOS; SILVA, 2014, p. 68 apud OLIVEIRA;PEREIRA, 2017, p.566)

Desse modo, Oliveira e Pereira (2017) apontam que o apagamento da figura feminina nos conteúdos referentes à profissão demonstra uma conformação com os estereótipos de gênero, e concluem:

Em suma, depreendemos que, se, por um lado, a sala de aula e, mais precisamente, a ação docente e os recursos didáticos utilizados podem ser o lócus da resistência e da luta contra-hegemônica, por outro, tais instâncias podem legitimar/reverberar/instituir padrões estereotipados de gênero, nos quais a

hierarquização homem/dominador-mulher/dominada e a naturalização dos papéis sociais são intrincadas aos livros didáticos adotados e repassadas de forma velada, quase imperceptível no processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 570)

Para Louro (2003), nas aulas de Educação Física, a constituição da identidade de gênero adquire uma forma explícita e evidente. A vinculação da disciplina com a fisiologia humana contribui para que justificativas de ordem biológica, vistas como sendo de ordem “natural”, sejam utilizadas para legitimar a separação das turmas femininas e masculinas. A ideia de que as meninas são debilitadas fisicamente ainda é utilizada para barrar a participação feminina em esportes com muito contato, tradicionalmente tidos como masculinos. Assim:

A justificativa primordial seria que tais atividades “vão contra” a feminilidade, ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à “graça”. Agregam-se aí outros argumentos, como o fato de que tais atividades podem “machucar” os seios ou os órgãos reprodutores das meninas (curiosamente esse argumento não é, segundo a autora, colocado em relação aos meninos), bem como podem estimular contatos entre as garotas que não seriam desejáveis. (LOURO, 2003, p. 75)

Nesse sentido, as meninas são ensinadas desde a infância a restringir sua expressão corporal, a evitar contatos, o que faz com que elas desenvolvam ao longo de suas vidas uma espécie de “timidez corporal” como pontua Iris Young (apud LOURO, 2003, p. 76). Além disso, a Educação Física também representa um palco para preocupações em relação à sexualidade das crianças. É comum, por exemplo, ouvir que “naturalmente” todo menino gosta de esportes, é como se fosse “instintivo”. Quando ocorre o oposto, e um menino demonstra não se interessar por esportes, sua sexualidade de matriz heterossexual é logo posta à prova, e se diz que há algo errado com ele.

Vianna e Finco (2009) realizaram uma pesquisa em uma instituição escolar infantil e puderam observar que tudo o que era apresentado diariamente para as crianças reforçava o modelo binário masculino-feminino. Os banheiros, por exemplo, eram devidamente sinalizados: azul para os meninos, rosa para as meninas. As autoras analisaram ainda as diferenças no trato de meninas e meninos, por parte das professoras. Em seus relatos, as professoras mostram como reproduzem, ainda que inconscientemente, as formas de distinção dos corpos. É comum perceber em suas falas que estas consideram que as meninas são mais tranquilas e meigas, enquanto os meninos são mais agitados. Neste relato de uma entrevista realizada com uma professora, percebe-se isso com clareza:

Normalmente as meninas são mais tranquilas que os meninos. As meninas falam muito e os meninos são mais agitados assim com o corpo. As classes com mais

meninos são mais agitadas. As meninas, eu costumo chamá-las de princesas, então é uma relação mais meiga, mais doce mesmo. E os meninos são os meus rapazes,... os meus rapazes são mais ativos, gostam de correr, de pular, não param quietos no lugar. As meninas são mais meiguinhas, são mais dóceis, mais caprichosas, mais atenciosas. Os meninos gostam mais de brincar, são mais descuidados, mais agitados, tem uma diferença muito grande. Eu não tenho um aluno que tem o capricho de muitas meninas, a maioria dos meus meninos faz as coisas de qualquer jeito, não tem cuidado, não é caprichoso, deixa as coisas jogadas, não tenho menina que deixa o estojo jogado no chão. Os meninos não têm muita paciência para se apegar nos detalhes das atividades, eles querem acabar logo para poder brincar, para ficar livre. As meninas já são mais cuidadosas, se preocupam com detalhes. Elas se preocupam com o que eu vou achar do trabalho delas, os meninos não estão nem aí. Nas cores eles se prendem, o azul e o cor de rosa, a gente mesmo adulto acaba impondo isso, se você vir as portas dos banheiros é azul dos meninos e rosa das meninas. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 275)

Portanto, o que este relato mostra é que as professoras, por meio de sua prática em sala de aula, muitas vezes contribuem para a manutenção dos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero e reforçam o padrão submisso nas meninas e autoritário nos meninos. Os impactos da socialização de gênero, estimulada pelas escolas, vão para além do comportamento padronizado que as crianças performam. Não é coincidência, por exemplo, que profissões ligadas ao cuidado, como a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, sejam compostas, em sua maioria, por mulheres. Isso se relaciona com o fato de meninas serem socializadas de modo a adotar uma postura meiga, paciente, de serem ensinadas que seu papel é estar à disposição dos outros.

Desse modo, ao seguir a lógica da ideologia da natureza, limita-se as crianças no desenvolvimento de suas potencialidades, pois neste modelo elas são educadas para atender às expectativas postas por um sistema que vê na educação um instrumento eficiente de reprodução dos padrões. Porém, as crianças transgressoras mostram:

[...] que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras. Tal estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito. A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. Mostra, por suas ações, que masculinidades e feminilidades são construções sociais que também acontecem na Emei, que já chegou a separar meninos e meninas, com atividades distintas, contribuindo para fabricar sujeitos desiguais. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 280).

Nesse sentido, é preciso promover a aproximação entre os estudos da área de educação e os estudos de gênero, pois a partir da tomada de consciência de sua posição subalterna de gênero, a professora percebe seu papel como agente reprodutor, mas também identifica seu potencial de transformação social. Ademais, a aproximação entre esses dois campos, educação e gênero, contribui para que as professoras percebam que o magistério não é uma vocação ou um “chamado” que se atende por ser mulher, mas sim uma profissão que exige qualificação, obtida através de formação pedagógica.

4 NATURALIZAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO SOCIAL: O VÍNCULO ENTRE MAGISTÉRIO, CUIDADO E VOCAÇÃO NO DISCURSO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Com o intuito de verificar na realidade o que foi abordado teoricamente nos capítulos anteriores, uma pesquisa de campo foi realizada com professoras e professores da Educação Básica. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos com a pesquisa de campo e está dividido em dois momentos. Em um primeiro momento, serão explicados os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como apresentado o perfil dos participantes da pesquisa.

Em um segundo momento, o objetivo será analisar as respostas obtidas nas entrevistas. Para isso, serão traçadas relações entre os relatos dos entrevistados com o que foi abordado teoricamente neste trabalho, buscando perceber contradições, e focando em identificar, a partir destes relatos, como a(o)s professore(a)s concebem o vínculo socialmente estabelecido entre o magistério na educação básica, o cuidado e a vocação.

4.1 Metodologia da pesquisa

A escolha metodológica de uma pesquisa é importante, pois norteia os passos a serem seguidos pelo pesquisador no decorrer de seu processo de estudo e análise de certo tema. Em geral, a primeira distinção que se faz é se uma pesquisa possui caráter quantitativo ou qualitativo, pois tal distinção auxilia no entendimento das intenções que a pesquisa possui. De acordo com Teresa Maria Frota Haguette “[...] os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.” (HAGUETTE, 1987, p. 63).

Nesse sentido, a presente pesquisa é de cunho qualitativo, já que o objetivo aqui não é, de forma alguma, generalizar e traçar análises comparativas, e deterministas, a partir dos dados obtidos. O foco é, na verdade, analisar discursos, procurar contradições, e relacioná-los com a teoria abordada nos capítulos anteriores. Assim, tendo em vista o foco deste estudo, a entrevista semi-estruturada foi a técnica utilizada para coletar os dados necessários. Segundo Haguette (1987):

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através

de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. (HAGUETTE, 1987, p. 86)

Desse modo, compreendendo o que é uma entrevista, pode-se dizer que a entrevista semi-estruturada se configura com um grau de flexibilidade que permite ao pesquisador, por exemplo, fazer alterações no roteiro, acrescentando questões que julgue necessário. Ao mesmo tempo, essa técnica possibilita ao entrevistado maior liberdade para responder as questões, porém “Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo” (GIL, 1989, p. 117). Assim, ao definir qual técnica seria utilizada, foi realizado também o recorte do público a ser entrevistado.

Como dito na introdução deste capítulo, a pesquisa de campo foi realizada com professoras e professores da Educação Básica. No entanto, para que se tenha uma melhor compreensão acerca da escolha do público a ser entrevistado é importante discorrer sobre como se dão as divisões de níveis da educação no Brasil. Nesse sentido, é necessário recorrer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme o Art. 21 da Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996:

A educação escolar compõe-se de:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II- educação superior. (BRASIL, 1996, Art. 21)

Ademais, a LDB também estabelece especificações acerca da faixa etária correspondente a cada modalidade da Educação Básica, o que foi levado em consideração no momento de fazer o recorte do público da pesquisa. De acordo com o Art. 29 e Art. 32:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29)

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Art. 32)

Outro material que foi consultado para auxiliar no recorte do público a ser entrevistado, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com o Art. 2º da Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”(BRASIL, 1990). Sendo assim, optou-se por entrevistar professoras e professores que trabalhassem na Educação Infantil (0 a 5 anos), e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano (6 a 10 anos), por acreditar que são nessas faixa etárias que as crianças carecem de maiores cuidados.

Tendo isso em mente, o processo de entrevistas começou com a elaboração de um roteiro semi-estruturado, que cumpriria a função de nortear as entrevistas, mas que poderia ser modificado conforme novas questões se mostrassem necessárias. Em seguida, iniciou-se o processo de conseguir os contatos de possíveis entrevistados, o que foi obtido através de indicações. O fator pandemia impactou bastante nesta etapa, pois as professoras e professores da Educação Básica ficaram ainda mais sobrecarregados neste período, o que dificultou o encontro de participantes com disponibilidade para conceder a entrevista. No caso dos professores homens a dificuldade se estendeu ao fato de que eles constituem minoria nesta etapa da educação, e alguns, quando contatados, optaram por não participar.

Devido à pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas remotamente através de chamadas, com duração média de 30 minutos, ficando a critério dos entrevistados se gostariam que estas fossem por vídeo ou áudio. Todas as entrevistas foram gravadas com o devido consentimento, transcritas, preservando assim a fala dos entrevistados na íntegra, e apagadas após a finalização das transcrições, conforme acordado com os participantes. As entrevistas tiveram início em agosto de 2020 e foram finalizadas em julho de 2021. É importante destacar que a participação nesta pesquisa se deu de maneira voluntária e foi assegurado aos participantes o anonimato na publicação dos resultados e, portanto, os nomes a serem utilizados aqui, especificamente na análise das respostas, são fictícios.

Por fim, antes de iniciar o tópico acerca do perfil dos participantes, é necessário retomar a questão do roteiro de entrevistas. Como apontado no início do capítulo, optou-se por utilizar um roteiro semi-estruturado, ou seja, aberto a modificações. Nesse sentido, a primeira modificação foi o acréscimo de uma pergunta específica para os professores homens, já que inicialmente cogitou-se a possibilidade de entrevistar apenas mulheres, e a outra alteração foi adicionar uma pergunta a respeito do Projeto de Lei nº 1174/2019, que pretende

conferir a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. Conforme os artigos 1º, 2º e 3º do PL 1174/2019:

Na Educação Infantil, os cuidados íntimos com as crianças, com destaque para banhos, trocas de fraldas e roupas, bem como auxílio para usar o banheiro, serão realizados exclusivamente por profissionais do sexo feminino. (SÃO PAULO, 2019, Art. 1º)

As atividades pedagógicas e aquelas que não impliquem cuidado íntimo com as crianças poderão ser desempenhadas por profissionais de ambos os sexos. (SÃO PAULO, 2019, Art. 2º)

Os profissionais do sexo masculino que, na data da publicação desta lei, forem responsáveis pelos cuidados íntimos com as crianças serão reaproveitados em outras atividades compatíveis com o cargo que ocupam, sem sofrer prejuízos em sua remuneração. (SÃO PAULO, 2019, Art. 3º)

A partir da leitura do documento, é possível perceber que o mesmo possui um teor de aparente preocupação com as crianças, mas apresenta na realidade uma visão bastante retrógrada de que as mulheres dominam o campo do cuidado, de que é “natural” para elas executarem as atividades ligadas ao cuidado. O Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), através de um Manifesto Indignado, criticou com veemência o teor do PL 1174/2019, apontando nele a existência de discursos que reforçam a desigualdade de gênero, além de um desconhecimento acerca de como se dão as relações dos profissionais de sexo masculino com as crianças na Educação Infantil. Em trecho extraído do Manifesto:

O envolvimento entre o professor, auxiliar, monitor e as famílias é intenso e a participação faz parte das estratégias do trabalho com os bebês e as crianças pequenas em que o ato de cuidar, é um ato pedagógico, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, como uma prerrogativa, também dos homens, o que não é visto pela deputada, que não compreende o trabalho pedagógico na educação infantil e, que propaga uma visão machista e sexista do papel das mulheres na sociedade. (FPEI, 2019)

Assim, este projeto de lei conforma na prática o conceito de *ideologia da natureza*, de Guillaumin (2014), abordado no primeiro capítulo deste trabalho, evidenciando que a discussão acerca dos papéis historicamente atribuídos a homens e mulheres reverbera até os dias atuais, tendo destaque nas esferas sociais, econômicas, e políticas. Portanto, a escolha em questionar os professores e professoras a respeito deste projeto de lei, se deu por duas razões: a primeira, para saber até que ponto eles estavam inteirados acerca dos debates políticos que envolvem seu trabalho, e a segunda para observar se haveria em seus discursos um tom de conformismo com o que está sendo proposto, ou pelo contrário, uma problematização.

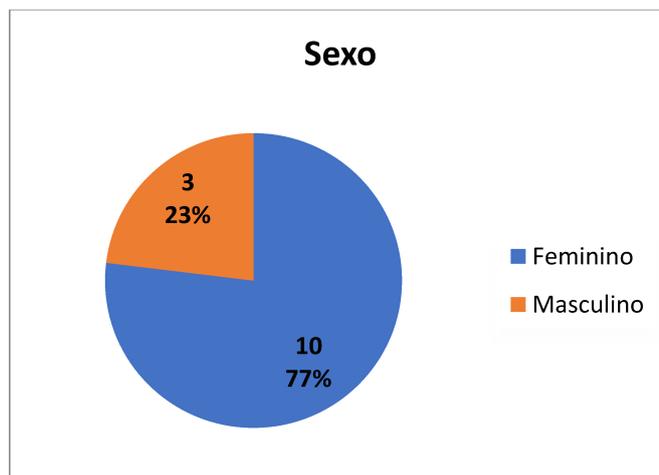
Em suma, este primeiro tópico teve como objetivo contextualizar de que maneira a pesquisa de campo foi realizada, abordando quais foram os pressupostos metodológicos, e

quais as justificativas por trás das escolhas efetuadas neste processo. No tópico que segue, o objetivo é apresentar o perfil dos participantes, sendo importante reiterar que os dados exibidos não possuem nenhuma intenção de generalização, mesmo quando são apresentados dados percentuais, estes auxiliam apenas na compreensão de quem são os entrevistados, o que é imprescindível para analisar seus discursos.

4.1.1 Perfil dos participantes

Para analisar os discursos obtidos em uma entrevista, é necessário primeiramente traçar o perfil dos participantes. Ter uma noção, ainda que breve, de quem são os sujeitos é o que torna possível atribuir sentido para suas falas. Nesse sentido, ainda que a intenção aqui não seja traçar afirmações generalizantes acerca do fenômeno social estudado, foram elaborados gráficos considerando variáveis básicas como sexo, faixa etária, estado civil e, por se tratar de professoras e professores, julgou-se necessário questionar em qual rede eles trabalham, isto é, se exercem sua profissão em escolas públicas ou privadas. Assim, o primeiro ponto a ser apresentado com relação ao perfil é o sexo dos participantes:

Gráfico 1: Sexo dos entrevistados



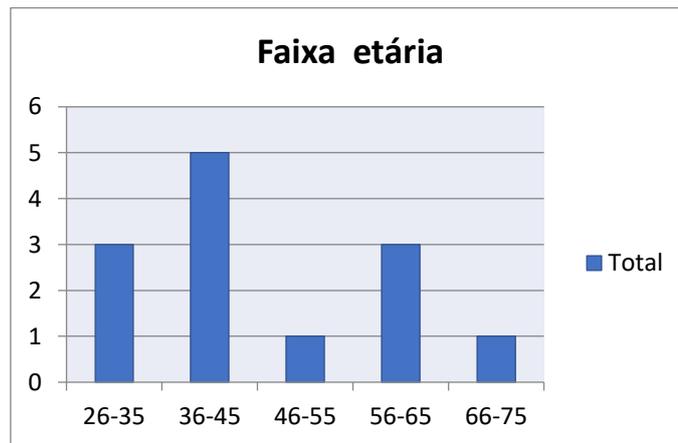
Fonte: elaboração própria (2021)

Como dito anteriormente, foi difícil encontrar professores homens disponíveis para participar da entrevista. Além do contexto pandêmico, que sobrecarregou os profissionais da Educação, há outro fator que explica esta dificuldade. Retomando rapidamente os dados apresentados no Censo Escolar 2020 (INEP), discutido no segundo capítulo deste trabalho, as mulheres representam 96% da categoria na Educação Infantil, e 88% nos Anos Iniciais (1º ao

5º ano). Nesse sentido, esta dificuldade em contatar homens indica a presença minoritária destes nas etapas da educação consideradas nesta pesquisa - Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Outro dado importante de ser mostrado é a faixa etária dos entrevistados. Entre alguns deles há uma diferença geracional considerável, mas a maioria se encontra na faixa de 36-45 anos, como pode ser percebido no gráfico abaixo:

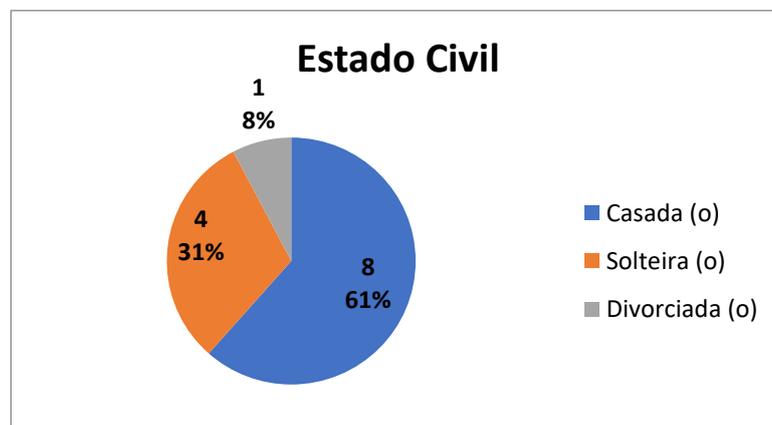
Gráfico 2: Faixa etária dos entrevistados



Fonte: elaboração própria (2021)

É interessante destacar que a diferença de idade dos entrevistados proporcionou relatos distintos acerca da percepção da realidade escolar e, principalmente, a respeito da forma como ingressaram na profissão docente. Observou-se também que esta diferença geracional se refletiu na maneira como os participantes responderam as questões. Com relação ao estado civil, a maioria respondeu que é casada (o). O gráfico abaixo mostra exatamente isso:

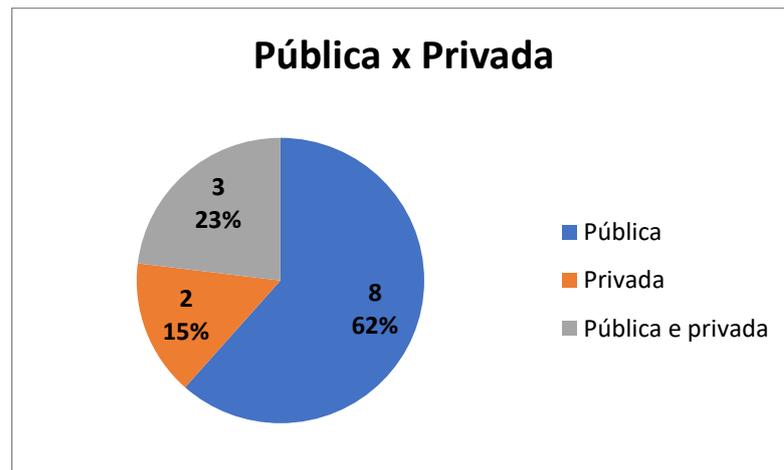
Gráfico 3 – Estado Civil dos entrevistados



Fonte: elaboração própria (2021)

O último dado a ser apresentado diz respeito à rede em que estas professoras e professores trabalham. Foram consideradas três possibilidades: professoras e professores que trabalham em escolas da rede pública, aqueles que trabalham apenas em escolas da rede privada e, por fim, aqueles que trabalham em ambas.

Gráfico 4 – Em qual rede os entrevistados trabalham



Fonte: elaboração própria (2021)

Este é um dado importante, pois as redes, pública e privada, operam de maneiras distintas e, portanto, as experiências vivenciadas pelos profissionais em cada uma delas são diferentes. A lógica de uma escola privada é funcionar como uma empresa e, portanto, o comportamento do docente é coordenado por quem financia esta empresa. Nos relatos, por exemplo, foram citadas algumas diferenças no trato com professores homens quando estes estão em uma escola privada, e quando estão em uma escola pública.

Tendo em mente as informações aqui fornecidas acerca do perfil dos participantes da pesquisa, o próximo passo é analisar as respostas dos entrevistados acerca das pautas levantadas. Nesse sentido, os últimos tópicos têm como objetivo apresentar os relatos dos participantes, buscando relacioná-los com as questões abordadas teoricamente neste trabalho, bem como identificar, a partir destes relatos, como a (o)s professora(e)s concebem o vínculo socialmente estabelecido entre o magistério na educação básica, o cuidado e a vocação.

Visando atingir este objetivo, a análise foi estruturada a partir da divisão, do conteúdo das entrevistas, em cinco eixos temáticos que se complementam, sendo eles: ideologia da natureza; divisão sexual do trabalho; gênero/construção social; qualificação/dom; socialização de gênero. Esta divisão foi importante, pois permitiu uma assertividade na escolha dos relatos

a serem apresentados, além de proporcionar uma análise mais contundente do material obtido nas entrevistas.

4.2 Ideologia da Natureza e/ou Construção Social

Neste primeiro tópico de análise, o objetivo é mostrar a oscilação entre discursos que naturalizam as relações entre os sexos, e discursos que reconhecem o fator da construção social enquanto parte fundamental para que as relações funcionem da maneira como funcionam. Assim, este primeiro tópico envolve dois eixos: ideologia da natureza e gênero/construção social.

Das professoras entrevistadas, 40%, ou seja, 4 em 10, apresentam um discurso com forte vinculação à ideologia da natureza, segundo a conceitualização de Guillaumin (2014). Conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho, essa forte vinculação implica uma atribuição naturalizada, e não social, de certos comportamentos/atitudes às mulheres. Nesse sentido, nos trechos das entrevistas realizadas com estas professoras é possível perceber claramente o atrelamento da figura feminina com: maternidade, paciência, humanidade, sabedoria, atenção, acolhimento e cuidado.

Assim, o que a ideologia da natureza faz é justamente tornar natural algo que, na realidade, foi socialmente construído. É essa construção social que foi negada nos relatos de quatro professoras. Contudo, essa negação ocorre de maneira explícita em certos momentos, e de forma sutil em outros, sendo possível enxergar inclusive contradições nos discursos. Para que se compreenda melhor estas questões, é interessante pensar em quais são os efeitos, ou consequências, de um maior apego à ideologia da natureza. Quanto mais forte é o discurso naturalista, mais as relações entre os sexos são retiradas do âmbito social.

A fim de elucidar este ponto, é interessante discorrer acerca da entrevista 1, com a professora Cláudia, onde constatou-se o que, para fins de uma maior compreensão, será chamado de “tipo mais puro de ideologia da natureza”. Isto quer dizer que nesta entrevista não foi encontrado em nenhum momento menção ao fator da construção social, mas sim naturalização acerca de diversos aspectos. Abaixo, um trecho retirado desta entrevista:

Sim, é porque que nem eu falei né a mulher com esse instinto maternal dela parece que ela se doa muito, eu falo que é a mãezona ne, porque as vezes tem uma professora que chama a atenção de um aluno na entrada ou na saída, e na hora que a outra professora fica sabendo ela fica que nem uma galinha sabe (risos), tipo “Os meus alunos não! Eu chamo a atenção dos meus alunos, mas eu não quero que ninguém mais chame”. Então eu acho assim, porque a mulher é mais jeitosa nesse

sentido de trabalhar com a alfabetização, sabe? Ela tem mais paciência, eu penso dessa forma. (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Neste trecho temos a clara associação das mulheres com a maternidade, como se esta constituísse um destino “natural” para todas as mulheres, e como se fosse por esse instinto maternal que a docência na Educação Básica se configura enquanto uma profissão majoritariamente feminina. Além disso, ainda é possível relacionar a fala da entrevistada, sobre as mulheres se doarem muito, com o que Guillaumin (2014) diz acerca da mulher representar um ser para os outros, e não para si. É uma reprodução da ideia de que as mulheres estão, e “devem” estar sempre disponíveis para auxiliar as pessoas ao seu redor. Em suma, é um discurso que em nenhum momento atentou-se para a construção social, e buscou explicações de caráter naturalista, associando as mulheres com o instinto maternal, doação e paciência.

Em outro relato, tem-se novamente a associação das professoras com o instinto maternal, bem como com a paciência. Quando questionada sobre o porquê das mulheres constituírem maioria entre os docentes da Educação Básica, uma das entrevistadas respondeu: “Ao meu ver, o sentimento da maternidade presente em cada mulher é fator preponderante na hora da escolha da docência, profissão esta que exige paciência e sabedoria pra transmissão do saber.” (Ivone, professora dos Anos Iniciais).

Como dito anteriormente, a entrevista 1 (professora Cláudia) é aquela onde identificou-se um maior apelo à ideologia da natureza. Quando questionada se enxergava diferenças no comportamento de meninas e meninos, e quais as razões para essas diferenças (caso ela acreditasse existir), ela respondeu o seguinte:

[...] Então sempre vi sim realmente comportamentos diferenciados sim. Porque, por exemplo, as meninas as vezes queriam ficar com as meninas e passar maquiagem na hora do recreio, passar batom, ia pro banheiro, entendeu? Os meninos, nessa faixa etária de 9-10 anos são meninões, e as meninas parecem que desenvolvem, parecem não, elas desenvolvem mais rapidamente. E os meninos já queriam era brincar, os meninos já queriam era jogar bola, entendeu? Os meninos as vezes vinham e falavam que as meninas estavam com assunto de namorico e que eles tavam ali era pra brincar, sabe? (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Este trecho é interessante, pois há a confirmação da diferença de comportamento entre meninas e meninos, mas ao invés de buscar explicações no social, a entrevistada recorre novamente a explicações naturais, por exemplo, afirmar que meninas se desenvolvem mais rápido que meninos. Esta ideia de que meninas amadurecem mais rápido foi construída socialmente, e contribui para que delas sejam cobradas responsabilidades que, em geral, não se cobra dos meninos. Nesse sentido, há uma expectativa social que elas precisam atender por

já serem “mocinhas” (passar maquiagem, buscar por relacionamentos etc.), enquanto que com os meninos há uma maior liberdade em continuar se comportando, de fato, como uma criança (brincando etc.).

Ademais, se na entrevista 1 foi possível identificar essa vinculação com a ideologia da natureza de maneira mais contundente, nas demais entrevistas este conceito é enfraquecido pela ideia que os comportamentos/atitudes de homens e mulheres são socialmente construídos, evocando-se com frequência a categoria gênero. Dos 13 entrevistados, a grande maioria (12), faz alusão em algum momento à questão do gênero como uma construção social, sendo este um discurso quase consensual. Nesse sentido, o mais comum é um discurso que ora naturaliza as relações entre os sexos, ora insere estas relações no âmbito social.

Para exemplificar essa contradição, será retomada a entrevista com a professora Ivone. No trecho apresentado anteriormente, ela afirma que todas as mulheres possuem um instinto maternal, sendo este um discurso totalmente atrelado à ideologia da natureza. Porém, quando questionada a respeito do comportamento de meninas e meninos, ela não recorre a um discurso naturalista: “Dentro da sala de aula nunca observei diferença de comportamento entre os alunos, havia sim uma harmonia entre meninas e meninos. Essas diferenças, ao meu ver, são culturais.” (Ivone, professora dos Anos Iniciais).

Outra entrevista que nos permite enxergar essas contradições, ainda que de maneira sutil, entre ideologia da natureza e construção social é a entrevista 5 (professora Simone). Quando questionada sobre o porquê das mulheres constituírem maioria na Educação Básica, ela respondeu:

Acho que é porque a mulher tem um olhar diferenciado assim, sabe manejar, lidar com certas situações. Eu acredito que seja mais por esse lado mesmo, porque tem uma questão mais humana, um sentimento também envolvido, eu acho que é por causa disso [...]. (Simone, professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil)

Já quando questionada se as mulheres estariam, de fato, mais habilitadas a ocuparem o cargo de docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, ela respondeu:

Eu acho que as mulheres tem sim mais capacidade assim para lidar, igual eu falei no início né, questão de lidar com as crianças, a questão também da figura materna, mas por outro lado pode ser também que dependa do perfil ne do professor, da pessoa. Então acho que é uma coisa assim bem complicada de falar, de definir se é um ou outro. Eu, se eu te disser que eu não conheço é pelo menos na escola particular tem educação infantil desde o berçário né e eu não conheço nenhum professor, não teve nenhum professor. Ai os professores geralmente vem sempre é do 6º ano pra cima ne, que é mais frequente, mas acredito que é por aí mesmo, que vem já da nossa cultura ne de associar a profissão com o instinto maternal, acho que é bem cultural,

mas basta a pessoa ter perfil né. (Simone, professora dos Anos Iniciais e da Educação Infantil)

Desse modo, percebe-se uma oscilação entre naturalização e construção social. No primeiro trecho, há a ênfase de que as mulheres possuem um olhar diferenciado para lidar com crianças, uma questão sentimental, que remete, inclusive, ao que Guillaumin (2014) discorre acerca da inteligência das mulheres ser entendida como uma “inteligência prática”, ou seja, como algo inerente às mulheres. Assim, novamente percebe-se o atrelamento da figura feminina com atributos que remetem ao cuidado. Porém, no outro trecho há o reconhecimento da influência dos fatores culturais nesta questão, que contradiz o que ela havia dito anteriormente.

Então, como visto, os efeitos de um maior apego à ideologia da natureza são mostrados nos discursos na medida em que há uma naturalização de comportamentos e atitudes (mulheres são mais pacientes, possuem instinto materno, se ligam mais aos sentimentos). Embora nas entrevistas 5, 6 e 10, isso seja amenizado com alusões sutis à construção social, não há como negar que houve a reprodução de um discurso naturalista, que implica na busca de explicações naturais para a feminização da profissão docente.

Adentrando agora especificamente na questão da construção social, a entrevista 9 (professora Joana), representa a entrevista com maior adesão à questão da construção social, não cedendo em nenhum momento a discursos de cunho naturalista. Nesse sentido, ela encontra-se em total oposição aos discursos apresentados na entrevista 1. Enquanto uma representa o tipo mais puro de ideologia da natureza, a outra questiona a todo momento o suposto caráter natural das relações sociais entre os sexos. Quando questionada, por exemplo, acerca do comportamento diferenciado de meninas e meninos:

Olha, há comportamentos sociais historicamente construídos e estimulados que marcam diferenças entre o comportamento de meninas e meninos. Há de forma, até mesmo incisiva, uma pressão para que meninas se comportem de forma mais submissa que os meninos né. Na prática, essa questão que meninos são mais agitados, e que meninas não, não se confirma né, enquanto uma regra. (Joana, professora da Educação Infantil)

A partir desta resposta, é possível visualizar as diferenças entre a entrevista 1 e a 9. Esta diferença entre os discursos se torna ainda mais evidente quando olhamos para a resposta sobre o porquê existem mais mulheres na Educação Básica:

Bom, com base na minha percepção penso que historicamente as mulheres foram ocupando mais os lugares em que o cuidar e o educar né eram mais presentes. Então assim, de modo geral, profissões que... em que esse cuidar do outro ele está mais em

evidência há um predomínio maior de mulheres, então penso que esse é um movimento histórico social né, cultural, posso me arriscar aqui a dizer. E isso assim pode ser percebido em profissões que tem essa evidência maior do cuidar, então a psicologia, por exemplo, a enfermagem, serviço social. No caso da Educação, quanto menor a faixa etária dos estudantes, maior é esse fenômeno de um grande número de mulheres que atuam [...]. (Joana, professora da Educação Infantil)

Em suma, os trechos retirados da entrevista 9 mostram que os efeitos de um menor apego à ideologia da natureza são a negação de justificativas essencialistas, e a busca por explicações que recorram aos processos históricos envolvidos nas relações. Além disso, a falta de oscilações em suas respostas evidencia como a entrevistada possuía plena convicção em seu discurso, diferentemente das demais entrevistas apresentadas neste tópico, onde foi possível perceber oscilações nas entrevistas, ora naturalizando, ora fazendo menção à construção social.

4.3 Divisão Sexual do Trabalho

Pensando especificamente a questão da divisão sexual do trabalho, à luz das contribuições de Kergoat (2003), os relatos apontam para a pertinência dos princípios organizadores: separação e hierarquização. Reiterando o que foi abordado no segundo capítulo, o primeiro princípio remete à noção de que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres. Já o segundo princípio refere-se à ideia de que o trabalho exercido pelo homem “vale” mais que o da mulher, o que implica em uma desvalorização no âmbito social dos trabalhos exercidos por mulheres.

De modo geral, as entrevistadas e entrevistados reconhecem, no magistério, tanto a prevalência do princípio da separação (por ser uma profissão com uma maioria de mulheres e pouco aberta aos homens), quanto do princípio da hierarquização (por ser uma profissão desvalorizada, em termos de salários e com pouco reconhecimento social). Assim, se há a identificação destes dois princípios por parte do grupo entrevistado, é importante verificar em seus discursos como se explica e se interpreta esta realidade social, se de forma mais ou menos naturalizada.

O princípio da separação, por exemplo, foi encontrado no relato de um professor que, quando questionado a respeito da resistência, seja por parte da escola ou dos pais, à contratação de professores homens para atuarem na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, respondeu:

[...] falando da minha trajetória acadêmica, desde a primeira até a sexta fase eu nunca consegui nenhum estágio remunerado em colégio particular pelo fato de ser homem. Geralmente eu ia nesses lugares de estágio e era assim “ProfessorAS, pedagogAS” “Sexo Feminino”. Nunca tinha a possibilidade do homem. Uma vez teve? Teve, mas eles não queriam eu para dentro da sala, era só para monitorar o refeitório ne. Então, colégio particular eu vejo que ainda tem uma resistência. Não vou generalizar porque tem colégios particulares que existem homens na Educação Infantil, mas aqui onde eu moro, em Florianópolis, onde eu procurei, eu não consegui. (Felipe, professor da Educação Infantil)

Nesta mesma lógica, outra entrevista aponta esta questão da resistência:

Então, há gestores nas escolas que quando chega homem pra trabalhar como educador infantil, ou como profissional de apoio, que é a nomenclatura mais certa aqui na Prefeitura Municipal de Uberlândia, eles não gostam de colocar homens nos cuidados diretamente com as crianças, mas tem outros gestores, outros diretores, que não vêem porque essa questão de não colocar os profissionais homens nas salas com crianças. Assim, eu já trabalhei em dois EMEIs, com as duas características né, EMEI é a escola de educação infantil. Eu já trabalhei com um rapaz que ele ficava nos cuidados mesmo, ele fazia tudo que a gente fazia, ele trocava fralda, dava banho etc. E tinha um outro EMEI, uma outra escola, que colocava esse profissional pra ficar mais na área administrativa da escola, ajudar em algumas coisas, aí quando faltava algum profissional, ou precisava de alguma ajuda na sala, aí que ele era requisitado. (Marina, professora da Educação Infantil)

Esta mesma professora, quando questionada se tinha conhecimento, e caso sim, se concordava com o Projeto de Lei 1174/2019, que propõe que profissionais do sexo feminino tenham exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, respondeu:

Eu já tinha ouvido falar desse projeto de lei, uma vez lá na sala dos professores a gente tava no nosso horário de intervalo. Eu acho bem discriminatório, porque assim... tanto com nossos colegas de trabalho, porque a gente prestou o mesmo concurso ne. [...] Mas vamos lá, eu prestei um concurso, um homem prestou o concurso, a gente passou, aí chega lá na escola, ele vai lá pra área administrativa, vai ficar mexendo no computador, enquanto nós mulheres ta lá pegando o trabalho, vamos dizer assim, trabalho pesado. Acho que é discriminatório também quanto a questão do homem, porque ele acaba sendo discriminado na escola pelos colegas, porque nossa “O que que o povo ta achando que eu sou? O povo ta achando que eu sou um criminoso? Um pedófilo? Que eu vou fazer mal pra criança?” “Por que eu não posso trocar uma fralda? Por que eu não posso dar um banho numa criança?” (Marina, professora da Educação Infantil)

Sobre esta questão referente ao Projeto de Lei 1174/2019, é interessante mostrar mais um relato:

Isso é preconceituoso, e é ignorante, então assim veja, existe uma crença social de que a mulher, enquanto a pessoa que gere, que nutre, que cuida ne, essa mulher idealizada é uma melhor cuidadora para todas as outras crianças, e que os homens naturalmente são abusadores ne. Isso é um absurdo, eu já vivenciei algumas situações em que, em outra escola de Educação Infantil que eu tive a oportunidade de atuar, havia um professor de artes muito querido pelas crianças, e bastante afetivo, afetuoso, e um profissional excelente, que gostava de trabalhar com a

Educação Infantil, e simplesmente por ele ser homem, e por ter um estereótipo homoafetivo, os pais entenderam que as crianças estavam em risco eminente de serem abusadas sexualmente, e isso foi um transtorno na escola. Então a gente teve que convidar esses pais para conversar sobre isso, para que eles compreendessem que isso era um preconceito, que aquele profissional era um profissional competente, e estava ali para exercer sua profissão, e que não havia nenhum indício de que aconteceria algum tipo de abuso, e foi uma situação extremamente constrangedora para aquele profissional, e difícil para gente também lidar com isso. (Joana, professora da Educação Infantil)

Sendo assim, ao negar a contratação de homens para atuarem como professores na Educação Infantil, ou designar os professores homens para atuarem em setores onde não há o contato direto com as crianças, em uma relação que se constitui necessariamente no campo do cuidado, percebe-se o princípio da separação, onde assume-se que há trabalhos a serem exercidos por homens e trabalhos a serem exercidos por mulheres.

Ademais, para analisar o princípio da hierarquização é interessante observar, novamente, o contraste entre as entrevistas 1 e 9, ou seja, as diferenças entre um discurso que corresponde a um tipo puro de ideologia da natureza, e um que prioriza uma análise construcionista. Nesse sentido, na entrevista 1, quando questionada sobre o porquê das mulheres constituírem maioria na Educação Básica, ela respondeu que:

[...] e o salário também não é grande, o salário é pequeno, o professor ainda, infelizmente, não foi reconhecido. Eu acho que ele precisa ser reconhecido, ser melhor remunerado, e as vezes o homem procura uma profissão onde ele possa ganhar mais né. (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Ainda nesta lógica “E também porque entra a questão do salário, é um salário bem mais baixo com relação a outras categorias, e talvez por isso o público masculino não interesse tanto.” (Eva, professora dos Anos Iniciais). Embora não haja nestes relatos a tentativa de uma explicação mais profunda para a desvalorização da profissão, é evidente a hierarquização, ao passo que se reconhece que trabalhos exercidos majoritariamente por mulheres, caso da docência, são aqueles onde se recebe menos. Além disso, justificar que os homens não representam uma parcela maior dos professores na Educação Básica devido ao baixo salário, remete a uma ideia enraizada na sociedade de que os homens precisam estar em profissões com maior prestígio social. Assim, constata-se que quanto mais forte a ideologia da natureza, menos se questiona o princípio da separação e mais se naturaliza a hierarquização.

Em contraponto à falta de profundidade identificada nas duas respostas apresentadas, é pertinente recorrer à entrevista 9, aquela onde não se identificou traços de naturalização. Ao responder a questão sobre as mulheres serem maioria na Educação Básica, ela reconhece que

as mulheres ocupam a maioria dos cargos que se relacionem com o cuidado, e traz uma percepção mais ampla sobre a questão salarial:

Embora hoje, graças a grande contribuição do movimento feminista, as mulheres ocupam diversos outros cargos ne, e mesmo assim ainda é preciso uma luta grande pra questão da equiparação salarial, por exemplo, e várias outras coisas relacionadas inclusive a assédios, enfim... há ainda muitas outras conquistas, mas em todo caso as mulheres elas ocupam esses outros cargos ne, então há uma presença grande de mulheres nesses cargos, infelizmente ainda alguns cargos são ocupados majoritariamente por homens, mas penso que há um avanço nesse sentido também, ta? Mas, é no que se refere a cuidar, educar, a presença feminina ela é maior mesmo, penso que por essa construção histórica, social, cultural. (Joana, professora da Educação Infantil)

Então, diferente dos outros relatos onde apesar do reconhecimento do princípio da hierarquização não há uma explicação mais profunda para a questão, na entrevista 9 foi possível identificar a menção ao processo de luta das mulheres por equiparação salarial, e o reconhecimento de que essa luta ainda persiste. Nesse sentido, ela não adota uma postura de conformidade com o dado de que as mulheres recebem menos, como parece ser o caso dos relatos apresentados anteriormente.

Retomando a questão da resistência, há de se ressaltar a maneira como os pais das crianças lidam com a presença de professores homens no ambiente escolar. Nesse sentido, quando questionados sobre como era trabalhar em uma profissão vista como feminina, os relatos de dois professores chamam atenção:

[...] havia um estranhamento mais por parte as vezes de alguns pais que ainda quando... as vezes imaginava ne que só existia “as tias” lá na escola, mas por parte dos profissionais, por minha parte assim, e como eu disse como já havia outras pessoas ne, já havia outra pessoa lá, foi um pouco tranquilo assim, não tive resistência quanto a isso não. (João, professor da Educação Infantil)

É óbvio que sempre teve preconceito. Numa cultura machista, numa cultura de feminilização das pedagogas “Ah, é mulher, é boazinha” “Ela é ótima pra cuidar” aquela coisa toda, isso cria uma preocupação para as pessoas num primeiro momento. Aí tem o preconceito, e as famílias ficam muito preocupadas, mas com o decorrer do tempo elas percebem que as coisas não são assim. (José, professor dos Anos Iniciais)

Assim, como discutido ao longo de todo este trabalho, a crença social de que mulheres são “naturalmente” mais cuidadosas contribui para que os trabalhos designados às mulheres se relacionem, em sua maioria, a atividades ligadas ao cuidado, enquanto que a crença social de que os homens seriam desprovidos de afetividade, os direciona, geralmente, a atividades de cunho mais burocrático, o que conforma, para além da existência dos dois princípios

organizadores, a importância do papel da socialização de gênero na legitimação destas ideias. O próximo tópico aborda justamente esta questão.

4.4 Socialização de gênero

Para traçar análises a respeito deste tópico é interessante revisitar a discussão realizada no segundo capítulo deste trabalho, onde abordou-se questões de extrema relevância como, por exemplo, a reprodução dos estereótipos de gênero na escola. Tendo em vista que a escola é basicamente a primeira instituição, fora do seio familiar, com a qual as crianças têm contato, é nítido que ela é responsável por boa parte do processo de socialização destas crianças. Desse modo, a escola exerce o papel de reforçar e projetar ideais na formação das mesmas.

Pensando especificamente na questão de gênero, Louro (2003) já apontava o caráter heteronormativo das práticas adotadas pelas escolas, que se findam na concepção de dois universos construídos socialmente como opostos: o masculino e o feminino. Nesse sentido, ao realizar as entrevistas, julgou-se importante trazer questões relativas a esse tema, para que se observe como as escolas, bem como as professoras e professores entrevistados, se portam em relação a isso.

De modo geral, o que se pôde perceber foram discursos que apontam para um rompimento com práticas de cunho sexista. Contudo, essa ruptura ainda não se deu de maneira significativa, sendo um processo que os entrevistados reconhecem que leva tempo, por se tratar de algo cultural. Para elucidar este ponto, foram selecionados três relatos:

Olha, eu nunca tive essa prática, mas na escola nós víamos muito isso. Assim, a gente vê muito isso principalmente na Educação Infantil “Ah, os meninos peguem carrinho, e as meninas peguem bonecas” na hora de brincar, isso pra mim já é uma separação, por mais que eles vão brincar juntos acho que a partir do momento que você indica com que um e outro vai poder brincar você já ta separando. Então lá na escola as vezes a gente via isso, mas como eu disse a gente felizmente era uma escola que a gente tinha muita preocupação, e tentava muito desconstruir isso. [...] mas ainda assim a gente tentando nessa desconstrução toda, a gente as vezes ainda via na hora de dar uma atividade, por exemplo, você distribuía folha da cor rosa pras meninas, folha na cor azul ou verde pros meninos, e acabava que a gente mesmo se entreolhava nesses momentos assim e a gente falava “Nossa, a gente ta fazendo tudo errado. Vamos rever isso”. (João, professor da Educação Infantil)

Sim, a partir do momento, um exemplo bem básico, é a questão de banheiros, eu acho. Quando ta ali “Banheiro masculino/ Banheiro Feminino”. As cores com certeza também tem disso. Os brinquedos, as vezes tem professores que também fazem né. Acontece ainda, não dá pra dizer que não, a gente sabe que ainda acontece muito. As fantasias né, as fantasias, tem muita criança que as vezes quer usar... um menino quer usar, por exemplo, a da Branca-de-Neve, aí já vem “Ah, não. Usa essa daqui”. É uma fantasia né, é um mundo imaginário, tem que rotular uma fantasia? É a imaginação de uma criança também então... Enfim, ainda tem. Tem colégios e creches que ainda fazem essa distinção. (Felipe, professor da Educação Infantil)

[...] a gente busca fazer uma quebra disso, é... quando a gente vai dar o brinquedo a gente não fala assim “As panelinhas, a cozinha não é de menino. É coisa de menina” a gente coloca sim os meninos pra brincar de casinha, a gente coloca as meninas pra chutar bola, a gente fala que ‘Isso não é brincadeira nem de menino e nem de menina’, tem a questão das cores azul de menino, azul de menina. A gente coloca eles pra rodar em todos os brinquedos da escola sabe, um dia as meninas vão brincar de carrinho, os meninos vão brincar de boneca, mas assim tem uma parcela dos educadores que meio que discorda um pouco disso, mas a grande maioria não, a grande maioria tá querendo é romper essas barreiras, esses preconceitos sim. (Marina, professora da Educação Infantil)

Em suma, o que os relatos mostram é que as escolas, assim como uma parcela dos educadores, ainda mantém práticas que reforçam os padrões de gênero impostos pela sociedade, alimentando o binarismo, e naturalizando comportamentos que, na realidade, são construções sociais. Nesse sentido, uma das formas de romper com essas práticas que reproduzem e reforçam os padrões de gênero é investir em formação continuada, conforme aponta uma professora:

Então, por isso essa questão precisa ser uma discussão é constante, e precisa fazer parte, por exemplo, da formação continuada dos profissionais da Educação né, pra que a gente não reproduza é... coisas que não fazem mais sentido de ser assim, e ficar marcando um papel social para a mulher, e para o homem, é... isso já não é mais possível, e não é nem democrático né. (Joana, professora da Educação Infantil)

A reprodução destes padrões de gênero, no entanto, não ocorre apenas nas práticas das escolas e dos docentes, mas perpassa também pelos materiais didáticos utilizados. No que se refere aos livros didáticos utilizados nos Anos Iniciais, as professoras entrevistadas afirmaram que aqueles utilizados por elas atualmente fazem menção a questões relacionadas a gênero, mas ainda não discutem o tema de maneira abrangente, o que atesta a pertinência de pesquisas que investiguem os preconceitos contidos nos livros didáticos, como aquela citada brevemente no segundo capítulo deste trabalho.

Outra questão importante a ser debatida, diz respeito ao modo como a escola trata aqueles sujeitos que desviam da “norma”. Retomando Louro (2003), a instituição escolar não proporciona um debate aberto sobre diversidade, o que implica no sofrimento daqueles sujeitos “desviantes”, que constantemente se sentem como não pertencentes. Nesse sentido, há um relato muito interessante de uma professora que compartilhou uma experiência vivenciada por ela na escola onde trabalha. Quando questionada sobre já ter presenciado situações de bullying entre as crianças por causa de comportamentos que fogem do padrão, ela respondeu:

Por incrível que pareça o bullying não é dos alunos não (risos). Na nossa escola, a nossa clientela é assim... nossa! Nós tivemos um menino, o nome dele é Júnior, só

que ele não gostava é..., Junior assim ne porque é o final do nome do pai, mas ele gostava que o chamasse de Maria. Só que ele não tem, é... ele não tinha adquirido ainda o nome social. E aí ele entrou, ele não ne, ela, ela entrou na nossa escola, e solicitou, até falou comigo que queria usar o banheiro feminino, nós conversamos, e ela tem o direito sim, e usava o banheiro feminino. Os alunos não tiveram nenhum comportamento diferenciado em relação a ela, mas nós tivemos na época professores que se recusavam na hora da chamada, por exemplo, de citar o nome dela, no caso tava o nome de homem ne, e o professor citava o nome dela como homem, e ela pedia pra ser chamada como Maria, e aí criou uma polemicazinha em relação aos professores, e não aos colegas. Aí nós tivemos que conversar com os professores ne, e falar sobre o respeito, conversamos também com os pais da Maria, e conversei com a Maria. [...] E aí eu tive uma conversa bem grande com ela, falamos sobre isso, que nós a respeitávamos e o fato do banheiro, porque os pais das outras é... olha que engraçado não eram os alunos, mas os pais das outras meninas falavam “Mas como assim que um menino vai usar o banheiro?”. Então foi assim, um trabalho difícil, mas conversei com ela, falei “Olha, seu comportamento tem que ser normal, não pode ser exacerbado. Pra que contar da sua vida em sala de aula? Falar palavrão?” porque era toda hora “Vai tomar no...” naquele lugar ne e aquela coisa, e aí conversamos, ela falou muito da vontade dela de fazer a cirurgia e tal, essa menina ela foi muito assim, pra mim, um crescimento, e pra escola também. Nós aprendemos muito com essa situação, e foi ótimo. Mas o preconceito existe ne, e eu tive que conversar não com os alunos, mas com os pais e professores, por incrível que pareça. (Sônia, professora dos Anos Iniciais)

Portanto, debater socialização de gênero nas escolas é de extrema importância. A partir deste relato, é possível retomar a reflexão que Vianna e Finco (2009) fazem a respeito das crianças transgressoras. Para as autoras, estas crianças desafiam as normas pressupostas e as colocam em debate. No caso relatado, as situações vivenciadas por essa criança trouxeram à tona a necessidade dos professores da escola repensarem suas práticas, que se firmavam em crenças arraigadas, preconceituosas e limitantes. Assim, uma vez que se expande o olhar para além daquilo que é tido como o “normal”, como o “certo”, é possível aprender e enxergar novas possibilidades de se fazer educação.

4.5 Qualificação/Dom

Neste último tópico de análise, o objetivo é destacar o que foi encontrado nos discursos a respeito da profissão docente ser ou não fruto de uma vocação, ou um dom. Para isso, é imprescindível revisitar o primeiro capítulo deste trabalho, especificamente na parte em que se discute sobre qualificação à luz das contribuições de Kergoat (2003). Nesse sentido, o que a autora aponta é que quanto mais o trabalho for resultado de uma aquisição, mais ele se mostra como qualificado. Ao contrário, quanto mais ele for o efeito de capacidades tidas como “naturais”, menos qualificado ele é. Assim, enquanto a qualificação é socialmente associada prioritariamente aos homens, a vocação e o dom são socialmente atribuídos às mulheres.

Desse modo, é interessante observar quais foram os requisitos destacados pelas entrevistadas e entrevistados como necessários para o exercício da profissão docente. O que pôde observar é que, embora sejam perceptíveis os destaques a respeito da questão técnica, do estudo, do profissionalismo, da didática, e da metodologia, há nos discursos das professoras, especificamente no de sete (7) delas, uma grande ênfase na questão do afeto, do carinho, do amor, e da paciência. Abaixo três relatos selecionados que ilustram essa ênfase:

Então, qualquer pessoa pode? Sim, desde que tenha os pré-requisitos para saber trabalhar com os alunos. Um professor que não tem paciência com nada, um professor que não sabe ser respeitoso, professor não ne, uma pessoa que não tenha paciência, que é desprovida de carinho, de afetividade, que não consegue interagir com o outro, como que vai ser professor? Qualquer pessoa pode ser, desde que tenha o mínimo necessário para poder lidar com seus alunos, caso contrário não. É necessário estar preparada para lidar com os alunos, porque as vezes a gente percebe isso, a pessoa tem um conhecimento acadêmico enorme, passa em todos os concursos que tiver, mas quando chega pra dar aula não consegue, não dá conta. Não dá! Ou seja, a didática ela foge a questão do conhecimento, pode estar cheio de conhecimento, mas não consegue. Então, é preciso, são características fundamentais para o professor, para a docência, que ele consiga ver no outro aquilo que ele mesmo vê nele, e chegar no outro ne, ele não pode se colocar num patamar de superioridade, tem que se colocar na mesma linha pra entender o que aquele aluno precisa. Eu penso assim. (Sônia, professora dos Anos Iniciais)

Então não é qualquer pessoa que pode dar aula, que pode entrar numa sala de aula, principalmente pros menores. Tem que ter aquela habilidade, tem que gostar, tem que ter paciência, tem que ter amor à profissão. Então pra trabalhar na docência tem que gostar, tem que ter habilidade, e tem que querer. (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Estudar sempre, sempre, sempre, porque se você não entender do conteúdo que você tem que trabalhar, você não consegue dar uma boa aula, o menino vai ficar disperso, desatento, e você não vai conseguir segurar a turma nem por cinco minutos. Então pra ser professor dessa faixa etária tem que ter... saber ter domínio deles, envolver na história deles, naquilo que eles gostam. E, é claro, tem que ser acolhedor, a criança precisa de acolhimento, ela precisa de se sentir protegida pra ela aprender. Quem consegue aprender num ambiente em que o professor é frio? Você tem que ser acolhedor, mostrar interesse pela vida dele, pela história dele, por aquilo que ele vem te contar. Ele ta ali, e você é a pessoa que ele mais confia ali naquele ambiente escolar, você é professora dele, é a tia dele, ele vai confiar em você segredos dele, coisas até da casa dele. Então a gente tem que ter esse olhar atento, e cuidadoso. (Eva, professora dos Anos Iniciais)

A entrevista 9, como exposto nos tópicos anteriores, questiona de forma mais explícita a ideologia da natureza e, portanto, é a que dá maior ênfase à questão da qualificação ao citar, mais de uma vez, a necessidade da formação continuada para o aprimoramento das técnicas e metodologias docentes:

Acabei respondendo essa questão mais acima, acho que na pergunta se eu achava que as mulheres estariam mais habilitadas, e aí eu respondo que não ne, que pra ocupar esse cargo docente na Educação Infantil é preciso que a pessoa tenha interesse pela educação infantil, pelo desenvolvimento das crianças, pelas formas de

colaborar com esse desenvolvimento. Então eu penso que essa resposta contempla isso, então assim os requisitos pra ser um bom docente é querer estar naquele lugar, é aquela profissão fazer sentido pra você, e que você continue constantemente buscando formações e reflexões porque a educação ela é viva, e ela vai se transformando também. Então por isso que é importante uma formação continuada né, há pessoas que criticam esse termo mas eu penso que é esse o sentido mesmo, de continuidade, de reflexões, de estudos né, porque sempre há alguma novidade aí da... na educação. Então os requisitos são esses, querer e encarar essa... ter disponibilidade na verdade né em se formar constantemente, tendo a consciência de que a educação é viva e movimenta-se. (Joana, professora da Educação Infantil)

Assim, se compararmos os discursos apresentados anteriormente com este proferido pela professora Joana, perceberemos que a maneira com a qual se destaca a qualificação é diferente. É importante pontuar que não se trata aqui de afirmar que as professoras mencionadas anteriormente não reconhecem a importância da formação, ou neguem a necessidade de estudos para o exercício da profissão, mas de constatar que enquanto elas, em suas respostas, tendem a destacar características que são vistas socialmente como tipicamente femininas, e que geralmente são utilizadas para justificar a presença massiva de mulheres em profissões relacionadas ao cuidado, o segundo relato é mais categórico ao apontar aspectos referentes à formação.

Outra questão que mostra essa diferença ao discorrer sobre os aspectos que envolvem a profissão é sobre o permitir ou não ser chamada de “tia” pelas crianças. Das 10 professoras entrevistadas, 8 afirmaram que permitem que seus alunos e alunas as chamem por essa nomenclatura. Contudo, o interessante aqui é observar como elas discorrem acerca dessa questão. Para elucidar, serão apresentados novamente relatos das professoras Cláudia (entrevista 1), e Joana (entrevista 9):

[...] eu sempre gostei deles me chamarem de tia, e na escola tinha uma professora que falava “Não é pra me chamar de tia”, ela chegava a ser grossa “Eu não sou irmã do seu pai, não sou irmã da sua mãe” sabe? Mas eu acho que não é por aí. Ela trabalhava com o 3º ano, e eu com o 4º. Quando eles chegavam pra mim, eles diziam “Cláudia”, e eu falei assim “Pode me chamar de tia”, aí eles “não” e citavam o nome da professora ne, daí eu expliquei pra eles “Olha, eu sou professora. A professora Cláudia. Eu não sou irmã do papai, [mas com calma], não sou irmã da mamãe, eu não tenho laço consanguíneo com a família de vocês. Vocês sabem o que que é tio, o que que é tia [porque lá no 5º ano eles já sabem ne]. Então eu não sou a tia irmã do papai, irmã da mamãe, mas vocês podem me chamar de tia Cláudia, a tia do coração, aquela pessoa que vocês gostam”. Então eu sempre falei isso com meus alunos “Podem me chamar de tia Cláudia, podem me chamar de Cláudia, podem me chamar de professora, desde que tenha respeito. Vocês me respeitam, eu respeito vocês” sabe?[...] Então, eu sou dessa linha que eu não importo, não acho que interfere na aprendizagem. Agora, existe uma linha de educadores que fala “Interfere sim. Vocês são profissionais, vocês não são da família.” Entendeu? Mas é como eu falo, a professora do 1º ao 5º ano é uma mãezona ne, então ela permite esse “tia”. Então lá na escola, do 1º ao 5º ano é tudo tia, “Tia, tia, tia”, e até os homens agora, os “tios”. O professor de educação física é o “tio Carlos”, é o “tio Rafael”. Então, eu sempre falo, e explico pra eles ne que o tio e a tia é laço consanguíneo, então nós

somos os tios do coração. [...] eu tenho ex-alunos que me encontram na rua, que a gente não perdeu assim o vínculo, então muitos falam assim “Oi tia Claudinha”, geralmente as meninas que falam “Oi tia Claudinha”, os meninos (risos) falam só “Oi professora” sabe? Então, eles ficam com, parece que com vergonha de falar “tia Claudinha”, e as meninas continuam amorosas do mesmo jeito. (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Sim, eu já verifiquei em outros lugares que isso chega a ser uma polêmica né, enfim, mas trazendo aqui pra minha realidade, minha percepção, a resposta é sim. As crianças se referem a mim como tia, e não só a mim, mas qualquer outro profissional da escola. [...] Então, na escola isso não causa um impacto muito negativo, na Educação Infantil especificamente que é de onde eu tô falando agora né, porque nós entendemos que para as crianças dizer tio e tia traz mais segurança, porque remete a algo que é familiar. Não que nós queremos ocupar um lugar de família, não é isso, mas é... o que simboliza falar tio e tia para a criança? Então é importante a gente as vezes trazer, tirar a expectativa do adulto e ouvir ativamente e atentamente qual é o sentido disso pra criança quando ela fala tio ou tia, por exemplo. Então veja, a afetividade na forma de se expressar ela não define necessariamente um lugar social, isso que eu to dizendo. O fato da criança dizer tio/tia não quer dizer que a gente vai adentrar ao espaço da família né, mas há uma conexão, há uma conexão que é familiar para a criança, e isso é muito importante porque faz uma referência a afetividade. É diferente, por exemplo, se a criança nos chamasse de mãe e pai né, que aí sim existe uma diferença maior, não somos mães, pais, irmãos, avós dessas crianças né. (Joana, professora da Educação Infantil)

Em ambas respostas, as professoras não transparecem nenhum incômodo em serem chamadas de “tias”. No entanto, há uma diferença perceptível no modo em como elas discorrem sobre essa questão. Como dito anteriormente, a entrevista 1 representa o que seria o “tipo mais puro de ideologia da natureza”, e isso pode ser percebido novamente em termos utilizados por ela como, por exemplo, “tia do coração” e “mãezona”. Além disso, em sua fala, há a naturalização de que meninas são mais amorosas que meninos. Por outro lado, na entrevista 9, nota-se uma maior preocupação em não naturalizar esta questão. A entrevistada buscou pautar sua explicação na simbologia do termo “tia”, trazendo aspectos do por que as crianças normalmente utilizam essa nomenclatura.

Nos discursos dos professores homens, a questão da qualificação aparece de maneira mais contundente. Eles não negam a necessidade do afeto, e da paciência, mas defendem de forma mais explícita que ser professor demanda estudo, preparação, aporte teórico, compreensão da legislação, da documentação. Os seguintes relatos auxiliam no entendimento deste ponto:

[...] eu explico em reunião, que em geral tem participação de pouquíssimos pais, eu sempre ressalto “Olha, eu sou professor, e eu estudei muito para chegar aqui e ser professor. Para ser professor eu fiz Ensino Básico, fiz Ensino Médio, fiz Ensino Superior, fiz pós-graduação e Mestrado, fiz Doutorado, e a gente tem que estar sempre lendo para vir aqui e estar discutindo. Então eu sei como é ser professor, aqui o meu papel é ser professor nessa relação de ensinar-aprender, mas eu não sei o que é ser pai, eu não tive filhos. Então essa responsabilidade é de vocês, vocês que

tem que descobrir isso, mas aqui do meu lado é isso. (José, professor dos Anos Iniciais)

Se eu entro numa empresa hoje de mecânica, eu vou estudar mecânica pra poder entrar naquilo ne, então não é uma vocação pra ser mecânico, tu estudou pra fazer aquilo. Claro que tem algumas coisas que a gente acha que é uma vocação, como diz “Eu sou professor da Educação Infantil” “Ah, tu tem que ter paciência, tens que ter vocação pra ser paciente”. A gente é uma pessoa paciente, a gente é tranquilo, mas eu estudei pra estar ali, eu estudei pra compreender o comportamento da criança, o desenvolvimento, as fases da criança. Então a gente ta ali porque a gente estuda isso né, a gente estuda e põe na prática. (Felipe, professor da Educação Infantil)

Então, o que foi observado na pesquisa é que os discursos dos professores homens se voltam mais para as questões técnicas, sem que seja negado a dimensão do afeto envolta na profissão. Assim, é interessante refletir sobre a necessidade de se repensar a construção das identidades feminina e masculina. Retomando o que foi destacado por Yannoulas (2011), a construção da identidade feminina se funda em argumentações de cunho ecológico e essencialista (mulheres “são” dóceis, meigas etc.), ao passo que a identidade masculina é formada em torno de argumentações políticas (referentes à uma vida pública), e também essencialistas (homens “são” agressivos, impacientes etc.).

Portanto, a diferença na construção destas identidades implica em visões estereotipadas sobre quais comportamentos seriam próprios das mulheres, e quais seriam próprios dos homens. Nesse sentido, um professor diz que “A figura masculina ela tem que ser vista de outra forma, o homem também tem esse lado afetuoso, afetivo, cuidadoso.” (Felipe, professor da Educação Infantil).

Ademais, das 13 entrevistas realizadas, a ideia de vocação é negada em 7. O relato de um professor sobre esta questão foi mostrado acima, onde a negação ocorre mediante a afirmação da necessidade de estudos para o exercício da profissão. Desse modo, é importante mostrar agora que nos relatos de professoras que negaram a ideologia da vocação, o que pode ser percebido, de modo geral, é a atribuição do exercício da profissão com o querer, num sentido de amar o que faz, de ter força de vontade:

Vocação... Não. Eu acho que não. Quando eu iniciei eu achava que sim. “Vocação, você tem que ter vocação pra trabalhar como professora”, eu pensava dessa forma, mas aí hoje eu não penso assim não. Eu penso que a pessoa tem que ter é amor pelo que faz. As vezes a pessoa começa a trabalhar, e não era aquilo, e de repente começa a gostar do que tá fazendo. Então já não é vocação, ela aprendeu a gostar do que estava fazendo. Então eu acho assim, pra ser um educador, pra trabalhar, ele tem que gostar. Eu coloco muito isso, ele tem que gostar, tem que ser apaixonado pela educação. (Cláudia, professora dos Anos Iniciais)

Não, não fui chamada pra isso, mas pelas próprias contingências, mas eu gostei. Eu gosto, então tem coisas que a gente tem que experimentar, são as oportunidades. Agora, se eu não gostasse eu teria saído, porque a gente não pode ficar em algo que a gente não goste, a menos que não tivesse oportunidade. [...] Então, eles falam “Ah,

vocacionado” não é vocacionado, não é missão, não tem nada disso, são oportunidades. Então, acredito que a vocação você vai só descobrir se você exercitar, e a docência é um exercício, é um exercício de amor né [...]. (Sônia, professora dos Anos Iniciais)

A única professora, que negou a ideia de vocação, mas apresentou uma visão mais próxima a do que vimos nos relatos dos professores homens, foi justamente aquela que se ateuve em todo o momento a um discurso que reivindica a construção social em torno das relações, e conseqüentemente, traz a perspectiva acerca desta questão para o campo da qualificação de forma categórica:

De forma alguma. Não, não é uma vocação. A profissão docente, assim como qualquer outra profissão, ela está relacionada ao interesse da pessoa que queira exercê-la, é... constante conhecimento metodológico, desenvolvimento de didáticas, porque a didática não nasce com a pessoa necessariamente, mas ela é desenvolvida. Há técnicas de trabalho, não que isso vai transformar a profissão numa profissão tecnicista, mas existem técnicas sim que podem ser lançadas, existem formas de trabalhar, existem desenvolvimentos de metodologias, e aí nossa... tem uma gama de variedades de como o professor pode trabalhar metodologicamente, então ele pode criar suas metodologias com base nos seus... nas suas leituras, nas correntes pedagógicas as quais ele se interessa, e faz mais sentido pra ele. Enfim, então é evidente que não é vocação porque olha vocação ela é relacionada a questões religiosas, penso eu, você tem vocação para sacerdócio, por exemplo, pra ser freira, padre, não sei... nas outras religiões cristãs, não sei denominações, não tenho conhecimento, mas em todo caso... ah as religiões de matriz africana né, ao sacerdócio ali dentro daquelas comunidades. Então a vocação, pra mim, ela é relacionada a isso, e não a profissões. Bom, é isso que tenho pra dizer. (Joana, professora da Educação Infantil)

Por fim, torna-se necessário discorrer sobre aquelas entrevistas onde não houve essa negativa. O que se pôde observar nestas entrevistas foi uma tentativa de ressignificar a ideia de vocação. Para que isso seja melhor compreendido, é interessante recorrer primeiramente ao significado do termo vocação, que pode ser definido como sendo a capacidade ou interesse natural por quaisquer coisas, ou ainda como a tendência ou inclinação natural que direciona alguém para uma profissão específica, para desempenhar determinada função.

Assim, o seguinte relato é contraditório ao afirmar que a docência é sim uma vocação, mas necessita de estudos, formação etc.: “Sim. Uma vocação que tem que ser equipada com muito estudo, com muita prática, mas acho que sim, acho que começa como vocação.” (Beatriz, professora dos Anos Iniciais). Na mesma lógica, temos outro relato:

Primeira coisa, ser professor é uma profissão como qualquer outra, e como qualquer outra profissão você tem que gostar do que você faz, então vocação teremos em qualquer profissão. Se você não tem vocação pra ser um bom médico, você nunca vai ser um bom médico. O que um professor tem que ter é habilidade pra ser professor, tem que ter conhecimento daquilo que vai fazer. [...] Então tudo envolve vocação, não é só a educação. Agora, tem que estudar, tem que conhecer, tem que buscar informação, e tem que conhecer o público com o qual você vai trabalhar, porque não adianta nada formar pra qualquer profissão, e não conhecer o público,

não sentir interesse por aquilo que ele gosta. Vocação, interesse, tem que ter em todas as profissões. Eu vejo assim. (Eva, professora dos Anos Iniciais)

Em suma, o que cabe inferir sobre este último eixo é que há uma tendência das professoras em questionar a ideia de vocação, assim como há uma tentativa de ressignificá-la, que demonstra um apego a essa ideologia. Desse modo, reconhecer que a docência exige formação, estudo, e constante aprimoramento, não as isentam de reproduzir discursos que atrelam sua profissão com a ideologia da vocação. Novamente, as oscilações nos discursos se fazem presentes. Na conclusão deste trabalho, essa percepção será melhor desenvolvida.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve por objetivo compreender como os professores e professoras concebem o vínculo socialmente estabelecido entre magistério, cuidado e vocação. Para isto, na análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo observou-se, principalmente, se havia nos discursos naturalização, como a atribuição de características vistas como femininas para justificar a presença e permanência de mulheres nos cargos de docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, e se havia, de alguma forma, adesão à ideologia da vocação.

Nesse sentido, as análises realizadas no capítulo anterior, atestam que ao mesmo tempo em que é possível identificar naturalização, também é possível identificar discursos inclinados à questão da construção social. Tendo em vista toda a discussão realizada acerca do conceito de ideologia da natureza, de Guillaumin (2014), o que se pôde perceber foi uma naturalização em certos discursos, que evidenciam como a ideia de que mulheres são “naturalmente” dóceis, cuidadosas, e pacientes, é, sim, utilizada para justificar a presença e permanência de mulheres nos cargos de docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Na análise dos dados constatou-se que a grande maioria da(o)s professores entrevistada(o)s ora adota um discurso da natureza, ora adota um discurso que enfatiza a ideia de construção social dos gêneros. Encontrou-se em apenas uma entrevista um discurso mais puro, tanto no que se refere ao polo da ideologia da natureza quanto ao polo da construção social. Assim, o que a pesquisa demonstrou, a partir da separação destes dois pólos, é que há uma oscilação nos discursos a respeito da ideologia da natureza, que se estende também para as questões analisadas nos demais eixos temáticos. Essas oscilações produzem contradições, que se expressam nos relatos na medida em que estes ora naturalizam, ora reivindicam a construção social.

Desse modo, ao analisar a questão da divisão sexual do trabalho, a partir das contribuições de Kergoat (2003), constatou-se que quanto mais atrelado à ideologia da natureza um discurso estiver, a tendência é que ele não questione o princípio da separação e naturalize a hierarquização. Ademais, a pesquisa também evidenciou a pertinência dos princípios organizadores ao passo em que houve relatos descrevendo a designação de professores homens para setores dentro das escolas onde não havia interação direta com as crianças, o que mostra como mesmo dentro do mesmo ambiente de trabalho (a escola), há a separação das funções a serem desempenhadas por homens e mulheres, sendo que as desempenhadas por mulheres estão diretamente ligadas ao cuidado.

Quanto à socialização de gênero, as respostas obtidas apontaram para um rompimento com práticas que reforcem estereótipos impostos pela sociedade, mas houve também o reconhecimento de que esse rompimento ocorre de maneira lenta, a medida em que nos discursos apresentados há a descrição de práticas adotadas pelas escolas que reforçam os padrões de gênero, o que expressa a necessidade de se discutir constantemente este tema, visando problematizar o modo como as relações, no que diz respeito a categoria gênero, estão postas.

Por fim, o último tópico analisado é aquele onde se concentra explicitamente os discursos relacionados à vocação. O que a pesquisa demonstrou é que há poucos relatos que rejeitam de forma contundente a ideologia da vocação, sendo mais perceptível discursos que ou negam alegando que o exercício da profissão está ligado ao “amor pelo que faz” e a “força de vontade”, ou acatam a ideologia da vocação, mas buscando ressignificar o termo, na tentativa de suavizar o apego a essa ideologia.

Portanto, o estudo mostrou que as professoras e professores concebem o vínculo socialmente estabelecido entre magistério, cuidado e vocação, de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que há naturalização, há também o reconhecimento da construção social. Desse modo, mesmo diante da afirmação da necessidade de formação, estudos, e constante aprimoramento para o exercício da profissão, é possível constatar a reprodução de ideias vinculadas a um discurso da natureza, bem como o atrelamento da profissão com a vocação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BBC. **Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado.** 15 out. 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41559962>>. Acesso em: 13 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 16 ago. 2021
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020
- BRUSCHINI, Maria Cristina A.; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério.** Cadernos de Pesquisa, n. 64, p. 4-13, 1988.
- CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. **Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 72, p. 5-16. Fev. 1990
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa, n. 86, p. 5-14, 1993.
- FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FPEI). **Manifesto Indignado – Profissionais Homens na Educação Infantil.** 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4994702/mod_resource/content/1/Manifesto%20Prof%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em:
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GUILLAUMIN, Colette. **Prática do poder e ideia de natureza. Patriarcado Desvendado: teorias de três feministas materialistas: Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole-Claude Mathieu,** p. 27-100, 2014.
- HAGUETTE. T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HIRATA, Helena. **Globalização e divisão sexual do trabalho.** Cadernos pagu, n. 17-18, p. 139-156, 2002.
- HIRATA, Helena. **A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho.** Sociologias, n. 21, p. 24-41, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 out. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Professor 1997: perfil dos docentes da Educação Básica**. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_do_professor_1997_perfil_do_magisterio_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KERGOAT, Danièle. **A relação social de sexo da reprodução das relações sociais à sua subversão**. Pro-posições, v. 13, n. 1, p. 47-59, 2002.

KERGOAT, Danièle. **Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p.55-63, 2003.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 86, p. 93-103, Mar. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**, 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. **A (re) produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica**. Revista Inter Ação, v. 42, n. 3, p. 556-573, 2017.

PIAUI. **Elas na sala de aula**. 12 mar. 2021. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/elas-na-sala-de-aula/>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei n. 1174/2019. **Confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu, n. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos pagu, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.).

Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Feminização ou feminilização?: apontamentos em torno de uma categoria.** *Temporalis*, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Perfil:

Sexo:

Data de nascimento:

Estado Civil:

Trabalha em: () Rede pública () Rede privada

Questões da pesquisa:

- Por que você ingressou nesta profissão?
- Você gosta de trabalhar com Educação Infantil/ Anos Iniciais? Por quê?
- A maior parte dos docentes da Educação Básica são mulheres. Na sua opinião, por que isso acontece?
- **Pergunta específica para professores homens:** Como é a experiência de ser professor em uma profissão vista como feminina?
- Na sua prática docente você observa comportamentos diferentes de meninas e meninos? Se sim, quais são os comportamentos diferenciados? Por que existem essas diferenças?
- Em geral, dizem que os meninos são mais agitados, e as meninas mais comportadas. Você observa isso? Se sim, por que isso ocorre?
- Se existem comportamentos diferenciados de meninos e meninas, o professor deveria levar em conta estas diferenças na sua prática pedagógica? Como?
- Em alguns lugares do mundo as escolas separam as classes de acordo com o sexo, o que você acha disto?
- Na sua prática pedagógica você costuma dividir a turma por grupos? Se sim, houve ocasiões em que o sexo foi o critério para divisão dos grupos? Se sim, isto ocorreu para que tipo de atividade e por quê?
- A escola em que você trabalha discute questões relacionadas a sexualidade? Se sim, como a escola trabalha e o que você acha disso?

- Você já presenciou na sua prática docente situações de bullying entre as crianças por causa de comportamentos que fogem do padrão? Se sim, como você intervém nessas situações enquanto docente?
- No caso da Educação Infantil você acha que as mulheres estariam mais habilitadas a ocuparem o cargo de docentes? Por quê?
- Atualmente, discute-se muito a importância da escola promover uma maior igualdade de gênero. Os materiais didáticos com os quais você trabalha ajudam a promover essa igualdade, ou não? Por quê?
- Você acredita que a escola reproduz estereótipos de gênero?
- Os seus alunos costumam te chamar de tio ou tia? Se sim, por que eles te chamam desta forma? Como você se sente?
- Você acha que qualquer pessoa pode trabalhar com docência? Por quê?
- A partir da sua experiência docente, você considera que existam alguns requisitos para ser um bom profissional nesta área? Se sim, que requisitos seriam estes?
- Você tem conhecimento da PL 1174/2019 de autoria da deputada Janaína Paschoal, que propõe que profissionais do sexo feminino tenham exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil? Se sim, concorda com este projeto de Lei? Por quê?
- Você diria que a profissão docente é uma vocação?