



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELA MARI MATTOS PEREIRA SCHWAHN

**GÊNERO E O CURSO DE MAGISTÉRIO: uma reflexão sobre a
formação de professor@s em nível de Ensino Médio**

LAGES – SC
2016

ANGELA MARI MATTOS PEREIRA SCHWAHN

**GÊNERO E O CURSO DE MAGISTÉRIO: uma reflexão sobre a
formação de professor@s em nível de Ensino Médio**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa LP2 Educação, Processos Socio-Culturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mareli
Eliane Graupe
Coorientador: Prof. Dr. Rafael
Cáceres Feria

**LAGES – SC
2016**

Ficha Catalográfica

Schwahn, Angela Mari Mattos Pereira.

S398g Gênero e o curso de magistério: uma reflexão sobre
a formação de professor@s em nível de ensino médio /

Angela Mari Mattos Pereira Schwahn.-- Lages (SC), 2016.

143 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto

Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da

Universidade do Planalto Catarinense.

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“GÊNERO E O CURSO DE MAGISTÉRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSOR@S EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO”**

Dissertação submetida ao colegiado do
Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Educação – Mestrado
Acadêmico em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, na Linha de Pesquisa
Educação, Processos Socioculturais e
Sustentabilidade.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/02/2016.

Orientadora Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe: _____

Coorientador Prof. Dr. Rafael Cáceres Faria: _____

Membro Externo UFGD: Profª. Dra. Ana Maria Colling: _____

Membro PPGE/UNIPLAC – Titular: Profª. Dra. Maria Selma Grosch: _____

Membro do PPGE/UNIPLAC-Suplente: Profª. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez: _____

Profª. Dra. Vanice dos Santos
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Angela Mari Mattos Pereira Schwahn
Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2016.

Dedicatória
Com eterna gratidão
Aos meus pais José (*in memoriam*)
e Lurdes,
Ao meu filho Lucas,
Ao meu esposo Paulo,
Ao meu irmão Charles
@s amig@s e demais familiares.

AGRADECIMENTOS

A Deus em sua plenitude e bondade por tudo o que tem me proporcionado. Aos meus pais José (*in memoriam*) e Lurdes pelo apoio e incentivo incondicional em minhas decisões e na busca de meus ideais. Ao meu irmão Charlles sempre amigo e grande incentivador. Ao meu esposo Paulo, continuamente me apoiando em minhas decisões. Ao Lucas, meu filho amado, com quem em muitos momentos troquei ideias sobre os filósofos, como Sócrates.

À professora Dr^a Mareli Eliane Graupe, pela orientação e amizade, minha grande incentivadora, por sua excepcional orientação; seu conhecimento e competência foram essenciais para o sucesso desta dissertação. No decorrer destes dois anos tivemos muitos momentos de estudos, no GECAL (Gênero, Educação e Cidadania na América Latina), na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e em outros eventos dos quais participamos que foram determinantes para a minha formação. Motivadora incansável, sempre propondo desafios.

À professora Dr^a Ana Maria Colling, membro da banca externa, ao professor Dr. Rafael Cáceres Faria, meu co-orientador e aos demais membros da banca, à Prof^a Dr^a Carmem Lúcia Fornari Diez e à professora Dr^a Selma Maria Grosch, pelas contribuições sugeridas na banca de qualificação, como leituras de textos complementares que foram essenciais para o êxito desse trabalho.

À turma do mestrado 2014, às amigadas construídas no decorrer deste período em especial às amigas Maribel Lemos, Eri Cristina, Lizonete Dal Farra, Daniele Melo de Liz, Nanci Alves da Rosa, companheiras nos eventos dos quais participamos e com as quais dividimos muitas dúvidas, incertezas e discutimos sobre nossa pesquisa.

@s demais professor@s do mestrado, que sempre compartilharam seus conhecimentos e vivências que nos transmitiram no decorrer do curso.

Às secretárias do PPGE/UNIPLAC, Makhelly de Liz Pessoa e Silvana Cabral Pinheiro, sempre prontas a nos orientar e sanar nossas dúvidas acadêmicas.

Agradeço às secretárias das escolas às quais fui em busca de informações para a escrita da dissertação, em especial à senhora Dirce, secretária do Colégio Santa Rosa de Lima, e à Elaine, diretora da Escola de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário.

Ao diretor da UNIASSELVI Sr. Diogo Celestino Paes e à Articuladora Kellyn Ávila que, indiretamente, não mediram esforços nos momentos em que precisei de seu auxílio.

Meu agradecimento especial para a Diretora Nereida, professor@s e as estudantes do quarto ano do Curso do Magistério em Nível de ensino médio da Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, pois foi de fundamental importância para a realização da pesquisa empírica meu acesso aos documentos e sala de aula.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa em Santa Catarina/FAPESC que disponibilizou recursos e incentivou a pesquisa, formação e construção de aprendizados.

O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz,
incita.
(Guacira Lopes Louro)

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DIEB	Diretoria de Educação Básica e Profissional
E.E.B.V.R.J.	Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior.
FACVEST	Centro Universitário.
GERED	Gerência Regional de Educação.
km	Quilômetro.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
RCNEI	Referência Curricular Nacional de Educação Infantil.
SAED	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci.
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Leis de Diretrizes e Bases da Educação	103
--	-----

RESUMO

Neste trabalho objetiva-se analisar os motivos pelos quais as estudantes escolhem o curso do Magistério em nível de Ensino Médio, com habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, busca compreender as questões de Gênero e a história do Magistério. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, possui como aporte teórico autor@s que escrevem sobre educação, feminização do magistério e formação de professor@s, entre el@s, Guacira Lopes Louro, Jane Soares de Almeida, Ana Maria Colling, Mareli Eliane Graupe. Outra contribuição importante para a história da educação encontramos nas obras de Demerval Saviani, Antônio Nóvoa e sobre as relações de poder que são construídas discursivamente temos as contribuições de Michel Foucault. Esse estudo sobre Gênero e Magistério é relevante para a compreensão do processo histórico e cultural que permeia a feminização da docência caracterizando esta área como uma profissão eminentemente feminina na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados utilizamos pesquisa documental, e também a imersão no campo empírico que realizamos por meio de observação participativa e entrevista focalizada segundo Mayring e Flick. Foram entrevistadas cinco estudantes do quarto ano do magistério em nível de Ensino Médio na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, na cidade de Lages. O Magistério constituiu-se como um espaço de conquista, um caminho, um lugar de alargamento do universo de atuação das mulheres que saem da esfera privada para ingressarem no domínio público, assumindo um trabalho remunerado. Enfim, os dados da pesquisa apontam que a carreira de docente, mais especificamente o exercício do Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma alternativa de formação e profissionalização para as mulheres da classe popular.

Palavras-chaves: Magistério em nível de Ensino Médio; Feminização do Magistério; Gênero; Formação de Professr@s.

ABSTRACT

This work aims to analyze the reasons why students choose the Teaching Degree in High School level, with specialization in early Childhood Education and early years of Elementary School, trying to understand the gender issues and the history of the Teaching Degree. This qualitative research has academic contributions from authors who write about Education, the Feminization of Teaching and Teacher Training. Among these authors we can mention Guacira Lopes Louro, Jane Soares de Almeida, Anna Maria Colling, Mareli Eliane Graupe. Another important contribution to the History of Education is found in the works of Demerval Saviani, Antonio Nóvoa and Michel Foucault who approaches the power relationships which are discursively built. This study on Gender and Teaching is relevant to the understanding of the historical and cultural process that permeates the feminization in Teaching and characterizes this area as an eminently female profession in early Childhood Education and also early years of Elementary School. Documentary research was used to collect data as well as an immersion in the empirical field which was carried out through participant observation and focused interview, according to Mayring and Flick. Four students attending the fourth year of the Teaching Degree were interviewed at Escola Básica Vidal Ramos in Lages, SC. The Teaching Degree has become a space for achievements, a way and chance for the widening of women performance who leave the private sphere to join the public domain and get paid jobs. Finally, research data show that the Teaching career, more specifically the teaching of early Childhood Education and early years of Elementary School is an alternative for the educational training and professionalization of popular class women.

Keywords: Teaching Degree in High School Level; Feminization of the Teaching Degree; Gender; Teacher Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 GÊNERO E MAGISTÉRIO.....	21
1.1 A LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827: criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas da nação brasileira.....	23
1.1.1 A educação de meninos e meninas no período imperial.....	25
1.2 CONCEITOS DE GÊNERO	29
1.3 Gênero, discursos e relações de poder	32
1.4 Gênero e Educação: feminização do magistério	36
2 MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO	45
2.1 HISTÓRIA do Magistério em nível de Ensino Médio	45
2.2 A escola normal de Santa Catarina: 1886 a 2015.....	51
2.3 Magistério em Nível de Ensino Médio NA CIDADE DE Lages	57
2.4 As políticas públicas de formação de professor@s em nível de ensino médio com habilitação em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	60
2.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96)	62
Quadro 1: Leis de Diretrizes e Bases da Educação	71
2.4.2 Implicações da Lei 12.014 de 1999	72
2.4.3 Resolução CEB, nº 2, de abril de 1999.....	74
3 Contextualizando o local da pesquisa.....	78
3.1 DISCURSOS D@S ESTUDANT@S DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO.....	
3.1.1 Papéis de Gênero.....	84
3.1.2 Escolhas pelo magistério	89
3.1.3 Empoderamento das mulheres.....	96
3.1.4 Magistério – novas perspectivas: formação e profissionalização docente.....	101
3.1.5 Gênero, magistério e maternidade.....	105
3.1.6 Homem na educação infantil	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124

ANEXOS.....	136
ANEXO A: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS ALUNAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO: ENTREVISTA.....	136
ANEXO B: PARECER CEP	138
ANEXO C: CURSO DE MAGISTÉRIO – HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	141
ANEXO D: ETAPAS/CARGA HORÁRIA	142

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática de Gênero e Magistério em nível de Ensino Médio, surgiu pela necessidade de compreender os processos históricos e culturais que permeiam a feminização do Magistério.

Conhecer a história da Educação é importante para compreendemos o processo em que a mulher assume a docência e a articulação com o termo Gênero nos possibilita ir além da simples constatação da feminização do Magistério: buscamos entender quais foram os fatores históricos, culturais e sociais que contribuíram para esse processo.

Os textos estudados e discutidos nas aulas do mestrado, mais especificamente na disciplina de Processos Socioculturais e Educação, me impulsionaram a refletir a respeito de minha posição como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre atitudes que devemos tomar enquanto educador@s¹ em referência à igualdade de gênero uma vez que, em alguns momentos criamos situações de desigualdade entre homens e mulheres.

Ao fazer a graduação me inquietava em muitos momentos ao ouvir comentários que se relacionavam ao curso do Magistério; muit@s d@s acadêmic@s já haviam feito o magistério e outr@s o faziam paralelamente à graduação, pois consideravam que adquiriam uma prática de sala de aula melhor do que na graduação. Seguindo o pensamento de Cláudia Fonseca (1998), quando cada caso não é um caso, resolvi pesquisar este curso de formação de professor@s de Nível Médio para conhecer os motivos das escolhas d@s student@s, e o que, atualmente el@s pensam sobre este curso.

Meu primeiro contato com a temática de Gênero aconteceu na graduação, na disciplina de Fundamentos Socio- Antropológicos da Educação, com a professora Tânia Welter. Comecei a construir os primeiros conceitos sobre Gênero, vindo de uma família em que prevalecia a soberania masculina, autoritária e conservadora nos valores morais, procurava ver a mulher em uma posição de igualdade. Ser professor@ exige conhecer a história do passado para entender o processo educativo no presente e compreender as transformações sociais e culturais que permeiam a vida em sociedade.

¹Usaremos @ para representar a neutralidade de gênero.

Assim, a pesquisa pretende fazer uma análise da trajetória da mulher enquanto docente, no campo da Educação no Brasil. A articulação de Gênero e Magistério nos possibilita compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho buscando entender o processo de feminização no Magistério, profissão esta considerada a partir dos anos 1900 quase que exclusivamente feminina por julgar a mulher como aquela que possui mais sensibilidade e atributos da maternidade entre outros, relacionados à feminilidade.

No Brasil o estudo das relações de Gênero é recente, surge a partir da década de 90, no século passado, e vai aos poucos tomando espaço na sociedade. O assunto tem sido fonte de pesquisa para muitos historiadores da Educação, procurando compreender o processo de feminização do Magistério. Senti-me motivada a investigar a feminização do Magistério procurando entender o que ocorreu na escola à medida que as mulheres foram ocupando espaço da sala de aula e constituindo-se a maioria do corpo docente, na maior parte das escolas.

Indaga-se: que fatos, históricos, culturais ou econômicos, levaram ao crescimento do número de mulheres na profissão Magistério e por quais transformações passou esta classe no decorrer da história da Educação? Que mudanças a legislação atual trouxe para esta categoria enquanto profissional da Educação? Questiona-se, ainda, a opção pela escolha do curso do Magistério em nível de Ensino Médio com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois segundo a legislação brasileira de educação exige-se a licenciatura em Pedagogia. Diante disso, quais são os motivos pelos quais essas alunas escolheram o Magistério em nível de Ensino Médio? O que o curso do Magistério agrega profissionalmente?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os motivos pelos quais essas alunas escolhem o curso de Magistério em nível de Ensino Médio, buscando compreender as questões de Gênero e a história do Magistério.

Já os objetivos específicos buscam:

- Historiar o curso de Magistério da Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior - E.E.B.V.R.J.
- Pesquisar o processo histórico e cultural que permeia a feminização do Magistério.
- Compreender o contexto de feminização do Magistério considerando o viés de Gênero.

- Investigar a relevância da formação no curso de Magistério em nível de Ensino Médio e a sua influência na escolha de um curso de licenciatura em nível de ensino Superior.

A pesquisa está embasada em vári@s autor@s como Saviani (2008), Chamon (2005), Pedro (2012), Almeida (1998, 2001, 2007), Scott (1995), Louro (1997), Graupe (2009), Colling (2014), Bruschini (1998), Rosemberg (2012), que estudam a história da Educação no Brasil, a feminização do Magistério e Gênero.

Para Louro (1997), as palavras têm história e o conceito de gênero está diretamente ligado à história. Ou seja, está relacionado diretamente com os fatos e acontecimentos históricos, os quais norteiam a questão do Gênero; isto implica dizer que o Gênero é linguística e politicamente ligado às lutas contra a opressão da mulher.

Essa pesquisa é importante especialmente para conhecer os motivos pelos quais as estudantes do curso de Magistério em Ensino Médio optam pela carreira docente, considerando que historicamente a profissão professor era masculina, pois os primeiros mestres foram os homens, filósofos, sacerdotes e jesuítas.

Também esse estudo se justifica porque atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, artigo 62, prevê como formação inicial a licenciatura em Pedagogia. Portanto, torna-se necessário compreender o interesse das estudantes por essa formação profissionalizante de Magistério em nível em Ensino Médio, com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que está em vigor de acordo com a resolução CNE/CEB, nº 2, de abril de 1999.

O instrumento para coleta de dados se constitui na realização de entrevista focalizada com cinco alunas do 4º ano do curso de Magistério em Nível Médio, na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, na cidade de Lages, em Santa Catarina.

A entrevista focalizada parte da apresentação de um estímulo, que neste caso seria compreender os motivos pelos quais @s estudante@s optam pela escolha do Curso de Magistério. O objetivo deste tipo de entrevista consiste em levantar dados para interpretar as descobertas obtidas, analisando as subjetividades (FLICK, 2009).

Ainda Flick (2009, p. 144) aponta alguns critérios que auxiliam no planejamento das entrevistas e na condução das mesmas, que são: “o

não direcionamento, a especificidade, o espectro e, ainda a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado”.

A entrevista focalizada permite uma aproximação com o objeto de pesquisa, pois “[...] se destina a esclarecer apenas um determinado problema, [...]” (MINAYO, 2010, p. 262). Este contato com as estudantes possibilita entender as motivações pelas quais optaram pela escolha do curso de Magistério.

Para a coleta de dados utilizamos a observação, com as estudantes do 4º ano do-Magistério de uma escola pública situada no Planalto Catarinense, que oferece o curso do Magistério em nível de ensino Médio. Foram realizadas cinco observações em datas alternadas, sendo feitas anotações constando data, disciplinas que aconteciam no momento das observações, professoras que as ministravam, perfil da classe, comportamento e interesses. Conforme podemos constatar as alunas estavam fora da escola há algum tempo, tinham idade entre 17 e 47 anos, a maioria atuava em alguma instituição de ensino na educação infantil como auxiliar de sala. A observação é uma etapa importante, pois possibilita conhecer os sujeitos investigados, além de ter uma aproximação maior com os mesmos e com o ambiente onde eles estão inseridos.

Sendo assim, segundo Gil (2008, p. 100), a observação constitui:

Elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

No que diz respeito às observações é ter uma visão mais analítica, permite verificar comportamento, as interações entre os sujeitos, nível sócio econômico entre outras questões.

A pesquisa documental caracteriza-se pela investigação em documentos propondo identificar informações na legislação brasileira que norteia os processos da história da educação além de Decretos, Pareceres e o Projeto Político e Pedagógico² (PPP) da instituição de

² O PPP constitui-se em um documento produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico, buscando soluções para os

ensino que será objeto da pesquisa. Investiga tais documentos para poder descrever usos, costumes e tendências que permitem entender a realidade dos fatos, (CERVO E BERVIAN, 1983).

A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém não podem ser confundidas, elas se diferenciam em suas características, (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ao partir para a exposição das informações obtidas, o produto final da pesquisa, passou-se a analisar os dados coletados, fase também denominada “análise de conteúdo qualitativo”. Foi especificada cada parte da pesquisa extraindo os dados que mais interessam para o resultado final. Foi o momento em que se analisaram as informações colhidas para responder aos objetivos e à problemática da pesquisa.

Dialogando com Bagno (2000, p. 58), quando se refere ao que analisar, ele sugere, que é o momento de preparar o:

[...] nosso *cappuccino* isto é, o nosso texto informativo, produto final da nossa pesquisa. Nele devem aparecer todos os dados comuns a todas as fontes de consulta e também aqueles que pelo critério da relevância, julgamos importantes para o nosso objetivo.

Nas palavras de Mayring (2002, p. 28), "nem estruturas teóricas e hipóteses, nem procedimentos metodológicos devem impedir a visão de aspectos essenciais do objeto de pesquisa". No que concerne às pesquisas dentro das Ciências Humanas, os dados obtidos na coleta das informações recusam a intuição, apesar da abertura exigida, “os métodos são sujeitos a um controle contínuo [...]. Os passos da pesquisa precisam ser explicitados, ser documentados e seguir regras fundamentadas" (MAYRING, 2002, p. 29).

Para Mayring (2003), a análise qualitativa se compõe de vários procedimentos para uma análise ordenada de textos que permitam extrair conclusões sobre determinados aspectos da pesquisa.

Para tecer a escrita desta dissertação se fez necessário desdobrá-la em três capítulos. O primeiro capítulo disserta sobre a temática de Gênero e Magistério. Nessa perspectiva o enunciado Gênero estabelece compreensões sobre as diferenciações entre masculino e feminino que

historicamente foram empregadas como forma de dominação, e a mulher em posição de submissão em relação ao homem. O marco histórico sobre Gênero não deixa dúvidas de que as desigualdades muito pesaram e ainda pesam sobre a mulher.

Pesquisar Gênero e Magistério torna-se profícuo mostrando sua ocorrência desde os primórdios do Brasil Colônia. Marcada pelo estereótipo da feminilidade, mostrou, naquele tempo, a possibilidade de instrução para a mulher e a sua entrada no mercado de trabalho, suas reivindicações e conquistas através de muitas lutas.

O enunciado Gênero estabelece compreensões sobre as diferenciações entre masculino e feminino que historicamente foram empregadas como forma de dominação, em que a mulher se via em posição de submissão em relação ao homem. O marco histórico sobre Gênero não deixa dúvidas de que as desigualdades muito pesaram e ainda pesam sobre a mulher.

No capítulo dois abordamos a história do Magistério no Brasil, em Santa Catarina e em Lages. Falamos sobre o antigo curso “Normal” – aquele que preparava @s professor@s para o exercício da profissão, o qual concedeu para a mulher o direito de se apropriar do conhecimento e possibilitou a sua inserção no mercado de trabalho. As primeiras escolas surgem nas grandes cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e, aos poucos, se estabeleceram nos demais estados, formando maestr@s para atuar nas escolas de primeiras letras.

A história da Educação na cidade de Lages (SC) é muito parecida com a história da Educação no Brasil, mas em séculos diferentes. Ambas têm como seus primeiros mestres os religiosos. Assim, em 1913, Lages (SC) ganha sua primeira escola estadual, o Colégio Vidal Ramos Júnior, sendo modelo para o estado de Santa Catarina, devido a sua arquitetura, valiosa pelo estilo neoclássico.

No ano de 1955 é autorizado pelo Decreto nº 877 ao Grupo Escolar Santa Rosa de Lima o funcionamento do curso Normal, de Segundo Ciclo, que preparava professores. Em 1974 recebe autorização para, além do agora chamado curso de Formação para o Magistério, funcionamento do curso Técnico de Secretariado.

A contextualização do local da pesquisa foi apresentada no terceiro capítulo no qual pudemos elencar as seis categorias de análises: papéis de Gênero; escolhas pelo Magistério; empoderamento das mulheres; Magistério novas perspectivas: formação e profissionalização

docente; Gênero, magistério e maternidade; e Gênero e homem na Educação Infantil

Para a entrevista as perguntas foram estruturadas de forma que orientaram os questionamentos sem correr o risco de induzir as entrevistadas, procurando direcionar as questões de modo que viessem a fornecer os dados da forma mais clara possível.

Buscou-se questionar o que as estudantes pensam sobre **papéis de Gênero**, procurando refletir sobre alguns conceitos de Gênero e sobre os papéis da mulher em nossa sociedade.

Quanto à **formação de professor@s** tivemos como propósito investigar as razões pela escolha do curso, o que permitiu constatar que para algumas estudantes o interesse pelo magistério em nível de Ensino Médio já era um desejo antigo, apenas não haviam tido a oportunidade de realizar o curso.

No que diz respeito ao **empoderamento das mulheres** ficou evidente que ao retornarem para a escola e adquirirem conhecimento elas percebem mudanças significativas em suas vidas, tanto pessoal como profissionalmente, permitindo a elas ascensão no espaço público.

Na categoria **Magistério: novas perspectivas**, constatou-se que o curso de Magistério em nível de Ensino Médio sinaliza uma possibilidade profissional, uma preparação inicial para o trabalho e uma possibilidade para darem continuidade aos estudos ingressando no Ensino Superior.

Ao relacionar **gênero, magistério e maternidade** percebeu-se que a profissão “professor@” remete ao imaginário feminino de mulher dona de casa, mãe, esposa, aquela responsável pela educação d@s filh@s, fato este que remete o magistério como sendo “coisa de mulher”, como se a mulher já nascesse predestinada a esta profissão.

Uma questão intrigante está na categoria **homem na Educação Infantil**: quando as estudantes são questionadas sobre o que elas pensam sobre a figura masculina atuando na docência, elas dizem ser normal, pois ele será um profissional, porém demonstram certa estranheza principalmente na Educação Infantil, pois Educação Infantil é um espaço eminentemente feminino. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental elas dizem não causar tanta estranheza.

Por fim procuramos destacar os motivos que levam as estudantes a optarem pelo curso de Magistério em nível de Ensino Médio, suas percepções sobre o curso e a profissão, dificuldades encontradas no decorrer do caminho e aspirações para o futuro.

Acreditamos que a temática é relevante para a formação inicial de professor@s, e pesquisador@s, ao proporcionar uma reflexão sobre sua formação e os motivos que levam à escolha de um curso em Nível Médio.

Por ser um tema polêmico, estudar gênero tem provocado muitas discussões em várias áreas das ciências humanas, pois abrange uma diversidade; seja nas relações entre os sujeitos que se constituem em cada época e sociedade, seja nas relações de discurso de poder os quais constituem as relações pessoais, em que o poder é tido como um mecanismo de dominação, Gênero permite desmistificar qualquer forma de discriminação nas relações entre homens e mulheres em nossa sociedade. Discutir sobre a temática permite compreendermos a feminização do Magistério e o processo percorrido por essa categoria profissional, permitindo à mulher o acesso à profissionalização.

1 GÊNERO E MAGISTÉRIO

Empreenderemos neste capítulo discussões sobre Gênero e o curso de magistério em nível de Ensino Médio, dialogando com autor@s que abordam o papel da mulher na Educação, o papel profissional da mulher, pois este “[...] encontra-se entrelaçado às representações sobre seu papel enquanto mulher [...], construídos a partir de suas relações sociais concretas e elaboradas, psiquicamente, através de uma constante relação entre o mental e o social” (ASSUNÇÃO, 1996, p. 2).

Tais representações permitem a materialização do ser mulher e ser professora primária, pois desperta o imaginário de conceitos e valores construídos ao longo do tempo e categorizando a educação primária como coisa de mulher por estar relacionada à maternidade.

A discussão sobre a história da Educação no Brasil torna-se necessária para a compreensão das questões históricas, culturais e sociais que contribuíram para a feminização do magistério. A educação antes do período de 1500 acontecia de maneira informal com os primeiros habitantes que aqui viviam, os índios, de um modo muito simples: os pequenos índios eram instruídos pelos adultos, pais, avós, tios e em algumas tribos os valores culturais eram transmitidos pelo pajé, uma pessoa de extrema importância dentro da tribo indígena, uma pessoa responsável em passar para os mais jovens a cultura, a tradição e os seus costumes.

O conhecimento é conduzido enquanto herança cultural de modo não formal: transmite apenas aquilo que consideram importante ou necessário para a vida em comunidade³. Os índios que aqui viviam, antes da chegada dos europeus viviam em comunidades, dividiam as tarefas do dia a dia separando-as por sexo e idade, havendo a participação de todos. Todos os ensinamentos, a história, os rituais, a religiosidade, as danças, os cantos, eram transmitidos de geração a geração.

Habner (1981, p. 14), considera que:

³Para saber mais: LUCIANI, Gerson dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Os homens, enquanto transmissores tradicionais da cultura na sociedade, incluindo o registro histórico, veicularam aquilo que consideravam e julgavam importante. Na medida em que as atividades das mulheres se diferenciam consideravelmente das suas, elas foram consideradas sem significação e até indignas de menção. Por isso as mulheres permaneceram à margem das principais relações do desenvolvimento histórico.

Quando os portugueses chegaram às terras brasileiras se depararam com um povo que já habitava a região, os índios Tupinambá, abrangendo vários grupos tupis que se organizavam de modo coletivo; não eram sociedade propriamente estruturada, tinham sua maneira própria de organização⁴. Saviani corrobora essa premissa quando aponta em seus estudos o modo de disposição das tribos no Brasil:

Obviamente que, havendo populações no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades. Considerando-se que a aldeia denominada Tupinambá abrangeria vários grupos tupis ocupando uma vasta área que se estendia das regiões meridionais às setentrionais do território descoberto, pode-se considerar que a educação na sociedade Tupinambá era representativa do conjunto daquelas populações (SAVIANI, 2008, p. 35-36).

Segundo Fausto (2010, p. 10), “os índios do Brasil, foram logo caracterizados como gente sem religião, sem justiça e sem estado – uma ideia que, elaborada pela filosofia política, serviu de base ao imaginário sobre o homem natural e o estado de natureza.”

A mulher indígena tem conquistado seu espaço, vai em busca da educação escolar, porém pouco ouvimos falar delas, nas aldeias as mulheres ocupam posição importante, pois contribuem na divisão

⁴ Para aprofundar as leituras sugiro o livro: **Brasil: 500 anos de povoamento**. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

das tarefas, compete a elas as atividades domésticas, os trabalhos na roça, os cuidados com as crianças, muitas fazem trabalhos artesanais que colaboram na renda financeira da aldeia.

Uma imagem muito comum. E muito falsa também, sobre as mulheres indígenas diz respeito à sua “disponibilidade sexual”. Como muitos homens brancos estupravam índias, é comum dizer que elas tinham uma “atitude provocativa”. Esse discurso era e é usado para justificar esses atos de extrema exploração e violência contra as mulheres indígenas, tanto na época da colonização quanto atualmente (AUAD, 2003, p. 68).

Porém, tem sido uma luta árdua para essas mulheres indígenas que muito foram discriminadas e violentadas pelos colonizadores; atualmente ainda se tem uma imagem desvirtuada.

1.1 A LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827: criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas da nação brasileira

Primeiramente tem-se a necessidade de abrir um estudo inicial sobre o que é um Decreto, ou seja, Decreto é decisão de uma autoridade “sobre matéria de sua competência exclusiva, não requerendo o texto, a remessa ao Presidente da República para sanção” ((BRUNO, 2003, p. 132). É, portanto, a regulamentação de assuntos locais e execução da Lei, que é uma norma jurídica que deve ser cumprida, deste modo, Lei “é o conjunto de atos ou fatos realizados pelos órgãos legislativos visando à produção de normativos que derivam da própria Constituição [...]” (BRUNO, 2003, p.130).

Curiosamente a data em que se comemora o dia do professor é a mesma data em que saiu o Decreto Oficial outorgado por Dom Pedro I, em 1827⁵. A carta escrita por ele tratava dos mais diversos assuntos ligados à educação: Determinava o ensinamento a meninos e meninas de forma diferenciada, pois às meninas cabiam apenas aprendizados relativos ao lar.

⁵ Esta Lei foi a que concedeu permissão para criar escolas em todas as vilas e lugares povoados na nação. A Lei na íntegra pode ser acessada no [link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em 25 de janeiro de 2015.

A Lei de 15 de outubro de 1827 mudou a escola ou pelo menos parte dela ao ser sancionada: pregava um ensino mútuo (em que os alunos mais adiantados auxiliavam os demais), agregava estágios de aprendizagem orientava nas disposições das carteiras em sala de aula, a lousa usada naquela época era a areia, afinal cadernos eram dispensáveis já que o aprendizado era obtido por meio da repetição e memorização. Trouxe especialmente a inserção das meninas no campo educacional, tratava da conduta das mestras ao lecionarem, garantindo assim o reconhecimento da mulher no campo trabalhista.

Nessa época ao se pensar em formação de professores, se pensava no método Lancaster. Conhecido como método mútuo, propunha monitores os quais deveriam possuir um maior conhecimento, alunos mais adiantados para auxiliar o professor em classes numerosas. “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” (SAVIANI, 2008, p. 128).

Inegavelmente esta foi a primeira tentativa de difundir a educação ao povo de forma mais eficaz. Naquele momento contribuiu para que a Educação chegasse ao que vemos hoje, afinal perpassou vários momentos históricos marcados pela opressão, desigualdade e lutas sociais.

A Lei de 15 de outubro de 1827 possibilitou a conquista de muitas garantias de instrução e de acesso ao trabalho para a mulher, porém foi necessário passar um longo período para que tais direitos se tornassem realidade para a maioria da classe feminina. Em se tratando do assunto “instrução pública” Rosemberg (2012, p. 334) escreve que “longo foi o processo para a permissão legal do acesso geral irrestrito das brasileiras à educação escolar”.

No que concerne à instrução pública nessa época convém lembrar que o acesso ao ensino era restrito às classes dominantes, à elite. As mulheres poderiam frequentar somente as escolas femininas de primeiras letras e com distinção para meninos e meninas quanto aos conteúdos que deveriam aprender, pois “a convivência de meninos e meninas e de rapazes e moças em um mesmo espaço público escolar não era vista como prática recomendável” (ROSEMBERG 2012, p. 336).

A década de 1830 dá autonomia às Províncias para regular a instrução pública e a criação das Escolas Normais:

Em 1834, é decretado o ato institucional à constituição do Império, resultando de uma

orientação descentralizadora do governo que passou a dar mais autonomia às províncias em relação à instrução pública, no Brasil. foi delegado às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária em seus territórios, em decorrência da primeira lei do ensino sancionada em 1827, que regulamentava o ensino público e gratuito no Brasil, instituído pela Primeira Constituição do Império, outorgada em 1823 (CHAMON, 2005, p. 29).

A descentralização dava poderes à Província para legislar sobre as questões pertinentes ao ensino primário e secundário. Possibilitando a formação docente, o Ato Adicional tem papel fundamental, no sentido em que possibilitou a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil.

A primeira Escola Normal no Brasil foi fundada em 1835, no município de Niterói no Rio de Janeiro, formando mais professoras do que professores tendo como propósito educar e instruir os cidadãos brasileiros (SIQUEIRA, CAMPOS E SILVA, 2002). Caberia portanto, às Províncias formar @s professor@s de primeiras letras.

1.1.1 A educação de meninos e meninas no período imperial

No Brasil, uma nação que apontava para o desenvolvimento, urgia a institucionalização da Educação Pública que abrangesse toda a população em toda a parte do território nacional. De acordo com as palavras de Saviani “[...]além de necessária, a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não de liberdade privada” (SAVIANI, 2008, p. 121).

Mesmo estando garantida pela legislação, a instrução pública carecia de investimentos para seu funcionamento tanto em estrutura como também em profissionais para lecionar.

Por outro lado as escolas se organizavam de forma distinta quanto aos conteúdos que deveriam ser ministrados pelos mestres e pelas mestras. Quanto à distribuição d@s alun@s nas turmas, onde haveria classe de meninos haveria o professor homem como mestre e a classe de meninas, a mestra como professora.

Para Xavier (1994), as escolas de Primeiras Letras, segundo o texto do Decreto que as instituía, deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. “As escolas destinadas às meninas uma vez que não se cogitava em co-educação, deveriam substituir a geometria pelas prendas doméstica” (XAVIER, 1994, p. 64).

O artigo 11 da Lei de 15 de outubro de 1827 determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, porém com distinção para meninos e meninas, “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (Lei de 15 de outubro de 1827).

O artigo 12 da referida Lei diz respeito aos conteúdos que serão ministrados nas aulas com diferença para meninos e meninas:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitada a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Lei de 15 de outubro de 1827).

Podemos observar na história da Educação do Brasil o tardio acesso das mulheres à escola, sendo que apenas aos meninos era conferido esse direito. Nessa época as mulheres desde bem jovens eram preparadas para o casamento, cabendo, portanto uma educação apenas para os fins do matrimônio. Para a sociedade daquela época:

Ler, escrever, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO, *In*. PRIORI, 2001, p. 444).

Tendo a necessidade de professor@s habilitados para exercer a função de maestr@s foram criados, quase uma década depois da implantação das Escolas de Primeiras Letras, os Cursos

Normais, de forma precária e limitada e que ainda não dariam conta de suprir a necessidade da educação pública da época (XAVIER, 1994).

Neste contexto, quanto à falta de pessoal para exercer a profissão, segundo Ribeiro (1998, p. 49) podemos destacar que:

Era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima.

Mesmo muitas das mulheres da Corte, ainda no Brasil Império, eram analfabetas; pouquíssimas tinham acesso aos livros, e às que podiam se apropriar de algumas leituras, eram indicadas as leituras de rezas. Desta forma eram arraigadas à vida do lar e o contato com o sexo masculino, além do marido, é claro, eram os padres. Segundo Louro (1997, p. 446):

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

As mulheres do Império estavam predestinadas ao confinamento do matrimônio, servir ao marido, cuidar da educação dos filhos e dos afazeres domésticos. Quanto menos ocupasse a cabeça com coisas fúteis, como a educação, mais subordinada ao homem a mulher estaria.

A religião exerceu grande influência no cotidiano e contribuiu para manter e reproduzir não apenas a subordinação da mulher à dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos. Dizia-se que, aqui no Brasil, lhes bastava aprender o “abecedário moral” de Gonçalves F. Trancoso, publicado em 1585:

A = amiga da sua casa; B = bemquista da vizinhança; C = caridosa para com os pobres; D = devota da virgem; E = entendida no seu ofício; F = firme na fé; G = guardadeira de sua fazenda; H = humilde; I = inimiga do mexerico; J = jeitosa

(habilidosa); L = leal; M = mansa; N = nobre; O = honesta; P = prudente; Q = quieta R = regrada; S = sizuda; T = trabalhadeira; U = unida à família, útil ao marido; V = virtuosa; X = xã (simples); Z = zelosa da honra. (MONTEIRO, 2012, p. 3081).

A mulher, de acordo com Almeida (2007), deveria ter como modelo a Virgem Maria e não podia esquecer que estava indelevelmente marcada com a mancha do pecado original. Por isso deveria ser vigiada pelos homens da família. Pode se perceber que é através da religião que se vão edificando regras e valores também na vida feminina.

A primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, de 1827, deixava clara a seguinte concepção:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas” (LOURO, 1997, p. 481).

Em 1876 foi inaugurada a Escola Normal, como era chamada a escola de São Paulo, que inaugurou uma seção destinada a atender as jovens proporcionando-lhes apenas um prolongamento das funções domésticas, já que só poderia trabalhar meio período. Com esta seção tinha-se como objetivo formar professoras primárias (ALMEIDA, 2007).

É sabido que somente no século XX se consegue reverter esta situação. Com a Revolução de 1930, surgem as primeiras medidas educacionais voltadas para a educação e com isso, o acesso das mulheres à escola começa a ser facilitado.

O historiador Philip Abrams tem a convicção de que as mulheres que vivem e atuam no tempo e na historicidade social, e que são definidas pelo sexo, são algo mais do que uma categoria biológica, elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades, suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder.

1.2 CONCEITOS DE GÊNERO

Vários pesquisador@s criaram inúmeros conceitos, nos quais se pode manifestar Gênero como sendo um vocábulo usado principalmente para explicar as diferenças entre homens e mulheres.

Uma referência nesse assunto é Scott (1995, p. 75). Historiadora norte-americana, a autora tem produzido muitas discussões a este respeito. Ela procura trazer conceitos ao termo Gênero, podendo ser “também utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” [...], a autora rejeita as explicações biológicas [...] “gênero torna-se uma forma de indicar Construções culturais”.

Para chegar ao conceito de Gênero é importante considerar que as relações não são fixas, elas se movimentam de acordo com o tempo e a época de cada sociedade. Os homens e as mulheres nem sempre tiveram a mesma posição que ocupam hoje muito menos os mesmos direitos, portanto foi nos movimentos sociais, mais diretamente no movimento feminista, na contemporaneidade, que se alavancaram os direitos sociais e políticos para as mulheres na sociedade. Joan Scott aponta um conceito de Gênero que é agudamente útil para se compreender a organização social entre homens e mulheres:

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas que o gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão será estabelecida (SCOTT, 1994, p. 13).

Homens e mulheres se constituem em sociedade, não podemos pensar em pessoas isoladas, mas nas relações sociais as quais os constituem historicamente, portanto, “gênero, é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual” (GROSSI, 2012, p. 5).

Segundo Graupe (2009, p.35) “estudar gênero significa contemplar o aspecto organizacional entre mulheres e homens,

entremeado por relações de poder, não sendo possível a compressão de nenhum dos dois em um estudo que os considere totalmente separados”.

Nessa perspectiva o enunciado Gênero que, historicamente, foi empregado como forma de dominação, colocando a figura da mulher em posição de submissão diante do homem, estabelece diferenciações entre masculino e feminino:

No Brasil, no final da década de 80, iniciou a discussão de textos sobre gênero nas academias. Estes nos primeiros momentos carregavam a marca da militância, e estavam basicamente atentos às denúncias da opressão em relação às mulheres. No entanto, aos poucos surgiu uma maior preocupação em ensaiar explicações sobre o assunto gênero dentro de uma nova ótica, e foi conquistando um espaço principalmente no campo da sociologia, história e educação (GRAUPE; COLLING, 2002, p. 2).

Para Almeida (2007), as diferenças entre homens e mulheres se constitui a partir do biológico, diferenças essas naturais, que levam à opressão e à exclusão entre os sexos, prevalecendo o poder masculino sobre o feminino. Diante do entendimento da autora: “as diferenças naturais entre homens e mulheres constituíram-se no aval para a exclusão e opressão, demonstram que as determinações biológicas sempre justificaram o exercício do poder do sexo masculino sobre o feminino” (ALMEIDA, 2007, p. 64).

Cabe-nos discutir o conceito de Gênero que se edificou ao longo dos tempos, o qual está vinculado à sexualidade do ser humano, à reprodução e à maternidade construída dentro das percepções históricas e culturais de cada época. Para Carvalho (1999, p. 32):

É gênero – a construção social de significados a partir da diferença sexual percebida que fundamenta toda a percepção do corpo e dos processos corporais, o significado a ele atribuído na determinação do caráter dos indivíduos e sua relação com os conceitos de masculinidade e feminilidade”.

Portanto, é a partir das relações que nós nos construímos como homens e mulheres pela maneira de compreender o outro nas suas diferenças e na maneira como nos percebemos como seres humanos.

Corroborando as discussões sobre gênero, Colling (2015, p. 36) salienta que é um termo importante pois possibilita reflexões:

[...] para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual.

As diferenças culturais, étnicas, sociais, e de Gênero, estão presentes em nosso cotidiano; não seriam problema se fossem apenas diferenças mas estas são hierarquizadas socialmente gerando desigualdade. Afinal, “o conceito de diversidade está carregado de polissemia. Entretanto, existem diversos sentidos sobre diversidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

A mulher perde sua liberdade a partir do momento em que a sociedade organiza a propriedade privada, a produção e os bens começam a ter valor econômico e para garantir o patrimônio da família, a mulher é enclausurada, confinada à vida doméstica e sua sexualidade é velada, tornando-se reprodutora e encarregada da educação dos filhos.

Quando surgiu a propriedade privada, a mulher foi confinada ao mundo doméstico e subordinada ao chefe da família. Um rígido controle da sexualidade feminina indica que a monogamia se relaciona com a questão da herança das propriedades da família restrita aos filhos legítimos (ARANHA, 2006, p. 137).

Conforme pode ser visualizado no pensamento da mesma autora sobre a educação dos meninos e das meninas ela elucida que “[...] a mulher viu-se reduzida à função de reprodutora e encarregada da educação dos meninos até os sete anos de idade, enquanto as meninas permaneciam confinadas ao lar até o casamento” (ARANHA, 2006, p. 137).

Mesmo que a mulher quisesse lutar contra essa característica estereotipada de feminidade que lhe foi imposta, era como afrontar toda uma sociedade machista e conservadora a qual permitia que a mulher seguisse os padrões considerados “naturais” (ARANHA, 2006, p. 137). Pois, segundo essa tendência, “ela teria características como a intuição, a delicadeza, a sensibilidade, o altruísmo, o amor incondicional que culminaram no instinto materno” (ARANHA, 2006, p. 138).

Nos relacionamos com os mais diversos grupos sociais seja no público ou no privado, pessoas com personalidade distinta, maneira diferente de ver o mundo essa característica diversa e singular de cada um e cada uma nos torna singulares e nos torna sujeitos históricos:

Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

Portanto, nos constituímos sujeitos históricos nas relações com os grupos aos quais pertencemos, seja no campo profissional ou familiar.

1.3 GÊNERO, DISCURSOS E RELAÇÕES DE PODER

As relações entre homens e mulheres em nossa sociedade estão imbricadas nos discursos do poder que se constituiu nas relações pessoais. “O poder funciona como um mecanismo de apelação” (FOUCAULT, 1998, p. 45).

Neste contexto o poder é um mecanismo de dominação “[...]deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações” (LOURO, 2012, p. 42). Portanto o poder se compõe em um gerador de manobras que pode ser resistido, contestado ou aceito. Neste entendimento, Louro escreve que o “[...]poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita” (2012, p. 44).

O poder só se materializa nas relações de poder. Neste sentido Graupe (2009), sinaliza que poder e saber se articulam gerando produção e conhecimento; torna-se resultado da vontade dos sujeitos.

Segundo Foucault (1971, p. 10), “[...]o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação,

mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

O discurso do poder está associado àquilo que pronunciamos, o impulso que reflete o outro a palavra dita, contudo o modo como a palavra é proferida faz toda a diferença (FOUCAULT, 1997).

O empoderamento da palavra é construído historicamente nas relações e presente também no saber e no modo como ele é aplicado. Citando as palavras de Foucault:

[...] que a aritmética pode ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade” (FOUCAULT, 1971, p. 10).

Essas palavras demonstram como o conhecimento é conduzido e aplicado na sociedade institucionalizada.

A ideologia dominante, por meio de seu discurso construído, partilhado e difundido tanto em nível disciplinar como político, consegue manter uma ordem social que perpetua as desigualdades e o sexismo. Considera-se portanto, a importância da linguagem no discurso, pois ela fundamenta a construção da subjetividade masculina e feminina nas relações sociais. Conforme Foucault (1988):

O sexo segundo a nova pastoral, não deve mais ser mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações; uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com demasiada lentidão, uma cumplicidade mal afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito. Uma dupla evolução tender a fazer, da carne, a origem de todos os pecados e a deslocar o momento mais importante o ato em si para uma inquietação do desejo, tão difícil de perceber e formular; pois que é um mal que atinge todo homem sob as mais secretas formas: examinai, portanto, diligentemente, todas as faculdades de vossa alma, a memória, o entendimento a vontade. Examinai, também, com exatidão todos os vossos sentidos, [...], examinai, ainda, todos os vossos pensamentos, todas as vossas palavras e todas as

vossas ações. Examinai, mesmo, até os vossos sonhos para saber se, acordados, não lhes tereis dado o vosso consentimento [...]. Enfim, não creiais que nessa matéria tão melindrosa e tão perigosa, exista alguma coisa de pequeno e de leve (FOUCAULT, 1988, p. 23).

O discurso devia comboiar em obediência, seguindo uma linguagem discreta, sem desvios, pautado muito mais pela discursividade do que pela proibição, portanto as sexualidades são socialmente construídas de acordo com cada época. Para o citado autor:

Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo. Pode ser muito bem, que falemos mais dele do que de qualquer outra coisa: obstinamo-nos nessa tarefa; convencemo-nos por um estranho escrúpulo de que dele não falamos nunca o suficiente, de que somos demasiado tímidos e medrosos, que escondemos a deslumbrante evidência, por inércia e submissão, de que o essencial sempre nos escapa e ainda é preciso partir à sua procura. No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa (FOUCAULT, 1985, p. 34-35).

Deste modo, Foucault (1988, p. 36) ressalta que: “[...] próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim terem devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o *segredo*”.

Foucault (1988), em suas discussões sobre o poder, diz que poder não existe, o que existe são relações de poder que estão no discurso. Para nós a ideia de poder seria uma imposição que vem de cima para baixo, de forma piramidal.

Porém, para Foucault (2006, p. 253):

O poder não é fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder.

Ainda, com relação ao poder, Foucault (2006, p. 254) comenta que:

O poder não é o sentido do discurso. O discurso é uma série de elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder. Consequentemente, é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado.

Na visão de Colling (2014, p. 21), este universalismo que hierarquizou a “[...]diferença entre os sexos, transformando-a em *desigualdade*, mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos”.

Desta forma se torna necessário discutirmos as relações entre homens e mulheres em nossa sociedade, estudar como se construiu a hierarquização para podermos compreender esse processo de formação social e ao mesmo tempo precisamos desconstruir essa ideologia de poder criada em que impera o poder de um sobre o outro.

Ainda em Colling (2014, p. 22), entendemos que “[...]o modo mais eficiente para desconstruir algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é demonstrar como esse algo se produziu, como foi construído”.

Dentro do contexto brasileiro a subordinação da mulher tendo o poder centralizado na figura masculina como autoridade começa a mudar no decorrer do século XIX. Essa mudança acontece significativamente a partir do momento em que as mulheres conquistam o direito à educação e à profissionalização

No que diz respeito a essas mudanças a escola, por muito tempo, foi a detentora do saber e do poder. Porém pensar a escola na contemporaneidade é ver a escola como um lugar de produção do saber, mas quais saberes? Provavelmente, todos os saberes, aqueles das diversas disciplinas que fazem parte do currículo escolar, e o saber construído historicamente na coletividade, o qual permite uma relação não de poder, mas um espaço de discussão das relações de poder, de subjetividade e das diferenças, pois como enuncia Foucault (2004, p. 6): “[...] é preciso pronunciar palavras enquanto há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam, [...]”.

É preciso discutir e desconstruir conceitos de Gênero fundamentados nas relações de poder onde se considerava a mulher como “[...] mãe, a esposa dedicada, a ‘rainha do lar’, digna de ser

louvada e santificada, uma mulher sublimada” (COLLING, 2014, p. 24), ao ponto em que na sociedade contemporânea ocidental a mulher ocupa posição no público e privado, mesmo havendo desigualdades entre os sexos, quando algumas profissões são consideradas mais apropriadas ao sexo feminino, como na área das Ciências Sociais, Magistério, Enfermagem, entre outras, enquanto o homem se direciona para a área das Ciências Exatas, na Matemática, nas Engenharias.

No que tange às relações de poder e Gênero é importante discutir as relações entre homens e mulheres na sociedade. Para que a equidade de raça, religião, etnias se concretizem, é necessário desconstruir a si e promover a igualdade no meio no qual se está inserido.

1.4 GÊNERO E EDUCAÇÃO: feminização do magistério

Discorrer sobre Gênero no campo educacional é desmistificar toda e qualquer forma de discriminação ao gênero feminino e ao masculino. Num passado remoto as mulheres não possuíam legalmente o direito à educação e à profissionalização, portanto faz-se necessário promover um debate no campo educacional em torno das desigualdades de Gênero, bem como discutir e aprofundar temas relativos a esta questão.

Procura-se entender a transformação do gênero masculino para o feminino no contexto de formação de professor@s na docência inicial a partir do contexto histórico da Educação, em especial o curso do Magistério, que primeiramente foi constituído de homens. Graupe (2009, p. 35) considera que “estudar gênero significa contemplar o aspecto relacional entre mulheres e homens, [...] gênero é um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino”.

A escola é um espaço social em constante mudança histórica e proporciona a formação de ambos os sexos, num espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de Gênero.

De acordo com Catani (1997, p. 78):

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas

de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranquila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos.

Enfatizando o estudo de Gênero no campo do Magistério, a mulher se faz lutadora de seu espaço e direitos ao longo da história e, após ter conquistado o mérito de professora, foi taxada como uma mulher esquecida, sem filhos e sozinha. Segundo Catani (1997, p. 80):

Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como um exercício de doação e amor, como uma atividade. Essas moças podiam sentir, assim, vocacionadas para o magistério.

De acordo com a historicidade educacional é possível perceber lutas e batalhas no campo educacional e que a mulher as enfrentou ao longo do tempo, para conquistar seus direitos cívicos e ser percebida como um ser humano capaz de modificar a história de um país. Atualmente a mulher vem a cada dia avançando nas questões legais e conquistando seu merecido espaço na sociedade, obviamente ainda há muito a se conquistar, mas comparado ao passado muito já foi conquistado no que tange a direitos civis.

No campo da Educação, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, é visível a presença da mulher na docência nesta etapa da educação, fato que se relaciona aos atributos de feminilidade, ligados à maternidade, a ser dona de casa e esposa. “É portanto, um espaço essencialmente feminino, no qual se entrecruzam valores, práticas e comportamentos inscritos no universo feminino” (BUENO, 1993, p. 312).

Gênero e Educação, um tema importante e discutido em nossa sociedade, permeado por comportamentos construídos historicamente elucidados por valores, padrões de comportamento que determinam o gênero masculino e o feminino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, são referências que contribuem na execução dos trabalhos d@ professor@, têm a função de orientar a execução do currículo, respeitando a realidade e a diversidade educacional de cada região, constituindo-se em um referencial de qualidade para o ensino fundamental da educação básica brasileira.

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (PCN, 1997, p. 95).

A escola, mais especificamente a sala de aula, é um espaço de diversidade de sujeitos de crenças, valores, modos de pensar e de ser diferentes uns dos outros, cada qual tem sua subjetividade. Muitos desses valores nós reproduzimos em noss@s alun@s, porque isso está em nossa cultura, fomos educad@s para ensinar meninos e meninas de modos diferentes. Pois “da mesma forma há um modo masculino de ver e conceber o mundo, que tanto quanto com as mulheres dá-se de forma relacional, ou seja, nas relações com o outro sexo” (BUENO, 1993, p. 312).

“No entanto, no campo escolar, existiu uma ação feminina” (ALMEIDA, 2007, p. 28). Diante das palavras da autora fica evidente a presença feminina na educação que se firmou ao longo dos tempos. Porém, mesmo existindo o direito legal para lecionar as mulheres tiveram que reivindicar o exercício da profissão.

Deste modo, as palavras de Almeida (2007, p. 31) sinalizam que:

As mulheres, apesar do apoio oficial, tiveram de reivindicar o direito de exercer o magistério primário para ambos os sexos, já que a moral vigente considerava pecaminoso tê-las lecionando

para meninos, a não ser que fosse na tenra idade, pois, em classes frequentadas por rapazes, as professoras representariam um atentado aos bons costumes, e sua beleza poderia perturbar os jovens e levá-los a pensamentos impuros.

Abordar gênero no campo educacional tem sido profícuo à medida que se pode discutir e dialogar para mudar os conceitos sexistas, machistas, construídos histórica e culturalmente nas relações entre homens e mulheres. Gênero e magistério estão intrinsecamente ligados, pois:

[...] permite questionar os aportes teóricos clássicos, encaminhando-se para a apropriação de abordagens que busquem desvendar o universo desta categoria e recuperar uma série de análises que também privilegie a dimensão subjetiva (GRAUPE, 2009, p. 33).

Ao contextualizar gênero e a feminização do magistério percebemos que foram séculos de enclausuramento da mulher dentro do lar, presa ao matrimônio e à submissão masculina. Foi através da Educação – que possibilitou a sua libertação – que a mulher obteve seu passaporte para o mercado de trabalho e lhe foi possível sair do casulo da submissão, pois a sociedade atribuía papéis bem definidos para as obrigações da mulher, já que, como já mencionado, “elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz e filhos que educar na virtude” (ARANHA, 2006, p. 196).

A história da mulher é marcada pela opressão e subalternidade imposta pelo homem, além de ser “narrada pela ótica das classes dominantes” (ARANHA, 2006, p. 137), pois, esta história é androcêntrica, centrada na figura masculina, (ARANHA, 2006).

Pode-se dizer que a feminização do magistério ocorreu no Brasil por necessidade que se tinha, no ensino primário, em ter a figura feminina como professora para ensinar as meninas, pois não se admitia meninos e meninas juntos em uma mesma classe.

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras

causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Autoras como Campos e Silva (2002) abordam a feminização do magistério, procurando responder a questões como: quando e por que o magistério se tornou profissão feminina. Para as autoras a feminização do magistério é um “processo fundamental relacional e construído, que ocorre em justaposição a outros processos históricos nos quais a dinâmica dos gêneros é uma questão central” (CAMPOS; SILVA, 2002, p. 6).

Há décadas a mulher vem ocupando destaque no mercado de trabalho, mesmo que muito timidamente em algumas profissões, mas é no campo da Educação que essa categoria profissional se evidencia, assim percebe-se muito mais a presença feminina atuando em sala de aula do que a masculina; isso é o reflexo de uma questão cultural, econômica e histórica.

A importância de estudar a história da Educação, particularmente no Brasil, consiste em uma atitude reflexiva que possibilita entender o passado, o presente e projetar o futuro, permite entender a história da mulher na Educação e a feminização do Magistério. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, à mulher foi negado o direito aos estudos, ao conhecimento. Havia, para quase toda a população, e em especial para o sexo feminino, dificuldades de acesso à escola e aos livros.

A partir do ano de 1827 a instrução pública e gratuita se estende a toda a nação dando também a possibilidade para a mulher de acesso ao conhecimento e ao trabalho a partir da necessidade de professor@s preparad@s para o ensino de meninos e meninas. Uma das características atribuídas à mulher seria, de acordo com Almeida (2001, p. 117):

[...] eram vistas como seres dotados de atributos de pureza e doçura, responsáveis pela preservação da família e da moral cristã, mães generosas, espíritos de sacrifício, salvadoras da pátria o que as colocava como responsáveis por toda a beleza e bondade que deveriam impregnar toda a vida social.

O curso Normal ou do Magistério foi o primeiro instituído no Brasil com o intuito de formação inicial na docência, possibilitando à mulher o direito à educação ao ensino institucionalizado e ao mesmo tempo lhe abria as portas para a profissionalização.

Ainda nesta época o trabalho remunerado das mulheres não era visto com bons olhos pela sociedade, em especial pelos homens. Pois não se considerava muito conveniente a esposa e mãe saindo do privado para o público.

Elas eram [...] olhadas com desconfiança e preconceito, dado que o trabalho das mulheres fora do lar exercendo uma profissão remunerada, era visto com reserva pelos homens e pela população em geral (ALMEIDA, 2007, p. 30).

Atualmente, as mulheres já obtiveram muitas conquistas na sociedade, garantiram o direito do voto e de terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens. Também reivindicaram e conquistaram o direito de escolha do marido, da profissão, de casar-se ou não, de terem filhos ou não, enfim, estabeleceram o seu reconhecimento na sociedade, como atoras sociais dotadas de autonomia.

Percebe-se, na sociedade, que ainda há muita desigualdade de Gênero e violência contra a mulher. Seja no espaço privado ou no espaço público, essas desigualdades de Gênero se constituem socialmente e culturalmente.

A profissionalização feminina teve seu início em 1888 incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo e pelo surgimento de uma nova forma de mão de obra: os assalariados. O progresso se evidenciava nas cidades, nas classes dominantes e médias, e também nos centros urbanos que começavam a se industrializar. As repercussões sociais do capitalismo atingiam o Brasil nos últimos decênios do século XIX.

No contexto histórico brasileiro, entre os séculos XIX e XX, foram atribuídas à mulher qualidades exclusivas da sua feminilidade. Com isso sua profissionalização restringia-se a áreas específicas como a docência no magistério quando não apenas lhe caberiam as lidas com a vida doméstica do lar.

Para Almeida (1998), essas qualidades geravam uma imagem desprovida do instinto sexual reportando para a religiosidade e a pureza que a mesma requeria e que lhe davam atributos de moralidade:

No imaginário da sociedade brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar toda a vida social (ALMEIDA, 1998, p. 17).

A inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro e mais propriamente dito no Magistério se deve às notícias vindas da Europa e dos Estados Unidos que, por consequência das guerras, passou a desfrutar das produções trabalhistas femininas. Esta influência levou as mulheres a vislumbrar novas oportunidades. O processo de industrialização, crescente no Brasil, no início do século XX, foi outro fator que também impulsionou a mulher a se inserir na vida profissional, tendo possibilidades de ingressar na política mesmo que lentamente.

Evidentemente esta inserção tinha seus objetivos políticos delimitados, as mulheres ganhariam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para tod@s, era necessário que o governo gastasse menos com @s professor@s. Obviamente os homens não aceitariam esta proposta, então a mulher assumiu o posto do baixo salário, não pelo valor, mas por sua suposta vocação naturalista para a profissão. Neste contexto Catani (1997, p. 28-29) sinaliza:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Em 1884 sob o olhar moderno da profissionalização feminina a Educação utilizou como fonte de informação algumas Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, um documento focado na formação docente especialmente das mulheres.

Evidentemente essa inserção não foi tão fácil quanto parece, foi diante de muitas lutas, batalhas e por direitos legais, entendendo-se que esse processo de inserção da mulher no Magistério correspondia à necessidade política e social do final do século XIX, entendendo que esse processo não ocorreu de forma passiva, pois essa abertura do campo de trabalho para as mulheres não ocorreu sem reivindicações, visto que a imprensa feminina e educacional teve um papel importante para ressaltar as:

Sucessivas mudanças de costumes e mentalidades acerca do trabalho feminino, que vinham na esteira do novo século, para uma sociedade que precisava de novos atores sociais para o seu desenvolvimento (ALMEIDA, 1998, p. 70).

Enfatiza-se ainda que a história da mulher está ligada à questão de gênero, em que a sujeição feminina é um marco forte no passado histórico. Até porque em dado momento só os homens podiam lecionar, apenas eles poderiam exercer a função de professor. O que fez com que a mulher reivindicasse instrução, educação e profissionalização, revelando seus desejos. Como afirma Almeida (2006, p. 82):

A escola normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo feminino. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino.

Inegavelmente a inserção da mulher no Magistério provém também de uma série de outros fatores como a democratização, ampliação escolar e o ponto mais forte da história educacional.

Para Graupe (2009, p. 94) a entrada da mulher nas Escolas Normais e a “consequente feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente, e que em pouco tempo, elas eram a grande maioria nesse nível de ensino”.

Pensar na mulher profissional de hoje é estabelecer muitos avanços e travar novas batalhas, mas a mulher também obteve grandes conquistas; neste atual quadro do Magistério elas são a maioria e por meio desta profissão que antes tinha outro cunho de ideologização, dominação sexista e remuneração, conseguiram ocupar seu espaço no

mercado de trabalho, além de se firmarem na sociedade desencadeando uma nova sociedade democrática profissionalmente falando.

Quando se lança o olhar sobre as modalidades de ensino da Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental encontramos um campo predominantemente feminizado, isto é o que nos revelam os dados do estudo exploratório sobre @ professor@ brasileir@, com base nos Resultados do Censo da Educação Básica, de 2007. Na creche e pré-escola mais de 95% d@s profissionais são do gênero feminino e nos anos iniciais do ensino fundamental podemos visualizar que o corpo docente é composto por 91% de mulheres.

Discutir Gênero e magistério tem sido tema importante para @s profissionais da Educação pois possibilita desconstruir estereótipos que se estabeleceram na prática docente, a respeito do que seria conveniente para meninos e meninas. Desta forma faz-se necessário promover discussões a fim de tornar a escola um lugar de respeito à diversidade e que a escola promova uma educação não racista, não sexista, e que ela seja um espaço de aprendizagem crítica, onde haja diálogo para compreender as diferenças.

2 MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

O curso “Normal”, aquele que preparava @s professor@s para o Magistério, foi marcante para a educação no Brasil. Portanto é profícuo conhecermos a história do Magistério em nível de Ensino Médio, em nosso país, em Santa Catarina e na cidade de Lages. Também abordaremos a legislação que rege as diretrizes do ensino no Brasil, assim, como as Resoluções que organizam e orientam o Magistério em nível de Ensino Médio no Brasil.

2.1 HISTÓRIA DO MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

No Brasil, o ensino institucionalizado, inicialmente concebido em um modelo religioso e masculinizado, segue nesse perfil do período colonial. Aos poucos algumas transformações sociais sinalizam determinadas mudanças o que permite a entrada da mulher na docência do ensino primário. São criadas escolas para homens e mulheres, porém em classes separadas. Conforme Louro (1997, p. 449):

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens.

A mulher nem sempre teve o direito à escolarização, como já foi mencionado anteriormente. É somente em 15 de outubro de 1827, quando surge a escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, que lhe é dado o acesso ao ensino. Nesse momento da história surgem as primeiras vagas para o sexo feminino no Magistério, porém tendo como pré-requisito ser mulher solteira, pois essas não haviam sido consentidas para o casamento. Eram convidadas para estudar em colégios de freiras e, seguidamente, para cuidar dos filhos das outras, considerando que naquela época não era permitido que fossem mães solteiras. Portanto, é por meio da educação que a mulher reivindicou e adquiriu sua emancipação (LOURO, 2001).

Com a institucionalização do ensino de primeiras letras na nação brasileira que determina a expansão desse grau de ensino para todo o território nacional, surge a necessidade de formação de profissionais para atuarem na docência. Assim, é a partir do ano de 1835 que nasce a primeira escola normal, no Rio de Janeiro, para formar professor@s. Siqueira e Silva (2002, p. 165) dialogam que:

Historicamente, as escolas normais, a partir de sua constituição, formaram mais professoras do que professores, para o então ensino primário. A primeira Escola Normal no Brasil foi fundada em 1835, no município de Niterói, e a do Rio de Janeiro, então município da Corte, em 1880.

No decorrer da história da Educação no Brasil, o curso de formação de professores passou por várias denominações com o intuito de promover a qualidade do profissional da Educação. A esse respeito a formação de professores passou por algumas reformas. O Curso Normal por determinadas vezes passou a ter outras denominações. Em 1847 é incorporada a denominação Liceu Provincial, na sequência a Escola Normal se restabeleceu em 29 de junho de 1862, já em abril de 1890 a Escola Normal é extinta sendo reabsorvida pelo Liceu de Humanidades de Niterói, em 1900 volta a Escola Normal, segue com outras denominações como curso Ginásial e Instituto de Educação, atualmente configura-se com a denominação de Curso de Magistério em Nível de Ensino Médio.

A primeira Escola Normal no Brasil foi criada pela Lei nº 10 de 1835 a qual decreta que na província do Rio de Janeiro haverá a primeira escola para a formação de professor@s para o ensino elementar, conforme consta em seu artigo primeiro:

Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto⁶.

⁶ Lei nº 10 de 1835, artigo 1º. Disponível em: http://infoiepic.xpg.uol.com.br/hist_ato10.htm >. Acesso em: 13 dez. 2015.

A Lei nº 10 de 1835 seguia o que consagrava o artigo quinto da Lei de 15 de outubro de 1827 no que se referia à formação de professor@s, “os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais⁷.”

A Escola Normal teve papel fundamental na formação de professores habilitados para atuar no ensino elementar, inicialmente só concedido aos homens, porém a mulher adentra nesse espaço mesmo havendo diferenciação no ensino, pois a mulher era educada para a domesticidade do lar:

Se a primeira Escola Normal Paulista, criada em 1846, só aceitava candidatos do sexo masculino, em 1876, com a criação da seção feminina da Escola Normal no Seminário da Glória, foi possível a instrução escolarizada institucional de nível médio para as mulheres e a oportunidade de exercer uma profissão (ALMEIDA 2007, p. 106).

A criação de escolas para preparar @s professor@s para o exercício da docência está ligada à expansão do ensino público institucionalizado que vinha acontecendo no mundo moderno, com o ensino primário disponibilizado a todas as camadas da população. Tanuri (2000, p. 66) afirma que o país passava por um período de expansão do ensino elementar em todos os níveis.

Com vistas a maior disseminação do ensino, tornam-se objeto de frequentes cogitações algumas teses, entre elas: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito.

⁷ Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível online em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2015.

As primeiras professoras foram fruto de uma formação das escolas do Magistério ou a escola Normal. Estas escolas preparavam as alunas para atuarem em sala de aula e surgiram com a necessidade que havia no século XVIII, pois os antigos mestres não estavam preparados para a prática docente: precisava-se de profissionais qualificados, habilitados. Nóvoa (1995, p. 17) pontua que:

A partir do século XVII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitação, idade, comportamento moral, etc.).

A presença da mulher na educação brasileira apresenta uma trajetória crescente. No Período Colonial, sua educação era no lar, voltada especificamente para as atividades domésticas. Somente em meados do século XIX que a participação feminina iniciou, timidamente, pois os colégios destinados às mulheres eram particulares, dessa maneira somente as meninas de origem abastada tinham acesso a eles.

Com implantação das Escolas Normais pelo país, a mulher cada vez mais ocupava esse espaço, que antes era quase que exclusivamente masculino. Recorre-se às palavras de Louro (2002, p. 449) para entender esse processo histórico que deu abertura para a mulher entrar no campo da educação. “Tais instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou escolas diferentes”.

As escolas normais ou de magistério prepararam @ professor@ para atuar com a Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (nos níveis atuais). “O trabalho docente diferencia-se como um ‘conjunto de práticas’, tornando-se assuntos de *especialistas*, que são chamados para consagrar-lhe mais tempo e energia” (NÓVOA, 1995, p. 16).

As escolas são separadas em classes de meninos tendo como professor a figura masculina que além de ensinar a ler, escrever, operações aritméticas, ensina noções básicas de geometria, gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã. Para a classe das meninas, as mestras, que dariam os mesmos ensinamentos da classe dos meninos com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução

de aritmética só às quatro operações, porém acrescentando ao ensino as “prendas” (bordado, crochê, pintura, costura) que serviriam à economia doméstica. Essa diferença no ensino em classes de gênero reflete na desigualdade salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos daria outro nível ao professor.

A partir da República, em meados do século XIX, a Educação passou a ter mais atenção por parte dos governantes. Segundo Almeida (2007, p. 30):

[...] a organização escolar contou com a presença de professoras primárias públicas que se encarregaram da educação das meninas e posteriormente, dos meninos de tenra idade nas pequenas escolas das zonas rurais [...].

Nesse contexto, as escolas emergiam acanhadamente, com maior número para meninos, mas com atenção também para as meninas, escolas estas instituídas tanto por congregações religiosas, quanto por leigos, distinguindo professores para a classe de meninos e professoras para a classe de meninas. “Mestres, estes que deveriam ser de moral inatacável, suas casas ambientes decentes e saudáveis uma vez que as famílias lhes confiavam suas filhas e filhos” (LOURO, 2002, p. 444).

A criação das escolas normais públicas no país se torna uma necessidade para a formação de professores e professoras, porém era restrita: apenas as metrópoles tinham esse grau de ensino. O Magistério começa aos poucos a ganhar notoriedade.

O ano de 1890, quando se procedeu à Reforma da Instrução Pública e se inaugurou, em São Paulo, a Escola-Modelo para servir de setor de prática de ensino para os normalistas, representou um marco importante na formação de professores primários no estado (ALMEIDA, 2007, p. 106).

Ainda, nas palavras de Almeida (2007, p. 106) a qual sinaliza que: “em 1876, com a criação da seção feminina da Escola Normal no Seminário da Glória, foi possível a instrução escolarizada institucional de nível médio para as mulheres e a oportunidade de exercer uma profissão”.

No final do século XIX inaugura-se, na província de São Paulo, a terceira Escola Normal. Nesse período passa-se a reconhecer a

coeducação, ou seja, surgem as aulas mistas, meninos e meninas podiam estudar na mesma classe.

Em 1880, na inauguração da terceira Escola Normal na Província de São Paulo, introduziram-se as aulas mistas, principiando os debates sobre a coeducação dos sexos. Ganham força os movimentos pelo aprimoramento da educação das mulheres, na esteira da criação no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Porto Alegre das Escolas Americanas Protestantes e das ideias republicanas e positivistas, que passaram a impregnar de forma renovada as mentes ilustradas do país (ALMEIDA, 2007, p. 111).

Tais princípios estavam pautados nos ideais de individualidade e igualdade entre as pessoas, o que não poderia deixar de incluir o sexo feminino, (ALMEIDA, 2007). Foi um período em que aos poucos as mulheres começam, mesmo que veladamente, a conquistar seu espaço junto à sociedade. A mulher começa a adentrar no espaço público, sai do privado, constituído pelos afazeres do lar e aos poucos, sendo instruída pela educação escolarizada, adquire uma profissão.

Percebe-se que foi uma época que abriu a possibilidade para o mercado de trabalho para muitas mulheres. Acredito que estas apresentavam mais habilidades em relação ao ensino para a criança menor. Talvez por uma questão social, sempre coube à mulher o cuidado com os filhos e os cuidados com a casa. Com a criação dos colégios destinados somente para as meninas, passa-se para a educação a imagem do papel feminino onde compete à mulher o cuidar e o ensinar, agora também na escola.

Certamente, com a modernização do país, floresce o discurso sobre a importância da educação diante das críticas que apontavam o abandono educacional que imperava na maioria das províncias. O Brasil seguia para o século XX e ainda era grande o contingente de analfabetos no imenso país (LOURO, 2001).

Porém a entrada da mulher no mercado de trabalho não ocorreu de forma tranquila em um espaço masculino que supunha tomar o seu lugar. Almeida (1998, p. 64) parte da premissa de que “a inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional”.

Com o aumento da participação das mulheres nas Escolas Normais o currículo passa a ser reduzido, o que incluía as quatro operações elementares da aritmética, gramática da língua portuguesa e incluído as práticas de prendas domésticas. Nesse contexto, a docência era uma das poucas profissões em que a mulher podia atuar, como se fosse uma ampliação do lar, “uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...]” (TANURI, 2000, p. 66).

O Magistério parece ser uma solução para a falta de professor@s. Porém, tendo em vista o baixo salário, esta profissão se tornou pouco procurada pelos homens, pois, apesar das reclamações da categoria, os salários continuavam insuficientes (ALMEIDA, 1998).

A formação em nível superior para a docência no ensino primário veio somente em 1969, com o Parecer CFE nº. 252/69 e sua respectiva Resolução CFEnº 2/69 que autorizava os cursos de Pedagogia, até então responsáveis pela formação de especialistas técnicos em Educação, a habilitar para o exercício da docência nas séries iniciais.

2.2 A ESCOLA NORMAL DE SANTA CATARINA: 1886 a 2015

O contexto histórico da Educação em Santa Catarina não difere do contexto da história nacional. É com o interesse de investir na instrução pública que se intensificam as ações para a formação de professor@s, mesmo que lentamente e imbuídas de interesses políticos e econômicos.

Por consequência da descentralização administrativa criada com o Ato Adicional de 1834 surge a Primeira Lei de Instrução Pública, que sinaliza o início da organização do ensino e a formação do magistério na Província de Santa Catarina.

O primeiro ato da Assembleia provincial de Santa Catarina a tratar da organização da instrução pública foi a lei nº 35 de 14 de maio de 1836. O chefe do Poder Executivo passou, nesta oportunidade, a deter grande poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas (FIORI, 1975, p. 32).

Nessa época o magistério catarinense seguia os ditames da Lei Imperial de 1827, que aprovava as cadeiras de primeiras letras, determinava a contratação e os ordenados d@s professor@s.

Quanto aos conteúdos ministrados nas aulas seguia basicamente o mesmo que era determinado nas demais províncias do Brasil. “As escolas de instrução primária ensinavam leitura, escrita, as quatro operações de aritmética, gramática da língua nacional e doutrina cristã” (FIORI, 1975, p. 32).

Emergia a necessidade de professor@s habilitad@s para atuar no magistério com o mínimo de formação profissional. Diante desse imperativo o governo da Província Catarinense estabelece uma autorização para o envio de professor para estudar no Rio de Janeiro, o que demonstra a carência de professore e de escolas na Província de Santa Catarina.

No ano de 1840, a Assembleia Provincial autorizou o governo a enviar professor para estudar na Escola Normal do Rio de Janeiro e o professor Francisco José das Neves foi o escolhido. De volta a Santa Catarina, deveria ele reger a Escola de Instrução de Primeiras Letras da cidade de Desterro. Nesse estabelecimento de ensino seriam transmitidos, aos professores em exercício e a outros interessados, os conhecimentos que o professor em questão tivesse adquirido na corte (FIORI, 1975, p. 35).

A instrução pública em Santa Catarina percorreu um longo caminho em passos lentos. Muitas escolas para o ensino elementar se espalhavam pelo interior da província, porém, com pouc@s professor@s habilitad@s para o Magistério, em algumas ocasiões muitas dessas escolas se encontravam fechadas por falta de profissionais da Educação.

A lentidão do processo de formação docente na escola da capital era atribuída à dificuldade em aprovar os habilitandos, o que dificultava a imediata e urgente absorção d@s professor@s pelas escolas públicas, contribuindo para que o atraso da instrução fosse mantido (LUCIANO, 2001).

Desta forma é profícuo discorrer sobre a Escola Normal⁸ em Santa Catarina, a partir do plano de nacionalização do ensino, principiado em 1911, que:

Começou com uma ação indireta, consubstanciada na criação de escolas públicas nas regiões povoadas por imigrantes estrangeiros e por uma ação direta, delineada em determinações legais do Regulamento Geral da Instrução Pública do ano de 1914 (FIORI, 1975, p. 180).

Nos preâmbulos de 1930, havia preocupação com relação à formação d@s professor@s pois a Escola normal é o lugar onde se preparam professor@s:

Ser normalista, então, era possuir um título pouco comum e significava ter recebido onze anos de estudos escolares: quatro anos de Escola Primária, três anos de Escola Complementar e quatro anos de Escola Normal (FIORI, 1975, p. 180).

Ser professora, por muito tempo foi uma profissão de prestígio e respeito, onde imperavam valores culturais, econômicos e sociais. A docência era uma forma de a mulher se apropriar do conhecimento e ter uma profissão, que de alguma maneira poderia lhe dar mais segurança, tanto econômica como em formação, quando algum infortúnio viesse acontecer, como a perda do marido ou uma separação.

Pode-se mencionar um dos motivos que levava às mulheres à procura pelo curso na Escola Normal Catarinense: seria a preparação para o casamento e o exercício do Magistério. De acordo com Auras (1997, p. 63):

O Curso Normal era procurado, em muitos casos, pelas moças oriundas das classes médias e alta que buscavam mais uma preparação para o casamento do que para o exercício do magistério.

⁸ Mais informações sobre a legislação que que autoriza, regula e dá outras providências sobre a escola normal de Santa Catarina. Disponível online em: <http://wwwapps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina. Acesso em: 30 maio 2015.

Imperava, portanto, o casamento, para posteriormente se necessário fosse, ela ter uma profissão, no caso de algum imprevisto. As moças das classes mais privilegiadas, que não visavam somente ao casamento faziam o Magistério como um preparo para prosseguir seus estudos em nível superior, (AURAS, 1998).

Na Escola Normal de Santa Catarina, passaram gerações que ocuparam lugar importante no meio educacional, seja na direção de escolas, em Departamentos da Secretaria de Educação, Inspetores Escolares. Na década de 1930 “havia no Estado apenas uma escola Normal pública e outra particular, ambas funcionavam na Capital” (FIORI, 1975, p. 180).

No que tange à formação de professores, manter a Escola Normal somente na Capital do Estado dificultava o ingresso aos jovens do interior do Estado. Fato este que demonstrava não haver muitos professores habilitados para o exercício do magistério no interior do Estado. A Escola Normal era considerada o lugar onde se preparava os profissionais da educação.

Assim, pode-se considerar um expressivo acontecimento o fato de que, no ano de 1940, já estivesse funcionando uma Escola Normal estadual na cidade de Lages. Logo após foi criado esse tipo de escola estadual nas cidades de Blumenau e Mafra (FIORI, 1975, p. 180).

Com o Decreto-Lei nº 257/1946, que estabelece “Com a Lei Orgânica Estadual do Ensino Normal do ano de 1946⁹, a formação pedagógica passou a ser ministrada por diferentes estabelecimentos de ensino normal: Instituto de Educação, Escola Normal e Curso Normal Regional” (FIORI, 1975, 181).

O referido Decreto-Lei dá as especificações de cada um desses estabelecimentos em seu artigo 4º conforme se visualiza nos parágrafos 1º, 2º e 3º:

⁹ Decreto-Lei nº 257 de outubro de 1946. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=7MSoVr7yFajL8gfz5I7oBQ&gws_rd=ssl#q=Decreto-lei+n%C2%BA+257+de+outubro+de+1946>. Acesso em: 27 jan. 2016.

§ 1ª - O curso normal regional será o estabelecimento de ensino destinado a ministrar somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2ª - A escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3ª - O Instituto de Educação será o estabelecimento que além dos cursos próprios da escola normal ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares de grau primário.

O ensino primário em Santa Catarina seguia com defasagem de profissionais habilitados, e os que tinham habilitação possuíam formação geral em detrimento da formação profissional. A respeito da formação específica dos ciclos, Auras (1997, p. 66) destaca que:

A área de formação específica de ambos os ciclos era centrada na disciplina de Didática e Prática de Ensino (maior número de horas), cuja ênfase era posta no estudo de métodos e técnicas de ensino, embasada nas modernas experiências escolanovistas. Esta ênfase no ‘como ensinar’, deslocada do ‘para que’, ‘o quê’ e ‘para quem’ ensinar fazia do curso uma ‘agência de adestramento técnico-pedagógico’.

Enquanto no cenário nacional se visualizava uma educação centrada na criança, @s professor@s do Curso Normal não eram preparad@s para perceber a criança como um ser social, não tinham uma crítica reflexiva sobre sua ação docente. O curso se reduzia a técnicas e métodos.

Pensando em melhorar a qualidade do ensino em Santa Catarina, o governo de Jorge Konder Bornhausen (1978-1981), elaborou o segundo Plano Estadual de Educação que procura refletir o momento sociopolítico vivido no país (AURAS, 1997). Busca-se resgatar a qualidade do ensino, valorizando o professor, como fator determinante na qualidade do ensino.

Na década de 1970, com o tecnicismo educacional sinalizado por um crescente desenvolvimento na economia catarinense, cabe à escola qualificar a mão de obra para os profissionais atuarem no

mercado de trabalho, portanto o Curso Normal fica reconhecido como um curso técnico profissionalizante.

Este período fica estabelecido pela Lei 5.692/71, conforme segue a redação desta norma quanto à formação de professores para o magistério em nível de segundo grau:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

Pensando na melhoria da qualidade do ensino a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1997 abre discussões sobre a metodologia do curso do Magistério para a formação de professores em nível de Ensino Médio, o que possibilitou a reestruturação de sua matriz curricular.

Através do Parecer nº 527/1995 do Conselho Estadual de Educação/CEE, o curso do Magistério passa a oferecer habilitação também na Educação Infantil, tendo a denominação de Curso de Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso para formação de professores em nível de Ensino Médio continua sendo aceito em Santa Catarina, como formação inicial, porém valoriza os professores com formação em cursos superiores. O Estado segue o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 que é a Lei que determina as diretrizes para a educação no Brasil.

Conforme informações obtidas junto à Secretaria de Educação de Santa Catarina, havia, no ano de 2014, um número de 4.712 alun@s matriculad@s no Magistério em nível de Ensino Médio Profissionalizante, com 58 escolas ofertando o referido curso.

Constata-se que a procura pelo curso do Magistério ainda é emergente, não podendo desconsiderar este nível de formação, mesmo

que a legislação preconize que até o ano de 2020 tod@s @s profissionais da Educação deverão ter formação em nível Superior em sua área de atuação.

Os dados a respeito da Educação de um povo são importantes para se conhecer o seu grau de desenvolvimento social e o seu potencial de realização pessoal e coletiva em um mundo competitivo e exigente de qualidade como o atual (RIBAS, 2001, p. 46).

2.3 MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE LAGES

Desde sua fundação Lages vem se tornando uma cidade referência em Santa Catarina. A cidade teve uma cultura econômica e social atrelada às lidas do campo e ao ciclo da madeira, com seu auge de 1950 até aproximadamente 1960, o que descartava mão de obra especializada. Fundada em 1766, pelo bandeirante Antônio Correia Pinto de Macedo, Lages serviria como estalagem, um ponto para descanso e de passagem para os tropeiros, que percorriam grandes caminhos, vindos do Rio Grande do Sul com destino a São Paulo ou Minas Gerais, levando como carga o gado que abasteceria a região Sudeste de nosso país.

A história da Educação na cidade de Lages é muito parecida com a história da Educação no Brasil. Ambas têm como seus primeiros mestres os religiosos. No caso do Brasil foram os Jesuítas os primeiros educadores da população indígena, que já habitavam a Terra Tupiniquim e dos negros escravos vindos da África nos navios negreiros com a finalidade de suprir a mão de obra. Lages recebe seu primeiro professor 66 anos após sua fundação, conforme escreve Costa:

Pois bem, somente em 1832, portanto 34 anos depois do apelo feito à Rainha D. Maria pela Câmara Municipal, e 66 anos de fundada, é que Lages teria recebido seu primeiro professor, visto, que por Ato de 31 de outubro do dito ano, o 4º. Presidente da Província de Santa Catarina – Feliciano Nunes Pires – abriu concurso para o provimento da “cadeira de Primeiras Letras da Villa de Lages” (COSTA, 1982, p. 995).

Sob o ponto de vista de uma época onde a Educação era vista sob um prisma conservador, Costa relata que apresenta-se para o cargo de professor “o nome Manoel Gomes de Souza que foi aprovado ‘em ler, escrever, contar a doutrina Cristã’, nomeado interinamente pelo Decreto de 27 de agosto de 1831” (COSTA, 1982, p. 995).

No decorrer deste século XIX, a cidade continua a sentir a necessidade de se estabelecer o ensino para os moradores, pois era grande e de difícil acesso para a capital, sendo este um caminho para os cargueiros e seus tropeiros. Com o objetivo de suprir a falta de professores para a instrução:

Somente na sessão de 9 de setembro de 1847, da Câmara de Vereadores é que vamos encontrar referência ao problema da instrução. Trata-se de um ofício do Presidente da província aprovando o projeto da Câmara, sobre a nomeação de um mestre e de uma mestra de primeiras letras: José Joaquim França Vasconcellos Junior e D. Maria de Souza (COSTA, 1982, p. 997).

Poucos são os registros sobre a história da Educação na cidade de Lages. Uma das primeiras escolas que aqui se instalaram foi o **Colégio Santa Rosa de Lima, no ano de 1901, com a chegada** das Irmãs da Divina providência, mantendo a tradição do ensino elitizado, ou seja, quem tinha acesso ao conhecimento eram os filhos dos fazendeiros (senhores coronéis).

Com relação à instrução oferecida pelo educandário das religiosas que atendia as meninas da cidade podemos perceber a importância e referência para o ensino que esta escola teve para a educação da Serra Catarinense, pois segundo Costa (1982, p. 1013):

[...] O estabelecimento das Irmãs da Divina Providência que, além dos cursos Primário e Ginásial, criou também o Complementar (equiparada à Escola Complementar do Estado em 1928), o Jardim de Infância (1936), o Ginásial em 1944, o Normal em 1955 e dotou o Colégio de Biblioteca, Ginásio Esportivo (1973, banda de Música (1966), Escola de Ballet, Laboratórios e Grêmio Estudantil Tristão de Atayde. Em 1980 o estabelecimento foi ampliado com novos cursos:

Técnico em secretariado, Habilitação para o Magistério, 1º e 2º graus. [...] contava o referido Colégio com 1.150 alunas e os pedidos de matrícula para 1981 elevam-se para 1850.

Pesquisa realizada junto à secretaria do Colégio Santa Rosa possibilitou levantar alguns dados em seus registros nos quais consta que em 1956 teve início a primeira turma de normalista com 19 alunas e que as mesmas concluíram o referido curso em 1958. Nos registros pode-se perceber que os pais das estudantes eram, em sua maioria fazendeiros e comerciantes.

A partir do ano de 1979 conforme o processo nº 035/79 através do Parecer nº143/74 do Conselho de Educação o estabelecimento recebeu “autorização para implantação e funcionamento dos cursos de formação para o Magistério e Técnico de Secretariado”. É no ano de 1995 que se encerra o Curso de Magistério com apenas seis alunas conforme consta no Livro Vida Escolar de segundo grau Magistério de 1ª a 4ª série.¹⁰

No âmbito estadual a história da Educação se materializa a partir de 1911 no governo de Nereu Ramos, tendo como inspetor de ensino Orestes Guimarães, o responsável pela reforma do ensino catarinense com a instalação dos primeiros grupos escolares de nosso estado. Dentre eles o Colégio Nereu Ramos, na cidade de Lages, na época o quarto maior do estado. É imperativo abordar a importância da instrução de um povo, pois percebe-se que:

Os dados a respeito da educação de um povo são importantes para se conhecer o seu grau de desenvolvimento social e o seu potencial de realização pessoal e coletiva em um mundo competitivo e exigente de qualidade como o atual (JÚNIOR, 2001, p. 46).

Em 1913, Lages ganhou sua primeira escola estadual o **Colégio Vidal Ramos**, sendo modelo para nosso estado devido a sua arquitetura, valiosa pelo estilo neoclássico. Por esse educandário passaram ilustres nomes de nossa história local e catarinense.

A **Escola Normal** de Lages entrou em funcionamento em 18 de março de 1934, no governo de Aristiliano Ramos: “No seu primeiro ano

¹⁰ Nomenclatura que foi usada para denominar a organização das etapas do ensino fundamental. Atualmente se utiliza a denominação de “anos”.

letivo contou com 44 alunas e 09 alunos” (COSTA, 1982, p. 1027). Inicialmente a escola estava na sede do **Grupo Vidal Ramos** e “em 03 de outubro de 1934 é lançada a pedra fundamental do edifício que deveria abrigar sua sede definitiva, à Praça João Costa” (COSTA, 1982, p. 1027).

Os registros mostram que **a primeira turma de normalistas formou-se em 1937**. Em 1967 a escola foi transformada em Centro Educacional, sendo transferida para a sede do **Centro Educacional Vidal Ramos Júnior** tendo o curso de Habilitação para o Magistério da 1ª a 4ª série. **Atualmente é a única instituição de ensino a ofertar o curso de Magistério em nível de Ensino Médio.**

Na pesquisa levantada junto à Escola de Educação Básica Nossa Senhora do Rosário consta o funcionamento do **Curso de Magistério de Primeiro Grau de 1ª a 4ª série que teve sua primeira turma formada em 1988**, com 27 alunos, (26 do sexo feminino e 01 do sexo masculino).

A fundamentação legal que permitiu a abertura do curso está de acordo com os artigos 30, alínea “a” e 16, combinados com os artigos 4º e 6º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e parecer nº 215/87 de 10 de março de 1987 do Conselho Estadual de Educação.

A última turma a formar-se no curso de Magistério nesta instituição de ensino foi no ano de 2003 com apenas 13 formandas que concluíram o Curso Magistério Educação Infantil e Séries Iniciais, nomenclatura esta que mudou em 1988. Antes desta data era Curso Normal.

A fundamentação legal que concedeu a mudança de curso Normal para Magistério está amparada apelo artigo 24, combinado com os artigos 26, 36, 39 e 41, Parágrafo Único da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, parecer nº 316/97/CEE e Parecer nº 215/1987 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina.

2.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa subseção discutiremos sobre políticas públicas e a formação de professor@s em nível de ensino médio. O conceito de políticas públicas, pode ser entendido como um conjunto de leis¹¹ que garantem constitucionalmente os direitos e deveres dos cidadãos de uma nação. É a atuação do governo nas esferas federal, estadual ou municipal, com a participação do poder público, que visa assegurar o direito de cidadania, propagando determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. São direitos conquistados constitucionalmente pela sociedade e pelo poder público como novos direitos.

As políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo e legislativo, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. A própria lei que as institui assegura a participação da sociedade no acompanhamento e na avaliação das mesmas.

A educação tem a participação ativa da sociedade, por meio de conselhos sejam eles municipais, estaduais ou nacionais. Nos últimos tempos há as audiências públicas e conferências setoriais como instrumentos que envolvem os segmentos da sociedade não só na participação como também no controle social.

As políticas públicas normalmente estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, contendo o plano, os programas, as ações e as atividades a serem realizadas.

Os planos pontuam as diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Na educação existem os planos decenais concentrando os objetivos, estratégias e metas a serem alcançadas em dez anos. Os programas focam num objetivo geral ou específico ao tema público. As ações almejam o alcance dos objetivos determinados pelo programa e as atividades vêm concretizar toda as ações descritas.

A nomenclatura “formação docente” traz inquietações ao longo da experiência profissional, já que é considerada uma bandeira quando imposta como forma de valorização do magistério.

Segundo Pereira (1999, p. 115), “a década de 1980, é marcada pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da

¹¹ Preceito jurídico escrito, que emana (que nasce – advém – surge) de um poder estatal competente (ordinário ou constitucional), com características (ou caracteres) da generalidade (igual para todos) da coercitividade (imposição do Estado) e da duração (tempo) (BRUNO, 2003, p. 133).

Educação”, haja vista, que circulavam inúmeras críticas à educação por seu cunho capitalista e a intervenção da *práxis* escolar.

2.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96)

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, tornaram-se obsoletas as leis de diretrizes e bases anteriores de (1961, 1968 e 1971), pois as demandas de formação e escolaridade da população eram diferentes. Desse fato, no ano de 1988, houve amplo e longo processo de debate em torno das prioridades educacionais a constarem em Lei, que acabou resultando na LDB 9.394/96, promulgada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em dezembro de 1996.

Na década de 1990 foram elencadas as leis para a Educação, marcadas pela implementação de medidas neoliberais em todos os âmbitos, inclusive na Educação. Deste contexto surgiram, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) e, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹² (PCN) para o Ensino Fundamental.

Os PCN elucidam os educadores com proposições que contemplam as questões de gênero, as quais precisam ser discutidas e dialogadas no ambiente escolar, de modo a possibilitar o exercício da cidadania.

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças frequentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (PCN, 1997, p. 22).

¹² Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Os PCN visam contemplar a diversidade de gênero, a diversidade étnico-racial, a da sexualidade, a de religião, e, deste modo, sinalizam ao professor possibilidades de trabalhar interdisciplinarmente, com temas que promovam pluralidade e a equidade de Gênero.

A LDB 9.394, de 1996, ainda que tenha suscitado muita polêmica, pela primeira vez na história da educação do Brasil, é uma lei de fundo democrático, revelando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil. Baseada no princípio do direito universal à Educação para todos, a Lei trouxe avanços com relação à Lei anterior, como é o caso da assunção do conceito de Educação Básica que integra Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio, propiciando a organização de um sistema de educação nacional abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade para toda a população do país.

Segundo o artigo 62 da Lei 9.394/1996 “a formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação” (CARNEIRO, 2013, p. 457).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trouxe intensos debates sobre a formação de professores para a Educação Básica e, de maneira expressiva, em relação às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Impossível falar em Educação e não mencionar esta Lei tão importante, mas afinal o que quer dizer LDB? A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) é a lei orgânica e geral da Educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Em vigor até hoje preza a liberdade escolar de Municípios, Estados e do Distrito Federal.

Esta reconhecida Lei define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que é a Lei maior de um país. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934 e teve como relator Darcy Ribeiro¹³ que foi responsável pelo Projeto de Lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96, aprovado pelo

¹³Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, escritor e político brasileiro. Destacou-se com trabalhos em defesa da causa indígena e com trabalhos na área da educação, antropologia e sociologia. Disponível online: http://www.e-biografias.net/darcy_ribeiro/. Acesso em: 16 ago. 2015.

senado brasileiro. Ele era focado na Educação, Sociologia e Antropologia, e muitos de seus feitos vieram de sua experiência como estudioso e também como Ministro da Educação e governador.

Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 20/12/1961, foram anos de debate pois desde 1957 foi que se iniciaram as discussões sobre a legislação que regula a Educação no Brasil.

O texto aprovado em 1961 oferecia, pela primeira vez na história da educação brasileira, um arcabouço onde se podiam divisar, com relativa clareza, as diretrizes e bases da educação nacional. Os grandes eixos falavam: i) Dos Fins da Educação; ii) Do Direito à Educação; iii) Da Liberdade de Ensino; iv) Da Administração do Ensino; v) Dos Sistemas de Ensino; vi) Da Educação de Grau Primário; vii) Da Assistência Social Escolar; viii) Dos Recursos para a Educação (CARNEIRO, 2013, p. 31).

No que diz respeito à Legislação Educacional no Brasil é a partir desta primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se tem um esboço estruturado para a Educação nacional.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, concedia a reforma do Ensino de Primeiro e Segundo graus. Neste contexto Carneiro (2013) aponta alguns aspectos sob o ponto de vista técnico educativo, pois trata do ensino de forma desarticulada:

Primeiro porque lhe faltava um sentido de inteireza, [...], uma vez que focava somente ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída por uma mera “razão técnica”, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do “processo educativo”. Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação (CARNEIRO, 2013, p. 32).

No que concerne a esta Lei, pode-se perceber que ficou configurada no grande eixo conforme sinalizado por Carneiro (2013, p. 33): “i) Do Ensino de 1º e 2º Graus; ii) Do Ensino de 1º Grau; iii) Do

Ensino de 2º Grau; iv) Do Ensino Supletivo; v) Dos professores e especialistas; iv) Do financiamento”.

A LDB 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Esta concede as bases atuais da educação, e foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Firmada no princípio do direito universal à Educação para todos, trazendo diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) sendo a primeira etapa da Educação Básica.

Com importantes funções esta Lei ampara todos os envolvidos nas questões educacionais, equilibra Órgãos, auxilia docentes e discentes, além de democratizar e valorizar a educação escolar.

A partir da nova LDB, promulgada em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficou explicitado para todas as instituições de ensino o reconhecimento da importância do ensino e a aprendizagem dos valores na educação escolar, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer as diretrizes curriculares para a Educação Básica, deu um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da Educação em valores nos currículos escolares. Esse valor pode ser observado na primeira leitura do artigo 2º, que, ao definir a Educação como dever da Família e do Estado, afirma que a mesma é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No seu artigo 3º, a LDB 9.394/1996 elenca, entre os princípios de ensino, vinculados diretamente à Educação em valores, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II), pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Ela atua em toda a Educação Básica com rigor e democracia tornando a educação mais próxima possível da realidade d@s alun@s. No que se refere ao Ensino Fundamental, aponta a formação do cidadão, mediante aquisição de conhecimentos por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como estratégias básicas o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e de três competências relacionadas explicitamente com a educação em valores na compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade,

no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; também no fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para o Ensino Médio, no seu artigo 35 aponta, além do desenvolvimento cognitivo, que se caracteriza pela consolidação e pelo aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos e pela preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania, repetimos, aponta explicitamente o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e mais ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É por meio desta Lei que se encontram os princípios gerais da Educação, bem como as finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da Educação. Desde sua promulgação, ocorreram inúmeras atualizações na Lei. A última atualização ocorreu em 2013, por meio da Lei 12.796, de 04 de abril. As alterações visam buscar melhorias para a Educação, sempre primando pelo direito universal à educação para todos. Uma das mudanças altera a Educação Infantil mencionando a obrigatoriedade da frequência escolar das crianças com quatro anos, o que passa a deixar de ser uma opção dos pais.

Outra mudança é a sinalização da LDB com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. A intenção é de que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos, o que já está em vigor.

Junto com essa mudança vem a alteração quanto ao currículo da Educação Infantil que deve seguir a mesma base em todo o país, respeitando a diversidade cultural de cada região. Além disso, o educador deverá acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, mas sem o objetivo de aprová-las ou reprová-las. Estas medidas representam para a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação a democratização do ensino no Brasil.

Estes são apenas alguns dos temas que a Lei traz a conhecimento. Na íntegra ela estabelece itens aos profissionais da Educação; os recursos financeiros; disposições gerais e transitórias e outros assuntos. Relatar tudo o que diz a Lei seria redigir páginas e páginas de concepções e estudos em prol do futuro educacional brasileiro.

O que se pode mencionar sobre a LDB é que estabelece a cada reestruturação um intento, uma nova oportunidade de formar cidadãos sociais. Evidentemente precisa de melhorias, dados os avanços tecnológicos que se enfrentam na sociedade atual, mas pode se perceber que a Educação está mais perto do alcance de seus objetivos de qualidade.

Em Santa Catarina a Educação segue a orientação da Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2 de abril de 1999, que institui as diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade de curso Normal, com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/1996, com amparo do Parecer nº 316/1997 do Conselho Estadual de Educação CEE¹⁴.

O conhecimento é hoje o principal fator da produção. Aprender a aprender coloca-se como competência fundamental para a inserção social que se reestrutura constantemente. A perspectiva da Educação deve desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania. A base nacional comum da Educação Básica objetiva a preparação para o trabalho, porém este não se firma sem uma base científica.

A referida Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. A Câmara de Educação Básica sob a presidência do senhor Ulysses de Oliveira Panisset tendo como base duas leis e um decreto resolve estabelecer algumas propostas para o curso Normal de Ensino Médio mais precisamente o Magistério, apontando diretrizes para que este tenha existência legal.

14

Disponível

online

em:

<<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/etapas/medio/95-curso-de-magistro?format=pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

O texto trata de questões específicas do curso de Magistério relatando a proposta curricular pretendida, na qual elenca várias disposições dentre as quais pode-se destacar o uso de linguagens tecnológicas, a garantia da formação dos futuros professores, o estabelecimento dos conteúdos curriculares, a duração do curso, etc.

Para aquel@s que almejam ingressar na carreira de magistério há um Parecer destinado às diretrizes curriculares para a formação de professores na modalidade Normal em nível Médio.

No Brasil, em que pese o debate sobre a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a LDB, em seu art. 62, sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (CARNEIRO, 2013. p. 457).

É sabido que o Conselho Nacional de Educação (CNE) almeja mudar esta situação num curto espaço de tempo, pois pensam como obrigatoriedade mínima para o exercício da função a formação profissional em Licenciatura Plena na área de atuação.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que tod@s @s professor@s da Educação Básica tenham até 2020, formação específica de nível superior em curso de Licenciatura Plena na área de conhecimento em que atuam:

No âmbito do PNE, elaborado por diversos setores da sociedade brasileira, ao qual foi apenas, no Congresso, a proposta da União, mantém-se a desejabilidade da formação inicial em cursos de licenciatura, sem desconhecer a formação admitida por lei. No caso específico dos professores, a formação mínima exigida por lei é a **modalidade Normal do ensino médio**, [grifo do autor], para o trabalho pedagógico na educação

infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação desejável, e que será exigida a curto para médio prazo, para todos os níveis e modalidades, far-se-á na **educação superior**, [grifo do autor], em cursos de licenciatura plena. (PARECER 01/99, p. 15-16).¹⁵

Pode-se visualizar ainda, uma procura considerável pelo curso do Magistério em nível de Ensino Médio para a formação de professor@s para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em algumas regiões do país onde o acesso ao ensino superior se torna difícil, ou onde podemos encontrar a busca por estudan@s da classe popular, por ser este ensino de Magistério gratuito.

Carneiro (2013) faz uma análise da LDB sobre a formação de docent@s para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e considera que:

A formação de docentes para atuar na educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, através do ensino médio, na modalidade normal, constitui, ainda necessidade de interesse social relevante. As dimensões do país e suas desigualdades abissais requerem que tal formação perdure ainda por um longo tempo seja porque faltem formadores para níveis mais avançados de oferta de programas para esta área de qualificação, seja porque, nas regiões mais remotas, esta oferta é capaz de gerar respostas mais rápidas e objetivas ao tipo da demanda existente (CARNEIRO, 2013, p. 464).

Seguindo o pensamento deste autor, no que tange à formação de professor@s ele se refere à questão dizendo que essa forma de ensino (Magistério) talvez não seja suficiente para acompanhar @ alun@ contemporâneo, que poderá não responder aos desafios da sociedade:

Em outras palavras, embora os instrumentos normativos que disciplinam a formação de professores da educação básica estejam submetidos a processos de grandes mudanças, a

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99>. Acesso em: 27 jan. 2016.

formação mínima para a atuação regular na escola de Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, através da modalidade Normal, continua, ainda, com espaço de prestígio nas pequenas cidades do país. É forçoso reconhecer, porém, a insuficiência desta formação, sobretudo para um professor e para um aluno contemporâneo da sociedade do conhecimento (CARNEIRO, 2013, p. 464).

A legislação brasileira, em especial no que diz respeito à Educação, deixa uma interpretação confusa e contraditória, pois dá prioridade à formação de professor@s em nível superior, com licenciatura, mas concede ainda a formação de docente em nível de Ensino Médio, com o curso Normal que habilita professor@s para atuarem na Educação Infantil e na Educação Básica nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Muito já se avançou com relação às Leis que normatizam e norteiam a educação brasileira, o que precisa ser pensado na formação de professor@s, pois a educação é fator importante para o desenvolvimento do país e a profissionalização docente uma necessidade constante e urgente.

Para analisar melhor a Legislação Brasileira de Educação, acompanhe o quadro comparativo das leis de Diretrizes e Bases da Educação:

Quadro 1: Leis de Diretrizes e Bases da Educação

Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96	Duração
Ensino Primário	4 anos	Ensino de Primeiro Grau	8 anos	Educação Básica	
				Educação Infantil	Variável
				Ensino Fundamental	8 anos
Ciclo Ginásial do Ensino Médio	4 anos	Ensino de Segundo Grau	3 a 4 anos	Ensino Médio	3 anos
Ensino Superior	Variável	Ensino Superior	Variável	Educação Superior	Variável

Fonte: (CARNEIRO, 2013, p. 34).

Para que uma nação seja bem governada deve seguir à sombra da legislação, e a Educação, para que seja de qualidade, deve primar pelos princípios da Leis e Bases da Educação:

A boa lei é aquela que serve a TODOS. E a lei educacional é aquela que possibilita educação de qualidade para TODOS, até porque, nas sociedades democráticas, a aplicação das oportunidades educacionais curva-se ao princípio constitucional de equidade e, em educação, não há equidade sem qualidade (CARNEIRO, 2013, p. 554).

As palavras de Carneiro (2013) revelam as necessidades educacionais e de cidadania, refletem nossos direitos sociais. No decorrer dessa legislação muitos dispositivos foram homologados, primando pela garantia e pela qualidade do ensino em nosso país, assim como pela valorização do profissional docente e pelos direitos de cada cidadão e cidadã que veem no ensino a possibilidade de um futuro melhor.

2.4.2 Implicações da Lei 12.014 de 1999

A Lei em foco nesta apreciação apresenta implicações no que se refere ao artigo 61 da Lei nº 9.394/96, tendo como finalidade catalogar as categorias de trabalhador@s que se devem considerar profissionais da Educação. A referida Lei objetiva referenciar com mais detalhes o que considera profissionais da Educação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - **professores habilitados em nível médio** ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (grifo nosso)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção

e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de **curso técnico**, [grifo do autor] ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A referida lei visa beneficiar outros profissionais da Educação, com incentivo à formação deste, procurando melhorias para o ensino através de sua efetiva contribuição para a Educação em nosso país. Os profissionais da Educação são professores que ministram o ensino, e os demais que apoiam todo o processo de ensino e aprendizagem pelo desenvolvimento do aluno (CARNEIRO, 2013).

Chama-se a atenção para o Inciso III, o qual reconhece a atuação de não docentes na Educação Básica Pública e permite que estes sejam valorizados e reconhecidos. Porém estes profissionais deverão ter formação técnica em áreas afins à educação.

Neste sentido Carneiro (2013, p. 453) ressalta que:

Por fim, o legislador abre uma janela importante para alargar o universo dos trabalhadores em educação, ao incluir, neste universo profissional, pessoas que obtenham diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Neste caso de alguém que fez um curso técnico em brinquedos pedagógicos ou um curso tecnológico

em jogos digitais. Estes cursos vem-se multiplicando.

A Lei aponta ainda o reconhecimento de outros profissionais, como merendeira e porteiro, por estarem atuando na Educação, não necessariamente na docência, em sala de aula, mas em espaços escolares que são fundamentais para a formação da cidadania dos educandos. Porém tais profissionais devem incorporar o espírito pedagógico que deve nortear a educação dos alunos. Estes profissionais devem ter o preparo pedagógico com responsabilidade para este fim.

2.4.3 Resolução¹⁶ CEB, nº 2, de abril de 1999¹⁷

Pensando na universalização do ensino e na Educação de qualidade, o CNE/CEB determinam as diretrizes norteadoras para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com essa perspectiva, o presente Parecer, ao propor diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade Normal, em nível médio, retoma os princípios das DCN até então aprovadas e observa as contribuições contidas nos referenciais para formação de professores sugeridos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (CNE/CEB nº 2/1999).

Desta forma se faz necessário pensar em um@ profissional que acompanhe o desenvolvimento da humanidade que já produziu tecnologias de ponta, enquanto que o país ainda não conseguiu cumprir com a meta de universalização do ensino de qualidade.

Mas será que a graduação por si só prepara @s professor@s para o exercício da profissão? A partir do momento em que @

¹⁶ Normas que expressam deliberações do Poder Legislativo e que obedecem a procedimentos diversos do previsto para a elaboração das leis. Destinam-se a regular as matérias de competência do Congresso Nacional e de suas Casas, ou seja a Câmara dos Deputados e Senado Federal. Não está sujeita a sanção ou veto presidencial. Sua elaboração será disciplinada pelos regimentos internos. (BRUNO FRANCISCO, 2003, p.132)

¹⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99>. Acesso em: 05 jul. 2015.

acadêmico ingressa na faculdade seus estudos passam a buscar conhecimento científico, focados em pesquisas e estudos literários. A indagação que se faz é como fica a prática? Não seria o curso de Magistério de nível Médio o preparador para a *práxis* educacional? Partimos destes questionamentos para enriquecer esta pesquisa.

Este Parecer dirige-se, especialmente, aos professores que, inspirados nos ideais de solidariedade, liberdade e justiça social, pretendem exercer a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva a educação escolar, direito de todos e dimensão inalienável da cidadania plena, na sociedade contemporânea. Parecer (CNE/CEB nº 1, 1999, p. 1).

Porém é imprescindível a reflexão a respeito do pensamento teórico do futuro professor, as quais devem atender as necessidades educacionais do futuro aluno, essa prática que será construída no fazer contínuo da sala de aula. Professor e aluno vivenciam no dia a dia o direito de aprender e desaprender nas interações.

Direito de aprender, de futuros professores, que não respondem apenas a estímulos de seus formadores, mas exercitam a liberdade de crescer no conhecimento, aprofundar as críticas, resolver os problemas, cultivar os desafios da prática; mas, também, o dever de se preparar para a interlocução e para responder às mais avançadas e desafiantes perguntas que seus alunos vão lhes propor (CNE/CEB nº1, 1999, p. 10).

O conhecido Curso Normal (atual Magistério em nível médio) continua sendo procurado pelo estudante que almejam ser professor, principalmente em regiões do Brasil onde o acesso à universidade é precário, ou em lugares em que o curso é considerado como possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. O Curso Normal prima pela prática docente, formando professor para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma reflexão importante é quanto ao conhecimento, o qual não pode ser simplesmente transferido mas é um ato de ensinar e aprender na coletividade entre professor e aluno conciliando teoria e prática.

A Resolução nº 02/1999 sinaliza que a prática docente para @futur@ professor@ é imprescindível para estes profissionais. “Docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar” (CNE/CEB nº 1, 1999, p. 8).

O curso de Magistério possibilita que @s aluno@s vivenciem todas as atividades do cotidiano escolar, através do estágio supervisionado. Essa prática antecipa situações que são próprias da atividade d@s professor@s no exercício da docência, gerando conhecimento, valores e uma progressiva segurança no domínio da sua futura profissão.

Há, portanto, o propósito social e a referência a uma *práxis*. Pressupõe, simultaneamente, saber, decidir e atuar. Desvenda, a partir de uma visão global e integrada do processo educacional, a falácia da oposição entre saber e fazer, conhecer e aplicar. Fica definido, a partir desse Título, que a docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar (Parecer CNE/CEB nº 1, 1999).

Partindo dessa premissa, manter este curso com formação em nível Médio de ensino, conforme enseja a legislação educacional, é primar pela diversidade e pelas oportunidades de formação:

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar consequência à valorização do magistério em

todas as suas dimensões (Parecer CNE/CEB nº 1, 1999, p. 14).

Mesmo havendo tantas restrições para a mulher frequentar as escolas sua luta pela igualdade dos direitos foi incansável, e através do ensino, ela poderia encontrar uma possibilidade para entrar no ensino superior, o que veio a acontecer somente nas últimas décadas do século XIX.

Não muito distante e até 2020 @ professor@ não poderá atuar em sala de aula se não obtiver seu diploma de Licenciatura Plena, um fato novo e contundente, afinal é impossível pensar em educação se @ propri@ professor@ não pensar primeiro na sua própria formação. O Magistério como já foi abordado nesta pesquisa, auxilia muito no quesito prática, mas sem a unificação com a teoria também se perde na beleza dos trabalhos manuais e não incorpora o que de fato interessa à Educação. A educação que se espera é de construção d@ alun@ e não da mão embelezadora do Magistério, é de união entre teoria e prática.

Ao tratar da questão em pauta, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) insiste em que a qualidade da formação docente e a valorização da carreira devem ser consideradas de forma integrada pelas políticas públicas. Ao mesmo tempo estabelece que essa formação superior deve ocorrer nas universidades, pois é aí que se têm no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino (ANPED, 1997, p. 201).

O contexto educacional demanda pensar sobre as mudanças e exigências educacionais para atender aos interesses econômicos, sociais e educacionais. Contudo o curso de Magistério em nível de Ensino Médio continua sendo, para as mulheres, uma oportunidade de inserção no trabalho e escolarização, principalmente quando a estudante está longe das salas de aula há muito tempo e às vezes sem opção de uma profissão, vendo neste Curso, uma possibilidade de instrução e ao mesmo tempo oportunidade para o mercado de trabalho.

3 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Nesta etapa do trabalho apresentaremos a unidade escolar, denominada Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, que foi constituída em 18 de março de 1934; nesta data era instalada a Escola Normal de Letras, mais tarde transformada em Ginásio Normal “**Vidal Ramos**” e Colégio Normal Vidal Ramos e posteriormente em Escola Normal Vidal Ramos

Os registros apontam que “a primeira turma de normalistas primários e secundários formou-se em 1937, recebendo os diplomas no salão de festa do Grupo Escolar Vidal Ramos em dezembro do referido ano” (COSTA, 1982, p. 1029).

Transcrevo parte do histórico da escola foco desta pesquisa, que atualmente continua sendo uma das maiores instituições de ensino do Planalto Serrano e que nas décadas de 70 e 80 era referência em cursos profissionalizantes.

A escola funciona atualmente em três turnos, Matutino, Vespertino e Noturno oferecendo: Educação Básica (Ensino Fundamental, de 1ª a 9ª série, Programa de Correção de Fluxo, Ensino Médio Integral), Ensino Médio Profissionalizante (Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais), SAED (serviço de Atendimento Educacional Especializado) e a Política de inclusão de Surdos.

Dados obtidos junto à secretaria da escola sinalizam um total de 1.710 alun@s matriculad@s no ano de 2014. No curso de Magistério podemos encontrar nos arquivos da escola, neste mesmo ano, 40 alunas cursando o terceiro ano e duas turmas com 46 alunas no quarto ano. A equipe conta com um quadro com aproximadamente 30 professor@s efetivos e 70 contratad@s em caráter temporário (ACT).

Analisando os livros de registro da instituição podemos perceber, no “Termo de Contratação com data de 01 de março de 1934, os ditames do acordo: contratação restrita à condição “enquanto bem servir”. Quanto às disciplinas lecionadas no Curso Normal, além das elementares, pudemos observar que existiam as disciplinas de música e canto, trabalhos manuais, desenho e ginástica.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), desta instituição de ensino, o curso de Magistério com Habilitação em nível médio em Educação Infantil e Séries Iniciais tem por objetivo formar

professor@s de nível Médio para atuar como educador@s nas escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Para a pesquisa foi escolhido o quarto ano do Magistério, turma de 2014, com 30 alunas matriculadas no curso. No mês de novembro de 2014 foram feitas cinco observações, durante as quais foi possível observar o comportamento da turma e seus interesses, perspectivas e a interação nos conteúdos das disciplinas.

Algumas alunas trabalham em creches públicas e privadas como auxiliares de sala. A maioria das estudantes são da classe popular, casadas e com filhos e que por algum motivo pararam de estudar por algum tempo.

O curso do Magistério está estruturado com uma carga horária total de 3.520 horas, distribuídas no terceiro e quarto ano e nos estágios obrigatórios. Quanto às disciplinas, seguem as orientações das diretrizes da Secretaria de Estado da Educação/SED, por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional/DIEB¹⁸.

As disciplinas de Didática e Estágio Curricular se constituem em uma das etapas importantes para a formação d@ futuro profess@r pois estas ampliam os saberes pedagógicos necessários para a prática docente, o que permite uma relação entre a teoria e a prática e possibilita as primeiras aproximações d@ student@ com as várias teorias de aprendizagem.

É imprescindível o conhecimento do real (do ser social/das relações sociais) para que o agir humano se efetive numa perspectiva emancipatória. Apenas os homens e mulheres que conseguirem desenvolver uma coerente apreensão da totalidade, isto é do real que é processual, histórico, contraditório é que terão possibilidades de transformá-lo. Através da atividade consciente com as mediações, o ser humano supera necessidades ao mesmo tempo que novas e mais complexas mediações vão se constituindo (engendrando). Portanto, o ser humano, ao pôr finalidade vai transformando o real e a si mesmo (SANTA CATARINA, 1998, p. 74).

¹⁸ As diretrizes podem ser acessadas na íntegra: disponível em: <file:///C:/Users/Amd/Downloads/diretrizes_dieb_2011%20(1).pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

O estágio curricular supervisionado é uma etapa de expectativas para @s estudantes, para muit@s é o primeiro contato com a sala de aula, e que deverá ser acompanhado, em todas as etapas, pel@ professor@ orientador@, pois o estágio é “espaço de construção de conhecimento e transformação” (SANTA CATARINA, 1998, p. 86).

A carga horária para o estágio curricular supervisionado no Magistério contempla no 3º ano um total de 128 horas e para o 4º ano 256 horas, que são distribuídas entre a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entende-se o estágio como um dos espaços de construção dos saberes pedagógicos nos cursos de formação docente. Sua prática envolve observação, reflexão e (re)organização de ações. Estas características colocam os estagiários próximos da postura de um pesquisador, como quem investiga e perscruta um terreno preocupado em aproveitar as atividades comuns da escola e delas extrair respostas que orientem sua prática pedagógica com os alunos, (SANTA CATARINA, 1998, p. 87).

Assim, o estágio é o momento de vivências aliadas à teoria e à prática, que nortearão a formação d@ futur@ profess@r, lançando um olhar sobre sua própria formação.

3.1 DISCURSOS D@S ESTUDANT@S DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

As análises dos dados qualitativos da pesquisa com referência às observações e entrevistas com @s alun@s do 4º ano do magistério em nível de ensino médio, na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, para esta etapa da pesquisa, partiram de cinco observações, em sala de aula, com as vinte e nove estudantes, e que ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2014. Após coletar os dados foram realizadas as entrevistas com cinco alun@s, com data e horário agendados previamente. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2014.

Gênero e a formação inicial de professor@s tem sido tema de debates e preocupações sobre ess@ profissional da Educação.

Conforme Candau (2011, p. 31):

Formar professores em um país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação-alfabetização, escolarização primária para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.

@s professor@s como agentes sociais e transformadores, devem ter uma base sólida na sua formação inicial, com conhecimentos que lhes propiciem saberes para entender a função social da escola para que promovam uma educação transformadora na sociedade com sujeitos capazes de vivenciar e promover a equidade de gênero, raça, etnia, crença, orientação sexual, e que vejam a escola como um espaço de diversidade cultural.

Nóvoa (2009, p. 19) sinaliza que:

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Precisa-se ter uma formação profissional em que se concretize a teoria e a prática dentro da profissão, a partir da reflexão d@s professor@s sobre seu próprio trabalho, pois quando há reflexão sobre a ação poderá haver mudança da *práxis*.

Assim, buscou-se através da pesquisa conhecer os motivos pelos quais as estudantes optam pelo curso de Magistério em nível de ensino médio como formação inicial.

As estudantes entrevistadas foram identificadas como sendo: **entrevistada 1**, com 29 anos, casada com um@filh@, não trabalha; **entrevistada 2**, com 23 anos, solteira, com um@filh@; trabalha como auxiliar de classe em uma escola particular; **entrevistada 3**, com 25

anos, solteira, com um@ filh@, trabalha como auxiliar de classe em um centro de Educação Infantil do município; **entrevistada 4**, 18 anos, solteira, não tem filhos, trabalha como auxiliar de classe em uma escola particular na Educação Infantil e a **entrevistada 5**, com 40 anos, casada, tem três filhos, trabalha como auxiliar de sala em um centro de Educação Infantil do município. A faixa etária d@s alun@s da turma está entre 17 e 47 anos, a maioria casada e com filh@s.

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos e relidos para que se pudesse abstrair os elementos necessários para análise.

As observações com @s estudante@s do curso de magistério em nível de Ensino Médio foram realizadas no mês de novembro de 2014, em cinco datas alternadas em horário da aula, das 19:00 às 22:00. Alguns dados colhidos, permitiram constar o nível de conhecimento das estudantes, algumas desprovidas de vocabulário culto da Língua Portuguesa e com dificuldades ortográficas.

Com relação aos conteúdos pode-se observar que @s estudante@s têm certa dificuldade em assimilar algumas teorias. Em uma conversa informal com uma das estudantes ela relatou que se reprovasse iria desistir do curso e entraria para a faculdade, pois ela estava há vinte e cinco anos fora da escola, e por isso não voltaria para concluir o Magistério.

Nas disciplinas de Metodologia dos conteúdos como de Ciências e Matemática, por exemplo, percebe-se o comprometimento em relacionar essas disciplinas com a prática da sala de aula, as alunas produziam materiais didáticos e tinham que explicar, como se fosse para uma turma na qual elas fossem as regentes, simular uma aula.

Um momento que me chamou a atenção foi em uma aula de Didática, quando a professora da disciplina questionou as estudantes sobre **“como elas se sentiram no curso”**. Foi um momento de diálogo em que as futuras professoras puderam expor o que elas pensam sobre o tempo em que estão em formação. Uma delas interagiu dizendo que “logo no início a gente começa a estudar os teóricos”. Ela disse que pensou: “O que eu quero com esses homens?”, (autores) filósofos, historiadores...). “Mas depois a gente começa a entender porque estudá-los”.

Partindo das observações, foi possível constatar que as estudantes relacionam o que aprenderam no Curso com a vida pessoal, como elas relacionam esses conhecimentos com a educação d@s filh@s e com o trabalho em sala de aula.

Ficou evidente que as professoras cobram das estudantes a organização dos cadernos, verificam se os conteúdos estão completos, pois existem algumas alunas que faltam ou chegam atrasadas devido ao trabalho. As professoras são exigentes, cobram treino ortográfico.

Com relação às avaliações, as professoras da turma costumam fazer uma revisão antes e todas fazem a recuperação paralelamente. Em algumas disciplinas as estudantes demonstravam estar mais ansiosas devido ao grau de dificuldade, como em Matemática, por exemplo.

As estudantes estavam bastante ansiosas, pois era final do ano letivo e para elas era um momento especial, estavam com os preparativos para a formatura. Havia uma expectativa, para algumas havia uma incerteza, pois estavam em prova de recuperação e havia a incerteza se iriam passar ou não de ano. Estavam na expectativa com o Relatório do estágio, pois encontravam dificuldades com a escrita. Neste Relatório é descrito como ocorreu o estágio, que consta de algumas etapas: elaboração do projeto de estágio; descrição da observação na instituição de ensino; inserção dos planos de aula; fichas de avaliação; e, por fim, a pesquisa do tema apresentado no projeto. As informações para o Relatório são coletadas desde o início do estágio, que tem uma carga horária de 128h e de 256 horas, respectivamente, no 3º e no 4º ano para cada um dos estágios, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As dificuldades apresentadas pelas estudantes estão no processo da escrita e da pesquisa. Uma observação interessante foi em uma aula na disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ciências. A professora explicou um assunto sobre “as características hereditárias”; houve um momento em que entrou a discussão a respeito de tarefas que competem a homem e mulher. Uma das estudantes argumentou que a mulher adquiriu mais direitos. Registre a fala em que ela diz “*a gente quer ser que nem homem é uma conquista que queríamos, temos que assumir as consequências*”.

O discurso das estudantes demonstra que em determinadas questões como Gênero, por exemplo, o que compete para homens e mulheres é um assunto pouco discutido, no curso de formação de professor@s, o que por vezes gera argumentos com pouca fundamentação.

3.1.1 Papéis de Gênero

Os papéis de Gênero são construções estabelecidas com base nas relações sociais e culturais que se constituem ao longo da história da humanidade. Com base na construção de papéis sociais adequados para homens e mulheres, como profissões mais apropriadas para as mulheres se destaca a área da Educação, na Licenciatura ou nas Ciências Sociais; já para homens considera-se mais adequado que estes estejam nas Ciências Exatas, na Matemática e nas Engenharias.

Diante disso a mulher apresenta-se em desvantagem social e profissional em relação ao homem. No campo empírico da pesquisa constatou-se durante a realização da observação que muitas das estudantes do curso de Magistério, 80%, assumem quádrupla jornada, sendo donas de casa, trabalhadoras, estudantes, algumas que possuem filh@s são responsáveis pela Educação destes menores.

Essas relações de trabalho são construídas historicamente, impostas pela sociedade patriarcal que determinou através das relações de poder, o que pode ser considerado como apropriado para a mulher e para o homem:

A divisão de trabalho e as relações entre homens e mulheres não são construídas em função de suas características biológicas, senão de um produto social que legitima as relações de poder dentro de um processo histórico que pode ser transformado. Portanto, gênero é uma categoria social que permite analisar papéis, responsabilidades, limitações, e oportunidades, que se dão de forma diferente, para homens e mulheres, no interior da unidade de produção, da família, da comunidade e da sociedade (ABRAMOVAY; SILVA, 2000, p. 348).

Priore (1989), em sua obra “A Mulher na História do Brasil”, ao dialogar com Michelle Perrot evidencia o papel da mulher atribuindo-lhe a função de mãe e de dona de casa. Fora disso seriam mal vistas, uma perversão para sociedade, pois:

A mulher só teria papel benéfico neste contexto como mulher casada e no papel de mãe. Ao fugir

da benfazeja esfera da vida privada ou, ao usurpar o poder público como faziam as adúlteras e as feiticeiras, elas tornavam-se um mal (PRIORE, 1989, p. 12).

Notadamente na sociedade a mulher, em seu papel de dona de casa, quando necessita da “ajuda” de seu companheiro, para estudar, lhe pede quase que humilhada, sua colaboração em alguns afazeres da casa, e ele faz como se isso fosse um favor, quando deveria ser uma parceria, uma responsabilidade dele também, pois a mulher deve ter os mesmos direitos que os homens, seja nas atividades domésticas, na educação d@s filh@s, e ou no mercado de trabalho. No entanto, na sociedade é percebido o patriarcado ainda muito presente, prevalecendo a supremacia masculina e a mulher em um patamar de inferioridade. Em relação a tal assunto, Bruschini (1998, p. 14) sinaliza que: “[...]o trabalho feminino não deixa de ser caracterizado como mais precário, em relação ao masculino. Ao contrário, há várias evidências de que a desigualdade de gênero continua a demarcar o mercado de trabalho brasileiro”.

Foi identificado na fala da **entrevistada 1** que ela assume sozinha o papel de educar e de administrar a casa, pois a renda financeira depende do trabalho do marido que fica a maior parte do tempo fora de casa.

Meu marido não para em casa, ele é motorista da Empresa de Ônibus Catarinense, aí ele para mais na estrada do que em casa, raramente ele está em casa, quem se vira com as coisas sou eu, eu pago conta, recebo conta, compro as coisas para dentro de casa, marco médico para a minha filha, e a levo. O marido trabalha e eu dou conta dos afazeres da casa (2014, p. 1).

Conforme a fala da **entrevistada 1**, ainda se vive em uma sociedade em que ainda impera o patriarcalismo, o machismo, que são formas de oprimir os direitos e os desejos da mulher. Neste sentido Castells (1999, p. 169) sinaliza que:

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar.

Grossi (1998, p. 303) considera que se vive em uma sociedade patriarcal “na qual os homens usam da violência para controlar as mulheres e submetê-las à sua dominação”. No que diz respeito ao machismo podemos entender que seja uma opinião discriminatória contra as mulheres. Ao recorrer ao dicionário encontramos o significado de “machismo” como sendo, “opinião ou preconceito discriminatório que nega à mulher as mesmas condições sociais e direitos do homem” (AULETE, 2012, p. 554).

Nesse sentido, pode-se aprofundar o assunto com as contribuições de Minayo (2005, p. 23), quanto ao patriarcalismo em nossa sociedade que eleva o homem a um lugar de supremacia enquanto a mulher ocupa um espaço de inferioridade:

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o ‘impensado’ e o ‘naturalizado’ dos valores tradicionais de gênero.

No que diz respeito aos aspectos relacionados ao papel da mulher na sociedade percebe-se que o território feminino é articulado pela subordinação ao patriarcado.

[...]o território feminino na história não é lugar sereno, onde a mulher se locomove sem riscos, e onde o conforto e o conflito não imprimem suas marcas. A história da mulher é antes de tudo, uma história de complementariedades sexuais, onde se interpretam práticas sociais, discursos e representações do universo feminino como uma trama, intriga e teia (PRIORE, 1989, p.13).

A sociedade ocidental que segue o modelo de família patriarcal, onde cabe às mulheres a manutenção do lar, com responsabilidade nas atividades domésticas, além do cuidado e educação com @s filh@s, sendo sua identidade construída em volta deste mundo, na domesticidade do lar. As lutas e reivindicações dos movimentos feministas possibilitaram muitas conquistas para a classe feminina, porém:

Alimentação e cuidado de criança continuam sendo responsabilidade social da mulher mesmo quando as mães trabalham fora de casa ou quando os companheiros compreensivos fazem a gentileza de ajudar (ALBORNOZ, 1985, p. 12).

A profissionalização da mulher, de certa forma se mantém ligada à sua função de mãe e da vida doméstica, privando-a muitas vezes, da busca da qualificação profissional, a mulher precisa se articular entre a esfera familiar e a profissional.

As mulheres enfrentam diversas barreiras nessa articulação entre papéis familiares e profissionais. Segundo Bruschini (1998, p. 4):

A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho. O importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados.

Para melhor contextualizar essas questões de diferença entre homens e mulheres é importante trazer o conceito de Gênero o qual possibilita entender as relações entre homens e mulheres na sociedade.

Entende-se que estudar gênero significa contemplar o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, entremeados por relações de poder, e não é possível a compreensão de nenhum dos dois em estudos que os considere totalmente separados. Gênero é um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino (GROSSI; GRAUPE, 2014, p. 17).

Os estudos sobre Gênero, no Brasil, têm provocado muitas discussões, sendo um tema importante para os profissionais da educação, para que se dialogue com o propósito de entender as relações entre homens e mulheres na sociedade.

Tal proposição permitiu perceber que as estudantes entrevistadas pouco ou nada sabem sobre o assunto de Gênero, mais especificamente sobre equidade de Gênero, quando a **entrevistada “1”** afirmou “*Não. Desconheço o que seja Gênero*”, a **entrevistada “2”** e **“5”** afirmam que “*não é muito discutido, não foi estudado no Curso*”, na resposta da **entrevistada “3”**, constatou-se que “*já ouvi falar, a gente já estudou, mas não lembro muita coisa*”. E a **entrevistada “4”** assim se manifestou:

eu imagino assim pelo que a gente já estudou no magistério, gênero é aquele papel que a gente assume na sociedade, apesar de ter o sexo masculino, e sexo feminino, o gênero vai definir aquilo que você vai fazer na sociedade e querendo ou não hoje tem muito tabu, sexo masculino faz isso, isso e isso até como eu já falei, os homens a gente não vê muito na educação infantil, até pela questão de gênero, homens estão mais associados às ciências, as áreas exatas, então seria isso, acho que teria que mudar um pouquinho esse tabu de gênero, levar as questões de educação infantil até mais para área masculina mesmo (2014, p. 20).

Tais respostas evidenciam a necessidade de se discutir sobre Gênero na Educação, especialmente na formação inicial de professo@s.

As questões de Gênero que engendram a sociedade são permeadas pela cultura que determina os papéis para homens e mulheres, assim como a concepção de Educação para as mulheres.

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as mulheres ‘deveriam ser mais educadas do que instruídas’, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia

porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, 2011, p. 446).

Contudo é somente com a entrada na Educação que a mulher desvincula-se da vida privada e se insere no espaço público, sendo através do Magistério primário que surgiriam as primeiras possibilidades de trabalho e acesso ao conhecimento que por muito tempo lhe foi negado. O Magistério era visto “como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher” (LOURO, 2011, p. 451).

3.1.2 Escolhas pelo magistério

É no campo da Educação que a mulher conquista seu espaço na esfera pública, desvincilhando-se do enclausuramento do mundo privado. Tem-se, portanto, com o Magistério a possibilidade de uma certa segurança material, caso alguma coisa não desse certo com o casamento, pois considerava-se o marido o provedor do lar, o que caracterizava a submissão financeira da mulher em relação ao homem.

O argumento usado para justificar as diferenças salariais era o de que a mulher necessitava de menos trabalho e salário, já que, supostamente, ela deveria ter um homem que a sustentasse (AUAD, 2003, p. 44).

Para as mulheres da época do Brasil Império e República a escolha pela docência era uma oportunidade de trabalho e segurança no caso de algum imprevisto no casamento, ou no caso de não casarem; uma possibilidade de trabalho.

Textos que os mestres constituem para dizer de si próprios a si próprios [...] ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (CATANI, 1997, p. 18).

Por muito tempo, durante o período colonial, a mulher brasileira era privada de participar da vida pública. Não tendo escolhas profissionais, a ela caberia, portanto, exercer os ofícios do lar: cuidar dos afazeres da casa e zelar pela educação dos filhos e filhas, atributos esses considerados exclusivos para o sexo feminino. Portanto, exercer a profissão do lar não necessitava de estudo.

Demartini e Antunes (2002) conjugam essa posição da mulher na sociedade colonial no Brasil como uma construção social em que prevaleceu a supremacia masculina, reservando à mulher apenas atributos ligados à maternidade.

Durante o período colonial, a mulher brasileira esteve afastada da escola. Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender e dedicar-se a tarefas ditas ‘próprias do seu sexo’: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. Timidez e ignorância eram suas principais características (CAMPOS, 1982, p. 56).

Porém, é somente com a Independência do Brasil no ano de 1822, período em que a nação passa por transformações significativas em sua administração e na economia com a vinda da família real portuguesa, que a história da Educação brasileira é marcada pela Lei de 15 de outubro de 1827 a qual roga que haja escolas de “primeiras letras”, para meninas, em todos os lugares da nação, concedendo o direito de instrução à mulher, ou seja “a mulher adquiriu o direito à educação, mediante a escola de primeiras letras para meninas” (DEMARTINI; ANTUNES, 20002, p. 69).

A Lei de 15 de outubro de 1827, além de possibilitar a instrução às mulheres, concede as primeiras vagas para o sexo feminino atuar no Magistério primário, portanto uma das primeiras profissões que a mulher podia exercer, profissão esta que se tornou feminizada.

Os atributos femininos, caracterizando as mulheres pela pureza, como bondosas, dedicadas, boas mães, de índole dócil, deram às mulheres um lugar de destaque na educação, como se essas características fossem uma vocação. Coube portanto às “[...] mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes” (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Nesse sentido, Almeida (2014) considera que a escola Normal concedeu possibilidades para um bom casamento e de ascensão profissional, às mulheres de classe média e alta. Mas, no contexto atual da pesquisa o Magistério em nível de ensino Médio é frequentado por mulheres de classe popular e, muitas já casadas, que buscam no magistério a profissionalização e a ascensão de classe social:

Para as mulheres de classes médias e dominantes, casarem-se era a forma de ascender socialmente ou manter a posição social em caso de infortúnio, mesmo que não amassem o futuro marido. Se o casamento fosse difícil de conseguir, precisavam essas moças para não ser um peso para a sociedade ou de viver de caridade alheia, obter um meio de sobrevivência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino, e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de manter a mulher no espaço doméstico e no cuidado com as crianças. O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir, educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como ser também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos (ALMEIDA, 2007, p. 119-120).

É assertivo que após a Proclamação da República, em 1889, a educação no Brasil, passa por um processo de expansão com a reorganização da economia e do sistema político da nação. “Como consequência, esse período é importante também para a compreensão do papel que as mulheres passaram a desempenhar na construção desse processo” (CHAMON, 2005, p. 87).

Para Hahner (1999), esse período da década de 1870 foi importante para a Educação e para a feminização do Magistério.

Para os brasileiros que pregavam essa modernização material do Brasil, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do país, e eles apoiaram melhoramentos na educação feminina. No entanto, a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao

patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a nação. [...] para que o Brasil conquiste sua grandeza “cumpram-se os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância é preciso educar a mulher, formar a mãe da família”, tanto intelectual quanto moralmente. Assim ligaram a educação da mulher à ideia do destino nacional (HAHNER, 1999, p. 468).

Atualmente, a mulher conquistou espaços considerados masculinos e passou a exercer quase que todas as profissões, mas é no campo da Educação que se configura quase que exclusivamente a atuação feminina, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às escolhas pelo Magistério a **entrevistada 1** contextualiza que *“escolhi o magistério porque sempre quis, esperei a oportunidade chegar e chegou e eu gosto bastante”* (2014, p. 1).

Existem muitas possibilidades para o campo da Educação, porém por motivos diversos algumas estudantes levam algum tempo para escolherem a profissão. Constatou-se que as estudantes são da classe popular, fato que evidencia a necessidade de trabalhar cedo para ajudar no sustento da família ou nos cuidados com esta.

Pelas entrevistas concedidas foi possível constatar que o curso de Magistério seria uma ponte para ingressar no ensino superior, e o acesso à profissionalização, pois dá uma base significativa de saberes, seja com a teoria ou com a prática durante a realização dos estágios.

A **entrevistada 1** comentou que a razão da escolha pelo curso foi esperar a oportunidade chegar:

Escolhi o magistério porque sempre quis, esperei a oportunidade chegar e eu gosto bastante. Para mim está sendo muito bom fazer o magistério, são dois anos... foi muito legal, aprendi muita coisa, até comento com minhas colegas professoras que se fosse para fazer, faria tudo de novo, aí elas dizem: não agora você vai para a faculdade... abriu outro mundo para mim e isso ajudou em todos os sentidos, agradar como professora, como mãe, como amiga [...] (2014, p. 2-3).

Com relação aos saberes que se constroem na formação profissional pode-se considerar os saberes que são transformados em conhecimentos, conforme Tardif (2014, p. 36):

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem-se objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-los na prática do professor.

Pode-se identificar como um fator determinante nas escolhas pelo curso do Magistério o fato de a condição familiar, de mãe e dona de casa, prevalecer em detrimento da instrução escolar e da escolha pela profissão.

As trabalhadoras que, até o final dos anos setenta, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e mães. Um dos indicadores mais evidentes dessa mudança é a idade (BRUSCHINI, 1998, p. 4).

Com o intuito de obter mais informações sobre seus interesses pela escolha do curso podemos observar a fala da **entrevistada 3**:

O que mais me motivou foi se envolver com crianças, eu gosto de crianças, o gostar de crianças e adquirir mais conhecimentos também. Até quando comecei achei que nem fosse ficar na área, mas depois acabei gostando (2014, p. 13).

Em relação a tal aspecto foi observado que a **entrevistada 3** expressa uma satisfação em trabalhar com crianças.

A partir da exposição dos dados obtidos com a **entrevistada 4**, o que ela falou nos remete a questões de escolhas pessoais, como a cultura na qual o sujeito está inserido e a própria maturidade na decisão profissional, em saber se realmente é essa opção e esse curso que vai lhe dar a formação desejada.

Como a gente sabe o magistério coloca muito a prática, ele trabalha muito a prática, então eu imagino que não seria possível eu fazer uma faculdade, estudando tanta teoria, sendo que os estágios são só mais pra frente. Eu queria ter mais essa prática antes de ingressar na faculdade até porque assim, eu me identificava, mas eu não tinha tanta certeza se eu queria trabalhar com crianças. Então, fazendo o magistério eu podia estar tendo essa certeza para depois partir para uma faculdade (2014, p. 19).

No entanto quando se trata em relacionar a teoria com a prática percebe-se existir dificuldade por parte das estudantes em relacionar tais conceitos. A teoria parece estar distante da prática por elas percebida, pois são saberes pedagógicos que irão alicerçar o fazer docente.

Em relação a tal aspecto Tardif (2014, p. 37) salienta:

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Contudo a **entrevistada 5** relatou que o motivo que a levou a escolher o curso do Magistério foi um fator externo, um amigo de seus filhos, um adolescente que insistiu para que ela se matriculasse no curso.

Um dia eu estava no ponto, um menininho disse para mim: porque você não faz magistério? Nossa, mas na idade que eu estou, tão avançada, brincando com ele, daí eu disse para ele, Não! (2014, p. 21).

E o diálogo entre o amigo de seus filhos e a entrevistada continuou. Um amiguinho de seu filho:

“– Porque você não faz magistério? Vai fazer magistério... –

. – Ah! Mas onde a gente vai fazer magistério? Eu estou tão desinformada. –

_ Ah! No Centro Educacional.

E ele já tinha 13 anos. Um adolescente. Ai nem dei bola para ele. No outro dia, de novo. E ele, meu vizinho. E ele insistindo. Ah, ele sempre perguntava:

– Ah! Já fez a matrícula?

- Não, não vou fazer.

Daí, ta, outra vez:

– Já fez a matrícula?

– Não, não fiz.

– Então vai lá, vai fazer.

Então, um dia, sabe de uma coisa? De tanto ele insistir, fui lá e fiz. Vim aqui fiz a matrícula. Ah, vou fazer... tentar, mas acho que não levo jeito! Eu gosto de criança, tudo, mas acho que não vou levar jeito! Aí peguei, digo vou experimentar fazer o Magistério. Daí muitas meninas me diziam:

- Ah, mas porque você já não faz a faculdade?

Mas eu não ia me matricular numa faculdade, sem saber se realmente é isso mesmo que eu quero. Quero começar de pouquinho para ver se é isso que eu quero. Até então eu achava que não ia ser legal, eu como professora, sabe. Porque, eu achava assim [...] nossa, aquele barulho das crianças, aqueles gritos! Eu já estava com três filhos. (ENTREVISTADA 5, 2014, p. 21).

Costa e Ribeiro (1999) elencam que os processos históricos culturais determinam a construção de como ser mulher em determinada época e sociedade. Discordam da concepção de “dom”, que mulher

nasce para assumir determinadas atividades específicas pela sua condição de feminilidade, porém o que determina o que compete a homens e mulheres é como se constituem os gêneros masculino e feminino.

Assim, percebe-se que as escolhas pelo curso de Magistério refletem interesses em adquirir uma profissão e ao mesmo tempo se apropriarem de saberes e conhecimentos pedagógicos, o que se percebe por algumas das entrevistadas quando dizem sentirem-se mais instruídas e preparadas para a docência após ingressarem no curso técnico profissionalizante.

Foi possível constatar que as estudantes que optaram pelo curso de Magistério são de classe de baixa renda, de cor branca e parda. Esses dados diferem do início da história do ingresso das mulheres no Magistério, que eram mulheres de classe média e alta, e de cor branca.

Ao analisar a pesquisa documental realizada no **Colégio Santa Rosa de Lima**, uma escola tradicional de cunho religioso, administrada pelas Irmãs da Divina Providência, fundada em 1911, e que tem uma história secular na cidade de Lages/SC, constatou-se que as meninas dos senhores fazendeiros eram matriculadas nesta referida escola.

O curso do Magistério ofertado no **Colégio Santa Rosa de Lima** iniciou no ano de 1956, com turmas compostas quase que exclusivamente por meninas, como consta no livro *Vida Escolar de Segundo Grau, Magistério de 1ª a 4ª série*. Essa escola ofereceu o curso de Magistério até o ano de 1995, quando contou com apenas seis alunas. Ficou evidente nestes registros que os pais destas estudantes eram fazendeiros, comerciantes, médicos e advogados, fato que sinaliza a classe social e econômica como sendo a elite da cidade no início do curso.

3.1.3 Empoderamento das mulheres

É a partir, mais especificamente, dos movimentos feministas que inúmeras batalhas se constituíram em prol dos direitos e da igualdade da mulher perante o homem na sociedade brasileira. As mulheres sofreram derrotas e conquistas como se pode perceber através da história, e ainda possuem muitas lutas para a conquista da equidade de Gênero:

As reivindicações no sentido da igualdade estão apoiadas na ideia de que todos os indivíduos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, um dos valores políticos centrais da modernidade; e são alimentadas pela contradição entre essas ideias e as desigualdades verificadas cotidianamente nas oportunidades de educação, trabalho e autonomia social para homens e mulheres (CARVALHO, 1999, p. 19).

Por muito tempo as obrigações da mulher estiveram relacionadas à vida doméstica, aos cuidados com os filhos e filhas, com os afazeres do lar, porém o movimento feminista vem para romper essa barreira. Colling (2014, p. 16) sinaliza que: “o lema do movimento feminista – ‘o privado é político’ – dá uma nova dimensão a aspectos até então ignorados e desvalorizados ou considerados naturais”.

As relações entre homens e mulheres na sociedade estão imbricadas nos discursos do poder que se constituiu nas relações pessoais. “O poder funciona como um mecanismo de apelação” (FOUCAULT, 1998, p. 45).

Para Entidades como a Organização das Nações Unidas (ONU), as mulheres estão em lutas incessantes na defesa dos direitos. Tais organizações são defensoras nas causas das mulheres, seja pela saúde, educação, procurando superar as desigualdades existentes entre homens e mulheres na sociedade, é uma luta em prol das mulheres no mundo todo.

Segundo o Correio da UNESCO (2011, p. 7) percebe-se que:

As desigualdades entre homens e mulheres permanecem profundamente enraizadas em um grande número de sociedades. As mulheres deparam-se, muitas vezes, com a falta de acesso à educação e aos cuidados básicos, devem superar a segregação nos empregos e as diferenças de remuneração, estão sub-representadas nos processos de tomada de decisões e são vítimas de violências.

Portanto é com a Educação que a mulher pode acercar-se da conquista de seus direitos políticos e de cidadania na sociedade, adquirir conhecimento, passa a ter mais força política e social, passa a

empoderar-se, a desenvolver suas capacidades e alcança a realização pessoal.

Quando questionadas sobre como se sentem no Curso pode-se observar que o Magistério é uma possibilidade de uma formação profissional e realização pessoal.

Encontra-se no Magistério uma possibilidade de empoderamento da mulher, que lhe possibilita conhecimentos tanto para a vida pessoal como profissional. Permite, ainda, a libertação feminina do espaço privado e a ascensão no espaço público.

O magistério era uma possibilidade profissional atraente para as mulheres das elites e classe média. Seduzia as jovens por possibilitar ganho financeiro, aprimoramento intelectual, acenando com a possibilidade de maior *status* social, aceitação em funções públicas e espaços intelectuais, considerado adequado às mulheres por ser desenvolvido em “meio período”, permitindo concatenar uma atividade profissional com as obrigações do lar (BORELLI; MATTOS, 2015, p. 642).

Identificou-se que o curso do Magistério, com habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, continua sendo uma possibilidade para as mulheres, mas agora é para as mulheres da classe popular e não da elite e classe média como foi nos séculos XIX e XX, proporcionando-lhe empoderamento intelectual e uma opção para o campo do trabalho.

Neste sentido a **entrevistada 2** explicita as contribuições do curso para sua vida.

Para mim, fazer o magistério, essa experiência [...], eu gostei me senti realizada, eu acho que alcancei os objetivos que tinha no começo, o curso me ofereceu base para a vida profissional, não me arrependo da escolha (2014, p. 10).

Com a fala das entrevistadas fica evidente que muitas delas, ao retornarem à escola, demonstram alguma mudança significativa em suas vidas, apontando que as disciplinas as deixaram com mais conhecimento e que hoje elas conseguem argumentar com mais saber em alguns

assuntos e dizem sentirem-se satisfeitas e felizes ao estarem em busca de uma profissionalização

Em Foucault (2004) pode-se identificar que poder gera poder e este pode ser percebido de modo positivo; é o elo que gera o conhecimento e o poder que consegue “funcionar como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA-NETO, 2014, p. 115).

Ao se reconhecer como sujeito de poder que se constitui nas relações pessoais e que pode ser transformado à medida que o conhecimento se articula nessas relações, o poder transforma o modo de agir das pessoas.

Portanto “ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade do poder” (VEIGA-NETO, 2014, p. 115).

A questão de poder e conhecimento fica evidente na fala da **entrevistada 3**:

A minha própria relação com a minha filha, eu a tratava muito mal, tadinha, até às vezes, puxava na orelha, tratava um pouco mal, assim, eu sentia isso, depois que passei a fazer Magistério, eu achei que mudei bastante (2014, p. 13).

Diante disso percebe-se que essa articulação de poder e conhecimento pode gerar novos poderes e saberes que não sejam de opressão, mas de diálogo e promoção de mudanças através de novos conhecimentos produzidos nos sujeitos.

Santana (2015, p. 179) lembra que é importante discutirmos as relações de poder pois “não podemos esquecer que as relações de poder são humanas, embora transcendam e perpassem por subjetividades, elas se articulam e refletem as relações de gênero [...]”.

Assim, para a **entrevistada 4** que nos relata sobre o que o curso de Magistério lhe agrega profissionalmente, sinalizando possibilidades para continuar sua formação profissional, destacamos que:

É querer mudar, querer transformar, não ser só mais um professor, mais alguém que termina uma graduação e para por ali. Não. Eu quero continuar, quero fazer uma pós, quem sabe mais para frente estar a frente de uma gestão para levar esse pensamento para outros professores, querer transformar, porque as crianças, os jovens

eles serão os futuros professores e, nós professores de hoje, temos que passar o conhecimento para eles e passar isso de uma forma amorosa (2014, p. 20).

A **entrevistada 5** relatou que o curso de Magistério está sendo uma experiência interessante, pois, para ela: *“Nossa! Outra visão, outra visão do mundo, outra visão que eu tive!” (2014, p. 23).*

Santana (2015, p. 1796) comenta que:

As relações de poder que discutimos estão diretamente relacionadas às relações de gênero e aos papéis sociais forjados na sociedade para os homens e para as mulheres. Mesmo porque, uma das mais cruéis faces do poder está relacionada a essas relações e aos privilégios conquistados milenarmente pelo segmento masculino, através da expropriação de seus pares.

No que tange ao empoderamento da mulher pode-se constatar que se deu por conta de muitos movimentos e lutas em prol de seus direitos, mas não somente direitos garantidos pela lei, mas, também pela equidade de direitos perante o homem.

O curso do Magistério consiste em uma escolha significativa pois possibilitará a estas estudantes uma oportunidade profissional, além de conhecimentos acadêmicos que foram adquiridos ao longo do curso.

3.1.4 Magistério – novas perspectivas: formação e profissionalização docente

A profissionalização docente tem sido assunto discutido por pesquisadores da Educação nas últimas décadas, com o propósito de investigar como vem acontecendo a formação inicial dos futuros professores e professoras na educação básica.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995 b, p. 10).

Percebe-se que o curso de Magistério com formação em nível de ensino Médio tem contribuído de modo positivo para @s student@s, pois lhes possibilita as primeiras aproximações com a sala de aula e lhes permite lançarem ao mundo conhecimentos através dos teóricos da Educação, que serão a base para a atuação docente.

O português historiador da Educação, Antônio Nóvoa (1989), em sua obra “O ciclo da vida profissional dos professores”, discute que o desenvolvimento de uma carreira é um processo, ou seja, começa com a formação inicial, que possibilita a identificação ou não com a carreira docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 3) diz que as Escolas Normais são:

Instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite

vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

O curso de Magistério em nível de Ensino Médio tem contribuído na formação inicial para @s student@s que optam por este curso para posteriormente ingressarem em um curso superior e se especializarem em uma área seja na Educação Infantil ou Educação Especial.

Identificamos, porém, em Candau uma crítica com relação ao curso de Magistério em nível de ensino Médio: “verificam-se três características na Habilitação Magistério: falta-lhe identidade; há um esvaziamento de conteúdo; é habilitação de segunda categoria” (1995, p. 51).

Outra crítica que Candau apresenta seriam os desafios, os “nós” que precisam ser superados:

O Curso do Magistério permanece com conteúdos e formação rarefeitos. Não oferece nem formação geral nem base sólida para a formação profissional. A Habilitação Magistério descaracterizou a identidade do Curso de Formação de Professores. Seus alunos e professores não têm clareza de que se trata de um ensino profissionalizante para o Magistério das séries iniciais. A Habilitação Magistério é tida como um curso de ‘segunda categoria’, para a qual se dirigem os alunos (em geral mulheres) com menos potencial intelectual. Dissociada do exercício profissional, a Habilitação Magistério não apresenta nenhum compromisso com a democracia da escolaridade e da sociedade. (1995, p. 51-52).

As entrevistadas, quando questionadas sobre o que farão após concluírem o curso de Magistério dizem que darão continuidade à sua formação e que no próximo ano vão para a faculdade. A **entrevistada 1** se manifestou dizendo que:

Eu pretendo fazer Pedagogia e depois me especializar em uma área, educação especial, educação infantil, ainda vou ver com qual área me identifico. No próximo ano já pretendo iniciar a faculdade (2014, p. 2).

Da mesma maneira a **entrevistada 3** reflete seu desejo pela continuidade em sua formação respondendo a essa questão dizendo que pretende continuar os estudos: “*Pedagogia, já vou continuar o ano que vem*” (2014, p. 4).

Porém, a **entrevistada 4**, além de declarar que vai cursar Pedagogia, vislumbra outras possibilidades para o futuro como estar cursando Letras, o que lhe garante possibilidades de escolhas no futuro e lhe abre possibilidades de identificação profissional na área da Educação.

Fica evidente em sua fala que:

A partir do ano que vem quero cursar Pedagogia, fazer graduação em Pedagogia para consequentemente fazer a pós-graduação em Psicopedagogia para trabalhar diretamente nessa área, e aí quem sabe mais para a frente eu também quero estar cursando Letras, que é uma coisa que eu gosto também estar em contato com a leitura, com a escrita (2014, p. 19).

Ao analisar o contexto da pesquisa percebe-se que o curso de Magistério em nível de ensino Médio ainda continua contribuindo significativamente para a formação de professor@s, pois possibilita uma aproximação inicial ao conhecimento profissional.

As palavras de Nóvoa (1995, p. 18) refletem a importância da escola Normal para a formação profissional do professorado. Ele afirma que é uma conquista para a Educação:

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária.

Evidenciamos na percepção das estudantes a preocupação em relacionar a teoria com a prática, pois uma depende da outra, essa aproximação entre teoria e prática é fundamental para o exercício da docência. A teoria possibilita a apropriação de conhecimentos enquanto prepara sua formação inicial que será ampliada, na prática, nas relações cotidianas da sala de aula com os educandos.

Desta forma, percebe-se em Lüdke (2011, p. 117) a importância da preparação inicial: “[...] e tornamos a afirmar com veemência a importância da teoria: não podemos ficar só na prática, temos que ter base teórica para aplicar o que dá certo”.

Esta percepção sobre a aproximação entre teoria e prática fica clara no diálogo da **entrevistada 5**, ao afirmar que vai para o curso de Magistério em nível de ensino Médio para ter mais conhecimento e adquirir a prática.

[...] vou para adquirir um pouco mais de experiência com as professoras, conhecimento, porque a teoria é uma coisa, você ter a teoria é uma coisa, é importante, mas a prática também, os dois têm que andar juntos, porque se você tiver só teoria e não tiver prática, não funciona (2014, p. 24).

Em outras palavras Libâneo e Pimenta (2011, p. 55) apontam que: “[...] a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática [...]”, que pode ser articulado com os saberes e experiências d@s professor@s.

Para Nóvoa (1995, p. 21), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”, o que evoca uma preocupação por parte do professorado na continuidade de sua formação. Para a **entrevistada 4** fica clara essa preocupação com a formação continuada.

Eu quero me dedicar bastante a minha profissão, é claro, sem deixar de lado a família, quero progredir, fazer pós-graduação, quem sabe até mestrado que é bem pro futuro mesmo, é isso, nunca parar de estudar, sempre ir mais além, casar ter filhos, e sempre me dedicar cada vez mais [...] (2014, p. 19).

Assim na perspectiva da **entrevistada 1** ela acredita que o curso do Magistério tem lhe possibilitado perspectivas positivas para o futuro, pois:

Com certeza, já abriu vários caminhos. Só com o curso, mais a faculdade, mais uma outra faculdade, uma Pós, um mestrado, um doutorado. Aí agora o mundo é pequeno (2014, p. 7).

Em síntese percebe-se, que o curso do Magistério em nível de ensino Médio se torna uma oportunidade de trabalho para @s estudante@s, oportunidades que se entrelaçam nas relações de Gênero, pois a profissão profess@r se constitui histórica e socialmente em torno do feminino, tendo representações desta profissão ligadas aos atributos de mãe, mulher e dona de casa a quem competia a educação d@s filh@s.

3.1.5 Gênero, magistério e maternidade

Com referência à maternidade, o tema remete ao imaginário feminino de mulher, mãe, redentora, dona de casa, cabendo-lhe a procriação de seus descendentes. A maternidade pode ser percebida “na cultura ocidental, ser mãe remete, ao mesmo tempo, para uma etapa e um estado específico da vida feminina que envolve a gestação, o parto e a lactação [...]” (MEYER; SCHWEENGBER, 2015, p. 441). Entretanto, a maternidade vai muito mais além de gestar e parir, é algo que vai muito além, requer cuidados mesmo antes do nascimento do bebê e se estende após o parto, pois “constituem um conjunto de sentimentos e de ações de longo prazo dentre os quais se destaca a maternagem que envolve, sobretudo, amar, criar e educar as crianças geradas” (MEYER; SCHWEENGBER, 2015, p. 441).

Percebe-se, porém, que a maternidade da mulher ocidental nem sempre existiu com tanto zelo como percebemos atualmente, quando se valoriza a criança, pois por volta do século XVI a mulher não era glorificada por ser mãe, @s filh@s ao nascerem eram entregues às amas de leite, para as escravas ou para as mulheres criadeiras que zelavam pelos cuidados da criança dando amor e carinho. Certamente havia um abandono maternal com @s própri@s filh@s no período colonial.

Contudo é a partir do século XVIII que as mentalidades começam a mudar e o governo passa a dar mais atenção ao atendimento às crianças, pois era grande o número de mortes dos pequenos pela falta de cuidados.

A sociedade ocidental promove a assunção da maternidade. Ela é ‘aureolada’ de amor, ‘o amor a mais’, [...], o crescimento do sentimento maternal a partir do século XVII e o da figura da mãe, tanto nas práticas (saúde, puericultura, educação da infância) quanto na simbólica. Um dos traços mais marcantes da época contemporânea reside na politização da maternidade, tanto nos Estados totalitários quanto na República (PERROT, 2013, p. 69).

Porém, o poder da escola concedeu à mulher o que se denominou de destinação vocacionada feminina para educar a infância, a vocação ao magistério está ligada à sua imagem de mãe, (ALMEIDA, 2014), aquela que possuía atributos ligados à feminilidade como pureza, bondade, meiguice.

É importante ressaltar o que Soares (2015, p. 242) comenta em seu trabalho:

Historicamente no Ocidente a noção de feminino costuma designar o conjunto de características, qualidades e atributos, social e culturalmente reconhecidos como parte da natureza da mulher.

Ao analisar a percepção das estudantes sobre o que elas pensam a respeito da profissão como sendo coisa de mulher ligada à maternidade, Almeida (1998, p. 163), diz que a:

Feminização do magistério foi um processo natural e consideram que professores e professoras sempre foram capazes de ter desempenhos igualmente satisfatórios, embora a mulher fosse mais adequada por ser ‘mais meiga e mais amorosa’.

Encontra-se esta percepção de feminização do magistério, como sendo “coisa de mulher” nas palavras da **entrevistada 1** quando ela diz que: “*a gente nasce com isso*”, como se fosse um dom, já predestinado.

*Eu sempre quis, desde criança eu brinquei que era professora, que dava aula, tinha quadro, tinha caixinha de giz... que dava aula para bonecas, desde pequena que veio, acho que a **gente já nasce com** isso, só demora assim pra identificar isso dentro da gente, depois que casa, tem marido, tem casa, filhos, aí tem uma hora que você pensa, que está perdendo tempo, não eu vou correr atrás do meu sonho, eu vou correr atrás de alguma coisa que eu goste de fazer, e fazer acontecer (2014, p. 4).*

A mesma **entrevistada** destaca suas habilidades como “*prendas do lar*”, pois ela bordava ou fazia alguma coisa para ajudar no complemento financeiro da família: “*Ou estou fazendo alguma coisa para vender, ou estou bordando, alguma coisa eu tenho que estar fazendo, eu não consigo, ficar parada*” (2014, p. 5).

Identificamos na fala da **entrevistada 1** que a mulher há muitos anos assume papel eminentemente feminino na educação d@s filh@s, não precisando ter estudos bastava saber educar as crianças:

É desde antigamente porque quem ensinava eram as avós e as mães, enquanto os pais trabalhavam porque pai tinha que sair para trabalhar para ter dinheiro para dentro de casa e a mulher era só a dona de casa, os filhos não estudavam, então quem ia ensinar os filhos. A mãe que estava ali mais próxima, mais tarde as crianças começaram a sair para estudar [...] a minha vó foi professora, e eu nem sabia que isso existisse [...], ela disse que ensinou, que era professora e que não precisava você ter estudo, ter magistério, ter faculdade, você sabia de alguma coisa, você já podia ensinar (2014, p. 7 – 8).

Percebe-se que, de acordo com Ferraz; Diniz (2014, p. 152): “a feminilidade atravessando a educação, invadindo seus espaços, seus lapsos, seus tropeços”. Desta maneira a profissão fica atrelada às características femininas, como registra a **entrevistada 5**: “*Ela tem que ser tudo, um pouco de cada coisa, ela tem que ter aquela paciência, aquela calma, amor, ela tem que ter de tudo um pouco*”. (2014, p. 24).

A mulher conquista seu espaço no público, porém vinculado à maternidade por possuir características ligadas aos papéis de mãe e dona

de casa, ampliando dessa forma significativamente o número de mulheres no Magistério. Portanto:

Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Certamente a entrada da mulher na Educação veio consolidar gradativamente a feminização no Magistério primário o que caracterizou estereótipos que vinculavam a esta profissão as atributos maternos.

3.1.6 Homem na educação infantil

Pensar a figura masculina nos anos iniciais do ensino fundamental¹⁹ e principalmente na Educação Infantil²⁰, como se observa nas percepções das alunas entrevistadas, até aceitam e respeitam a figura masculina e não veem problema nenhum, porém a **entrevistada 5** diz que, *“ia ser diferente, porque a gente está mais acostumada com mulher, no começo ia ser meio estranho, mas não, ia ser como profissão, né [...]”* (2014, p. 25).

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Nesta fase da educação exige-se o educar e o cuidar por parte d@s professor@s, para isso é necessário que @s profissionais da educação tenham certos conhecimentos para trabalhar com as crianças pequenas.

¹⁹ O ensino fundamental compreende as etapas da Educação Básica de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, denominado de anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª ao 9ª anos).

²⁰ A Educação Infantil cobre todo o percurso de preparação da criança que vai de 0 (zero) a 4 (quatro) anos, sendo que de 0 (zero) a 3 (três) anos corresponde à Educação Infantil e de 4 (quatro) a 5 (cindo) anos abrange a Pré-Escola, (CARNEIRO, 2013).

A Educação Infantil demanda boa formação, pois é a base para as demais etapas da vida escolar. É nesta fase que a criança desenvolve suas potencialidades motoras e cognitivas, portanto necessita de estímulos favoráveis ao seu desenvolvimento.

As primeiras creches no Brasil surgiram no final do século XVIII, com o propósito de atender as crianças abandonadas ou aquelas em que as mães trabalhadoras precisavam de um lugar para deixar @s filh@s. Nesta época a educação infantil tinha uma visão assistencialista.

Com o propósito inicial de cuidar, as creches tinham como profissionais a figura feminina, pois estas teriam um trabalho direto com as crianças pequenas o que exigia cuidados que se aproximavam da vida materna, consequentemente o gênero masculino não era visto nesta área. Fato que prevalece ainda hoje na Educação Infantil, em que raramente encontramos homens atuando na regência de classes nesse nível de ensino.

Na atualidade a finalidade da Educação Infantil envolve o cuidar²¹ e educar com um propósito pedagógico, não mais o assistencialismo que perdurou por muitas décadas. O educar²², abarca atividades educativas que envolvem a aprendizagem através de brincadeiras de forma orientada, procurando desenvolver na criança todas as suas potencialidades.

À criança, na sociedade, por muito tempo foi negado o direito de viver a infância como criança. Muitas viviam em situação precária e muito cedo eram levadas a trabalhar sendo exploradas pelos adultos. Porém, essa é uma construção histórica e social que ao longo do tempo foi mudando e a concepção de criança passa a ser vista por outro prisma.

²¹ Conforme os RCNEI/1998 pode-se entender o cuidar como sendo a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

²² Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

RCNEI/1998.

Disponível

em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Entretanto, outras sociedades entendiam a criança como um ser pequeno que necessitava de cuidados e atenção por parte dos adultos.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social à qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (RCNEL, 1998, p. 21).

De qualquer forma as crianças pequenas são seres que têm suas características peculiares e necessitam de certa atenção por parte dos adultos para desenvolver suas capacidades e potencialidades, conquistando seus direitos de cidadãos.

Os cuidados com a criança desde a primeira infância foram e ainda são incumbência para as mulheres, pois considerava-se que a mulher “possuía características de anjo, pura, ingênua, a mulher e só a mulher poderia educar e instruir a primeira infância não apenas das meninas, mas também dos meninos pequenos” (CAMPO; SILVA, 2002, p. 167).

As alunas do quarto ano do Magistério, quando questionadas sobre sua percepção do homem atuando em sala de aula na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental como regentes, dizem achar que seja normal, porém algumas demonstram certo estranhamento sobre a figura masculina na Educação Infantil, “pois a

Educação Infantil é um espaço de atuação feminina” (SOUSA, 2015, p. 42).

A fala da **entrevistada 1** sinaliza que:

Eu acho que o homem também tem a capacidade de estudar, tem a capacidade de tentar ter sucesso na vida [...], então para mim não importa se é homem ou se é mulher, se ele se dedica, se correr atrás do que ele quer [...] (2014, p. 3).

Ainda, a **entrevistada 1** diz se sentir bem trabalhando com um professor homem, pois na escola em que fez estágio havia professor porém era da disciplina de Arte. Ela conta que eles trocavam ideias, conversavam bastante sobre a profissão. Ela afirma que:

[...] em relação ao professor, como que é, como que não é, eu sempre fiquei observando e ele se dava bem com as crianças, elas adoravam a aula dele, ele era super criativo, ele conseguia dominar a sala, de uma forma bem tranquila, então é um ótimo profissional [...] (2014, p. 4).

Torna-se importante dialogar com Sousa (2015)²³, que discute em sua pesquisa de mestrado a figura do professor, e procura analisar como o homem se constitui enquanto profissional da Educação Infantil, pois encontramos poucos homens nesse nível da Educação: “[...] isto soa como algo estranho, fora do padrão” (SOUSA, 2015, p. 16). Além disso, se naturalizou que a mulher deve ser a responsável pelos cuidados e pela educação da criança na primeira infância, sendo isso uma construção histórica e cultural de papéis sociais de Gênero.

²³Mestre em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011) e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (2011), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil e Relações de Gênero, especificidades da Educação Infantil. Atualmente é Docente da Universidade Federal do Maranhão no Campus Imperatriz MA e coordenador de área do Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Licenciatura em Ciências Naturais do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) mantido pela CAPES e membro da Comissão de Implantação da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz. Disponível em: <<http://www.escavador.com/sobre/3297702/jose-edilmar-de-sousa>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Neste sentido, a **entrevistada 3** evidencia sua percepção a respeito do professor homem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois com as crianças pequenas exige-se mais cuidado o que caracteriza a função como feminina:

Na educação infantil eu nunca vi também, nunca nem vi, na nossa turma de Magistério não tinha nenhum homem, mas nas séries iniciais eu acho bem tranquilo, na Educação Infantil eu já acho mais complicado, porque é mais o cuidar, os bebês, berçário, maternal, é mais o cuidar, é mais a trocação de fraldas, lógico que você consegue trabalhar bastante atividades com eles, mas acho que o homem tem um pouco mais de dificuldade (2014, p. 15).

A **entrevistada 2** tem a mesma percepção: “Eu acho que nos anos iniciais não seria um tabu, mas os menores são diferentes, berçário B1²⁴ e B2, então a gente não vê essa figura masculina” (2014, p. 22).

Pensar na questão do cuidar e do educar na Educação Infantil nos leva a refletir a construção histórica que teve a educação das crianças, pois as primeiras lições eram recebidas em casa, sendo a mulher responsável por esse ensinamento. Partindo da sociedade medieval até aproximadamente os séculos XVIII, XIX, a criança pouco vivia sua infância, desde cedo era inserida no mundo do trabalho, sendo considerada um adulto em miniatura:

[...] o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIEËS, 1981, p. 156).

²⁴ Nomenclatura adotada na educação infantil para separar as turmas, o que corresponde a berçário 1 e 2 compreende crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos de idade.

Desde a mais tenra idade @ pequen@ infante, já inserid@ no mundo adulto começa a exercer atividades domésticas ou trabalho na lavoura. Nesse aspecto, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem consistindo em uma forma de educação da criança. A passagem pela família era rápida e insignificante. “Geralmente, a partir dos sete anos, as crianças iriam viver com outra família para serem educadas” (SILVA, 2011, s/p.), Assim, “o trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar”, (DEL PRIORE, 1999, p. 10-11).

A partir do século XIX a percepção de infância começa a ter um novo olhar, novas representações sobre a infância são discutidas, a criança é vista como um ser integral, com memória, identidade, com capacidade de escolhas, de questionamento.

A partir da exposição dos dados obtidos percebe-se que a percepção das estudantes do magistério com relação ao cuidar e educar está mais centrada no cuidar, entendido como uma construção histórica, social e cultural que se produziu ao longo dos tempos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento a **entrevistada 4** entende que a:

Participação do homem na educação é uma coisa que a gente vê cada vez menos principalmente na área da Educação Infantil, então eu penso assim, que a imagem da mulher está associada ao carinho, à afetividade, e aí se encaixam as mulheres na maioria das vezes, na Educação Infantil, tanto que homens estão mais ligados à área da Matemática, da Física, da Química, então acho que seria até mais interessante, a gente estar levando a área da Pedagogia mais aos homens, porque não precisa necessariamente da afetividade, claro que é necessário, mas não associar isso diretamente à mulher, trazer isso para o lado masculino, também para que eles também, possam interagir nessa área que é uma coisa que a gente vê pouquíssimo, raramente (2014, p. 17-18).

A **entrevistada 5** quando questionada sobre o que pensa ou como se sentiria se tivesse um professor homem como regente na turma em que @s filh@s fossem alun@s, como se percebeu, revelou certo

espanto pela pergunta em relação a esse questionamento, pois a Educação Infantil se constituiu historicamente como espaço feminino. Já nos anos iniciais do ensino Fundamental ocorreu a feminização do Magistério, onde raramente se encontra a presença masculina. Para a **entrevistada 5**: *“Homem? Olha eu ia ver em geral como um profissional, é isso aí, um profissional que ia fazer parte... eu ia querer aprender mais com a pessoa, saber se você uma pessoa mais [...]”* (2014, p. 25).

Esta mesma **entrevistada** argumenta que precisaria haver muito diálogo, a respeito da presença do professor homem atuando na sala de aula como regente de turma, para ela seria algo diferente, percebe-se em sua fala que mesmo aceitando a presença masculina, pode gerar estranhamento entre @s professor@s mulheres e as famílias, pois não é comum professor homem atuando no espaço escolar com as crianças pequenas.

Eu acho que a gente teria que entrar num... acho que a gente teria que conversar, ver o tipo, a maneira que ele gosta de ser trabalhado, a maneira... a gente ia ter que conversar sobre como que ia ser trabalhado ali, naquela turminha, tal, eu acho que não ia ter problema nenhum... assim, a gente ia ter, né... mas sempre no diálogo, né, sempre em tudo, o que ele gosta, o que ele não gosta, o que eu não gosto, o que eu gosto, no caso, assim... né, ia ser diferente, porque a gente está mais acostumada com mulher, no começo ia ser meio estranho, mas não, ia ser como profissão, né [...] (2014, p. 25) .

A esse mesmo questionamento a **entrevistada 4** sinaliza que:

A princípio seria bem complicado, como já disse não é uma coisa que a gente vê diariamente, mas seria uma coisa bem legal até para estar trocando experiências, tanto do lado feminino como do masculino seria bem legal essa diferença e essa experiência (2014, p. 20).

A Educação Infantil, sendo uma etapa da Educação Básica, considerada importante para o desenvolvimento das potencialidades da criança, sinaliza, na formação profissional, que deve contemplar características inerentes ao cuidar e ao educar. É necessário desenvolver

nas crianças todas as suas capacidades – cognitivas, físicas e motoras. Estas são a base para o educando avançar nas etapas seguintes de sua aprendizagem.

Nas instituições de ensino de Educação Infantil que atendem crianças de zero a três anos de idade, o professor titular da turma necessita ter um professor auxiliar para o exercício de sua prática. Isto porque as crianças dessa faixa etária requerem uma atenção maior como cuidar/educar. Esta etapa da criança requer uma maior atenção para o desenvolvimento e o bem estar como podemos citar: cuidados com a higiene pessoal, alimentação, descanso, proteção. Portanto, o professor regente não é o único responsável pela turma cuja regência lhe compete.

Neste sentido, Santos (s/d, p. 5) comenta que o:

[...] discurso do Ministério da Educação reitera o binômio cuidar-educar e consequentemente, a distinção entre o auxiliar de sala e o professor, à medida que o auxiliar fica imbuído das ações do cuidado e o professor é o que ensina-educa.

Um dos fatores que podemos considerar na ausência do professor homem na educação infantil está associado às atividades ligadas ao cuidado, ou que homem tem uma tendência mais grotesca como se o gênero masculino fosse desprovido da afetividade, e, por assim dizer, representar um risco à criança.

Neste contexto Silva (2015, p. 48) diz que:

É bastante comum, por exemplo, famílias agirem negativamente à chegada de um docente na educação infantil, por medo que aconteçam casos de pedofilia, algo que é bastante difundido na mídia que não deixa de ser um veículo que influencia a opinião das pessoas.

Sob o ponto de vista de Silva (2015, p. 49) é importante destacar que:

Tem-se observado também que os homens que optam pela docência na educação infantil, dificilmente, seguem carreira. Não se ouve falar de homens que tenham se aposentado como professores de educação infantil. Pelo contrário, ainda que passem algum tempo nessa função num momento oportuno encontram algum mecanismo de fuga e deixam o trabalho direto com as

crianças. Geralmente, direcionam-se para outros cargos nas secretarias de educação como, por exemplo, coordenação ou supervisão pedagógica. E quando atuam com crianças na docência nem sempre assumem a condição efetiva de uma turma. Engajam-se em atividades de educação física, recreação etc.

Pelas entrevistas concedidas e pelas leituras foi possível constatar que encontrar professor homem atuando na educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino fundamental implica nas questões de Gênero, pois o professor muitas vezes é tachado de afeminado, gay ou homossessual, por se encontrar em uma profissão que se constituiu histórica e culturalmente feminina. Nas leituras de Sousa (2015) destaca-se que foi a partir do século XIX, através dos cursos Normais, que as escolas abriram as portas para a entrada das mulheres no magistério, quando se cria um discurso de que a mulher seria um modelo ideal para exercer a docência, legitimando a feminização do Magistério.

Com relação à presença masculina atuando com crianças pequenas percebemos:

Mitos e ideias arraigadas sobre a masculinidade. Ora, diante da possibilidade de se inserir num espaço ocupado em sua maioria por mulheres, a maioria dos homens vê questionada sua masculinidade, já que as tarefas próprias do trabalho com crianças são geralmente associadas ao feminino. Atuar profissionalmente numa área socialmente definida como feminina pode colocar em xeque a virilidade masculina (SOUSA, 2015, p. 42).

Quero deixar aqui uma experiência que vivenciei na UNIASSELVI, na qual sou professora tutora-externa, quando acompanhava uma acadêmica de uma turma de pedagogia, em seu estágio de anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola que oferta juntamente a Educação Infantil. Estando na companhia de meu marido, após sair da escola ouvi o seguinte comentário “olha aquele professor ali pegando uma criança no colo, será que isto está certo”? Respondi que, ora, era um professor de educação física, e por se tratar de criança pequena existe muito a questão do carinho e da afetividade,

portanto se fosse uma professora mulher seria visto como algo normal, natural do que se constitui como atitudes consideradas para o gênero feminino.

Portanto, a presença do professor homem tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental é constituída histórica e socialmente a partir do que se determinou como sendo atividades apropriadas para homens e mulheres. Percebe-se que certas atividades, se forem exercidas por homens, colocariam em questão sua masculinidade.

Enfim, percebe-se a representação feminina na docência da Educação Infantil como trabalho feminino. Considera-se que atuar na docência trabalhando com crianças pequenas seja mais adequado ao gênero feminino por ser uma atividade que envolve o cuidar como algo naturalizado para a mulher, enquanto que o sexo masculino exercendo essa mesma função pode ser percebido com estranhamento.

Já para a etapa da Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, percebe-se nas falas das alunas entrevistadas, que, mesmo não tendo encontrado a figura masculina na regência de turma, consideram mais adequada a presença do gênero masculino atuando como docente, nessas turmas.

A infância, primeira etapa da vida dos sujeitos, deve estar pautada nos princípios da igualdade com respeito às diferenças, pois é nesta fase que as crianças estão no processo de construção da identidade de Gênero que acontece a partir das interações com seus pares, com @s professor@s e com a família, que têm papel fundamental na percepção das crianças.

Para as estudantes entrevistadas, a questão de Gênero na educação está imbricada no processo histórico e cultural que se produziu ao longo da história. Elas até aceitam o professor homem atuando como regente da Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas consideram essa construção cultural dos papéis de Gênero como um estranhamento que precisa ser discutido e dialogado com os profissionais da Educação e com a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta dissertação assumi o anseio de buscar referências bibliográficas e documentais que trouxessem conceitos para construir um norte no caminho da pesquisa, permitindo apropriar-me de conhecimentos que até então eram desafiadores. Todavia, estudar as questões que abordam as temáticas Gênero e a formação de professor@s requer desconstruir conceitos solidificados e construídos histórica e socialmente em nossa sociedade.

A pesquisa aqui apresentada segue abordagem qualitativa, guiada pelo objetivo geral de analisar os motivos pelos quais estudantes escolhem o curso de magistério em nível de ensino Médio, buscando compreender as questões de Gênero e a história da Educação em nosso país, assim como a inserção das mulheres na docência.

O curso do Magistério em nível de ensino Médio ofertado em nossa cidade faz parte da rede estadual de ensino, portanto gratuito. Este curso dá a possibilidade para essas alunas terem um primeiro contato com a docência, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; sendo uma oportunidade para saberem se realmente é esta a profissão que pretendem seguir, para posteriormente ingressarem no ensino Superior.

Estabelecer o contexto histórico da Educação e da formação de professor@s é necessário para a compreensão da feminização do Magistério, que, conforme mostra a história, é fato consolidado. Percebemos no decorrer da história da Educação, que as primeiras professoras foram as solteironas, de cor branca, de elite, as tias, aquelas que não casaram, tendo como opção o magistério e a dedicação à educação de crianças da elite. Por longo período, para ser professora as normalistas eram cercadas de restrições para que pudessem exercer o Magistério. Essas restrições se referiam ao contato físico e até mesmo conversar com @s alun@s assuntos que não se referissem à disciplina. A figura da professora deveria ser severa, cercada de valores morais.

A respeito da questão da sexualidade da professora percebemos que:

A preocupação com a sexualidade fez com que se evitasse empregar professoras casadas – como se pode observar em uma lei do ano de 1927 para o estado de Santa Catarina: ‘as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, diplomadas

nomeadas professoras, perderão o cargo se contratarem casamento’. A medida se justificava, no texto da lei, por ‘não ser dignificante que a professora casada, que vai ser mãe, se apresente ante aos seus alunos’. A gravidez também era cercada de uma espécie de censura, (LOURO, 2002, p. 468).

Porém, com o passar do tempo, por volta de 1930, novas transformações ocorrem nas configurações sobre as professoras, o que indica as mudanças nas representações sociais que em cada época se constituem e mudam, o que pode ser observado nas canções nos finais dos anos 30 “Professora” e “Normalista”. Por volta de 1950, as normalistas eram as jovens que iam fazer o Magistério para, posteriormente, conseguirem um “bom casamento”. A partir de então, a professora normalista passa a ser a jovem com característica de beleza, com sorriso no rosto, agora ela mais doce e meiga.

Segundo a pesquisa percebe-se que, atualmente, as estudantes que optam pelo curso do Magistério em nível de ensino Médio são, na maioria, da classe popular, casadas, com filhos e que buscam conciliar a maternidade com os estudos e a profissão.

É possível perceber nos dados coletados através da observação e da entrevista com as alunas do quarto ano do Magistério em nível de ensino Médio, que a maioria das estudantes primeiro casaram, tiveram filh@s, para só depois de algum tempo voltar a estudar e ter uma profissão, que na visão de algumas estudantes já era considerada como vocação, algo natural para a mulher, apenas não tiveram oportunidade de estudar antes. Fica evidente que a maioria das estudantes são da classe popular, de cor branca, escolhem o curso por ser gratuito, pois elas têm a oportunidade de uma formação inicial, de melhor preparação para a docência e posteriormente ingressarem no ensino Superior.

Quanto aos papéis de gênero constatamos que a mulher assume a função de dona de casa, mãe e responsável pela educação d@sfilh@s, e o marido é o provedor financeiro do lar, caracterizando a desigualdade de Gênero entre homens e mulheres, marcada pelo patriarcalismo.

Considerando o conhecimento das estudantes desta pesquisa sobre Gênero e feminismo, identificamos que a maioria não conhece ou pouco contato teve com o termo Gênero e considera a profissão professor@ como natural para o sexo feminino, relacionando-a à maternidade e ao cuidado, atributos designados à mulher.

Estas estudantes são motivadas à escolha pelo Magistério como uma ponte para o ensino Superior, pois permite a elas um primeiro contato com a docência e a maioria diz que sempre quis ingressar nesta profissão, mas primeiro constituiu família, para depois se profissionalizar.

As estudantes da classe popular encontram no curso do Magistério uma possibilidade de profissionalização, a esperança de um futuro melhor, pois elas já conseguem, no início do curso, trabalhar como auxiliar de sala, e conseqüentemente, assumir uma turma, o que no futuro poderá lhes dar uma melhor estabilidade financeira. Outro fator que constitui a mulher em sala de aula está apoiado nas relações de Gênero e Poder, um campo eminentemente feminino.

O curso do Magistério parece ser uma forma de empoderar essas mulheres da classe popular que geralmente são donas de casa, e após ingressarem no curso relataram que se sentem mais cultas e valorizadas perante a família, tendo reconhecimento de seus companheiros que as julgavam ignorantes e incapazes. Na fala de uma das entrevistadas fica evidente essa situação quando ela relata a falta de apoio, quando o parceiro diz que seria melhor ela ficar em casa, para cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos, que era uma perda de tempo a esposa estudar, porém ao final do curso parece ter outro discurso dizendo que a mulher havia mudado, estava com mais conhecimento. As próprias estudantes dizem sentirem-se outra pessoa e passam a ter outra percepção sobre a educação com as crianças e até mesmo com @s própri@s filh@s.

Constatamos que essas mulheres podiam fazer o Magistério, segundo os seus companheiros, e eles não as ajudavam, apenas não proibiram que elas estudassem e isso tem a ver com papéis sociais de Gênero.

O curso de Magistério em nível de ensino Médio, assim como a formação inicial de professor@s, tem sido tema discutido por pesquisador@s da educação. O referido curso sinaliza como uma oportunidade profissional e um caminho de acesso para o ensino superior para essas mulheres da classe popular.

Considerar o viés de Gênero, no campo educacional torna-se importante para entendermos a feminização do Magistério que aconteceu ao longo dos tempos, pois nem sempre a docência foi o reduto para mulheres, já que no início, desde a colonização do Brasil os primeiros professores foram os jesuítas, homens religiosos. Porém,

quando surgiram as Escolas de Primeiras de Letras é que aos poucos a mulher se insere neste espaço que também foi ocupado pelo Gênero masculino. Com a necessidade de mais profissionais qualificados, aos poucos as mulheres ocupam espaços na docência e essa torna-se uma profissão eminentemente feminina. Porém as classes eram separadas, para a classe dos meninos, o mestre homem e para a classe das meninas, tinha como mestre a figura feminina. Os conteúdos também eram diferenciados, ambos deveriam aprender a leitura, a escrita, a gramática da Língua Portuguesa, doutrina católica, as quatro operações de cálculo, porém aos meninos caberiam, ainda, as noções gerais de geometria enquanto que para a classe das meninas a geometria deveria ser substituída pelas “prendas domésticas”, portanto não se cogitava em coeducação²⁵. Os profissionais que atendiam estas turmas deveriam ser de moral inatacável como um exemplo de boa índole. As classes mistas surgem somente a partir do século XIX.

Os dados coletados nas entrevistas com as estudantes do magistério em nível de ensino Médio reafirmam a feminização do Magistério, como se esta profissão fosse natural à mulher uma profissão tipicamente feminina. Comparam os cuidados com @s filh@ com o ensino institucionalizado.

A feminização do Magistério configura estereotipia em relação ao gênero masculino e feminino, pois quando se refere ao professor homem atuando na regência de uma classe, especialmente na Educação Infantil, este é visto, por parte de alguns profissionais da Educação e da família, como afeminado. As entrevistadas dizem que não imaginam o docente do sexo masculino atuando nesta etapa da educação, pois exige-se muito o cuidar de crianças pequenas, o que caracteriza esse nível de educação como coisa de mulher. Porém nos anos iniciais do Ensino Fundamental causaria menos estranheza. É mais comum identificarmos a atuação do professor homem em outras disciplinas que se aproximam mais das Ciências Exatas, como na Matemática, Física ou Química, por exemplo.

Ao relacionar Gênero, Magistério e Maternidade percebemos, que a profissão “professor@” remete ao imaginário feminino de mulher, dona de casa, mãe, esposa, aquela responsável pela educação d@s

²⁵ Educação para democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. AUAD, Daniela. REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003. <http://www.usp.br/revistausp/56/16-daniela.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2016, à 23:55

filh@s, fato este que remete o magistério como sendo “coisa de mulher”, como se a mulher já nascesse predestinada a esta profissão.

Uma questão intrigante está na presença masculina na Educação. Quando as estudantes são questionadas sobre o que elas pensam da figura masculina atuando na docência, elas dizem ser normal pois ele será um profissional, porém demonstram certa estranheza principalmente na Educação Infantil, que é considerada um espaço eminentemente feminino. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental elas dizem não causar tanta estranheza.

O estudo de Gênero na Educação e na formação inicial e continuada de professor@s ainda é um tema pouco abordado, pois percebemos que muitos profissionais da Educação desconhecem ou pouco sabem sobre o assunto. No quarto ano do Magistério, quando as entrevistadas foram questionadas a esse respeito, apenas uma, em seu diálogo, se aproximou do conceito de Gênero. Na instituição onde leciono como professora tutora-externa na turma de Pedagogia, quando discutimos essa temática, os diálogos não são os mais promissores, especialmente quando entra no campo da homossexualidade, algumas acadêmicas dizem respeitar a orientação sexual, mas que não aceitam. Empregam argumentos religiosos, sendo este um assunto que incomoda muitas pessoas, revelando a urgência em dialogarmos sobre Gênero na escola e na formação inicial e continuada de professor@s, para que estereótipos sobre o masculino e o feminino não se reproduzam, como se visualiza nas atividades em sala de aula. Até mesmo quando acompanho as acadêmicas nos estágios, as atividades são direcionadas: meninos pintam os bonecos, e as meninas, as bonecas.

Para minha formação profissional, estudar a temática de Gênero e Educação foi importante pois possibilitou a reflexão sobre minha prática em sala de aula. Em muitos momentos adotava o termo Gênero de modo generalizado, usando o masculino para se referir aos dois sexos e de certa forma reproduzindo práticas sexistas. A pesquisa e estudos nas disciplinas que compõem o curso do mestrado empoderaram meus conhecimentos com elementos para pensar e discutir as relações de Gênero na escola, e percebo ser uma urgência tais discussões, não apenas em momentos em que surge a necessidade, mas como sendo uma prática contínua de diálogo e formação.

Portanto, as leituras sobre Gênero e a feminização do Magistério possibilitaram uma compreensão dessa trajetória que a mulher percorreu para sua escolarização e profissionalização docente.

Estudar Gênero permitiu ir muito além de perceber o masculino e o feminino nas relações sociais, possibilitando a construção social e busca pela equidade nas relações entre homens e mulheres na sociedade ocidental.

No que diz respeito ao empoderamento das mulheres, ficou evidente que ao retornarem para a escola e adquirirem conhecimento elas percebem mudanças significativas em suas vidas, tanto pessoal como profissional, permitindo a elas ascensão no espaço público.

Na “categoria-Magistério” novas perspectivas, constatamos que o curso de Magistério em nível de ensino Médio sinaliza uma possibilidade profissional, uma preparação inicial para o trabalho e uma possibilidade para darem continuidade aos estudos ingressando no ensino Superior.

Em virtude dos dados apresentados na pesquisa, evidencia-se que o curso do Magistério em Nível de Ensino médio, continua sendo uma opção para as mulheres mas agora, não mais da elite como no século XIX e XX, mas sim para as estudantes da classe popular, que desejam ter uma carreira, e logo no início conseguem exercer a profissão inicial na Educação Infantil, como auxiliares de sala, para, posteriormente, assumirem a regência e ingressarem no ensino Superior.

Espera-se com esta pesquisa que a temática aqui investigada sirva de fonte para outras investigações ligadas à formação de professor@s, Gênero e Educação. O assunto é necessário para os profissionais da Educação, pois percebemos que Gênero é pouco discutido na formação inicial e continuada de professor@s e nossa sociedade é marcada pela cultura que impõe a homens e mulheres assumirem papéis constituídos culturalmente, os quais se reproduzem ao longo da história. Para que haja mudança há necessidade de discussões, diálogos para se romper com o que foi instituído social e culturalmente. Nesse sentido, os estudos de Gênero têm sido de suma importância para refletir que a feminização do Magistério não está apenas associada ao amor, carinho, vocação, mas que abrange a influência dos aspectos sociais, culturais e econômicos nos últimos dois séculos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY Miriam; SILVA Rocicleide da. As relações de gênero na confederação nacional de trabalhadores rurais (Contag). *In*: ROCHA, Maria Isabel Baltar (org). **Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: editora 34, 2000. p. 347 – 367.

ALBORNOZ, Suzana, (coord.). **Na condição de mulher**. Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. 1985.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial: 2001.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval. *et al.* **O legado educacional do século XX**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Ler as letras: porque educar as meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Autores Associados, 2007.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A Feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

ANJOS, Gabriel. **Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências Sociológicas**, Porto Alegre, ano 2, nº 4, jul/dez 2000, p.274-305. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n4/socn4a11.pdf> . Acesso em: 01 jul. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Filosofia da educação**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AREND, Sílvia Maria Fávero. Infância. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losando Antonio, (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2^a. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena da Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero**. REVISTA USP, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003. Disponível online em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>; Acesso em 18 de janeiro de 2016.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

AURAS, Gladys Mary Teive. Modernização econômica e formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. 5^a. ed. Ipiranga, SP: Edições Loyola, 2000.

BORELLI, Andrea; MATTOS, Maria Izilda. Trabalho. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losando Antonio, (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo do Ensino Mutuo para instrucção das corporações militares. Colecção das Decisões do Governo do Imperio do Brazil de 1823 – parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1887, p. 41-42.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Colecção das Leis do Império do Brazil de 1827 – parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional 1878, p. 71-73.

_____. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ CCIVIL_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 17 agosto 2015.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Resolução CEB Nº 2**, DE 19 de abril de 1999. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 13, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 58, 59, 61, 62 e 65 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE 1/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 12 de abril de 1999.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 set. 1999.

_____. **Parecer/CEB nº 01/1999.** Institui as DCN para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

_____. **Lei nº 12.014 de 2009.** Presidente da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 17 agosto 2015.

BRUNO NETO, Francisco. **Constituição federal:** acadêmica explicada. São Paulo: Editora Jurídica Brasiliense, 2003.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho feminino no Brasil:** novas conquistas ou persistência da discriminação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* **Docência, memória e gênero:** estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, Brasil, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, jan. 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482/372202015>>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-51771993000100014>>. Acesso em: 03 Julho 2015.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. (Org.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CANDAUI, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 21ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docentes na sala de aula. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Barbara Denice *et al.* **Docência Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras editora, 1997.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para os estudantes universitários. 3ª. Ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MG: Ed. UFGD, 2014.

_____. **Inquietações sobre educação e gênero**. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.4, nº 8, jan-jun, 2015. p. 33-48.

CORREIO DA UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192261por>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Ser professora, ser mulher**: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. In: **Estudos feministas**/Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, **Centro de Educação e Expressão**. v.7, nº1-2. Florianópolis: UFSC, 1999.

COSTA, Licurgo Ramos. **O continente das Lagens** – sua história e influência no sertão da terra firme. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

_____. **In ACIL e seu compromisso com o desenvolvimento da Serra catarinense**. Lages: Ed.e Gráfica Pérola, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**, 2ª.ed.São Paulo. Contexto: 1989.

_____. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *In*: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da, (coordenação). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil**. Estudos avançados 17 (49), 2003.

ESTUDO EXPLORATÓRIO sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 4ª. ed. São Paulo: Zahar, 2010.

FERRAZ, Cláudia Itaborahy; DINIZ, Margareth. **A mulher professora e seus troços diante da diferença**. Jundiaí: Paco Editoria, 2014.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis –SC: Secretaria de Educação:1975.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso, 2012.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade I: a vontade de saber**, tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guillion Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Grall, 1988.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 30ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e magistério**: Discursos e práticas sociais. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2009.

_____. **Relações de gênero na docência**, UNIJUÍ. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/.../02_14_43_p510.pdf. Acesso em: 14 março. 2015.

GROSSI, Mirian Pillar **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998.

_____. **Estratégia, poder-saber**: organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta, Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Identidade de gênero e sexualidade**. http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2015.

HAHNER, June Edith. **A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. In: **Estudos feministas**/Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Educação e Expressão. V.7, n.1-2. Florianópolis: UFSC, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. Educação e Realidade**, Porto Alegre. 1986.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, Mary del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 2002.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e expansão do magistério público na Província de Santa Catarina nos anos de 1836-1889**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MAYRING, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* [Introdução à pesquisa social qualitativa]. (5ª. ed.). Weinheim: Beltz. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2015.

_____. **Qualitative Inhaltsanalyse**. Grundlage und Techniken. 8. Ed., Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Amd/Downloads/7377-26594-1-PB.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Laços perigosos entre machismo e violência**. Ciência e saúde coletiva. 10(1) :18-34, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007. Acesso http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article: Acesso em: 17 agosto 2015.

MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Uma mulher na história da educação brasileira**: entraves e avanços de uma época. **Anais...IX** Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação No Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

MOTTA, Alda Britto da. **Elas começam a aparecer**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto, Portugal. Editora Porto, 1995.

NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa/Portugal. EDUCA. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

_____. A formação da profissão docente. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Nova.pdf. Acesso em: 16 dez. 2015.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda: corpo e prazer trabalho”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PEETERS, Marguerite A. **O gênero**: uma norma política e cultural mundial: ferramenta de discernimento. Tradução: Paulo Augusto Silva. São Paulo: Paulus, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M.S. Correa. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogias e pedagogos: caminhos e perspectiva**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana; (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, Maria Lígia; FRANCO, Stella Scatena. **A participação feminina no debate público brasileiro**. In: PRIORE, Del Mary; In. LOURO, Guacira Lopes. **História das mulheres no Brasil**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina. Formação Integral na Educação Básica: 2014.

SANTANA, Analia. Mulheres e relações de poder na Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho. In: MEIRELES, Mariana Martins de; FERNANDES, Mile Caroline Rodrigues (Org.). **Educação diversidade e diferenças: olhares (des)colonizadores e territorialidades múltiplas**. 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **Auxiliar da sala é professor?** Dilemas da profissionalização docente na educação infantil. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/AUXILIAR%20DE%20SALA%20E%20PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 16 dezembro 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A história da Educação no Brasil:** um balanço prévio e necessário. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SCOTT, Joan. **Prefácio a *Gender and politics of History*.** *Cadernos Pagu* (3), p. 11-27, 1994.

SILVA, Eduardo Rodrigues da. **A infância, a criança e a história.** História e-história. 2011. Disponível em: <http://www.historiaeistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=368#_ftn>. Acesso em: 16 dezembro. 2015.

SOARES, Ana Carolina Coelho. **Feminilidade/Feminino.** In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio, (Org.). **Dicionário crítico de gênero.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

SOUSA, José Edimar de. **Por acaso existem homens professores na educação infantil?** Curitiba, PR: CRV, 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Cortez, nº 14 maio/jun/jul, p.61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tadeu (Orgs.). Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública. In: SOARES, Vera. **Percepções e atitudes: ser mulher e participação política.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc, SP; 2013.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/Conferencia%20Derme

val%20SAVIANI.pdf - **Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares**, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://feminismo.org.br/historia/>>. Acesso em: 17 ago. 2015

ULYSSES, de Oliveira Panisset. Parecer CNE/CEB nº1, de 29 de Janeiro de 1999. Brasília, 29 de janeiro de 1999. Presidente da CEB/CNE.

Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a11v2170.pdf>. Acesso em: 17 ago.

2015.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.09.pdfAcesso em: 30 mar. 2015.

ZIGELLI, Olga; GROSSI, Miriam Pillar; GRAUPE, Mareli Eliane; (orgs.). **Desafios da formação em gênero, sexualidade e diversidades étnico-raciais em Santa Catarina**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.

ANEXOS**ANEXO A: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS ALUNAS DO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO: ENTREVISTA**

Nome: _____

Município em que reside: _____

Bairro: _____

Estado civil: Tem filhos? _____ Quantos? _____

Roteiro Livre

- 1) O que você pensa sobre a profissão professor?
- 2) Quais foram os motivos que levaram você a optar pela escolha do magistério?
- 3) Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades no exercício da profissão?
- 4) Quais são as recompensas, as alegrias, os desafios no exercício da profissão?
- 5) Que atribuições caracterizam a profissão do professor?
- 6) O que você considera mais importante para o trabalho do professor?
- 7) Onde você atua ou pretende atuar?
- 8) Quais são suas aspirações para o futuro em termos pessoais e profissionais?
- 9) Qual sua percepção sobre a figura masculina atuando em sala de aula, na Educação Infantil?

10) O que pensa ou como você se sentiria se tivesse um professor homem como regente da turma em que seu filh@ fosse alun@?

11) Após a conclusão do magistério, em nível médio, você pretende cursar uma faculdade em curso de licenciatura?

Sim () não ()

Em caso afirmativo qual curso? _

12) Caso opte em fazer uma faculdade, você pretende dar continuidade em sua formação continuada?

Sim () Não ()

O que pretende fazer?

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

ANEXO B: PARECER CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E MAGISTÉRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Mareli Eliane Graupe

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37835114.2.0000.5388

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 879.031

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

GÊNERO E MAGISTÉRIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os motivos pelos quais as estudantes escolhem o curso de magistério, em nível de ensino médio, buscando compreender as contribuições históricas, culturais e sociais para a continuidade da oferta desse curso após a publicação da LDB 92394/96.

4.2. ESPECÍFICOS

Historiar o curso de magistério da Escola de Educação Básica Vidaí Ramos Junior - E.E.B.V.R.J

Conhecer os motivos pelos quais as/os estudantes escolheram o curso de magistério em nível de ensino médio com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Compreender o processo de feminização no magistério como uma questão de gênero.

Investigar a relevância e a influência do curso de magistério em nível médio na escolha de um curso de licenciatura em nível de ensino superior.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170

Bairro: Universitário

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

CEP: 88.509-900

E-mail: odilamiw@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**

Continuação do Parecer: 879-031

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende aos requisitos solicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância, principalmente no que se refere a formação pedagógica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Contemplado.

Recomendações:

Divulgação dos dados da pesquisa para conhecimento público.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências relevantes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170
Bairro: Universitário
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086

CEP: 88 509-900

E-mail: odilamw@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



continuação do Parecer: 879.031

LAGES, 20 de Novembro de 2014

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador)

Endereço: Av. Castelo Branco, 170
Bairro: Universitário
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (49)3251-1066

CEP: 88.509-900

E-mail: odilamw@yahoo.com.br

ANEXO C: CURSO DE MAGISTÉRIO – HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Curso de Magistério - Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar: 200

Número de Semanas Letivas: 40 diurno 48 noturno

Duração hora/aula: 48 min. diurno 40 min. noturno

Número de dias semanais de efetivo trabalho: 05

Carga horária anual: 800 horas

DISCIPLINAS	DE AULAS SEMANAIS				CARGA HORÁRIA
	1ª	2ª	3ª	4ª	
- Língua Portuguesa e Literatura	3	2	-	-	160
- Língua Estrangeira	2	2	-	-	128
- Artes	2	2	-	-	128
- Educação Física	2	2	-	-	128
- História	2	2	-	-	128
- Geografia	2	2	-	-	128
- Filosofia	2	2	-	-	128
- Sociologia	2	2	-	-	128
- Matemática	2	3	-	-	160
- Química	2	2	-	-	128
- Física	2	2	-	-	128
- Biologia	2	2	-	-	128
- Fundamentos teórico-metodológicos de:					
. Alfabetização e letramento			2	2	128
. Português e Literatura Infantil	-	-	2	2	128
. História	-	-	-	2	64
. Geografia	-	-	-	2	64
. Ciências	-	-	-	2	64
. Matemática	-	-	2	2	128
. Artes	-	-	-	2	64
- Educação e Infância	-	-	2	-	64
- Filosofia da Educação	-	-	2	1	96
- Sociologia da Educação	-	-	2	1	96
- História da Educação	-	-	2	-	64
- Psicologia da Educação	-	-	2	1	96
- Organização e Legislação Educacional	-	-	2	-	64
- Educação Especial	-	-	2	-	64
- LIBRAS	-	-	-	2	64
- Didática – Educação Infantil	-	-	2	2	128
- Didática – Séries Iniciais	-	-	2	2	128
- Estágio Curricular – Ed. Infantil	-	-	2*	3**	160
- Estágio Curricular Séries Iniciais	-	-	3*	5**	256
Totais Semanais e Carga horária Total	25	25	29	31	3520

* Na 3ª série, do total de 05 h/a para os estágios, 01 h/a semanal deve ser destinada à orientação dos alunos no turno de funcionamento das demais disciplinas e 04 h/a à orientação dos alunos em período extracurricular.

** Na 4ª série, do total de 08 h/a para os estágios, 01 h/a semanal deve ser destinada à orientação dos alunos em estágio na Ed. Infantil e 01 h/a semanal deve ser destinada à orientação dos alunos em estágio de Séries Iniciais no turno de funcionamento das demais disciplinas e 06 h/a em período extracurricular.

- A carga horária semanal e a carga horária total dos estágios, nas 3ª e 4ª séries, correspondem à carga horária mínima obrigatória que cada aluno deve cumprir, para obter a aprovação em todas as etapas do estágio supervisionado.

- A carga horária a ser disponibilizada ao professor de estágio, para a orientação e o acompanhamento dos alunos, depende do número de alunos, por turma, conforme Diretrizes da DIB e Instrução Normativa da SED.

ANEXO D: ETAPAS/CARGA HORÁRIA

4.2.1 Etapas/Carga horária

ETAPAS		Carga horária 3ª série		Carga horária 4ª série	
		Ed. Infantil	Séries Iniciais	Ed. Infantil	Séries Iniciais
Elaboração do Projeto de Intervenção e do Relatório	Orientações gerais	10 h	10 h	10 h	10 h
	- Organização do(s) Projeto(s) de Intervenção: Tema; Delimitação do tema; Objetivos (geral e específicos) Justificativa e Fundamentação Teórica; Metodologia; Cronograma; Referências. - Organização do(s) Relatório(s): Introdução; Desenvolvimento/Metodologia; Análise dos Resultados; Conclusão; Referências.				
Organização/Elaboração das ações	- Identificação no campo de Estágio, dos interessados, das expectativas e estabelecer um primeiro levantamento da situação, dos problemas/temas prioritários e eventuais ações a serem desenvolvidas no contexto da escola. - Elaboração dos projetos de aprendizagem: situações-problema, atividades de aprendizagem e dos planos de aula; diário de campo; roteiro de entrevistas/questionários, observação participante e das fichas de observação e registro - Leituras orientadas; aprofundamento teórico: resumo e fichamento de textos/obras.	20 h	20 h	44 h	44 h
Intervenção	Desenvolver a ação prática/intervenção/docência na instituição campo de Estágio.	30 h	30 h	70 h	70 h
Seminário	Organizar o seminário para discutir e socializar as temáticas/problemáticas investigadas; apresentar a análise do estágio/intervenção, tendo como pano de fundo a revisão literária.	4 h	4 h	4 h	4 h
Total de horas por tipo de Estágio e série		64 h	64 h	128 h	128 h
TOTAL		128 horas		256 horas	

4.3 REQUISITOS PARA OBTER A APROVAÇÃO NO ESTÁGIO

a) Atendido o critério de frequência, a participação e a realização de todas as atividades desenvolvidas nas etapas do Estágio Supervisionado, descritas por meio de relatórios parciais e finais e demais instrumentos de acompanhamento, o aluno estagiário será aprovado, se obtiver média final, igual ou superior a 7,0 (sete).