



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12554 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

DOCÊNCIA FEMININA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações historicamente construídas

Lígia Maria Silva Sousa - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Iran de Maria Leitão Nunes - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

DOCÊNCIA FEMININA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações historicamente construídas

INTRODUÇÃO

As concepções do papel da mulher, docência, gênero e educação são construídas conforme a contextualização histórico-política e social. E nesses seguimentos, o processo de feminização do magistério da educação infantil apresenta-se como marca que ainda permeia as representações e discursos de uma sociedade que carrega um viés conservador, que tenta restringir a condição da mulher ou a direcionar para profissões que estejam de “acordo com a sua naturalidade feminina” e, conseqüentemente, fortalecendo desigualdades de gênero.

Assim sendo, partimos do questionamento: quais as representações existentes no processo histórico educacional da docência na etapa da educação infantil, que a configura como exclusivamente feminina? Nesse sentido, pretendemos analisar os elementos que reforçam o magistério na educação infantil como uma profissão feminina, refletindo as questões de gênero que estão permeadas na construção dessa docência.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, considerando o período entre a Lei Geral do Ensino de 1827, que dá às meninas o direito à educação formal, e a publicação da Lei n.º 4.024 de 1961, que institui a educação pré-primária em nosso país.

Consideramos que a temática em foco é importante por levantar questões de

ordem estruturais dentro do sistema educacional e social, e levantar reflexões, de modo a não perpetuar ou validar, por meio de tradições conservadoras, a função do profissional docente de educação infantil e o papel que a mulher deve desempenhar.

DESENVOLVIMENTO

Historicamente, a educação era restrita para famílias de classe alta, em que apenas os homens podiam ter oportunidades de aprendizado, cabendo à mulher ficar submetida ao espaço privado, sendo a responsável pelos afazeres domésticos, cuidados de higiene e educação dos filhos, além de zelar pelo lar e marido. Contudo, a inserção da mulher na educação tanto como aluna, como docente trouxe profundas modificações à sociedade vigente, em que o fenômeno da feminização foi ganhando cada vez mais espaço no magistério e sendo representado como uma profissão essencialmente feminina, principalmente na etapa da educação infantil.

A primeira legislação brasileira que possibilitou a educação formal à mulher foi a Lei Geral do Ensino (BRASIL, 1827), de 15 de outubro de 1827, mas que apresentava currículo diferenciado para meninos e meninas, pois elas eram excluídas das noções de geometria, limitando-as apenas às quatro operações e acrescentavam-se as prendas domésticas. Assim, ela limitava a formação da mulher, pois vedava o direito ao aprendizado mais amplo e a continuidade dos estudos. Ou seja, não seria necessário oportunizar formas de emancipação da mulher, pois ela sempre estaria em segundo plano, seguindo as ordens do pai ou do marido e uma matriz normatizadora reproduzida culturalmente, que discriminava e estigmatizava o gênero feminino, mantendo-a no lar, onde ela só saberia o suficiente para não ser analfabeta e poder educar as crianças.

As professoras seriam nomeadas pelos presidentes das Províncias, desde que fossem brasileiras, de reconhecida “honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino”. (BRASIL, 1827). Convém registrar que a primeira Escola Normal brasileira, para a formação docente, foi fundada em 1835, no Rio de Janeiro, não previa a presença feminina. Somente nas últimas décadas do Império, é que houve a expansão das Escolas Normais, principalmente em decorrência da pressão da classe média da época, e da feminização do magistério. E, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), os jardins de infância iniciam em 1875, no Rio de Janeiro, com o Colégio Menezes Vieira, e no setor público, em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

Mas a inserção da mulher à educação a partir da segunda metade do século XIX foi tida como extensão do lar, tanto no que condiz ao corpo discente, como no magistério, em que as mulheres seriam exemplos de moral e dedicação, sendo a profissão docente uma vocação em detrimento à precarização salarial que estavam sujeitas. Yannoulas (2011) discorre que existiam manuais de conduta da boa moça que expunham sobre a atividade do

magistério apresentando como algo “aceitável” desde que fosse antes do casamento, pois com o casamento se dedicaria as tarefas do lar filhos, isto é, a característica do cuidado era inerente a sua atribuição feminina.

Com essa concepção social, a maternidade e o casamento seriam o ápice da realização da mulher, onde o elemento vocacional propagado intensificava a ideia de mulher maternal “natural” desse espaço, que mesmo sendo uma via pública possibilitando certa autonomia, ainda eram mecanismos de submissão, porque a sociedade exigia uma mulher que fosse cuidadora, boa esposa e boa filha dentro dos parâmetros considerados coerentes para época e a função de professora não desmaculava essa representação social.

O que nos remete Nunes (2015) ao evidenciar que o ideal mariano, baseado na figura da Virgem Maria, fundamentou o modelo de docência exercido por professoras casadas ou solteiras, e a representação do “ser professora das crianças”, principalmente, pela maternagem na qual se encontram: o afeto, o cuidado, a vida em família. A autora também evidencia o celibato pedagógico feminino como exigência legal para o exercício do magistério, ou seja, a defesa da incompatibilidade entre o magistério, o estado civil e a maternidade física das professoras, notadamente nas primeiras décadas do século XX.

Moscovici (2000 apud WOLTER, 2021, p. 19) afirma que as representações sociais têm relação com a “forma dos sujeitos sociais avaliarem um objeto e constroem nele um significado, esse significado passa a ser reproduzido e compartilhado pelo grupo, atuando no senso comum e se tornando uma regra de comunicação”. De maneira que essas representações foram organizadas pelo grupo social de mais poder, e como a mulher sempre foi tida como o Outro e nunca como o sujeito autônomo de direito, não caberia o questionamento, e quando há mudanças no sentido de novas representações, ainda perpetuam construções subjetivas de valores enraizadas em uma cultura do papel “natural da mulher” e o masculino é a matriz organizacional. Pois como Scott (1995, p. 86) ressalta, as mudanças na organização das “relações de poder” e o “poder” são distribuídas de modo desigual.

Arce (2001) quando descreve esse aspecto “natural” da docência feminina pontua o quanto essa característica é mais latente na imagem que se tem da professora ideal na etapa da educação infantil, como a “educadora nata” que age pelo amor, mistificado ao papel de cuidado com o outro, tendo em vista que o gênero é determinante para sua atuação, assim as questões salariais não seriam importantes.

Entretanto, a entrada da mulher no magistério não significou a precarização da educação e a desvalorização salarial. Desde a década de 1920 a 1930 os homens foram se afastando da docência em decorrência, dentre outros fatores, dos baixos salários, do processo de urbanização do Brasil que proporcionaram aos homens a busca de melhores condições de vida e trabalho. E, haja vista que a mulher não detinha autonomia sobre seus corpos e o casamento era seu destino, seu trabalho era secundarizado, sendo apenas para complementar a renda do marido (VIANNA, 2013), tendo uma dupla jornada, pois trabalharia na via pública,

mas continuaria com seus afazeres domésticos.

Outro fator que contribuiu para feminização do magistério foi a necessidade da expansão da educação pública primária; contudo as condições de salário, a desvalorização da profissão, a falta de atenção do poder público com a escolarização do povo brasileiro e com a formação docente, ela passou a ser vista como “profissão indigna para os homens”, assim as mulheres assumiriam o ofício como uma missão feminina (ATAÍDE, 2013). Desse modo, o governo resolveria em parte o problema de mão de obra para o progresso da pátria, como “construtoras da nação”, conforme a expressão usada por Müller (1999).

No período de 1930 a 1945, o país viveu o Estado Novo, marcado por profundas transformações políticas, econômicas e culturais no Brasil pelo declínio das velhas oligarquias, greves, movimentos populares por reformas sociais, urbanização, participação da mulher no sistema fabril e crianças, entre outros aspectos, que tornaram a década um período de instabilidade política (ALBUQUERQUE, 2012).

Nesse cenário a preocupação com os cuidados para infância aparece como um dos pontos fundamentais do período: a obrigatoriedade implantação das creches nas empresas particulares com mais de 30 funcionárias; o surgimento da assistência pré-escolar para crianças de zero a sete anos, como a primeira iniciativa de educação infantil de massa no Brasil, a partir da criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942; a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, ao definir que cada instituto de educação manteria um grupo escolar e um jardim de infância.

Anos depois, a Lei n.º 4.024 de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), em que estabelece a educação pré-primária como destinada aos menores de 7 anos e ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. No entanto, o poder público não assumiu completamente a educação formalizada das crianças de 0 a 6 anos, observando que, em seu artigo 24, estimula que as empresas que tenham mães trabalhadoras com filhos menores de sete anos organizem e mantenham instituições de pré-escola.

E no que condiz à formação do magistério, o artigo 54 diz que o “Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. (BRASIL, 1961). Praticamente nada mudou com relação à educação dada à infância nesse período e tampouco à formação do profissional, permanecendo o assistencialismo como marca.

Não foram somente com Leis e decretos que tanto a educação infantil, quanto a formação de professoras mantinham essa perspectiva de pré-primário para assistir às famílias, constituindo a mulher como a responsável talhada para assumir essa etapa, vários teóricos enfatizaram o “mito da educadora nata” (ARCE, 2001). E é com base nessas origens que a representação da mulher professora da educação infantil ainda se faz presente no atual contexto

E, nesses mecanismos de propagação de um ideal construído pela interação dos sujeitos, é que foi se reorganizando historicamente a realidade, pois como Moscovici (1978) explicita: toda mentalidade já está condicionada a representações anteriores ancoradas na linguagem e cultura. No campo do magistério da educação infantil, novas representações precisam ser reconstruídas e solidificadas, as novas significações sejam dadas à atuação nessa primeira etapa da educação básica, não sendo restrita a uma questão de gênero e que a instituição não seja caracterizada como extensão da vida privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da representação social, no que se refere à docência, é dinâmica e permeada por contradições, posto que é algo reproduzido e transformado de acordo com condutas, valores e divergências que refletem tanto um aspecto individual, quanto coletivo, seja por experiências de vida, a própria formação docente acadêmica, memórias, também como aluno e todo o contexto institucional da escola e suas relações com o mundo exterior.

E são essas influências que implicaram diretamente na imagem de mulher professora de educação infantil, sendo necessário também problematizar as questões que inferem nessas construções. Mesmo com as documentações oficiais apresentando a função do profissional docente de Educação Infantil, são nos discursos do cotidiano que as representações do papel da mulher professora se fazem presentes sendo legitimadas por mecanismos de opressões que delimitam sua emancipação. Nesse sentido, é necessário discutir sobre a construção histórica das relações de docência, gênero e infância para um olhar mais crítico sobre as dinâmicas sociais inseridas no espaço escolar hoje.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.113, 167-184, junho 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>> Acesso em 23/12/2020

ALBUQUERQUE, S. R. C. **A Mulher professora e o Ensino Primário do Estado do Maranhão na década de 1960.** 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. Disponível em <<file:///C:/Users/Infor%20Delta/Downloads/DISSERTACAO%20SELMA%20ROMANA.pdf>> Acesso em: 12/06/2020

ATAÍDE, P. C. **Identidade e feminização docente**: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís MA. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/261>> Acesso em 12/06/2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em 10/12/2020

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro196353722publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12/06/2020

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÜLLER, Lúcia. **As Construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Ideal mariano, celibato pedagógico e docência. In: STAMATTO, Maria Inês Sucupira; NETA, Olívia Morais de Medeiros (Organizadoras). **Práticas educativas, formação e memória**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (p. 147-166).

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p.159-180. Disponível em <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>> Acesso 04/01/2021.

WOLTER, A. H. **Pandemia, lugar e representações sociais**: aproximando conceitos e

tecendo relações. Anais do seminário de políticas públicas e interseccionalidades. V. 1, 2021, CEEINTER. ISSN: 2764-4758. Disponível em: <file:///C:/Users/Infor%20Delta/Downloads/293-Texto%20do%20Artigo-1045-1-10-20220311.pdf> Acesso em 10/01/2022

YANNOULAS, S. C. **Feminização ou Feminilização?** Apontamentos em torno de uma categoria. Temporalis (Brasília), v.2, p.271 - 292, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583> Acesso em 11/04/2022