

## Trajetórias de professoras: Histórias de vida e marcas de gênero

Adriana Mika<sup>1</sup>

Luciana Fornazari Klanovicz<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar, sob a perspectiva dos estudos de gênero, as trajetórias de professoras que lecionaram no ensino primário entre os anos 1950 e 1980 na região de Irati, Paraná. A partir das histórias de vida dessas professoras é possível perceber de que forma as relações entre gênero e docência são construídas; em torno de uma percepção específica acerca do feminino, na perspectiva delas, que foram influentes e determinantes na vida pessoal e na prática docente. A docência é entendida, nesse sentido, como um ofício feminino envolto em discursos que apontam para uma 'missão' e 'dom' naturalizados acerca dos papéis das mulheres na sociedade. Como metodologia propomos o trabalho com história oral, o que contribui para desvendar trajetórias silenciadas de algumas professoras que lecionaram no interior do Paraná, que numa vida árdua em meio a diversos desdobramentos e desafios, guardam lembranças e silêncios dando conta da subjetividade do fazer e do ser educadora. Buscou-se problematizar a feminização docente construída historicamente e que permanece ainda no presente pelas relações de poder.

**Palavras-chave:** feminização, professoras, gênero.

### Female teachers trajectories: life histories and gender remarks

**Abstract:** This article aims to analyze, from a gender studies perspective, primary school female teachers' trajectories between the 1950s and the 1980s at Irati, Paraná, Brazil. It's possible to figure out how relationship between gender and teaching was built through their life stories. In that period, the female experience in teaching was full of discourses on gender roles, as the naturalization of female mission or gift in education. We have used oral history to collect and read some testimonies. This way of writing history contributes to unveil silent trajectories of some female teachers. We tried to discuss the feminization of teaching as a historical construct that still remains in social power relations.

**Keywords:** feminization; female teachers; gender.

O objetivo deste artigo é analisar, sob a perspectiva dos estudos de gênero, as trajetórias de professoras que lecionaram no ensino primário entre

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus universitário de Irati (2009 - 2012). Pós graduada em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras FACL (2014). Atualmente cursa graduação em História e é mestranda no Programa de Pós - Graduação, Mestrado em História e Regiões, ambos na Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus universitário de Irati, Paraná.

<sup>2</sup> Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação (mestrado) em História e Regiões, e Pós-Graduação (mestrado) Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da UNICENTRO. Professora Adjunta B do Departamento de História da mesma instituição

os anos 1950 e 1980 na região de Irati, Paraná. A partir das histórias de vida dessas professoras é possível perceber de que forma as relações entre gênero e docência são construídas; em torno de uma percepção específica acerca do feminino, na perspectiva dessas senhoras, que foram influentes e determinantes na vida pessoal e na prática docente. A docência em sua época foi tomada como um ofício feminino envolto em discursos que apontam para uma ‘missão’ e ‘dom’ naturalizados acerca dos papéis das mulheres na sociedade. Dessa forma, pretende-se pensar e problematizar a feminização docente construída historicamente e que permanecem ainda no presente pelas relações de poder.<sup>3</sup>

Entre as diversas perspectivas que possibilitam reflexões acerca da feminização da profissão docente, o uso da categoria gênero serve como aporte para desmistificar e problematizar as construções históricas e sociais sobre o feminino e sobre suas particularidades biológicas como a maternidade, o que esclarece Judith Butler (2010) são fatores pautados na cultura e organizações sociais.

De acordo com Joan Scott (1990), gênero foi inicialmente usado por movimentos feministas em meados da década de 1970, quando procuravam desconstruir e revelar condições de submissão e poder em que se encontravam as mulheres na vida profissional e pessoal. Para a autora, “gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14-15). Os estudos sobre as relações de gênero podem trazer reflexões para percepções na relação masculino e feminino e os papéis a eles atribuídos, baseadas na divisão social do trabalho e na diferença entre os sexos. Tais estudos contribuem para mudanças na percepção de costumes e práticas ainda vivenciadas no presente, as quais, por vezes, ainda têm colocado e estimulado papéis específicos para homens e mulheres, embaralhando ainda mais as cartas dadas de forma diferenciada no mundo privado e especialmente, no caso deste artigo, no profissional. Assim, o gênero é um importante componente para desvelar as relações históricas e sociais que

---

<sup>3</sup> Algumas frações deste artigo que tangenciam a problemática diretamente enfocada aqui já foram anteriormente publicadas, em estágio inicial de pesquisa, em eventos. Ver, por exemplo: AUTORA 2 e MARTINS, M. de S. História oral e a trajetória de professoras primárias . *Anais do 4 Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão*. Ponta Grossa: ISAPG, 2012. Disponível em: «[isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2864&q=1](http://isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2864&q=1)» Acesso em: 20 mar. 2015.

se empregaram ao trabalho docente, bem como para refletir sobre os progressos e atribuições presentes na área educacional, tendo em vista que o trabalho docente é uma das atividades profissionais predominantemente femininas, principalmente quando se fala em educação infantil e ensino primário (séries iniciais).

Tendo em vista que o processo de feminização da docência foi se construindo na história por meio de relações de poder, buscamos investigar as trajetórias de professoras que lecionaram no ensino primário no interior do Paraná, na cidade de Irati. Assim, a partir das histórias de vida dessas professoras podemos perceber os percursos vivenciados na esfera familiar profissional e perceber as relações entre gênero e docência de modo que as construções sobre o feminino foram influentes e determinantes na vida pessoal e na prática docente. Observa-se que a docência percebida nas falas das entrevistadas é ofício entendido como “missão” e muitas vezes reforçado como um “dom da mulher”.

Neste artigo, amparamo-nos em histórias orais que contribuíram para colocar em evidência as trajetórias silenciadas de professoras em lembranças que puderam ser expressas pela fala ou até pelo que silenciavam. De acordo com Marieta Ferreira (2000) a importância da memória para pensar os diversos sentidos, os significados que trazem determinados momentos na vida dos sujeitos pesquisados, para relacionar e refletir com contextos recentes, comportamentos individuais e também coletivos. Afirma a autora que “a memória é construção do passado pautada por emoções e vivências. É flexível e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (FERREIRA, 2000, p.111). Tendo em vista a construção do passado pautada por emoções e vivências, pudemos ler as memórias e relatos orais de professoras, a trajetória e os papéis construídos e atribuídos ao feminino.

O número de entrevistas foi pensado para estabelecer possíveis relações, semelhanças e distanciamentos no trabalho docente, pois conforme esclarece Verena Alberti “o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho” (ALBERTI, 2005, p.36). Nesse sentido, foram entrevistadas cinco professoras que lecionaram entre os anos

de 1950 e 1980 na região em foco. Todas as professoras lecionaram no ensino primário e apenas uma delas exerceu o cargo de diretora da escola por pequeno espaço de tempo. Todas já são aposentadas e foram denominadas por “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. Procuramos investigar os sentidos que teve a profissão “professora” na vida delas e como contemplavam o trabalho docente, as funções biológicas atribuídas ao sexo feminino, como a maternidade, e o trabalho doméstico.

É bom lembrar que a partir das narrativas da vida, das lembranças e das memórias nos propomos a investigar as lutas diárias das mulheres, mães, esposas, acima de tudo professoras, investigando as semelhanças, divergências, particularidades no processo de revisitação da memória. De acordo com Jacques Le Goff, “a memória como propriedade de conservar certas informações remete-nos em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1994, p.423). Importante, portanto perceber de que maneira o processo pelo qual a docência foi-se constituindo como do âmbito feminino, acompanhando dessa forma, a historicidade do próprio processo.

### **Profissão de homem, profissão de mulher: docência é uma profissão feminina?**

O processo de feminização docente consiste em perceber o contexto social, econômico, político e também as organizações de papéis masculinos e femininos. Para Almeida (1998) a feminização docente é um processo que precisa ser percebido cautelosamente, a ocupação do magistério pelas mulheres condiz com a ampliação de vagas e criação de escolas mas também com o abandono dos homens desse ramo profissional, buscando remunerações maiores em outros campos.

Da mesma forma como o trabalho público e social, o magistério foi historicamente uma atividade desempenhada por homens, considerando que a mulher ficava confinada a um espaço mais reservado, doméstico. Esses fatores devem-se à forma como a mulher era concebida e vista pelos que tinham o poder de escrita e lideravam o meio intelectual, ou seja, os homens. De acordo com Ana Colling (2006) as civilizações grega e romana já excluíam a mulher da

capacidade intelectual e ainda no século XVIII, a mulher era de certa forma, considera um ser dotado de sensibidades, mas de capacidade intelectual nula.

São extensas, variadas e diversas as organizações nas formas que homens e mulheres organizam suas sociedades, entretanto, há predominância masculina no meio social, político e profissional. Para Colling (2006) ao passo que os homens escreveram sobre as mulheres foram “responsáveis pelas construções conceituais, hierarquizaram a história, com os dois sexos assumindo valores diferentes; o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino” (COLLING, 2006, p. 13).

É no século XIX, com a consolidação do sistema capitalista, que houve o aumento do trabalho fabril e assaliariado e modificações no cenário econômico, principalmente nas sociedades europeias. Entretanto as remunerações eram diferenciadas, inferiores para as mulheres, conforme Alves e Pintanguy (1985). Evelyne Sullerot (1965) afirma que, a partir desse período, começavam a ser questionados com maior ênfase os papéis masculinos e femininos na sociedade: por um lado havia a defesa da mulher no meio social e quem defendia as manutenções da mulher confinada ao meio doméstico e dentro de uma concepção patriarcal.

A organização e divisão social de homens e mulheres privilegiava o espaço público, social e intelectual ao homem, e à mulher, o espaço doméstico e maternidade, construindo assim o sentido de que a mulher não necessitava conhecimento intelectual. A docência, para Michelle Perrot, foi uma das primeiras oportunidades profissionais para as mulheres com garantia de igualdade salarial em lei:

A feminização é um processo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem. Quando se trata de instrução, um homem é mais conveniente: os mestres-escolas da República, apelidados de “hussardos negros”, só podiam ser machos. No entanto a Lei Ferry, ao instaurar a obrigatoriedade da escola para os dois sexos, mas em escolas distintas se possível, ampliou a oferta de empregos para as mulheres: eram necessárias para ensinar as meninas e as crianças menores (PERROT, 2007, p. 126).

A escola, todavia, não era espaço para pessoas de todas as classes, muito menos para mulheres. A escola tal qual conhecemos hoje, é uma invenção recente, emergente no final do século XIX, a qual faz relação com as

modificações no cenário social e histórico das sociedades, mas também com as percepções a respeito da criança e os papéis da educação (REDIN, 1998).

O século XIX também é um período que a Pedagogia é consolidada como ciência. É uma época marcada por descobertas da ciência, estudos e doenças femininas, o que de certa forma contribuiu para a preocupação com a higiene das crianças. O cuidar, portanto, era necessário disciplinar as crianças (burguesas). De acordo com Veiga Neto (2011), “a disciplina funciona como uma matriz de fundo que permite a inteligibilidade, a comunicação e a convivência total na sociedade” (VEIGA NETO, 2011, p. 71). É um momento de consolidação e crescimento industrial e especialização profissional, no qual a educação tinha o papel profissional, habilidoso e preparado para o mercado de trabalho.

No contexto histórico brasileiro, o magistério passou a ser desempenhado por mulheres no início do século XIX (LOURO, 1997). Na época, o número de escolas existentes era bastante limitado, servindo apenas para a classe burguesa do país, considerando que as crianças de grupos dominados eram instruídas para o trabalho pelos seus familiares, “as crianças negras ou índios acompanhavam os pais em seu cotidiano do trabalho e os imigrantes organizavam-se segundo seus costumes tendo em vista as condições vigentes” (TESSELER, 2009, p. 85).

A garantia do ensino para as mulheres vem através da Lei criada em 15 de outubro de 1827, visava garantia de ensino para ambos os sexos, embora com conteúdos diferenciados e em salas específicas para meninos e meninas. O primeiro grupo escolar no Brasil surgiu em 1813 em São Paulo. A Lei de 9 de março de 1874 criou novamente a Escola Normal que veio a funcionar em 1875, possuindo salas masculinas e femininas.

Em contrapartida, as creches tiveram o papel social no que concerne o atendimento às crianças de famílias carentes e de mães que trabalhavam como empregadas domésticas. A primeira creche para filhos de operários foi construída no Rio de Janeiro em 1908. Crianças são também mantidas pelas instituições sociais como a Igreja, o Estado e a Escola.

É bom lembrar que após durante as primeiras décadas da república o país buscava a modernização e a diminuição das altas taxa de analfabetismo, a reorganização social, a produção capitalista e a industrialização exigiam

profissionais especializados. Nesse sentido, de acordo com Almeida (1998), mudanças no campo da educação colaborariam para a profissionalização para mulheres. Destacam-se a criação das Escolas Normais com influência portuguesa, a instituição do ensino laico com a escola como instituição sócia do Estado e a expansão do ensino e propagação de escolar, fatores que aumentaram as oportunidades profissionais para as mulheres, pois “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p.71).

Em fins do século XIX, Almeida (1998) aponta que a Escola Normal “cumprir funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, consideradas “rainha do lar” relacionava-se ao ideário positivista burguês que versava que o “trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se construir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia certamente, delimitar seus decedentes”. Nesse sentido, “o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado do marido e os filhos, não se cogitando que pudesse cogitar uma profissão assalariada” (ALMEIDA,1998:19). A industrialização é um fator determinante na entrada da mulher no magistério, “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998:71). Ao passo que as mulheres adentraram o magistério, aos poucos adentraram outras profissões.

A discussão sobre a feminização do magistério e relações de gênero é sem dúvida bastante ampla e complexa, pelo fato de que o gênero é entendido como uma construção histórica e social e diversos fatores que influenciam, criam e organizam as relações entre indivíduos e o trabalho. E através de uma perspectiva histórica é possível encontrar e perceber elementos de dominação e subordinação e organização social entre os sexos. Conforme ressalta Colling (2004), a compreensão da mulher na historicidade vai além de entendê-la na condição de submissão e vítima, considerando o pressuposto de que também houve o consentimento, a aceitação por parte da própria mulher nas condições e delimitações impostas e construídas.

Segundo Almeida (1998) é pela segunda metade do século XX que o magistério foi ocupado em grande escala pelo feminino, incluindo mulheres das classes mais populares e pobres, possibilitando a inserção da mulher na esfera

pública e social. Como consequência, a profissão docente ao ser desempenhada por mulheres foi questionada quanto ao bom desempenho e qualidade, também teve salários inferiores aos homens, submissão, desvalorização, mas também foi uma das primeiras profissões públicas reconhecidas profissionalmente, as mulheres continuaram desempenhando as suas funções anteriores. De acordo com autora a feminização do magistério no Brasil pode ter sido motivada por várias causas. Essas causas podem ser desde as mudanças de ideais burgueses, valorização e reconhecimento das mulheres, entre outros. Nesse sentido, torna-se necessário realizar verificações sobre diversos aspectos que podem ter sido influentes na feminização e também podem ser fatores específicos de região e estados: “A transformação histórica do magistério também esteve ligada às alterações nas relações patriarcais que há algum tempo, vinham reestruturando a sociedade nas primeiras décadas do novo século” (ALMEIDA, 1998, p.66).

Tais mudanças traziam consigo o apoio, mas também a relutância. De acordo com Surrelot (1965) há quem defendia as mulheres no meio social e público, mas a opinião ficava dividida com as pessoas que defendiam e acreditavam que as mulheres deveriam permanecer no espaço privado, dentro das configurações patriarcais. Dessa forma, não seriam ameaças aos comportamentos e condutas da época. Por outro lado, estudos da medicina, da Psicologia procuravam descobrir e explicar doenças femininas, pensando novas noções acerca das percepções e cuidados com o corpo. Assim também, os cuidados com filhos passavam a ter significados específicos para as mulheres que afetavam simbolicamente as ações de todas as mulheres, mães ou não:

a concepção de maternidade e a ênfase em ser da natureza feminiza cuidar das crianças, permitiram indiretamente, o trânsito das mulheres do espaço doméstico para o público. Entretanto, a feminização do magistério não se deu sem uma certa resistência por parte dos segmentos masculinos e foram acirrados os debates acerca da co-educação, impulsionados principalmente pela Igreja Católica [...] apesar disso, as professoras, paulatinamente alcançaram degraus do ensino elementar, depois alcançaram o nível secundário e finalmente, chegaram as universidades. (ALMEIDA, p. 72).

Aos poucos, o papel das mulheres como mães não se resume apenas no cuidar do crescimento do bebê, mas também no caráter pedagógico, na instrução, na educação tanto dos primeiros cuidados, como também na educação moral da criança. Aos poucos a maternidade e educação passam a ter relações próximas.

A propagação de homens para trabalhos forçados manuais, trabalhos forçados, como trabalho no campo, ferrovias e indústrias e também a busca por maiores salários, propicia o distanciamento dos mesmos da área da educação, tornando-se essa, uma oportunidade para as mulheres. Embora sejam diversos os fatores e especificidades que levaram às mulheres ao trabalho docente, este também se configurou como uma possibilidade inicial de adentrar espaços novos e posteriormente adentrar novas áreas. De acordo com Almeida (1996), tal profissão tinha mais prestígio do que outras profissões, como governanta, costureira ou parteira cujas remunerações eram menores do que o salário para professora que “pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres [...] enfim, uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais” (ALMEIDA, 1998, p. 71-72).

Assim a feminização no magistério tornou a escola principalmente um espaço de mulheres. Neste sentido a escola era vista por alguns como feminina porque era considerada como um lugar primordialmente “de atuação de mulheres – [onde] elas se organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (LOURO, 1997, p. 88).

Um aspecto de bastante relevância no percurso da feminização docente trata-se dos baixos salários pagos às professoras. Inicialmente frequentado pela classe burguesa feminina, o magistério incitava discursos impregnados no caráter afetivo, nas diferenças biológicas e no instinto materno, e as justificativas de ampliação de escolas eram justificativas para os baixos salários. A ampliação de escolas e a massificação do ensino alimentavam também um sentido humanitário de formar o homem profissional. Segundo Fiorentino (1979) a educação inicial do século XX continha o sentido de formar o cidadão consciente, apto para o trabalho e desempenho de funções para o progresso do país. E como consequência, o magistério tornou-

se oportunidade profissional para as mulheres, sendo também um instrumento do Estado como ferramenta na educação e ensino das crianças.

De modo geral, a necessidade de formar e alfabetizar as pessoas contribuiu para o Brasil expandir o ensino nos anos 1950, e ampliar as vagas no magistério. Todavia a escolarização e preparo para a docência eram precários. Para Novaes (1995) “a função da educação seria formar trabalhadores dóceis e dessa forma favorecer a dominação pelo trabalho capital” (NOVAES, 1995, p.131).

Na segunda metade do século XX, o magistério começou a ser ocupado em grande escala pelo público feminino e frequentado e ministrado por mulheres das classes mais populares e pobres. Mas de acordo com as reflexões de Silva (1992), havia todo um desdobramento em múltiplas tarefas, o magistério e trabalho doméstico e assim a consequência negativa. Assim, conforme o autor:

A mulher é presença majoritária no magistério brasileiro, sem sombra de dúvida. Para exercer o trabalho docente, ela se desdobra e se multiplica em um sem-número de funções que acabam por afetar negativamente a sua responsabilidade primeira: a de ensinar. Externamente à escola, a professora é obrigada a conviver com a ideologia machista, carregando exclusivamente sobre seus ombros a maior parte das atividades domésticas (SILVA, 1992, p. 60).

Entre as décadas de 1950 e 1960 o contexto político foi caracterizado pelo processo de democratização. Caracterizado por uma desigualdade social considerável, industrialização e urbanização começavam a tomar proporções maiores. Nesse sentido, acreditamos que o período de 1950 seja um momento relevante a ser estudado. Novaes (1995) dados estatísticos comprovavam que havia cerca de meio milhão de professoras no ano de 1970.

Ao considerar a extensa área territorial brasileira e as diversas organizações que se dão nos micros espaços, o processo de industrialização nos anos 1950 é acelerado nas grandes cidades brasileiras. Todavia inúmeras cidades de pequeno porte ainda estavam emergindo e por vezes ainda são cidades de pequena população, predominância agrícola e religiosidade marcante, como é o caso das cidades paranaenses da região sul. Na área de pesquisa sobre a história de professoras e estudos pautados nas relações de

gênero a área citada pode ser investigada e enquanto pesquisa trazer reflexões sobre a feminização docente e sobre o papel de professoras nessa área do Paraná.

A discussão sobre a feminização do magistério e relações de gênero é sem dúvida bastante ampla e complexa, pelo fato de que o gênero é entendido como uma construção histórica e social e diversos fatores que influenciam, criam e organizam as relações entre indivíduos e o trabalho. E através de uma perspectiva histórica é possível encontrar e perceber elementos de dominação e subordinação e organização social entre os sexos, pois conforme ressalta Colling (2004) que a compreensão da mulher na historicidade vai além de entendê-la na condição de submissão e vítima, considerando o pressuposto de que também houve o consentimento, a aceitação por parte da própria mulher nas condições e delimitações impostas e construídas. Nesse sentido, é importante recorrer às fontes, às profissionais que exerceram a profissão docente e investigar como exerciam as diversas funções atribuídas à mulher e a profissão professora.

### **Relatos de professoras primárias: a proveniência social**

Historicamente, as primeiras professoras pertenceram à classe burguesa e conforme afirma Almeida (1998), a profissão passou a ser oportuna para mulheres advindas das classes populares. Para entender o lugar social de onde as professoras entrevistadas falavam buscamos investigar também a proveniência social. E neste sentido, compreender como o fator econômico e social foi decisivo e influente na opção pelo trabalho docente e em que medida tal profissão foi abraçada. Do ponto de vista financeiro na maioria dos casos atuarem na docência foi fundamental para sobrevivência da família. Do total de cinco professoras entrevistadas, apenas uma vem de família de classe média e todas as demais da classe popular com famílias carentes; sendo três da área rural das cidades de Irati, Imbituva e Mallet. A primeira professora entrevista denominada “A” era filha de dona-de-casa e advogado, neta de ex-prefeito e coronel, de família tradicionalmente de classe média alta. Relembrando algumas passagens do passado, “A” lembrou a profissão que almejava seguir:

na verdade eu queria ser cabeleireira, ter um salão de beleza, a minha família era muito conhecida e eu gostava de estar sempre bem vestida e com o cabelo bem arrumado [...] mas a família queria que eu fosse professora daí eu resolvi aceitar e aos dezesseis anos eu comecei dar a aula [...] minha família tinha participação política na cidade e naquela época era muito fácil ser professora, [...] e tinha a renda garantida, não era muito, mas dava pra viver bem [...] com o dinheiro eu ia passear para Ponta Grossa, comprava roupas e presentes, saía com as minhas amigas, passeávamos pela cidade (Professora “A”, 2013).

Relata a professora que a segurança do emprego e rentabilidade foram elementos decisivos na escolha pela carreira docente para duas de suas irmãs. “A” também é a única das entrevistadas que não exerceu o matrimônio, residiu com os pais, por eles era mantida financeiramente e após a morte dos mesmos é que teve maiores responsabilidades financeiras.

Assim, percebe-se que para “A” o fator econômico e a posição social que advém a professora são significantes no trabalho docente, que era mais uma renda para sanar despesas secundárias como roupas e presentes. Nesse sentido por advir de classe média dada sua posição familiar paralelo às reflexões de Almeida (1998) quando esclarece que numa posição elitista, o salário atendia necessidades secundárias e no caso das mulheres solteiras, o magistério primário foi uma das possibilidades da mulher obter renda de forma a não precisar se casar e também como uma ocupação do tempo, além das tarefas domésticas e ser considerada distinta e superior em relação às mulheres que não exerciam tal atividade.

A depoente “B” permitiu contar sobre sua trajetória, quando criança morou em território rural, onde hoje é perímetro urbano na cidade de Irati, Paraná. Tinha o pai madeireiro, homem muito trabalhador que cedeu a depoente aos cuidados de uma tia, quando a depoente ficou órfã de sua mãe aos três anos de idade. Ao ser criada pela tia que morava na área central de Irati pode frequentar a escola. Relembra o encanto pelo trabalho de sua professora:

eu achava bonito ser professora, era um sonho desde a infância. Eu só brincava de escolinha, mas eu sempre era a professora, nunca era aluna! Eu achava bonito a mulher professora, pareciam ser tão jeitosas, cuidadosas, elegantes! Mas quando eu fiz doze anos minha tia queria que eu ficasse ajudando nos serviços em casa e parasse de estudar. Eu insisti, estudei e consegui ser professora! Eu comecei lecionar aos dezessete anos e voltei morar na casa do meu pai e só fui sair de lá

quando eu me casei, mas morava perto e assim eu continuei a dar aula [...] era um sonho, que eu fui abençoada e consegui realizar! (Professora “C”, 2013).

As professoras “C”, “D” e “E” eram filhas de pequenos agricultores das áreas rurais de Irati, Mallet e Imbituva, cidades localizadas geograficamente na região Sul do Paraná, em que pai, mãe e filhos cultivavam o plantio de cereais e verduras. A professora “C” nasceu em área rural da cidade de Irati, cerca de dez quilômetros da zona urbana. De acordo com esta professora, ela foi alfabetizada por um professor na escola de sua comunidade e ajudava os pais na agricultura. Quando jovem, faltava professor para lecionar na escola, pois as dificuldades de locomoção para a região, não atraíam profissionais para a área rural:

eu era calma, comportada e tinha muita vontade de ser professora [...] meu pai achou que eu levava jeito [...] então falamos com o inspetor da educação do município e eu estudei em casa, fiz uma prova [...] e depois mais outras [...] e aos dezesseis anos já estava lecionando na escola da comunidade onde eu morava. (rofessora “C”, 2013).

As três professoras da área rural residem atualmente na cidade de Irati. A professora “E” exerceu toda a carreira docente na área rural de Imbituva, e após ficar viúva, veio morar em Irati. “D” também lecionou na área rural à vinte quilômetros da cidade de Mallet, depois do matrimônio mudou-se para Irati, onde lecionou até sua aposentadoria. Relembra que foi apoiada por toda a família na carreira docente, mas quando se casou o esposo não apoiava a profissão, conforme relembra: “meu marido não gostava que eu trabalhasse fora quando mudamos para Irati, eu fiz cursos de datilografia e comecei o ensino superior, mas ele reclamava aí eu desisti, mas continuei a dar aula”, relembra a professora “D”.

Para as professoras “C”, “D” e “E”, o exercício docente também teve forte significado no sentido de afastar-se do trabalho rural e estar inseridas numa atividade remunerada e elevá-las a um patamar de reconhecimento intelectual e a garantia da rentabilidade e uma posição social respeitosa, conforme é expresso nos relatos das professoras, o apoio na carreira docente deu-se pelos pais, mas em dois casos, os esposos não apoiavam a continuação na carreira. A professora “B” revela:

a gente era pobre, ajudava os pais na roça...o trabalho na agricultura era muito, sofrido, e também não tinha renda garantida [...] então ser professora foi bom porque eu tive renda e aposentadoria, ajudei a criar a família [...] pude estudar e dar aula [...] a renda era mísera, mas ajudava muito [...] minha família me apoiou a ser professora e era muito bom [...] nós professoras éramos bem vistas pela comunidade, o único problema era o meu marido que bebia, era meio complicado [...] mas não reclamo. (Professora “B”, 2013).

A professora “B” casou-se ainda jovem e tolerou violência física e transtornos de seu esposo alcólatra até o final da vida do mesmo. Apesar do consentimento e prontidão para falar sobre sua trajetória os silêncios foram constantes em sua fala. Mas o que foi possível perceber é que embora todas as dificuldades enfrentadas com o esposo alcólatra, o casamento parecia para ela como é algo a ser preservado – “sagrado” como o fato de aturar o esposo é parte do casamento, “é função da mulher” conforme relatou. Para Giddens (1993) “as ligações entre o amor romântico e a intimidade foram suprimidas e o apaixonar-se permaneceu intimamente vinculado á ideia de acesso: acesso a mulheres cuja virtude ou reputação era protegida até que pelo menos uma união fosse santificada pelo casamento” (GIDDENS, 1993, p. 70-71). O amor ao esposo, manter-se fiel ao mesmo e tolerar as mais diversas situações que a colocavam sob dominação do esposo foram práticas constantes por longo tempo o que faz relação com as palavras de Beauvoir (1980) em suas reflexões a respeito da relação intrínseca entre o amor e as mulheres como pauta primordial de sua submissão: “o amor foi apontado à mulher como suprema vocação, e quando o dedica a um homem nele procura Deus”. (BEAUVOIR, 1980, p. 439)

Os relatos de algumas entrevistadas remetem o significado da profissão docente como garantia de sobrevivência familiar. Por outro lado é notório observar que os relatos no plural a visão positiva que era atribuída às professoras. Também os desafios da aceitação dos esposos era um das grandes dificuldades que as mulheres procuraram contornar principalmente nas falas das professoras advindas de classe trabalhadora, a profissão docente garante possibilidades da fuga do trabalho rural e a inserção numa profissão atribuída um significado intelectual, mas que precisava ser cotidianamente negociada.

## **A docência é um dom que vem de Deus**

A religião de um modo geral exerce influência sobre a sociedade, e conforme Bordieu (2006) a Igreja é uma das instituições sociais que influenciam nas diferenças entre homens e mulheres, pois também transmite ideias, comportamentos, reforça e constrói conceitos, influencia as relações sociais do que é visto masculino e do que é visto feminino. Nessa perspectiva, as entrevistas demonstraram que o fator religioso se fez presente de alguma forma em suas trajetórias docentes, influenciando nos sentidos e na postura que tiveram em sua vida, como mulheres e como professoras. As entrevistadas recordaram e falaram abertamente sobre suas experiências vividas.

Todas as professoras entrevistadas identificaram-se como praticantes do catolicismo e frequentavam a igreja católica. Elas também manifestavam a religiosidade dentro da sala de aula. Mas muito mais do que transmitir a religiosidade para as crianças, a religiosidade esteve presente na construção da imagem como professora, atribuindo à profissão docente também o sentido religioso. Uma das professoras que lecionou entre os anos de 1948 a 1982 relatou:

ser professora era uma missão! Eu sentia que estava servindo a Deus e ao mundo [...] eu trabalhava na Igreja, era conselheira dos jovens, catequista e zeladora. Na escola todos os alunos eram católicos, nós rezávamos todos os dias antes de começar a aula e antes de ir embora. Nas quartas-feiras, eu dava aula de religião, cantávamos cânticos religiosos. Nos sábados eu dava catequese na Igreja, os alunos da escola eram meus alunos de catequese [...] os alunos criados na religião, aprendiam o respeito ao professor, aos pais e todas deram pessoas de bem, hoje me encontram, me abraçam e me agradecem (Professora “E”, 2013).

A professora “D”, professora e também diretora, atribui à religião uma das possibilidades de melhorar a disciplina dos alunos:

Eu fui diretora de uma escola de muita pobreza, crianças rebeldes e revoltadas, crianças que não conseguiam estudar por falta de alimentação, sem agasalhos [...] então eu pedia ajuda para os Padres e pra quem pudesse ajudar, arrecadávamos roupas, mantimentos para fazer o lanche para as crianças [...] naquela situação da escola eu acho que a religião ajudava a dar mais educação para as crianças, mais respeito [...] meu marido dizia que eu tomava os problemas dos outros pra mim e reclamava! [...] tínhamos crianças doentes, desnutridas,

outras com problemas de higiene, eu medicava muitas delas lá na escola, mas quando a chefia da educação ficou sabendo, eles nos proibiram, aí, muitas vezes escondidas, eu fazia meu marido levar as crianças para o postinho de saúde para tomar remédios [...] eu não tinha muito estudo, eu acho que eu não fui uma boa professora para conhecimento, mas eu ajudava como eu conseguia! [...] eu tinha muito amor naquelas crianças, (*se emociona, pausa e continua*) eu tratava como se fossem meus filhos [...] eu não sabia ser diferente, eu me doava! (Professora “D”, 2013).

A postura com a qual teve a depoente “D” perante as dificuldades encontradas no meio escolar, contextualiza a prática e o cotidiano escolar, em contextos em que a escola enquanto instituição engatinhava no meio social, carente, com mínimos recursos, mas que não paralisam o trabalho e a luta das profissionais no sentido de melhorar o cotidiano de seus alunos, em que as dificuldades sociais e econômicas eram tratadas quase na mesma altura que o ensino, como relatado pela professora. Há também que se considerar que a postura com a qual a professora encarou os desafios presentes em sua vivência como docente, dialoga com as reflexões de Louro (1997) quando esta esclarece “o magistério precisava ser compreendido então como uma atividade de amor, de entrega e doação, para o qual acorreria que tivesse vocação” (LOURO, 1997, p. 78).

Para outra professora catequista o trabalho docente também se relacionou com a religião, conforme relembra a entrevistada que “para a primeira comunhão, eu arrecadava mantimentos pra fazer uma festinha e escrevia cartas para a rádio, pedindo roupas e camisetas para as crianças pobres”, relatou a professora “B” emocionada.

Todas as professoras entrevistadas ministraram aulas de religião e quatro delas foram catequistas. Através dos relatos percebe-se que as dificuldades encontradas na trajetória docente caminham pela aceitação familiar, as dificuldades de acesso à escola, as múltiplas tarefas atribuídas ao feminino, o cuidado dos filhos e conciliar o trabalho, a falta de recursos básicos na instituição escolar e a carência econômica de muitos alunos e baixa remuneração. E todos esses desafios eram presentes no cotidiano, mas os princípios religiosos construídos, o atributo ao sacrifício, a fé e vocação promoviam a aceitação das dificuldades como normais, como aspectos que fazem parte de sua missão, pois conforme esclarece Louro (1997), quando

esclarece que o professor deveria ser encarado como um sacerdócio. Assim, como vimos a postura e a visão docente não são atribuídas ao profissionalismo e a formação profissional e sim à religiosidade.

### **Ser mãe, trabalhar, ser professora, calar-se: isso é missão da mulher!**

Para as mulheres que atuaram como professoras algumas funções são vistas como femininas; elas naturalizam as profissões e funções femininas construídas socialmente como atividades predominantemente femininas, como a manutenção do trabalho doméstico por meio da dupla jornada. Diferentemente das demais entrevistas a professora “A”, que advém de classe média alta, tinha dedicação exclusiva ao trabalho docente, pois sua família sempre mantivera empregadas domésticas. A realidade para a grande maioria das professoras entrevistadas era que mesmo casadas e mães, realizavam jornadas de trabalho que se sobrepunham, acumulando tarefas, conforme relata uma das professoras de maneira emocionada:

Era puxado dar aula e cuidar da casa e serviços, mas era muito compensador [...] eu dava aula, fazia a merenda quando tinha, e os alunos ajudavam a limpar a escola [...] quando casei, sempre tive que fazer tudo em casa, meu marido era pintor, não me ajudava e brigava porque eu trabalhava fora, mas acabava ficando quieto, porque eu sustentava a família com meu salário [...] quando tive o primeiro filho, uma menina cuidava do bebê e depois eu levava junto, o maior cuidava do menor [...] eu também dava catequese [...] era sofrido e corrido, mas era a vida, foram histórias que a gente nem acredita que viveu. (Professora “C”, 2013).

Algumas semelhanças se fazem presentes nos contextos lembrados pelas professoras. Porém nota-se que a figura do marido não tinha o mesmo significado para todas as professoras, em que algumas revelaram a desaprovação do marido em exercer a profissão docente e outras ajudavam nas atividades domésticas. A próxima depoente relembra o cotidiano:

No começo do trabalho, eu ia de charrete até a escola que ficava a dez quilômetros da nossa casa. Depois eu e meu marido fomos morar numa casinha no terreno da escola, doada pelo prefeito. Eu dava aula de manhã, fazia o almoço para meu esposo que era agricultor, ele me ajudava bastante em casa, se precisasse ele fazia os serviços [...] à tarde eu fazia tudo em casa, cuidava da horta [...] eu criei onze filhos, sendo mãe, dona-de-casa, catequista, zeladora da igreja e tudo o mais [...] eu não parava, mas todos se ajudavam, quando os filhos mais

velhos iam crescendo, também me ajudavam com os pequenos e ajudavam em casa e na lavoura [...] foi sofrido, mas estão todos vivos e com saúde e é satisfatório. (Professora “D”, 2013).

A depoente “D” relembra como o trabalho docente a afastou do trabalho doméstico: “quando mudamos para a cidade, pagamos uma empregada doméstica, meu marido era caminhoneiro, ficava pouco em casa, não tinha muito trabalho em casa. Meu comprometimento era com a escola, os alunos eram como se fossem meus filhos” (Professora “D”). Nesse sentido, nota-se que a trajetória da professora aos poucos abandonou as funções domésticas e tomou rumo social e público e o sentido de “missão”, e dessa forma, um sentido de sacrifício e a postura e a visão de que tinha perante os desafios agrega o sentido de missão cumprida e bem desempenhada.

Resumir a vida e a trajetória percorrida dia-a-dia, talvez nem sempre seja simples e fácil descrever em poucas letras, mas pode possibilitar um espaço, um instrumento para partir, investigar e estabelecer relações entre elementos que marcaram e influenciaram o indivíduo. Nos recortes realizados nos relatos das professoras depoentes é possível perceber que os acontecimentos são lembrados com sentimentalidade e os acontecimentos, o trabalho, o cotidiano era desempenhado motivado por algum sentimento, conforme é possível perceber através dos relatos das professoras.

As demais professoras também atribuem a trajetória de vida a sentimentos como amor, missão, mas também muito presentes a influência da religiosidade, em que contribui para a postura perante os caminhos percorridos no cotidiano, conforme o depoimento da professora “B” que relatou que “o que moveu a fazer tudo o que fiz foi a fé! A fé é a base de tudo, graças a fé, eu trabalhei pela comunidade, eu acho que cumpri meu papel de professora e agradei a Deus! “Eu cumpri a minha missão” (Professora “B”, 2013).

Semelhante ao depoimento da professora “B”, a professora “E” também atribui a trajetória vivida ao sentido missionário, conforme relata:

todos nós temos uma missão na vida e eu acho que cumpri a minha missão de ensinar ler, escrever, rezar, eu cumpri minha missão de professora e mulher, eu vejo tudo como uma missão que eu tive que trabalhar muito e ter muito amor! [...] Professora é um trabalho de missão, não é para qualquer pessoa, tem que ter muito amor pelo que

faz e eu acho que cumpri a minha missão, eu sou realizada, eu fiz a minha parte! (Professora “E”, 2013).

É possível perceber claramente a recorrente característica que articula a relação ao trabalho exercido como uma missão; historicamente atribuída ao trabalho docente, bem como os sentimentos de amor paralelo ao sentimento materno no sentido de aceitar os desafios e tarefas a ser desempenhados. Mas há também, sentimentos que não são muito citados, são silenciados, “a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas” (PERROT, 2007, p. 17). Mas são existentes nas dificuldades enfrentadas no cotidiano, tarefas domésticas das profissionais, como o caso do relato da professora “C” em que vê a vida com o olhar pautado no trabalho, mas recompensador “passei muitas provações, deixa pra lá [...] a vida se resumiu em muito trabalho [...] mas como professora valeu a pena, nós éramos tratadas como autoridades, éramos muito bem vistas pela comunidade” (Professora “C”, 2013).

O relato da professora “C” atribui a trajetória de vida ao trabalho e mesmo não descrevendo dificuldades, percebe-se que o caminho percorrido talvez tenha sido desafiante. A professora também relembra a figura que representava o professor em sua época de professora, ou seja, entre os anos 1954 a 1982, e se referencia no coletivo, ideia de plural, o que relembra Neves (1998) ao falar da memória coletiva, “na memória se inter cruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano” (NEVES, 1998, p.218). Nesse sentido, é possível encontrar pontos paralelos nas falas das professoras, semelhanças atribuídas aos sentimentos, principalmente o sentido da missão ao trabalho docente, construção histórica, mas naturalizada na fala e no cotidiano das profissionais entrevistadas.

### **Apontamentos conclusivos**

A profissão docente ao ser rememorada pelas professoras, hoje aposentadas, remetem à construção de uma atividade encarada como uma “missão” que todas parecem ter feito parte, ou que gostariam que pensássemos que fizeram parte. Diante dos relatos orais das professoras entrevistadas foi possível estabelecer semelhanças entre eles; principalmente

na forma como a ideia de docência e o universo “feminino” se entrelaçam. Nessas falas a atividade docente foi atrelada em paralelo à religião e maternidade, que sabemos serem construções discursivas e reiteradas atribuídas historicamente como naturais ao que é entendido como feminino, mas que não foram percebidas sob os olhares e reflexões das professoras.

As diferenças de classe agregam diferenciações por certo na análise, mas que convergem ao perceber que para além de garantir a sobrevivência familiar, a atuação na docência propiciou a inserção não somente numa modalidade profissional, mas talvez tenha as feito ganharem as ruas e quiçá experimentarem cotidianamente um gosto de autonomia ou liberdade.

Nas experiências das profissionais do primário as dificuldades enfrentadas no cotidiano foram atribuídas como parte do processo, ou seja, como parte da “missão da mulher”. Assim mesmo, no singular, pois no modelo proposto e reiterado pelas falas das professoras, as funções descritas por elas são destinadas para um tipo específico de mulher, aquela mulher idealizada que o mundo do trabalho docente desenhou para elas. O que não as exime de perceber as tensões que dobram e redobram tais normativas. No processo de rememoração os silêncios se fizeram presentes justamente quando a narrativa do discurso da “missão” não era suficiente para contentar as apreensões e os sentimentos que guardaram durante e há tanto tempo.

Guacira Lopes Louro (1997) nos lembra de que as relações entre os gêneros se faz presente na trajetória escolar, na medida em que a escola é um espaço generificado. Ampliamos aqui para atentar que este processo de generificação das tensões entre homens e mulheres não se deram apenas no espaço escolar; elas atravessaram os muros e jardins das casas. Invadiram o espaço privado, alterando lá também as relações entre homens e mulheres para além da prática docente, ensinando que quando as mulheres tomam para si espaços de atuação no mundo do trabalho, alteram e muitas vezes abalam, no mesmo processo, o seu (infinito) universo particular.<sup>4</sup>

### **Referências:**

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

---

<sup>4</sup> Termo inspirado na música “Infinito Particular” de Marisa Monte, lançada em 2006. Autoria de Arnaldo Antunes/Carlinhos Brown/Marisa Monte.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1998.

\_\_\_\_\_. *Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o Magistério primário*. 1996.

ALVES, Branca M., PITANGUY, Jaqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

AUTORA 1 e MARTINS, M. de S. História oral e a trajetória de professoras primárias

. *Anais do 4 Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão*. Ponta Grossa: ISAPG, 2012. Disponível em: «[isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2864&q=1](http://isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2864&q=1)» Acesso em: 20 mar. 2015.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

COLLING, Ana. A construção histórica do masculino e do feminino. In: STREY, Marlene et al. *Gênero e cultura – questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FIORENTINO, Teresinha Aparecida del. *Utopia e realidade: o Brasil no século XX*. São Paulo: Cortix, 1979.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

LEI n de 15 de outubro de 1827. Disponível em: «[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm)»

Acesso em: 20 mar. 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. In: CATANI, Denise Barbara. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary del (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.) *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

PROFESSORA "A". *Entrevista a concedida à Adriana Mika*. Irati: 10 de março de 2013.

PROFESSORA "B". *Entrevista a concedida à Adriana Mika*. Irati: 10 de março de 2013.

PROFESSORA "C". *Entrevista a concedida à Adriana Mika*. Irati: 11 de março de 2013.

PROFESSORA "D". *Entrevista a concedida à Adriana Mika*. Irati: 12 de março de 2013.

PROFESSORA “E”. *Entrevista a concedida à Adriana Mika*. Irati: 12 de março de 2013..

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1998

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1990.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Magistério e Mediocridade*. São Paulo: Cortez. 1992.

SURRELOT, Evelyne. *A mulher no futuro*. São Paulo: Forense, 1965.

TESSELER, Fani Averbuh. *Vozes de mulheres: educação, universidade e trabalho nos anos 40 e 50*. Tese. 2009. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em:

«<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18381/000729544.pdf?sequence=1>» Acesso em: 20 mar. 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.