

## A sina desvendada\*

Clarice Nunes\*\*



Foto: cedida por *Maria Antonieta Bianchi*

- \* Publicado em: LEGENDA, Rio de Janeiro, (5): 5-15, 1982.  
\*\* Professora de História da Educação no Brasil, na Faculdade Notre Dame e da PUC/RJ. Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da FGV.

Na sociedade brasileira, tal questão já inquietava os ministros da corte na primeira metade do século XIX. Seus relatórios dão conta da dificuldade de encontrar pessoal preparado para o magistério e da ausência de amparo profissional, que contribuía para o desinteresse pela carreira e para a falta de motivação por seu constante aprimoramento. (RIBEIRO, M. L. 1979, p. 51).

Estas restrições apontadas com relação à formação do professor e ao exercício de sua prática permanecem, guardadas as devidas proporções, como problema que atinge a maioria dos profissionais da área de educação.

Pesquisa concluída recentemente demonstrou que, entre os candidatos aos cursos superiores inscritos no Concurso Vestibular de 1981, no Estado do Rio de Janeiro, há uma nítida polarização dos estudantes de nível sócio-econômico mais baixo e de menor desempenho no exame de seleção em torno das carreiras de menor prestígio, entre as quais se incluem Letras e Pedagogia. (FRIGOTO, G. 1981).

Diversas indagações podem ser levantadas sobre a significação deste dado. Uma delas ganha especial destaque: que fatores condicionam a escolha do magistério, enquanto carreira profissional, por determinada classe social?

Explicar este fato por uma "tendência natural" ou por uma suposta "vocação" é, a meu ver, de uma simplicidade e ingenuidade quase insuportáveis. Torna-se necessária a investigação do conjunto de fatores que delineiam uma história escolar discriminatória, isto é, do processo que separa os estudantes, encaminhando-os para diferentes áreas do saber e para diferentes carreiras. Neste sentido, a *classe social de origem* parece ser o fator determinante.

Sem negar as diferenças individuais, o que procuro ressaltar é o nível em que elas são produzidas e que garante o êxito ou o fracasso profissional. O destino profissional de cada jovem é construído dentro das *condições concretas da sua vida*, embora nem sempre ele ganhe consciência de tal fato ou perceba com clareza as relações existentes entre os diversos fatores motivadores de sua opção.

Dentro das limitações deste artigo tentarei, sumariamente, reconstituir a trajetória do magistério enquanto categoria ocupacional na sociedade brasileira, a fim de descrever e explicar o processo no qual são criadas as representações de desprestígio da prática docente.<sup>1</sup> Certas explicações

A profissão de professor não é digna  
de um homem de certa categoria.

Cícero \*\*\*

## 1 – INTRODUÇÃO

A desvalorização social da profissão docente não é um fenômeno propriamente novo. Pelo contrário, o desprezo pelo ofício de professor, como por qualquer outro ofício no qual se ganhava salário, já era explícito no mundo antigo. Afinal, o salário era uma prova de servidão nas sociedades grega e romana, um estigma. É sabido que Sêneca recusou-se a incluir esta profissão entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões dos "homens livres". (PONCE, A. 1981, p. 67).

\*\*\* Apud PONCE, A. 1981, p. 75.

<sup>1</sup> Para maiores informações sobre este tema, consultar meu trabalho: "O que você vai ser quando crescer?; notas históricas para o estudo de algumas categorias ocupacionais: advocacia, medicina, engenharia e magistério" (140 p.). Este texto integra o conjunto de textos produzidos durante a pesquisa "O vestibular: instrumento de diagnóstico do sistema escolar" (1979-1981), sob a coordenação do Prof. Sérgio Costa Ribeiro, no Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Rio de Janeiro, sob o patrocínio da FINEP.

prévias são, no entanto, necessárias para a avaliação histórica da condição do magistério em nossa sociedade.

A análise da desvalorização social do profissional em educação deve levar em conta o fato de que esta problemática se encontra relacionada à discriminação sexual das tarefas. O magistério, dentre outras profissões, é considerado uma ocupação tipicamente feminina. De fato, a concentração de mulheres nas carreiras que conduzem ao magistério resulta de duas tendências concomitantes: 1ª — a feminização progressiva, graças à crescente perda de prestígio da profissão docente; 2ª — a restrição de alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho. (MELLO, G. N. & BARROSO, C. L. de M. 1975, p. 54).

Em linhas gerais, sabe-se que cada sociedade, de acordo com suas características de desenvolvimento econômico e técnico, estabelece sua própria maneira de dividir o trabalho. O sexo e a idade são os critérios mais antigos desta divisão e se manifestam entre diversas comunidades primitivas. À medida que a sociedade se urbaniza e se industrializa, as tarefas se tornam mais complexas e sua divisão se intensifica. No entanto, chamo a atenção para o fato de que, apesar da complexidade crescente desta divisão, o sexo, critério fundamental das sociedades mais simples, permanece ainda em vigor. Em outras palavras, o sexo do trabalhador influencia sobre a posição que ele ocupa na hierarquia profissional e social. (BLAY, E. A. 1978, p. 31).

Parto da premissa de que as posições sociais dos trabalhadores são definidas por valores sociais que variam de acordo com o tempo e o tipo de sociedade no qual são elaborados. São estes valores que elegem os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para o desempenho de certas funções e o preenchimento de certos cargos. Portanto, os atributos que os indivíduos devem possuir no momento em que pretendem ocupar certo posto profissional, e o prestígio da ocupação que venham a exercer, são produtos de critérios impostos na relação de força entre as classes. Tais critérios diferem quando se trata de um homem ou de uma mulher.

Por ordem de importância, o que define socialmente a mulher é a sua condição de sexo e não seu trabalho; por isso, ela se encontra na estrutura ocupacional e social numa posição desvantajosa com relação ao homem. Esta desvantagem no processo de profissionalização pode ser notada em várias ocasiões. Por exemplo, no momento em que a mulher escolhe um curso superior e se encaminha para carreiras menos valorizadas socialmente e, em consequência, para profissões de prestígio e remuneração mais baixos que as exercidas pelos homens.

Tem sido tradição na nossa sociedade a "opção" da mulher pelo magistério. Que interesses e intenções específicas de determinados grupos dentro do sistema de poder incentivam esta "escolha"?

## 2 — VOCAÇÃO OU IMPOSIÇÃO?

Na sociedade colonial o magistério, enquanto destino ocupacional, estava ligado à situação da família rural senho-

rial. Nela, a escolha da ocupação dos filhos era realizada pelo pai. Ele exercia sua autoridade impondo a carreira dos jovens para atender às aspirações de ampliação do seu poder econômico e do seu prestígio político. Dentre os seus filhos, um estaria, inevitavelmente, destinado a servir a igreja como missionário e membro do clero.

Magistério e sacerdócio confundiam-se. Ambas as atividades faziam parte da missão de apostolado. Daí justificar-se a "ideologia do beatério", através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer em termos de compensações materiais, uma vez que as maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico da sua profissão. (GOLDBERG, M. A. 1976, p. 76).

No universo de representações construídas no âmbito das abastadas famílias patriarcais mesclavam-se o sentido teológico da vocação, pelo qual o sacerdócio seria um chamamento divino, e a idéia da necessidade de interferência direta no destino ocupacional. Este último aspecto ganhava prioridade sobre o anterior. A vocação viria depois da determinação paterna, seria a princípio imposta e posteriormente conquistada.

O sacerdócio ocupava posição de destaque na sociedade colonial. Seu prestígio se associava à importância econômica e política que a Igreja assumia enquanto agência colonizadora e, paralelamente, como agência controladora e distribuidora dos bens culturais. O sacerdote acumulou várias funções: foi médico, botânico, estadista, militar, engenheiro, navegante, confessor e professor. Por este motivo, seria mais acertado falar na função docente do sacerdócio do que na docência enquanto profissão.

O prestígio do sacerdote é ainda marcante no império. Até final dos períodos regenciais o envolvimento dos padres na política e sua presença nos parlamentos foram fatos constantes. De outro lado, o "baixo clero" teve, em todo esse período, estreito relacionamento com as classes pobres, através de seus contactos com a população das periferias urbanas e do interior do país. O governo fazia questão de manter estes sacerdotes sob controle. Afinal, constituíam mão-de-obra barata. Acumulavam atividades políticas e administrativas com tarefas de cunho religioso e paroquial.

A partir da reforma do Pio IX, os conflitos entre Igreja e Estado se acirraram. Tal fato ocasionou o afastamento progressivo do clero da burocracia estatal (consolidado durante a república) e contribuiu para empanar a representação refulgente da carreira eclesiástica.

A elaboração da representação de desprestígio da figura do sacerdote associava-se à emergência de novos valores na sociedade brasileira, cuja urbanização se intensificava em virtude do progresso da expansão cafeeira, ampliando e dando contorno mais definido às classes sociais.

Para responder às necessidades de emprego das classes "médias" urbanas, das classes proletárias e de setores decadentes da classe proprietária rural, o Estado passou a incentivar o funcionalismo e a tornar-se mais sensível, no plano do debate político, à idéia da necessidade de uma modernização escolar.

Dentro desta perspectiva, a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 19 de abril de 1879, defendia a incompatibilidade do exercício do magistério com o de cargos públicos e administrativos. No entanto, esta defesa permaneceu inócua na medida em que o Estado não pagava bem aos professores nem lhes oferecia outras garantias profissionais. (RIBEIRO, M. L. 1979, p. 66).

Neste momento histórico, o papel conservador do catolicismo assumiu um caráter contraditório. De um lado, incentivou o baixo nível de instrução feminina. Em nome da necessidade moral e social da preservação da família, a Igreja restringiu suas expectativas com relação ao papel da mulher à formação da "boa mãe", daquela que se preocupava em administrar a casa, levantar cedo, fazer o fogo, matar a galinha gorda para a canja e cuidar dos filhos. De outro lado, estimulou a aceitação da profissionalização feminina no magistério, uma vez que a rígida moral católica não admitia a co-educação. As futuras esposas dos líderes políticos precisavam de uma educação mais refinada. Os colégios protestantes, que se instalavam nesta época, já haviam percebido esta necessidade, e a Igreja católica, passando a assumir este tipo de preocupação, na sua forçada competição pela clientela, foi obrigada a tentar solucionar a questão da mão-de-obra nas escolas femininas. É verdade que as tendências liberais suscitavam a revisão do papel feminino, mas não haviam alcançado a hegemonia para alterar a representação existente, nem para promover qualquer estratégia nesta direção.

A presença da mulher enquanto educadora foi identificada, ao nível das representações, do ponto de vista da maternidade. Afinal, para o exercício do magistério elementar seriam necessárias as mesmas qualidades exigidas para a orientação e criação dos filhos. Neste ponto, a "ideologia do beatério" alterou-se: identificou na figura da mãe o mesmo espírito de abnegação e de serviço ao próximo que presidia o trabalho da professora. A tarefa educativa foi tomada como extensão da tarefa moral e social da preservação familiar. Só assim foi possível aceitar o trabalho da mulher fora do ambiente doméstico.

A profissionalização feminina, no entanto, enfrentou grandes obstáculos neste período. O pequeno número de escolas normais da época forçava o encaminhamento das mulheres para os colégios particulares religiosos que, não sendo equiparados aos colégios oficiais, impediam seu acesso direto aos cursos superiores e não lhes permitiam a realização de outros cursos de caráter explicitamente profissional.

### 3 – RECRUTANDO EDUCADORAS!

A partir do início do século XX, a valorização da ciência e da tecnologia exprimia, de certa forma, a transformação que a industrialização operava nos grandes centros urbanos, cujo impacto atingia a vida da população neles inserida. O espaço urbano configurava-se como espaço social e político. Seu crescimento assustava, na medida em que novas forças sociais, representadas sobretudo pelas camadas

operárias, se agregavam e manifestavam acentuado estado de carência.

A inquietação política, econômica e social dos grandes centros brasileiros, durante toda a primeira república, revelava, diretamente algumas vezes e indiretamente noutras, a difusão dos valores industriais. A saída nacionalista, diante do crescimento dos problemas de natureza social, colocou a educação ao lado da disciplina, como ingrediente necessário à "regeneração" do país.

O nacionalismo participava do caráter contraditório das forças sociais. Nele se revelava a coexistência de valores conflitivos, ao comprometer-se com interesses antagônicos das classes dominantes e dominadas. De maneira geral, mais conservador que progressista, o nacionalismo emergiu como uma manifestação das camadas cultas da sociedade, sem a imprescindível participação popular, mesmo quando afirmava falar em nome das camadas populares e em seu benefício.

Esta corrente de pensamento, que ampla influência teve no campo da educação escolar, marcou o movimento inicial de emancipação política das mulheres das classes médias, ao absorver em parte as manifestações feministas do período, e defendeu, apesar das suas diferentes tendências, com unanimidade, o exercício da função produtiva como pré-requisito para o êxito das aspirações de realização feminina como ser integrado na sociedade.

A grande concentração de mulheres durante a primeira e segunda repúblicas era sem dúvida localizada no ensino técnico profissional, especialmente no curso normal.

O curso normal apresentava duas funções básicas. A primeira, que justificou sua criação, foi a de preparar quadros para o magistério primário. A segunda, que apareceu posteriormente e se manteve ao lado da primeira, foi a de fornecer cultura geral.

Esta segunda função levou a escola normal a ser procurada por moças sem intenções de desempenhar de fato a atividade profissional para a qual se habilitavam. Portanto, durante a primeira república, os cursos normais foram predominantemente procurados pelas moças das classes dominantes, com o intuito de ilustrarem-se, e pelas moças das classes médias cujas famílias perceberam o potencial da ascensão social como um todo, através da profissionalização do elemento feminino.

Nesta fase, como afirma um depoimento da Revista do Magistério, o nível da vida do professor primário se equiparava ao do promotor e do delegado de polícia. (PEREIRA, L. 1969, p. 174).

Engrossando o quadro das escolas normais, que se multiplicaram a partir de 1930, as mulheres da classe média procuravam elevar seu nível de instrução escolarizada. Indiretamente, o aumento da demanda feminina com relação à escola normal, nos anos 30 a 50, iria revelar uma mudança quantitativa das zonas urbanas industriais, que ampliavam os quadros da classe média, e uma alteração qualitativa dessa mesma classe, pelo predomínio de sua condição de assalariada.

A expansão das escolas normais se situava dentro da visão restrita do papel feminino, que confinava a mulher

apenas ao exercício de tarefas domésticas e educativas. Se a aceitação do trabalho feminino fora do lar se tornava maior em decorrência do assalariamento das classes médias, seu enquadramento continuava a ocorrer dentro da ideologia da discriminação sexual das tarefas.

A partir de meados da década de 40, além do crescimento da demanda por educação, havia uma motivação política, reforçada pela situação conjuntural, que obrigava à proliferação dessas escolas: a pressão municipal sobre os poderes públicos estaduais no sentido de satisfazer a vaidade dos diretórios políticos e as necessidades do eleitorado.

O papel do curso normal, no sentido de fornecer cultura geral e profissionalização para a mulher, foi estendido para as Faculdades de Filosofia e, em particular, para os Cursos de Educação e Humanidades. Estes cursos foram pensados como a via legítima de recrutamento de educadoras pela política educacional autoritária, que se manteve mesmo após a redemocratização do país, e se prolongou até início dos anos 60, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases.

A primeira Faculdade de Filosofia que o país teve foi uma Faculdade feminina. Em São Paulo, no ano de 1933, foi fundada, pelas Cônegas de Santo Agostinho, o Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, que, até 1940, contou com os cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, geografia e história, pedagogia e didática.

Confirmando o encaminhamento do contingente feminino para a Faculdade de Filosofia, o Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, assegurou aos normalistas, em sua maioria mulheres, o direito de ingresso nos cursos de pedagogia, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história. Este direito foi ratificado, em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal.

Dessa forma, ficava claramente marcada a orientação da mulher normalista para a realização de cursos superiores destinados ao magistério nas escolas de grau médio. De fato, este setor da cultura foi tomado como típico ou próprio da mulher. A restrição que ela sofria para entrar em outros cursos superiores, e a necessidade, quando lhe era permitido entrar, de prestar exames nos quais estaria em condições desvantajosas de competição com relação ao homem, levaram-na a dirigir-se para este setor de atividades.

A meu ver, é plausível a tese de que a feminização da carreira do magistério de grau médio contribuiu para desprestigiar o curso de Educação e a própria Faculdade de Filosofia aos olhos dos candidatos do ensino superior. Por sua vez, o encaminhamento da mulher para uma carreira cujas oportunidades de trabalho estavam em expansão reservava-lhe de antemão, no mercado de trabalho, um setor destinado à crescente desvalorização social.

#### 4 - A TAREFA DOMÉSTICA EM SEGUNDO PLANO?

Entre as décadas de quarenta e oitenta a participação da mulher no mercado de trabalho aumentou consideravel-

mente; no entanto, permaneceu restrita a certas áreas reconhecidas como próprias para o seu sexo. Isto quer dizer que a expansão do emprego feminino se concentrou num reduzido número de ocupações tidas como femininas.

A grande parte do contingente de trabalhadoras concentrou-se no setor terciário, sumamente heterogêneo, pois compreende atividades quase industriais (transporte, comunicações), atividades de intermediação (comércio de mercadorias, etc.), atividades pseudo-produtivas (serviços domésticos remunerados) e atividades ligadas às "profissões liberais".

A absorção feminina neste último setor do mercado de trabalho tornou-se crescente à medida em que a industrialização promoveu a maior procura pelos serviços educacionais, sociais e de saúde, o que forçou a expansão desses serviços de consumo coletivo e, ao mesmo tempo, obrigou a administração pública a atender novas exigências e, portanto, a desempenhar funções mais diversificadas e complexas.

A evolução da estrutura de emprego e trabalho no país entre 1920 e 1970 mostra que o engajamento masculino no setor de serviços de consumo coletivo era predominante em 1920, quando as mulheres não representavam mais do que 17,2% de mão-de-obra. No entanto, o contínuo aumento da participação feminina desequilibrou tal distribuição do contingente empregado e, em 1970, atingiu 43,3%. (SINGER, P. & MADEIRA, F. R. 1973, p. 50).

Estes dados são bastante significativos, pois indicam que a mulher brasileira vem gradativamente se integrando na atividade produtiva num setor que, do ponto de vista qualitativo, exige não só certo nível de qualificação, mas também uma ruptura crescente com as tarefas domésticas. A mulher, ocupada nos serviços de consumo coletivo, é, em geral, professora, enfermeira, médica, assistente social ou funcionária burocrática.

Por que a mulher se orienta para estas ocupações dentro do mercado de trabalho?

Esta indagação foi alvo dos estudos de Eva Alterman Blay, condensados em seu livro *Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*. Para ela, diversos fatores criam condições para promover ou impedir a absorção da atividade econômica feminina mas, dentre eles, três se destacam: o desenvolvimento tecnológico, os sistemas político-econômicos e a socialização da mulher.

Considera a autora citada que a divisão do trabalho mantém na atualidade a condição de sexo do indivíduo como critério de incorporação ao trabalho, qualquer que seja o nível de desenvolvimento tecnológico ou o sistema político em vigor. No caso da mulher, sua inserção no mercado de trabalho, de maneira geral, e no trabalho industrial em particular, cresce ou decresce, dependendo da expansão econômica. Sua tese é a de que o processo de industrialização transforma a mulher em "força-de-reserva" e, nestas condições, a mulher não decide se vai trabalhar, mas é *levada a* ou *impedida de* ocupar certos cargos e exercer determinadas funções.

Diante de tais argumentos, sou levada a enxergar o encaminhamento da mulher para determinadas ocupações como fruto de condições de realidade ou, em outras palavras, como decorrência da disponibilidade de um mercado altamente seletivo, que reserva para os homens cargos de maior prestígio e remuneração. Subjacente às "escolhas" realizadas pela mulher, está implícito um processo de socialização que a leva a gostar de profissões adequadas ao seu sexo, profissões cujo exercício não se defronta com barreiras, e que não dificultam demais o casamento. Estas são as "vantagens" oferecidas às mulheres trabalhadoras para compensar as desvantagens da baixa remuneração e do prestígio social.

A "atração" da mulher pelo trabalho na administração pública ou pelo magistério passa a ser melhor compreendida após estas observações. No primeiro caso, em compensação aos salários mais baixos pagos pelo governo (se comparados aos pagos pelo setor privado), a mulher usufruiria da regularidade dos horários e da relativa segurança oferecida pela situação de trabalho. No segundo caso, a mulher compensaria a baixa remuneração, principalmente pela oportunidade de conciliar mais facilmente as tarefas profissionais e domésticas.

A meu ver, a socialização sofrida pela mulher torna-a extremamente vulnerável à inculcação de valores ou estereótipos pela família, por outros grupos de relação, pelos meios de comunicação de massa e pelo próprio sistema escolar. A mulher recebe influências que a impedem de desenvolver seu potencial no trabalho; interiorizando tais influências passa mesmo a acreditar que há locais melhores para o trabalho feminino, deixando para segundo plano os interesses específicos da profissão.

A grande contribuição de Blay é chamar a atenção para o fato de que se atribui ao processo de socialização e, nele, aos preconceitos e às ideologias, uma responsabilidade que não se acha neles fixada, mas sim na própria estrutura da sociedade capitalista industrializada. Sem discordar desta tese enfatizo que, se a socialização não merece a prioridade no exame dos fatores determinantes da questão em foco, sua importância deve ser recuperada, uma vez que a posição da mulher perante o trabalho é também definida pelo processo de socialização que ela sofreu.

A delimitação deste estudo não permite aprofundar esta temática. Outros, no entanto, dela já se ocuparam. Adiante será feito apenas um recorte dentro desta área de preocupação para avaliar como, na escolha de um curso superior, a mulher "opta" por aqueles considerados mais adequados, numa antecipação do mesmo drama que vivera no mercado de trabalho: as limitações das oportunidades profissionais.

Dentro dos obstáculos que a mulher sofre com relação a uma opção livre, no que diz respeito à carreira profissional, este é um momento crucial que se manifesta como a síntese de toda uma preparação anterior, onde ela já so-

freu a pressão dos valores sociais que nesta ocasião a *impedem* de cursar determinada faculdade, ou a *levam* a cursar aquelas consideradas típicas do elemento feminino.

## 5 – "OPTANDO" PELO MAGISTÉRIO!

O estudo sobre o acesso da mulher ao ensino superior brasileiro, realizado por Barroso e Mello, revelou que a expansão da participação feminina no ensino superior, entre os anos cinquenta e setenta, ocorreu através da concentração em determinados cursos definidos culturalmente como mais apropriados.

Segundo estas autoras, em meados dos anos cinquenta, dentro do crescimento global do ensino superior, as mulheres perfaziam um total de 26% da população estudantil neste nível de ensino. No início dos anos setenta, já atingiam um total de 40%.

Esta expansão da participação feminina ficou concentrada em todos os cursos que, direta ou indiretamente, preparavam para o exercício do magistério. No primeiro caso, Letras, Ciências Humanas (Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia) e Filosofia; no segundo caso, Física, Química, Matemática e Biologia, cursos estes que faziam parte das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e que, apesar de seus objetivos mais amplos, se restringiam, na sua maior parte, à formação do magistério do ensino secundário.

A concentração das mulheres nestes cursos pode ser considerada, segundo as autoras citadas, como resultado de duas tendências paralelas: a feminização dessas carreiras, em decorrência da crescente perda de prestígio da profissão docente e da restrição de alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho, e a maior expansão desses cursos no quadro geral dos cursos superiores, particularmente a partir de meados dos anos sessenta.

A ampliação da oferta dos cursos orientados para o magistério deveu-se, basicamente, a certas características tomadas como próprias desse tipo de escolas, à especificidade da demanda pelos cursos superiores e às novas exigências formuladas pelo crescimento da rede escolar nos níveis de primeiro e segundo graus. Assim, tais cursos foram considerados de custo relativamente baixo, permitindo que a oferta de vagas se fizesse com pequena inversão de capital. Sua clientela saía das camadas médias da população, com aspiração ao ingresso em curso superior e sem condições econômicas de arcar com as despesas dos cursos mais caros, o que forçou o extraordinário aumento da sua procura. Objetivam tais cursos, suprir a necessidade de ampliação do corpo docente, motivada pelo crescimento da rede escolar de primeiro e segundo graus, bem como atender exigência de maior qualificação formal dos professores.

As mulheres forçaram sua entrada também em outros cursos, como Direito, Medicina e Engenharia, mas neles o crescimento da sua participação teve uma relevância menor quando comparado com o dos cursos anteriores. Portanto, apesar das irrisórias possibilidades de exercício profissional, o sexo feminino continuou procurando o curso de Direito. Na Medicina, o crescimento do contingente feminino não

foi demasiadamente grande e na Engenharia sua representação manteve-se reduzida. (MELLO, G. N. & BARROSO, C. L. de M. 1975, p. 54-57).

Em linhas gerais, a conclusão de Barroso e Mello é a de que as estudantes ampliaram sua participação em todas as carreiras, mas este aumento não foi tão expressivo quanto o ocorrido nos cursos de formação de professores.<sup>2</sup> Assim sendo, para a grande maioria das universitárias, o curso superior continuou mantendo o tradicional papel feminino em termos profissionais.

A nosso ver, a expansão da Faculdade de Filosofia, e particularmente das Escolas de Educação, está intimamente relacionada à expansão da Escola Normal. A altíssima porcentagem de mulheres entre os concluintes do curso normal, que permaneceu constante entre as décadas de cinqüenta e setenta em todo o país, marca o elemento feminino enquanto clientela potencial do ensino superior, ou seja, reforça o seu encaminhamento para o curso de formação de professores no terceiro grau. Dessa forma, as normalistas, em seu desejo de ingresso no curso superior, são conduzidas para os cursos de Filosofia, vistos não só como extensão da Escola Normal, mas também como instituição capaz de atender à perspectiva ascensional de deslocamento do magistério primário para o secundário.

Embora ausente das preocupações de Barroso e Mello, outro dado importante a ser considerado nesta dupla expansão é que de alguma forma ela foi produto e processo da reprodução de um referencial valorativo ligado a um estilo tradicional de vida e de pensamento, observável nas zonas interiores e nas zonas urbanas, onde a presença do elemento proveniente das áreas rurais é marcante. (MOREIRA, M. S. F. 1960).

É notório que a expansão da Escola Normal, nos anos cinqüenta, ocorreu sobretudo nos municípios do interior. Quanto às Faculdades de Filosofia; fenômeno semelhante ocorreu nos anos setenta. É importante notar que, mesmo nos anos anteriores, quando ainda a sua ampliação era contida, a procedência dos seus alunos nas áreas urbanas era acentuadamente das áreas rurais. Se é possível afirmar que a expansão das Escolas Normais ocorreu graças às pressões políticas de inúmeros municípios, no afã de distribuir diplomas e empregos públicos a pessoas da localidade, é possível supor como provável que os mesmos motivos também tenham estado presentes, ao lado de outros já citados, na proliferação das Escolas de Filosofia pelo interior do país vinte anos depois. (AZEVEDO, F. 1973).

<sup>2</sup> Antes da Lei 5.692/71, a expansão do ensino colegial foi acompanhada de um aumento proporcional de mulheres, concentradas, porém, no curso normal e, no caso dos cursos propedêuticos, no ensino de tipo clássico. Após a Lei, na prática, continuaram existindo tais cursos diferenciados, uma vez que a legislação permitiu organizar o currículo do ensino de 2º grau com diferentes ênfases, desde que respeitado o núcleo de disciplinas comuns. Tal fato significa que as moças continuaram a receber no ensino colegial uma instrução diferenciada, reforçadora da sua procura pelos cursos superiores de formação de professores. (MELLO, G. M. & BARROSO, C. L. de M. 1975, p. 48-49).

Nos anos sessenta, as repercussões das mudanças políticas de 64 atingiram de diversas formas não só os cursos de formação de professores, mas todo o campo educacional. (CUNHA, L. A. 1981, p. 34-39). Sem o propósito de detalhar aqui tal desdobramento, levantarei apenas alguns pontos que parecem importantes.

Em primeiro lugar, foi truncado o processo de liderança na área educacional, através da aposentadoria compulsória, de proibições de exercício da prática docente em estabelecimentos oficiais, enfim, do expurgo de centenas de professores em todos os graus de ensino. Em segundo lugar, mobilizou-se todo um contingente de tecnocratas civis e militares para dirigir o aparelho escolar. Esta iniciativa acompanhou o objetivo de modernização da estrutura e da organização de todo o ensino brasileiro, veiculada através de diversos acordos entre o MEC e a USAID, abrangendo todos os níveis e ramos do sistema escolar. Neste sentido, foi assinado, em 24 de junho de 1966, acordo entre MEC-CON-TAP-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil. Nele constava a necessidade do estabelecimento de assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e a proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia. Finalmente, o pensamento educacional passou a ser esvaziado da sua contribuição crítica, graças à divulgação da Teoria do Capital Humano e da Teoria dos Sistemas — que repensavam a educação do ponto de vista da eficiência e da produtividade —, bem como graças à ideologia da segurança nacional, fornecida pela Escola Superior de Guerra.

Em última instância, estas medidas procuraram atingir o trabalho conscientizador do professor, sufocando as funções mais críticas do magistério, graças ao apelo de meios controladores e repressivos. (SILVA, E. T. da. 1979). O professor, considerado um trabalhador improdutivo, ficou sujeito a condições salariais ainda mais precárias, acentuando-se a condição de "proletarização" da carreira, já amplamente percebida pelo próprio senso comum da população em comentários usuais:

"Hei de vencer mesmo sendo professor".

"Você quer ser professor: vai morrer de fome".

A perda do poder aquisitivo do salário do magistério, sugerida nos desabafos citados, faz parte do amplo processo de deterioração salarial que vem atingindo o trabalhador brasileiro e castigando dramaticamente a mulher, presença marcante nesta categoria profissional. Dados publicados pelo DIEESE, no final dos anos setenta, sobre a evolução salarial do magistério em São Paulo de 1963 a 1978, indicavam uma queda acentuada, em torno de 47%, no valor da hora/aula paga ao professorado paulista. (BRUSCHINI, M. C. A. 1979, p. 18).

A perda crescente da possibilidade de consumo atingiu, segundo dados de 1980, um milhão de professores espalhados pelo país e registrados pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. Neste total, não estão incluídos professores de primeiro e segundo graus das escolas particulares, nem docentes do terceiro grau no país, o que obviamente elevaria ainda mais este número.

A crise de prestígio do magistério tem acompanhado a crise da própria educação e do seu ministério. Ao mesmo tempo em que os problemas salariais para a categoria do magistério se ampliaram, ela ganhou mais consciência da necessidade de sua organização para integrar a luta do trabalhador pelos seus direitos, recusando a identificação entre magistério e sacerdócio.

Este movimento cresceu no final dos anos setenta, com a paralisação de professores em greves ocorridas nos mais diversos pontos do país, e coincidiu com a iniciativa de rearticulação da categoria através de diversas instituições ou órgãos que, durante o período repressivo, permaneceram como espaço aberto, fruto da própria contradição da política autoritária do Estado (cursos de pós-graduação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência — SBPC). Impulsionou ainda o movimento a criação de diversas novas entidades, entre as quais: Associação Nacional de Educação — ANDE; Centro Estadual de Professores — CEP/RJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Ciência da Educação — CEPE/Campinas; Centro de Estudos Educação e Sociedade — CEDES/Campinas; Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior — ANDES. (CUNHA, L. A. 1981, p. 40-47).

Todas estas iniciativas manifestam a resistência dos educadores às práticas repressivas, bem como o seu amadurecimento no intuito de se firmarem enquanto categoria trabalhadora e enquanto parcela da sociedade civil que vem reivindicando, a partir das entidades organizadas em seu âmbito, o direito de participar da elaboração da política educacional do Estado.

## 6 — EM ABERTO

Esta visão histórica, embora incompleta, pode ajudar a levantar alguns pontos para a reflexão sobre a prática profissional docente:

1 — A opção por determinada profissão apóia-se num conjunto de representações que, enquanto jovens, temos sobre nós mesmos, sobre o nosso papel de adulto, sobre a sociedade em que vivemos, sobre esta ou aquela carreira escolar e sobre um futuro exercício profissional. Estas representações, fruto das pressões e expectativas sociais a que nos achamos submetidos, articulam-se com a nossa limitada possibilidade de manipular as chances escolares. Tanto as primeiras quanto a última diferem de acordo com a classe social de origem do indivíduo, e também de acordo com seu sexo. Na escolha individual por determinada profissão, está presente *um forte componente econômico-social*.

2 — A luta pela revalorização do magistério só pode ser empreendida, numa dimensão política mais ampla, através da nossa participação efetiva na organização do poder reivindicatório do magistério, isto é, através do fortalecimento das nossas associações e sindicatos. Não é apenas o salário que nos interessa. Buscamos também as condições de exercer nossa profissão com dignidade e competência.

3 — A consciência da extensão e importância do compromisso social do nosso trabalho contribui para a desmiti-

ficação do nosso papel profissional, e nos obriga a rever a estrutura ideológica que sustenta nossa atividade cotidiana.

4 — A revisão anteriormente citada está vinculada, no âmbito institucional, às condições de trabalho que nos são oferecidas, mas que devemos ajudar a recriar.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 — ALMEIDA JÚNIOR. O excesso de Escolas Normais no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 9 (24):46-51, set./out. 1946.
- 2 — AZEVEDO, Fernando. Faculdades de Filosofia proliferam no interior. *O Estado de São Paulo*, 21 jan. 1973.
- 3 — BLAY, Eva Alterman. *Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*. São Paulo, Ática, 1978.
- 4 — BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 28: 5-20, mar. 1979.
- 5 — CARVALHO, José Murilo de. A burocracia imperial: a dialética da ambigüidade. *Dados*, Rio de Janeiro, 21: 7-31, 1979.
- 6 — CUNHA, Luís Antônio. A organização do campo educacional: As conferências de educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 9: 5-48, maio 1981.
- 7 — FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação no conjunto das práticas sociais*. Rio de Janeiro, Cesgranrio, 1981.
- 8 — GOLDBERG, Maria Amélia. Por que temos sido e por que talvez continuemos a ser inocentes em educação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 17: 75-77, jun. 1976.
- 9 — MELLO, Guiomar Namó & BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 15: 47-77, dez. 1975.
- 10 — MOREIRA, Maria Sylvania Franco. Posição social e ajustamento de alunos da Faculdade de Filosofia. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, 6 (11-12):37-55, jan./dez. 1960.
- 11 — PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- 12 — PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1981.
- 13 — RIBEIRO, Maria Luíza. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 1979.
- 14 — SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- 15 — SILVA, Ezequiel Theodoro da. A descoisificação do professor: saídas viáveis. *Encontros com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 15: 189-194, set. 1979.
- 16 — SINGER, Paul & MADEIRA, Felícia R. *Cadernos CEBRAP*. Estrutura de emprego e trabalho feminino no Brasil: 1920-1970. São Paulo, CEBRAP, 13, 1973.