

SER TIA PARA ALÉM DE UMA RELAÇÃO DE PARENTESCO: O LUGAR DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI¹

BEING AN AUNT BEYOND A RELATED RELATIONSHIP: THE PLACE OF TEACHING IN THE 21ST CENTURY

Camila Devitte Fontes² e Leonardo Guedes Henn³

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se uma discussão acerca do processo histórico denominado de “a feminização da docência”, assim como de suas respectivas implicações para a redefinição da identidade da categoria docente, ambas verificadas durante meados do século XIX e do século XX. A partir do Materialismo Histórico Dialético e da História Oral, a pesquisa investigou a presença majoritária de mulher brancas como professoras trabalhadoras nas etapas da Educação Infantil e buscou compreender como, no mais tardar do século XX, a redefinição da identidade da categoria docente teve impacto direto na construção e no fazer-se docente das trabalhadoras da Educação Infantil. Além disso, como resultado da pesquisa realizada, e especialmente, a partir das falas das trabalhadoras da Educação Infantil, identificou-se um cenário de precarização do trabalho, em que a prática docente não somente é um espaço de trabalho constituído pela força feminina, mas que é também possível identificar a própria precarização do trabalho humano feminino.

Palavras-chave: Trabalho; Precarização; Professora.

ABSTRACT

This article presents a discussion about the historical process called “the feminization of teaching”, as well as its respective implications for redefining the identity of the teaching category, both verified during the mid-19th and 20th centuries. According to Historical-dialectical Materialism and Oral History, the research investigated the majority presence of white women as working teachers in the stages of Early Childhood Education and sought to understand how, at the latest of the 20th century, the redefinition of the identity of the category teacher had a direct impact on the construction and on becoming a teacher of Early Childhood Education workers. In addition, as a result of the research carried out, and especially, based on the statements of Early Childhood Education workers, a scenario of precarious work was identified, in which teaching practice is not only a workspace to be constituted by female strength, but that it is also possible to identify the very precariousness of female human work.

Keywords: Work; Precariousness; Teacher.

1 O artigo é um recorte e adaptação do terceiro capítulo do Trabalho Final de Graduação em História, defendido na Universidade Franciscana (UFN), que possui como título: “Para além do quadro e do giz: o mundo do trabalho na voz das trabalhadoras da Educação Infantil em Uruguaiana - RS”.

2 Graduada em Licenciatura em História na Universidade Franciscana (UFN) e mestranda no PPGH Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: camiladfontes.8@gmail.com

3 Doutor, Professor no curso de História da Universidade Franciscana (UFN) e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. E-mail: lghenn@gmail.com

INTRODUÇÃO

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1996, p. 10)

A citação do educador Paulo Freire, expõe, com maestria, problemas que, em um primeiro momento, compreende-se apenas ser de ordem linguística, mas que, em um segundo momento, compreende-se também permear as questões de cunho social no âmbito do mundo do trabalho docente. Assim, parte-se de que as questões linguísticas não estão apartadas das questões de ordem social. Para Freire (1996), ser professora e ser tia não podem ser relacionadas, uma vez que a primeira situação implica uma profissão, enquanto a segunda refere-se a uma relação de parentesco. Porém, a relação e identificação da professora enquanto tia de seus alunos (as) deve ser compreendida na sua devida historicidade, uma vez que se identifica, também, não apenas um problema linguístico por si só, - situação que dificilmente será encontrada - mas a real e majoritária presença de professoras trabalhadoras nas etapas da Educação Infantil.

Dessa forma, este artigo busca compreender o fenômeno “tia” dentro do espaço laboral das professoras e relacioná-lo com dois processos históricos datados no século XIX e XX, sendo eles a feminização da docência e a redefinição da identidade da categoria docente. O trabalho desenvolvido, a partir das fontes orais, atestou também que, além da relação mencionada anteriormente, é possível estabelecer relações entre a feminização da docência e a precarização do trabalho humano feminino, uma vez que se compreenda esse processo enquanto processo imbricado e multifatorial e não como um fator único, decisivo e determinante.

Exposto isso, e no desenvolvimento deste trabalho, será possível identificar que a precarização da docência se relaciona com o processo histórico da feminização da docência, mas certamente apenas em alguma medida, pois a feminização da docência por si só não explica a precarização de forma satisfatória - principalmente pela razão de que os salários já eram baixos antes da entrada feminina no mundo do trabalho docente. Apesar disso, pode-se concluir que a partir da redefinição da identidade do magistério, ratifica-se a precarização no mundo do trabalho docente e o imaginário de que qualquer mulher pode ensinar. Dessa forma, é necessário identificar que as profissões mal valorizadas passam a ser hegemonicamente femininas. Dessa forma, o artigo está dividido em quatro subtítulos,

a saber: 1) Debates introdutórios, em que é tecido comentários gerais e iniciais para o objetivo do artigo; 2) A feminização da docência, em que se discute sobre o processo histórico da entrada das mulheres brancas no ofício docente; 3) A ausência na docência, em que se discorre sobre a exclusão de mulheres pretas no mundo do trabalho docente; 4) As características da docência, tópico em que se dedica sobre a redefinição da identidade docente; e por fim, as considerações finais. Além disso o artigo consta, inicialmente, com uma seção para apresentar o material e os métodos de pesquisa.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida utilizou como técnica a pesquisa em História Oral. A pesquisa parte do entendimento que as experiências e os relatos das trabalhadoras ao exporem o seu próprio *fazer-se* (THOMPSON, 1987) na história, possuem fundamentos para a reflexão coletiva. Edward Palmer Thompson na obra “The Making of the English Working Class” (1978), pretende ressaltar o movimento de “auto fazer-se” das classes sociais ao longo da história. A historiadora Mariana Esteves de Oliveira (2019) na obra “Professor, você só trabalha ou dá aula?” emprega o termo “fazer-se” para conferir o mesmo movimento à categoria docente. É neste sentido que este trabalho também utiliza o termo para garantir o mesmo significado. Para tal fim, a pesquisa possui como dimensão espacial a cidade de Uruguaiana, localizada no Rio Grande do Sul. No trabalho, foi desenvolvido a técnica da História Oral com seis professoras com experiências em escolas municipais e privadas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), da cidade de Uruguaiana/RS. A realização desse projeto foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Franciscana (CEP/UFN) e possui o parecer no número 5.558.297.

A metodologia da pesquisa está orientada pela abordagem do Materialismo Histórico Dialético. Assim, parte-se da relação histórica e do sujeito como agente do seu mundo. Karl Marx e Friedrich Engels propõem que a compreensão de algo deve partir do contexto histórico e das relações materiais entre os seres humanos. Portanto, este trabalho ampara-se no fundamento de Karl Marx sobre como os seres humanos fazem a sua própria história, “mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1977, p. 19 apud OLIVEIRA, 2019, p. 27).

DEBATES INTRODUTÓRIOS

Para compreender o processo histórico da “feminização da docência” e suas devidas implicações no século XXI, é premente que o debate se localize nas demandas e perguntas do presente, para que se identifique os anseios e questionamentos que se pretende sanar ao buscar no passado as respostas. Para tal propósito, é importante questionar os aspectos que se referem ao gênero e, consequentemente, apresentar que a mulher trabalhadora nas etapas da Educação Infantil é predominantemente a

mulher branca cisgênera. Exposto isso, compreende-se enquanto uma necessidade para o desenvolvimento do trabalho, discutir acerca da ideologia da feminilidade para as mulheres brancas cisgênera, pois, segundo Davis (2016), no século XIX, a crescente ideologia da feminilidade enfatizava o papel das mulheres brancas de classe média como mães protetoras e donas de casa, enquanto identificava as mulheres negras como anomalias e, ainda, segundo Davis (2016, p. 19): “eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo. Elas eram “reprodutoras” - animais cujo valor monetário podia ser calculado a partir de sua capacidade de se multiplicar.”

A ideologia da feminilidade, juntamente com o processo da “feminização da docência” foi categórico para validar a posição da mulher branca e de classe média como educadora, promovendo, em contrapartida, “a restrição das mulheres negras nesse ambiente.” (MIRANDA e SILVA, 2020, p. 46). Mesmo no século XX, com a obrigatoriedade da escola pública e a subsequente demanda no magistério, Silva et al (2019) explicam que a aceitação da mulher negra educadora terá sua ‘*experiência*’ atrelada por outras influências histórico-sociais concernentes à raça e gênero. Isto é, “o sujeito de quem se fala nesse trabalho sofre preconceitos por três categorias como já ditas anteriormente: ser mulher, ser negra e ser professora.” (SILVA, SANTOS e FERREIRA, 2019, p. 45). Distintivamente, para a mulher branca cisgênera sua ‘*experiência*’ atrela-se na própria ideologia da feminilidade, reproduzindo-se uma inter-relação entre o trabalho doméstico e o científico no mundo do trabalho da Educação Infantil, em um processo que se denomina de “desprofissionalização” da docência nas etapas da Educação Infantil. Esse processo também é abordado por umas das entrevistadas para a pesquisa. Segundo a trabalhadora,

Olha, educação infantil foi assim, ó. Ela era vinculada à Secretaria de Assistência Social. Então era muito, é vista como um lugar só pra cuidar, e então as mães que trabalhavam deixavam lá na creche, né? Era essa nomenclatura que tinha, então deixava na creche a criança e a mãe apresentava às vezes um atestado, uma carteira assinada, alguma coisa assim e as crianças ficavam ali. Mas ela, a a, essas creches, elas eram vinculadas à Secretaria de Ação Social. Lá por é, eu não sei te precisa exatamente assim, o ano em que passou para Secretaria de Educação. Mas foi assim, bem, pouquinho antes dos anos 2000. Assim, sabe, foi lá por 98, 99, alguma coisa assim, não sei te precisar bem a data. Mas foi por volta disso que é a Secretaria de Educação, abraçou as creches, que continuaram sendo creches com essa nomenclatura, mas assumiram um papel mais assim voltado para a educação. Então já separaram assim já tinham assim, salinhas com crianças, conforme a idade, assim, né? Antes era todo mundo junto ali era mais para cuidar mesmo. Ficavam brincando, davam comida, trocavam a roupa, né? E tal, e ficava nesse, nesse estilo assim. Já quando passou para a Secretaria de Educação, já começou a ter um outro olhar, então já tinha assim, há uma professora que ia lá que no caso assim, uma delas era eu, então aquela professora ela ficava com os maiorzinhos porque a professora já fazia trabalhinho com eles, já não era só aquela coisa de cuidar, de vestido, eu tomar banho, cortar a unha tem se cuidado mais assim, pessoal né? Com a higiene e tal. Então foi mudando assim, as características do olhar para aquele ambiente, tá? As crianças já foram separadas assim, mas pelo pela idade e pelo interesse delas. E já tinha uma visão mais assim voltada pra questão da educação, tá? Mas foi muito assim, muito rudimentar assim tudo começou muito, muito, muito precário. A gente

não tinha assim, ó, uma estrutura de orientação educativa, por exemplo, assim, pensar nos níveis de aprendizagem nos marcos de desenvolvimento das crianças, a gente não é nada disso. A gente, né? É pequenininho, gosta de pintar, gosta de tal coisa, então ia mais pela intuição, entendeu? Mais pela intuição do que o conhecimento. Então nós tínhamos reuniões assim, é, frequentes na Secretaria de Educação, com uma coordenadora, sempre tinha uma coordenadora, né? Que coordenava as creches, né? Então a gente fazia assim, só pra gente ter uma ideia que a gente sentava ali, quem era as professoras que eram de cada escola, né? Sentavam e a gente fazia um planejamento. Então, por exemplo, o planejamento lá, sei lá. De abril, por exemplo, então a gente pensava naquele mês de abril, assim, as datas que existiam, né? O que que a gente ia fazer com as crianças por em função daquela data, né? E, e assim todas faziam a mesma coisa em cidade inteira, de diferente dos bairros da criança dele, não tinha muito essa visão, né? O com o tempo que a gente foi estudando foi aprendendo, foi, né? Lidando com a questão e cada um por si foi estudando também, né? Foi se aperfeiçoando para poder desenvolver um trabalho melhor. (Trabalhadora 6).

Arce (2001) explica que a fusão entre mãe e professora é sintetizada na utilização do termo “tia” e, ainda, sustenta a crença de que “toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e da educadora da primeira infância” (ARCE, 2001, p. 174). O emprego de termos como “tia” e “professorinha”, que foi atestado pelo educador Paulo Freire no começo da introdução deste trabalho - e o subsequente processo de desprofissionalização da docência nas etapas da Educação Infantil - visualiza-se na ausência da oferta de uma habilitação específica para a formação de profissionais na área da Educação Infantil no Brasil e o conhecimento vulgar de que, qualquer mulher branca, pode ensinar. Saffioti (apud SOUZA e MELO, 2018) informa que, somente em 1953, a população brasileira feminina ingressou no curso de pedagogia, mas na Educação infantil o mito da “educadora nata” era bem mais presente. À vista disso, o que se observou é que para trabalhar nas instituições de Educação Infantil, o único requisito exigido era saber ler e escrever. Além disso, a Educação Infantil foi reconhecida no Sistema Educacional no Brasil em 1988, sendo que, apenas em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases sobre a Educação Infantil, tornou-se pré-requisito uma formação de nível superior para ser professora da Educação Infantil. Deste modo,

Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia”. (ARCE, 2001, p. 174).

O distanciamento da profissionalização, portanto, admite assumir que a docência não é um trabalho e, conseqüentemente, posiciona as educadoras em uma situação de trabalho precarizado. Assim, a trabalhadora 2 do projeto também denuncia que “*Tinham profissionais que não tinham formação. Aí, claro, tinha gente que tava estudando. Aí ela contratava, mas tinha gente que não tava estudando, ela contratava*” e a trabalhadora 4 expõe as conseqüências da desprofissionalização:

Isso, eu vou mandar um currículo e aí mandei um currículo e lá é bem, foi de seguida já me assinaram a carteira, tanto que na primeira escolinha a eu fiquei 4 anos né, lá sem carteira assinada. Quando eu tava de auxiliar. Então quando eu saí, só que 4 anos não tinha como eu provar que eu tava trabalhando, porque eu assinava um recibo, mas era ao invés de 2 recibos, ela tinha que me dar. É ela, é. Ela tinha que ter 2 recibo, um pra mim e um pra ela, né? E eu assinava só um recibo, ficava com ela. Então, esses 4 anos, pra minha aposentadoria, não vou poder, não, não vão poder computar porque eu não tenho como provar. **(trabalhadora 4)**.

O trabalho em sua forma abstrata e dentro da racionalidade neoliberal busca, cada vez mais, produzir um trabalho aviltado e estranhado da humanidade. Portanto, ratifica-se que a Educação Infantil, que vive um processo recente de profissionalização, além de possuir debates sobre gênero e raça, possui no seu bojo o próprio debate de classe e precarização. Ricardo Antunes explica sobre o ingresso feminino no mundo do trabalho docente: “o que era um momento efetivo - ainda que limitado- de emancipação parcial das mulheres frente à exploração do capital e à opressão masculina, o capital converte-se em fonte que intensifica a desigualdade.” (ANTUNES, 2009, p. 110). Destarte, é possível identificar que a ocupação de mulheres na profissão docente também advém de frutos e luta de mulheres por acesso à educação e ao trabalho remunerado. Porém, não significa dizer que nesse mesmo processo não existam contradições, em que a partir da cooptação pelo capital, a docência torna-se sinônimo de desvalorização e dupla jornada de trabalho das mulheres. Para Lima (2015) existe uma relação da presença feminina e a imagem da docência secundarizada, já que “nos moldes familiares tradicionais, nos quais os homens assumem o papel de provedores, sugere que as mulheres, reserva-se as migalhas de uma profissão pouco remunerada e pouco reconhecida”. (LIMA, 2015, p. 4). É profícuo destacar que as questões que permeiam o incômodo na denominação “tia” foram atestadas nas falas das professoras entrevistadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Mesmo reconhecendo que as atitudes maternas não pertencem ao domínio do instinto, continua-se a pensar que o amor da mãe pelo filho é tão forte e quase geral que provavelmente deve alguma coisinha à natureza. Mudou-se o vocabulário, mas conservaram-se as ilusões. (BANDINTER, 1985, p. 13).

Segundo Louro (2004) as primeiras escolas normais para formação de docentes, em meados do século XIX, são construídas para resolver o abandono escolar nas províncias brasileiras. Contudo, observa-se que os homens estavam abandonando as salas de aula, fato que Guacira Lopes Louro (2004) identifica com o processo de urbanização e industrialização, que no Brasil, ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. Nesse sentido, a partir disso, ocorreu a “feminização do magistério” pois, como ratifica Louro (2004) “a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens- aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período

compreendido entre 1549 e 1759.” (LOURO, 2004, p. 449). Dessa forma, a escolas normais para a formação de docentes constituiu-se majoritariamente a partir do público feminino. Guacira Lopes Louro (2004) explica sobre a retirada de homens do ofício docente:

Em algumas regiões de forma mais marcante, noutras menos, os homens estavam abandonando as salas de aula. Esse movimento daria origem a uma “feminização do magistério” - também observada em outros países -, fato que provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. A presença dos imigrantes e o crescimento dos setores sociais médios provocavam uma outra expectativa com relação à escolarização. Esses fatores e ainda a ampliação das atividades de comércio, a maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento. (LOURO, 2004, p. 449-450)

Esteves (2019) explica a conjuntura brasileira na qual ocorre e solidifica-se o processo da feminização da docência. Segundo a autora (2019), o Brasil Republicano, embora repleto de rupturas e golpes, é a etapa que compreende a constituição dos atuais sistemas e secretarias estaduais de ensino público no Brasil. Na chamada Era Vargas (1930-1945), a autora supracitada (2019) pontua que, com o processo de industrialização, o Brasil enfrentou o problema da falta de professores (as) para a necessária ampliação do atendimento escolar que preconizava a instrução da classe trabalhadora. Compreende-se, portanto, que esse processo está inserido dentro da tentativa de consolidação do capitalismo no Brasil. Nesse sentido, a autora explica:

[...] em vez de elevar a condição material do trabalho docente para valorizar a profissão e atrair os estudantes secundaristas, preferiu inserir as mulheres num contexto de salários baixos e desvalorização, e arregimentar políticas de massificação da formação de professores (GOUVEIA e NETO, 2015), num processo que resultou na piora das condições materiais e sociais tanto dos professores quanto do próprio ensino” (ESTEVES, 2019, p. 42-43)

Diante do exposto, no início da década de 1930, no Brasil, o magistério é predominantemente constituído por mulheres brancas e cisgêneras. Conforme foi explicitado na introdução deste artigo, compreende-se que a entrada das mulheres no mundo do trabalho docente não foi por si só determinante para a precarização da profissão, pois entende-se que é possível identificar o germe da precarização desde o prelúdio da história docente. Apesar disso, identifica-se que as profissões mal valorizadas passam a ser hegemonicamente femininas, confirmando, portanto, que a feminização da docência e a redefinição da identidade docente, formam, juntas, um fator comprobatório acerca da precarização do mundo trabalho docente. Além disso, a redefinição da identidade do magistério, nas palavras de Ataíde e Nunes (2016), a partir desse processo histórico, reforça-se o espaço que as mulheres brancas deveriam ocupar. Ou seja, a docência “outrora definida como carreira masculina, passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado ‘profissão de mulheres’”. (ATAÍDE, NUNES, 2016, p. 174). Nesse sentido:

Afirmavam que as mulheres tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as

crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. (LOURO, 2004, p 450)

Diante disso, as trabalhadoras entrevistadas para esta pesquisa apresentaram sobre a ausência de trabalhadores homens nas etapas da Educação Infantil. Em diversas falas, as trabalhadoras atestam a ausência masculina e pode-se concluir que nas séries em que as crianças são menores, ou seja, até 10 anos de idade, a presença da professora mulher é hegemônica, enquanto que, a partir dos Anos Finais e no Ensino Médio, esse cenário altera-se e surge, portanto, a presença masculina. A trabalhadora 6 do projeto menciona que, apesar da rede contar com cerca de 300 pessoas, o número de homens não chega a dois. Dentre diversas falas, destaca-se a da trabalhadora 5:

A grande maioria são mulheres, grande, grande maioria, mas já encontrei professores homens sim, é engraçado, foi engraçado, numa das escolas que eu fiz estágio na Educação Infantil. E tinha um professor na educação da educação infantil, o professor [supressão de nome] ele não deixava ser chamado de tio, ele dizia, eu não sou irmão da tua mãe. Eu sou professor. E ele era grandão assim gordo, a, um homem grandão, com mais estatura é grande, sim, gordo e ele diz, e os professores das outras turmas é amedrontavam as crianças, diziam, aí eu vou chamar o professor [supressão de nome] e as crianças, diziam, ele é meu amigo, ele não é um bicho-papão para ti me assustar, sabe? Então era engraçado de ver a concepção que as outras professoras por sei lá pelo tamanho ou pela figura masculina tentavam amedrontar as crianças e as crianças tinham uma de segurança com ele, desde, ele não é um bicho Papão, ele é um professor, sabe aquelas crianças pequeninhas com essa concepção, então era engraçado de ouvir assim, esse essa questão com eles nós temos um professor de educação física na escola, que é que é homem e as crianças são apaixonadas por ele, sim, ele é super profissional, super competente, com as crianças super carinhoso também. (Trabalhadora 5)

A partir da transcrição de fala, pode-se concluir: 1) o uso da figura masculina e do corpo gordo para amedrontar e assustar crianças; 2) a dificuldade em relacionar a figura masculina com características de carinho e amor; e 3) o espaço laboral docente é percebido enquanto a própria extensão do lar e, portanto, não passível de identificação com o “universo masculino.” Dessa forma, ratifica-se que a feminização da docência, ainda que tenha proporcionado a entrada massiva de mulheres brancas na profissão, colocou-as em situação de precarização e desvalorização trabalhista. Nesse sentido, a redefinição da categoria docente e a retirada de homens da profissão viabilizaram este movimento. Há de se aprofundar ainda, sobre um tópico redigido brevemente na introdução, o qual refere-se à outra ausência na docência, isto é, de como a feminização do magistério não ampliou a inserção das mulheres negras nos espaços públicos do trabalho. Lélia Gonzales (2020) argumenta que mesmo

em profissões consideradas femininas, as mulheres negras são consideradas inferiores e excluídas desse espaço. Nesse sentido, dentro do trabalho na educação, pode-se perceber uma certa tendência ao que Lélia Gonzales define enquanto “profissões as quais só as mulheres brancas são capazes”. (GONZALES, 2020, P. 219). Por esse motivo, o próximo tópico deste artigo possui como objetivo explorar, a partir das falas das trabalhadoras entrevistadas, acerca da ausência de mulheres negras e, a partir da revisão bibliográfica, buscar compreender tal processo.

A AUSÊNCIA NA DOCÊNCIA

A pesquisa realizada com seis mulheres trabalhadoras de escolas públicas e privadas da Educação Infantil, contou com a participação de apenas uma mulher parda. No processo de mapeamento e contato com as possíveis trabalhadoras para formarem, juntas, o corpo da pesquisa, das quinze professoras contatadas, apenas três são pretas, tendo uma delas aceitado fazer parte da pesquisa e as outras duas não dando o retorno positivo sobre a possibilidade de participação. A partir disso, o desenvolvimento do trabalho foi comprometido no que tange a compreensão da *experiência* da mulher preta no mundo do trabalho docente, mas, em um outro sentido, a partir da ausência, foi possível relacionar esse fenômeno, em Uruguaiana, com o processo histórico da feminização e questionar sobre quem realmente pode exercer o trabalho docente.

Na entrevista realizada com a única trabalhadora autodeclarada parda, a professora afirmou que não passou por nenhuma experiência de racismo no seu local de trabalho, isto é, nas escolas, mas consegue identificar situações de racismo entre as crianças que estudam nas escolas. Portanto, ao mesmo tempo que a trabalhadora fala que “*não tem muito, não tem muito dessas ofensas, né!?*” (professora 1), explica que, apesar de não ocorrer com ela, ocorre na sala de aula ao lado. Destaca-se a seguinte fala da professora 1:

Tem uma menina que ela é branca, ela é branca bem branquinha dos olhos azuis e tem uma outra menina que é preta, né? Aquela pretinha do cabelo é pichaim, sabe? E assim ó, ela a branca, a menina branca, ela não deixa os colegas brincarem com a outra menina né? Se ela ver que algum colega está brincando com a outra menina ela chama, ela fala que não é pra brincar com aquela amiga ali porque aquela amiga ali é preta, aquela amiga não é da cor deles. Aquela amiga ali, sabe? Então até a profe, né? Uma colega está fazendo um trabalho em cima disso, né? Em cima de que eles não tem que excluírem a colega, não tem que irem atrás do que a outra colega fala por ela ser branca ou tal e que todos são amigos e todos que todos convivem todos os dias junto e que todos tem que se sentarem bem todos os dias, né? (Professora 1).

A partir do relato da professora 1, identifica-se que, apesar de não constatar práticas de racismo direcionadas a si própria ou dentro da sua sala de aula, a professora elabora sobre situações que ocorreram dentro da escola. Dessa forma, ainda que o trabalho não conte com outras professoras pretas, é possível identificar na fala da trabalhadora professora elementos que podem ser explorados no âmbito

da pesquisa. Além disso, como já foi comentado anteriormente, a ausência de trabalhadoras pretas explica-se pelo próprio processo da exclusão de mulheres negras de profissões intelectualizadas. Assim,

Tal processo de ingresso da mulher no magistério foi ainda mais complexo para a mulher negra já que historicamente ela foi tolhida de ter acesso ao espaço escolar. Os diversos dispositivos legais que tocavam questões educacionais implementados no Brasil, desde a Constituição de 1824, a qual garantia o direito de educação aos cidadãos, excluiu as mulheres negras escravas, visto que, elas não eram consideradas cidadãs. Ainda em 1837 com a criação do Collegio de Pedro II, que representou a primeira tentativa do governo imperial de estabelecer o ensino público, elas continuaram excluídas porque quem tinha acesso a essa instituição eram os filhos das famílias latifundiárias, sustentadas pela pujança da agricultura cafeeira. Durante o século XIX com o projeto republicano de modernização do país e uma maior flexibilização do ensino, as mulheres negras continuaram com dificuldades para ter acesso à escola pois na pós- abolição não houve um projeto de inclusão dos negros e negras no mercado de trabalho e, muitas dessas mulheres continuaram tendo que trabalhar, principalmente, em serviços domésticos, não tendo por isso muita oportunidade de ir à escola. (SILVA; SANTOS; FERREIRA, 2019, p. 45).

Lélia Gonzales (2020) explica esse fenômeno em que, mesmo em profissões consideradas para “mulheres”, as mulheres pretas encontram-se retiradas desse espaço e inferiorizadas, pois toda atividade que signifique lidar com o público “seleto” exclui a trabalhadora preta. Dessa forma, ainda a partir de Lélia Gonzales (2020), a maior concentração de força de trabalho feminina ocorre nos setores de prestação de serviços, social e de comércio de mercadorias, mas a maioria das mulheres negras (69%) trabalha na agricultura e na prestação de serviços. Nesse sentido, dentro do trabalho na Educação Infantil, pode-se perceber uma certa tendência ao que Lélia Gonzales define enquanto “profissões as quais só as mulheres brancas são capazes” (GONZALES, 2020, p. 219).

A REDEFINIÇÃO DA DOCÊNCIA

Nesse tópico, pretende-se abordar sobre como a redefinição da docência - enquanto um dos fatores comprobatórios acerca da precarização do mundo trabalho docente - trabalhou para definir a identidade da professora da Educação Infantil. Seus efeitos persistem até os dias atuais, pois, a partir da concepção das professoras entrevistadas, foi possível identificar que, para ser professora é necessário adquirir características do “tradicionalmente considerado “profissão de mulheres”” (ATAIDE; NUNES, 2016, p. 174). Para a trabalhadora 1, por exemplo, “*tu dar carinho para aquela criança é o objetivo e a parte principal de tudo.*”

Para as trabalhadoras entrevistadas, esse processo pode ser chamado de “assistencialismo”, pois compreendem que, dentro da Educação Infantil, opera a visão de que a escola é um espaço para promoção do cuidado e amor às crianças. Além disso, as entrevistadas identificam a desvalorização da profissão. Assim, a trabalhadora 4 comenta que “*A educação infantil era só o depósito da criança*” e que as professoras estavam ali “*só de babá, sabe?*”. A trabalhadora 6 comenta esse processo:

É, tu sabe que assim ó a lá, quando a gente começou, né? A gente era muito criticada, assim. Existia muito aquela questão que a gente era babá de luxo, né? Porque a gente era, né? Era uma babá que cuidava ali, né? Era uma pessoa que cuidava os filhos e que tinha todo um suporte legal. De ser concursada, de ter salário melhor. Enfim, né melhor em relação os que estavam ali que não tinha. Então a gente já foi considerado babá de luxo e eu acho assim, que com o tempo, a sociedade e ela está mudando. A gente não pode dizer assim, que a gente já conquistou 100% desse reconhecimento do espaço da Educação Infantil agora, que é um fato que é um espaço e um tempo, é de maior possibilidade de aprendizagem e de melhor momento para a criança aprender, isso não há dúvidas. Mas essa conquista de reconhecimento como tu me perguntasse, da sociedade em si, eu acho que ainda não tem totalmente quanto já poderia ter. (Trabalhadora 6).

A partir das falas das entrevistadas, demonstra-se que ocorreu uma construção do magistério como essencialmente feminina, atestando as consequências da redefinição docente. Em vista disso, Guacira Lopes Louro comenta como a redefinição docente foi “conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira e condições de trabalho.” (LOURO, 2004, p. 450). Destarte, Hirata (2005) explica que as mulheres raramente estão presentes em cargos que requerem características como criatividade, responsabilidade e autonomia, mas ao contrário, a elas passa a ser exigida “competências tais como o “care” (cuidado a outrem), a “relação de serviço” não são consideradas competências profissionais, mas atributos naturais das mulheres, e nessa medida não são reconhecidas e remuneradas” (HIRATA, 2005, p. 118).

Não obstante, a redefinição da identidade docente relaciona-se com a desprofissionalização da categoria, uma vez em que a aproximação com o lar e a maternidade, gerou a desprofissionalização das trabalhadoras e, como explica Silva Federici (2018), a existência de um segundo trabalho, apenas reproduziu o papel da mulher de diversas formas. A entrevistada 6 comenta esse mesmo processo ao relatar que antes de ir para a escola, sua irmã mais velha já ensinava os conteúdos e que “já era uma coisa assim de vocação”. Segue o trecho transcrito:

Ai, olha, pra mim é tudo assim, né? Quando eu aprendi a falar eu dizia pro meu pai que eu queria ser professor, eu nem sabia o que era ser professora, né? Eu achava o máximo, né? Aí eu ensinava assim, desde pequena, né? Antes de ir para a escola, já ensinava a minha irmã mais velha é que eu é minha irmã, estava sempre um ano na minha frente, né? E eu dava aula para ela, então eu já sabia tudo o que ela ia, do que eu ia dar no outro ano, porque eu já ensinava para ela as coisas e assim, perto de casa todas as crianças, assim, todas estudaram comigo quando eu era pequena, porque eu dava aula para todo mundo assim, né? Já era uma coisa assim de vocação, mas eu nasci pra ser isso e então, assim eu poderia até fazer, Camila, qualquer outra coisa. Acho que eu faria assim, se eu tivesse que fazer faculdade de qualquer outra coisa, eu podia fazer, eu ia dar conta, mas não ia me realizar. (Trabalhadora 6).

Além disso, a entrevistada 2 também aponta que “E aí, como a gente brinca, como em toda uma coisa lúdica eles acham que não é, que não é aula, que é uma brincadeira, que aí somos todos babás, né?”. É o caso de uma das entrevistadas, porque, ao ser demitida da escola, foi contratada

como babá e desempenha as tarefas de professora dentro da casa da criança. Segue a transcrição da professora: “*Estou cuidando de uma criança de 1 ano e 4 meses. Ai procuro fazer atividades pra ele, né? De estímulo a todo trabalho, a coordenação motora, a lateralidade. E aí, pra fazer esse tipo de atividade com ele.*” Dessa forma, atesta-se o que foi mencionado por Silvia Federici, porque os trabalhos executados por mulheres são meras extensões da condição de donas de casa em todas as suas facetas.” (FEDERICI, 2018, p. 50). Dessa forma, as mulheres são educadas desde muito pequenas para desempenharem tarefas consideradas “femininas” pela sociedade. Assim,

Para onde quer que olhemos, podemos observar que os trabalhos executados por mulheres são meras extensões da condição de donas de casa em todas as suas facetas. Não apenas nos tornamos enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias - todas as funções para as quais fomos treinadas dentro de casa -, mas estamos no mesmo tipo de relação que dificulta a nossa luta dentro de casa: isolamento, o fato de que a vida de outras pessoas depende de nós, a impossibilidade de enxergar onde começa o nosso trabalho e onde ele termina, onde nosso trabalho termina e onde começam nossos desejos. (FEDERICI, 2018, p. 50).

À vista disso, a identificação de uma possível vocação para o desempenho do trabalho docente - atestado pelas professoras entrevistadas - ratifica o processo histórico de construção social acerca do gênero feminino, sobretudo acerca do papel da mulher nas etapas da Educação Infantil. Para Arce (apud SOUZA; MELO, 2002) a referida construção foi “reforçada ao longo dos anos por meio dos clássicos da educação infantil, oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pelo Ministério da Educação e cultura (MEC)” (ARCE, 2002, p. 168 apud SOUZA; MELO, 2018, p. 4). Assim, neste momento do artigo, compreende-se a historicidade que carrega a nomenclatura de “tia” e “professorinha” e as armadilhas que o termo carrega, pois em um espaço laboral hegemonicamente feminino e extremamente precarizado encontra-se, contraditoriamente, manifestações e discursos enfeitados e coloridos pelo discurso do amor à educação e às crianças. Ou seja, “de um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo.” (FREIRE, 1996, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs investigar os possíveis imbricamentos que se referem ao processo da precarização do mundo do trabalho docente. Em vista disso, foi possível identificar que a feminização da docência - com a exclusão de mulheres pretas do ofício - e a conseqüente redefinição do magistério - com a ratificação do espaço laboral enquanto a extensão do lar - fazem parte do processo histórico que define as especificidades do mundo do trabalho docente. Este artigo parte de uma discussão mais elaborada acerca das configurações do trabalho docente no contexto da precarização trabalhista neoliberal, no qual foi possível, além da discussão acerca do tema que compete este artigo, trabalhar

sobre a reestruturação produtiva do capital e compreender, a partir das vozes do fazer-se docente, as implicações do modo de produção capitalista na prática das professoras entrevistadas. No que compete este artigo, foi possível, a partir das entrevistas e recortes selecionados, identificar os processos imbricados à precarização do trabalho feminino e, além disso, foi possível considerar que a feminização docente e a redefinição da identidade docente, juntas, formam fatores demonstrativos que a classe trabalhadora brasileira possui em seu bojo debates de raça e gênero.

A partir dessa historicidade, compreende-se onde o imaginário docente encontra sua razão de ser, pois as concepções de uma educadora dócil e amorosa foram processos construídos ao longo do século XIX e XX, nos respectivos processos da feminização da docência e redefinição da categoria docente. Assim, ainda que para desempenhar as atividades laborais docentes não seja imprescindível uma relação de amor, tais características automaticamente são reivindicadas quando o assunto é o trabalho docente nas etapas da Educação Infantil. É profícuo compreender a historicidade desse processo e, dessa forma, ratificar que a profissão docente, ainda que envolva relações interpessoais, não deve ser reduzida a isso. Pelo contrário, a profissão deve estar localizada dentro do mundo do trabalho com seus respectivos desafios de luta, ainda que reconheça-se a afetividade enquanto consequência do espaço laboral.

Por fim, cabe salientar que a compreensão acerca da feminização da docência e da redefinição da sua identidade colaboram para a compreensão do que é ser professora no século XXI. Nesse sentido, a partir desta pesquisa foi possível estabelecer conexões entre os processos históricos e responder a inquietação acerca do trabalho docente, propondo uma distinção radical sobre o que é ser “tia” e o que é ser professora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ATAIDE, Patrícia Costa. NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 167-188, jan. /jun. , 2016.

BANDINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silva. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. **R. Pol. Públ.**, v. 9, n. 1, jul./dez., 2005.

LIMA, Admilson Marinho. Feminização do trabalho docente. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis: [S.I.], p. 1-8.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

MIRANDA, S. A.; SILVA, J. F. R. Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 39-52, 2020.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Professor, você trabalha ou só dá aula? Um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2019

SILVA, Camila Ferreira; SANTOS, Isaías de Jesus; FERREIRA, Maia Lúcia Gracia. A mulher negra no magistério: reflexões em torno de trajetórias históricas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 2, 2019.

SOUZA, Andrea Rodrigues. MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, , v. 43, n. 3, p. 697-709, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 30 dez. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.