



A mulher trabalhadora na educação e a modernidade

Cleane de Jesus Costa Barradas¹

Eliane Freire de Oliveira²

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a inserção da mulher no trabalho docente, destacando aquelas do Programa Escola Ativa na cidade maranhense de Buriti-MA. Para tanto, realizou-se uma breve revisão bibliográfica acerca das conquistas das mulheres no mercado de trabalho, além de notas sobre o referido Programa. Tratar-se-á de duas variáveis mais especificamente, fazendo relações entre as mesmas: o sexo dos entrevistados e os motivos que os levaram a exercerem a docência como profissão. Para a pesquisa foram realizadas vinte entrevistas com professores da Rede Municipal de Educação do referido município.

Palavras-chave: Mulheres; trabalho docente; Programa Escola Ativa.

Working women in education and modernity

Abstract

This work aims to reflect about the inclusion of women in teaching work, emphasizing those ones in Active School Program in the town of Buriti-MA. Therefore, a brief bibliographic review was carried out about the achievements of women in the labor

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU).

² Doutora em Ciências da Comunicação. Docente do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: eliane-freire@uol.com.br.
Recebimento: 17/03/2013 • Aceite: 10/06/2013

market as well as notes about this Program. Two variables will be discussed more specifically by making relations among them: the sex of the interviewees and the reasons which led them to exercise teaching as a profession. For this research were carried out twenty interviews with teachers of the Municipal Education of said town.

Key-words: Women. Teaching work. Active School Program.

Introdução

Nas últimas décadas, visando atender exigências internacionais da Organização das Nações Unidas, uma série de ações foram tomadas, por parte de governo do Brasil, nos mais diferentes níveis, para que o país tenha educação para todos e com qualidade.

Dentro deste quadro, destaca-se neste artigo o Programa Escola Ativa (PEA), que tem como objetivo viabilizar educação no campo, especificamente, para classes multisseriadas. Tal programa é uma adaptação do *Escuela Nova Activa*, desenvolvido na Colômbia e trazido para o Brasil em meados da década de 1990.

Pesquisando sobre o PEA em Buriti-MA, percebeu-se um percentual significativo de professoras exercendo a docência, profissão que tem se constituído, predominantemente, feminina e ainda, situando, historicamente, marcada por discriminações.

É partindo desse pressuposto que, neste artigo, dá-se ênfase, a uma temática do contexto histórico, social e econômico, o papel que a mulher desempenha na sociedade, sobretudo, a entrada da mulher no mercado de trabalho, bem como a sua consolidação no mesmo. Para tanto, faz análise alguns dados acerca dos professores do PEA, no referido município, que foi implementado no ano de 2002.

Mulheres, educação e o mundo do trabalho

No Brasil, a educação, direito de todos, assegurado em legislação federal, não foi universalizada e tem sido condicionante para o estado de precariedade em que se encontra a sociedade brasileira. Um dos índices que corroboram para esta condição é que

mesmo apesar de todos os investimentos acerca da formação do educador, a nível federal, estadual e municipal as mudanças não são significativas.

Considerando aspectos da formação dos educadores na história da educação no Brasil, tem-se que refletir sobre, que dentre muitos outros, às condições da formação profissional em que este formador foi formado, quem são esses formadores e como é utilizado esse saber onde eles atuam o que Giddens nomeia de “confiscação da experiência”. E ainda, segundo o autor (1991),

O modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de *todos* os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes (GIDDENS, p.14, 1991).

Inicia-se então, a discussão de uma temática, relacionada à educação, sobretudo, do campo que é presença, em números significativos da mulher na docência e, em meio a tempos de modernidade.

Sabe-se que para entender o futuro é imprescindível compreender o processo histórico em que aconteceram os eventos contextuais da história, nesse caso, a mulher e as transformações conceituais do seu papel na sociedade e na modernidade, visto que o estudo das representações do poder das mulheres tem sido motivo de investigação histórica e antropológica.

Sobre a mulher trabalhadora, Louro contextualiza,

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às lutas por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética. (Louro, 2004, p.474)

Neste contexto, as discussões sobre os papéis que as mulheres assumiram e/ou foram forçadas a assumir apontaram para discussões sobre as teorias de

movimentos que reivindicavam, para as mulheres, a igualdade como ser humano, sujeito de direitos e também de deveres.

Nas últimas décadas as reivindicações por participação na sociedade, viabilizaram ações que determinaram à condição feminina atual. Nesta perspectiva, percebe-se que a culturalização das sociedades está diretamente relacionada aos conceitos ou preconceitos sobre a construção da identidade da mulher e do homem, condições socialmente construídas e difundidas segundo aspectos biológicos, econômicos, que se constituem em estereótipos comportamentais de várias gerações.

O conceito de gênero, difundido na década de 1970, como “uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres” (BASTOS, 2004, p.8), aparece neste cenário, como categoria de relação social, compreende em seu campo de discussão as subjetividades e a essência de ser feminino.

Deve-se, entretanto, considerar o que é defendido por Scott (1995), sobre gênero, que segundo ele é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. É uma forma primária de dar significado às relações de poder”. E ainda, é pertinente ressaltar a compreensão de gênero, não apenas relacionados aos fatores e categorias biológicas Machado (1999). Como afirma Fagundes (2005, p. 25),

Ao se usar o termo gênero, está se admitindo a criação inteiramente social das ideias sobre papéis próprios aos homens e mulheres, está se referindo às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e mulheres, estão se indicando “construções sociais”. O gênero é segundo essa definição, “uma categoria social imposta sobre um corpo textual.

As relações reais atreladas aos conceitos de gênero ultrapassam as divisões de trabalho entre os sexos, são para homens e mulheres aspectos ideológicos, históricos, culturais e subjetivos. Assim, muitas vezes as mulheres estiveram invisíveis e durante muito tempo na história, contudo, quando estas assumiam funções, específicas dos homens destacavam-se e marcavam a história. Do ponto de vista das conquistas femininas, isso caracterizava as potencialidades das mulheres sem comprometer a causa

da luta, por igualdade e autonomia. O que muitas vezes envolvia aspectos antropológicos, psicológicos reinventando e sendo reinventado tais conceitos.

A mulher-bobina fazendo suas reivindicações com a plena consciência dos seus deveres: a liberdade na escolha do ofício e sem ressentimento, sem rancor como pedia Che Guevara, Endurecer mas sem perder a doçura - é isso possível? (TELLES *apud* DEL PRIORE, 2004, p.672)

Contudo, a constituição da relação homem ou mulher, como sujeito histórico, perpassa as condições de grupo social, sexo, idade e econômico. A questão a que se refere é de gênero, de superação dos pré-conceitos para os conceitos, no cotidiano, o que requer práticas individuais e as coletivas que desafiem e tratem como naturais - no sentido de ser da natureza- as diferenças, sobretudo, em especial, as particularidades.

Partindo dessas especificidades, sabe-se que o ser humano sendo biologicamente social e interativo, assim como corpo humano que é estruturado em sistemas completos em si, mas que não fazem o corpo funcionar sozinho, dependem da interação com os outros para que, cada um na sua função, dê vida a ele. Dentro de um perfil profissional generalizante, interativo e sistemático, desde meados do século XIX, a docência tem sido uma profissão feminina e nela as mulheres, marcadas pela discriminação e opressão, “assumem” o papel de educar para a vida os seres gerados por elas.

Neste sentido, analisando a trajetória feminina observa-se que no início do século XXI há uma ruptura nas concepções ideológicas no universo feminino das questões mais simplórias até as mais complexas no que se refere à domesticidade. As conquistas femininas vão, por exemplo, desde a possibilidade de estudar até a de ensinar.

A educação que é preponderante para a modernização de qualquer sociedade, para as mulheres fazia-se distinção com instrução, elas deviam ser educadas para serem mães, esposas e não instruídas em função de informação e conhecimento.

A desigualdade nas condições de trabalho entre mulheres e homens permeavam aspectos econômicos, de valorização, de distribuição de tarefas e até de possibilidades, muitas vezes as mulheres eram menos remuneradas que os homens e hierarquicamente abaixo deles.

No século XX, o magistério tornou-se uma profissão feminina, as mulheres que no século anterior não podiam nem estudar, encheram as escolas de experiências femininas, muitas vezes em oposição aos conceitos masculinos, com uma política ideológica em todas as esferas da sociedade.

As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza. (LOURO, 2004, p. 454-455)

As variações estabelecidas pelas configurações, entre as relações das mulheres com as construções históricas sobre a escola, foram frutos de disputas e de conflitos; sendo vinculadas aos interesses e concepções de mundo dos que “podiam” mais, em detrimento dos que “podiam” menos. Isto posto, a educação para os menos favorecidos assumia a função de exercício de direitos.

As políticas de educação perpassaram as organizações das sociedades e a situação de elevação ou de descaso com esta. Os níveis de desigualdade em escolaridade, inclusive entre homens e mulheres refletem também em oportunidades, para todos, muitas vezes até em desafios para elas, e no desempenho para equidade.

Os índices apontam para verdadeiras disparidades quando ao assunto. Segundo o IBGE em Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:

As mulheres com escolaridade mais baixa trabalham menos do que aquelas com 12 anos ou mais de estudo, enquanto o inverso ocorre para os homens. Uma possível explicação é que as mulheres com menos estudo estão alocadas em trabalhos precários, muitas vezes devido somente à necessidade de complementar a renda familiar. Enquanto isso, para as mulheres mais escolarizadas, a relação entre a formalização do trabalho e a escolaridade resulta em um maior número de horas trabalhadas devido às próprias exigências dos postos de trabalho. No caso dos homens, aqueles com maior escolaridade trabalham menos do que os outros. (IBGE, 2011)

A declaração do Direito à Educação aparece no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”, objeto primeiro de Direito, referenciando a todos os âmbitos de formação. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, versa que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, p. 8)

E ainda, o artigo 62, parágrafo 1º determina que: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 2010, p.46)

Considera-se que a qualidade na educação deve estar diretamente relacionada ao contexto no qual os alunos estão inseridos, visto que a sistematização do ensino exige preparação para o professor compreender todos os aspectos que circundam o processo de formação do sujeito na área de ensino, da leitura e da escrita, como ser social que se comunica e comunica os outros.

Assim, a complexidade de igualdade, autonomia e cidadania na perspectiva de gênero, está relacionada à distinção entre os aspectos que reforçam e os que desmistificam os pré e os conceitos estabelecidos durante gerações, descritos ao longo do texto. E os índices mostram que:

No Brasil, a desigualdade de renda também é a principal responsável pela perda de pontos no IDHAD, seguida pela desigualdade na educação e na expectativa de vida. O Brasil também tem seu desempenho prejudicado quando a desigualdade entre homens e mulheres é levada em conta. Nesse quesito, o país fica na 80ª posição entre 146 nações. O ranking é liderado por Suécia, Países Baixos e Dinamarca e tem, nas últimas posições, Lêmen, Chade e Níger. (BBC Brasil)

Há no cenário descrito, desenvolvimento humano, na perspectiva de emancipação humana? As experiências têm mostrado, que os processos participativos na

elaboração, gestão das políticas e monitoramento, não tem sido suficiente para a conquista da AUTONOMIA, e somente quando as mulheres perceberem que o poder para a mudança está em sua participação efetiva, no respeito próprio e na valorização do seu potencial, a consciência de seus direitos e deveres deixará de ser apenas legal, para ser real. Segundo Harvey (2000),

Há alguns que desejam que retomemos ao classicismo e outros que buscam que trilhemos o caminho dos modernos. Do ponto de vista destes últimos, toda época tem julgada a realização da “plenitude de seu tempo, não pelo ser, mas pelo vir – a – ser”. Minha concordância não poderia ser maior. (Harvey, p. 326, 2000)

Na vida cotidiana, a condição feminina, postulada à alienação e a desalienação se contrapondo às relações de trabalho, capital, conflitos, oposições, capitalismo e todas questões atuais da sociedade “moderna” na “modernidade” e dentro da reflexão sobre a modernização as transformações da vida em sociedade e perpassando os processos de escolhas e decisões considerando a natureza, o saber, a globalização de ideias e os ideais, sobretudo após a apreensão dos conceitos de destradicionalização segundo Giddens e de pós-modernidade de Harvey, estão também as que políticas que possibilitarão a inclusão e no dia a dia, a emancipação.

Metodologia

Para a realização do artigo, utilizou-se dados de entrevistas, realizada para elaboração de Dissertação do Mestrado em Desenvolvimento Humano, com os vinte professores do Programa Escola Ativa do município de Buriti.

A entrevista semi-estruturada foi usada na medida em que dela extrai-se respostas dos agentes sobre diversos aspectos, como o perfil socioeconômico dos mesmo, além de suas trajetórias escolares e profissionais. Porém, neste texto, nos limitaremos a trabalhar com duas variáveis mais destacadamente, a saber: o sexo dos professores e os motivos que levaram os mesmo para a docência. Alguns outros também serão incorporados, mas apenas para auxiliar os dois citados.

A metodologia proposta por Bardin foi utilizada para a análise das entrevistas, ou seja, a análise de conteúdo, que a autora afirma que “não possui qualidades mágicas e

raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes menos [...] no final das contas não há nada que substitua as ideias brilhantes” (2011, p. 20). A mesma ainda nos diz que tal método, com relação às entrevistas, “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126)

O trabalho docente em Buriti no Programa Escola Ativa (PEA): a questão do gênero e as escolhas profissionais

Considerando as diretrizes previstas em documentos oficiais do Ministério da Educação, o PEA está em harmonia com os objetivos articulados para o desenvolvimento da educação do campo em nosso país, como aponta a passagem a seguir:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer 36/2001; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010, p 24).

A educação no campo, assim, começa a ser tratada em seu contexto, direcionando-se para o campo e não mais sendo um modelo urbano adaptado para a zona rural. Leite (1999) confirma em seu estudo, o descaso sofrido pela educação campestre por parte do poder público, vítima muitas vezes de preconceito:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade' (LEITE, 1999, p. 14).

É nesse sentido que, há algum tempo, mudou-se a forma de abordagem desse tipo de educação. Se antes se tinha a preocupação com a educação "no" campo, agora, presenciamos a necessidade de fazer uma educação "do" campo.

O PEA, uma estratégia educacional para a Educação do Campo, foi implantado no Brasil em 1996. Técnicos do Maranhão e Minas Gerais foram os responsáveis por irem ao país idealizador do projeto, Colômbia, que já o usava há pelo menos duas décadas.

A implementação do PEA em solo maranhense aconteceu logo depois, em 1997, onde três municípios (Viana, Bequimão e São João Batista) foram os pioneiros. A escolha do Maranhão para ser um dos primeiros estados onde o projeto seria executado não foi aleatória: sendo um dos federados mais pobres do país, com grandes problemas no sistema educacional, além de possuir um grande contingente residindo nas zonas rurais dos municípios.

Em Buriti, o PEA teve início em 2002 e a estratégia de coordenação do trabalho pedagógico articulado com as classes multisseriadas deu origem às adesões ao Programa e a Formação Continuada de Professores, este foco do estudo no Mestrado em Desenvolvimento humano, anteriormente citado, e, após uma preliminar discussões com aportes teóricos acerca da condição feminina nos últimos tempos, destaca-se o exercício da profissão docente por parte de mulher no *locus* de análise.

Estudando o Programa Escola Ativa (PEA) no município maranhense de Buriti, colheu-se entrevistas com vinte professores e professoras. Desses, quinze são do sexo feminino, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 1

Docente	Idade	Sexo	Residência
1	35	F	Zona Urbana
2	54	F	Zona Urbana
3	35	F	Zona Urbana
4	34	F	Zona Urbana
5	32	F	Zona Urbana
6	42	M	Zona Urbana
7	50	F	Zona Urbana
8	56	F	Zona Urbana
9	33	M	Zona Urbana

10	30	F	Zona Urbana
11	52	F	Zona Rural
12	32	M	Zona Rural
13	49	F	Zona Rural
14	42	F	Zona Rural
15	60	F	Zona Rural
16	57	F	Zona Rural
17	35	F	Zona Rural
18	37	M	Zona Urbana
19	60	F	Zona Rural
20	37	M	Zona Rural

Analisando a tabela com um pouco mais de atenção, percebe-se que a média de idade dos docentes do sexo masculino é de 36 anos, enquanto que a média das professoras é de 45 anos. Isso remete a hipótese que, apenas mais recentemente os homens começaram a ocupar espaços na docência.

Pela predominância de mulheres lecionando nesses espaços, entende-se que a questão de gênero ainda existe na docência. Sem fazer generalizações, mas, tomando como referência a pesquisa, é inegável que três quartos do corpo docente estudado ser do sexo feminino é bastante relevante.

No entanto, precisa-se considerar que, como enfatiza Louro (1998, p. 103) “Quem “falou” sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos”. Às mulheres foram atribuídas o exercício da docência por estas, naturalmente, reunirem, também em sua formação, as funções de mãe, esposa, filha e, muitas vezes, cuidadora.

Percebe-se que nas diferenças relacionadas ao gênero, três dos cinco homens que atuam como professor do PEA em Buriti informaram que tem como residência a zona urbana (60%). Já com relação às mulheres, oito das quinze moram na zona urbana e sete na zona rural.

Observa-se que há um percentual significativo de mulheres que residem na zona rural, o que caracteriza também, as influências que os espaços geográficos e as heranças culturais exercem sobre essas mulheres. Para Molina, é de suma importância a "necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo" (2009, p 185).

Um outro tema que merece destaque é o motivo que levou os profissionais a exercerem a profissão no campo. Apenas três motivos foram destacados, a saber: falta de opções à época em que iniciaram sua vida trabalhista, vocação familiar e necessidade em seu local de trabalho.

Tabela 2: Fatores para a escolha da docência

Professor	Sexo	Motivo da entrada na docência
Docente 1	F	Falta de outras opções
Docente 2	F	Falta de outras opções
Docente 3	F	Vocação familiar (mãe professora)
Docente 4	F	Transferência de setor dentro da administração pública
Docente 5	F	Falta de outras opções
Docente 6	M	Vocação familiar (mãe professora)
Docente 7	F	Falta de outras opções
Docente 8	F	Falta de outras opções
Docente 9	M	Vocação familiar (irmãos professores)
Docente 10	F	Falta de outras opções
Docente 11	F	Falta de outras opções
Docente 12	M	Falta de outras opções
Docente 13	F	Falta de outras opções
Docente 14	F	Falta de outras opções
Docente 15	F	Falta de outras opções
Docente 16	F	Falta de outras opções
Docente 17	F	Falta de outras opções
Docente 18	M	Falta de outras opções
Docente 19	F	Falta de outras opções
Docente 20	M	Falta de outras opções

Fazendo a separação entre os gêneros, dois dos cinco homens citaram que o motivo para terem abraçado a docência foi a vocação familiar e apenas uma mulher citou esse motivo. Por outro lado, treze de quinze mulheres afirmaram que tornaram-se professoras por falta de outras opções. Tal fato reforça a ideia exposta acima da relação entre a docência e o sexo feminino. Mesmo que o universo analisado seja de apenas vinte pessoas, os números são bem sugestivos para afirmar que ainda está arraigado no imaginário feminino a profissão.

As passagens abaixo expõe as falas dos entrevistados quando questionados sobre o motivo pelo qual escolheram a docência como profissão:

Sinceramente foi falta de oportunidade, no início não era o meu propósito. Não era ser professora, mas com o passar do tempo, com a prática e a permanência, né na docência, eu peguei gosto, e hoje se surgisse outra oportunidade eu pensaria se faria ou não (Docente 2).

Morava mesmo na zona rural e aí não tinha outro meio, era ser professora mesmo (Docente 8).

No momento eu só tinha o ginásio e como eu morava na zona rural não tinha quase opção assim de serviço, de escolha mesmo e eu chegando de Teresina, que eu morava em Teresina, lá eu cursei o ginásio. Chegando na zona rural lá onde meu pai morava apareceu uma vaga da escola, era multisseriada, só um turno, aí lá foi quando eu comecei em 85 (Docente 7).

Se a maioria dos professores, independente do sexo, não teve opções na escolha de seu *métier*, alguns puderam ter outras opções, porém, escolheram a docência, como descreve a Docente 1,

É no momento em que eu comecei meus estudo eu nunca tive nenhuma assim vocação todo tempo eu falo isso, foram duas coisas que eu disse que não queria era professor e justamente ser modista né, então caiu as duas coisas ao mesmo tempo pra cima de mim e aí eu disse "fazer o que, é o jeito que tem é aceitar". Deus me deu essa convocação agora no momento que eu fazia de conta que eu não quis eu não queria mas Deus me deu foi isso, e sou muito bem grata e agradeço a Deus, nossa senhora por eu estar aqui com o meu próprio trabalho, com o meu serviço. E não estou arrependida por que estou aqui é cumprindo os meus deveres e é uma coisa de grande

responsabilidade que agente tem que cumprir com essas tarefas (Docente 1).

Era o curso que eu podia fazer. Em Buriti ser professora, nesse tempo, era muito importante (Docente 14).

Observa-se nos depoimentos a seguir que: “Diferentes construções sociais de gênero feminino se manifestam na maneira pela qual as professoras entram no ofício e nele permaneceram, assim como na sua maneira de exercê-la”. (LELIS, 2008 p. 60)

No meu tempo não tinha muita escolha e aí a gente vai ficando e não sai mais (Docente 13).

Olha eu acho que tive um espelho dos meus irmãos que já são, que trabalham na rede educacional, eu trabalhava em outra área, mas aí surgiu a partir de um concurso público que fiz e consegui passar e consegui... Comecei a trabalhar (Docente 9).

Porém, devemos relativizar essa possibilidade de opção, uma vez que os três docentes que afirmaram outros motivos não explicitam se tinham outras chances, já que a vocação familiar é uma influência muito forte sobre a pessoa quando da escolha de sua profissão, como afirma Lelis (2008 p. 60) “A escolha dessa profissão se explicaria então pela oportunidade que teria a mulher de pôr em prática habilidades aprendidas desde seu nascimento”.

E ainda, como descreve os entrevistados a seguir:

Desde de criança, por ser filha de professora a minha mãe já me motivou a isso então estudei pra ser professora (Docente 3).

Foi da minha mãe que era professora né?! E também de uma-ex professora minha, a Professora Dorys, foi essas duas pessoas que me motivou a minha carreira profissional como professor (Docente 6).

O outro caso também precisa ser bem visto, haja vista que a professora foi realocada de sua função para a docência, ou seja, em último caso também não teve opções a não ser acatar a transferência devido à necessidade de ambos.

Na realidade não por um motivo, por uma necessidade no setor em que eu trabalhava fechou e nós fomos transferidas pra área da educação, então por esse motivo não tivemos escolha (Docente 4).

Para Alves & Soares (2001 apud BARBOSA, 2007), a criança é encaminhada no processo de socialização pela família e pela escola. À docência tem sido atribuído muitas vezes, ao ato de cuidar. O cuidado com criança é culturalmente uma tarefa relacionado ao sexo feminino. E ainda há que se considerar que as mudanças econômicas, que impulsionam os eventos históricos ou vice versa, desde o século XIX direcionam a mulher á docência, sobretudo em áreas rurais.

Considerações Finais

A escolha de uma profissão carrega consigo as inquietações e dúvidas das consequências que as satisfações ou insatisfações podem trazer. O fato de não ter opção, torna essa problemática ainda mais comprometedor para todos os envolvidos nesse processo. Como está posto no decorrer deste texto a efetivação de uma carreira profissional perpassa questões sociais, culturais, geográficas e econômicas, o que corrobora, também, para o desenvolvimento pessoal.

Louro (1997, p. 41) afirma que,

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Homens e mulheres são diferentes, e essas diferenças não devem minimizá-los diante de algo, e sim potencializá-los, visto que ao longo da história da humanidade vem se construindo os conceitos e pré conceitos que afirmam e reafirmam as capacidade de ambos. O que deve ocorrer é readaptações a partir do tempo e espaço no qual, homens e mulheres estão inseridos.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo que as possibilidades para as mulheres tenham se expandido de forma sem precedentes nas últimas décadas, em localidades pequenas, ainda há resquícios de associações entre determinadas profissões e o gênero feminino.

O fato de 3/4 dos docentes serem mulheres no PEA em Buriti e que a maioria dessas tenham afirmado que não teve escolha no que se refere à sua profissão é substancial para que possamos afirmar que, se a modernidade mudou a forma como as mulheres se relacionam com o mercado de trabalho, no que se refere ao *locus* deste estudo, faz-se necessário esperar um pouco mais para sentirmos os efeitos desse movimento mundial.

Referências

BARBOSA, Fátima Maria Ferreira. **A influência do Gênero na Escolha profissional**. Monografia de Graduação, Bacharel em Ciências Sociais/ UFRPE, Recife, 2007.

BASTOS, Natalia de Souza. **Mulheres em armas: memória da militância feminina contra o regime militar brasileiro**. 2004. p. 8. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edições Câmara, 5 ed. Brasília, 2010.

_____. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2005.

BOLIVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: Edusc, (2002).

BBC BRASIL. **Brasil avança no ranking do IDH, mas alta desigualdade persiste.** Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/brasil-avanca-no-ranking-do-idh-mas-alta-desigualdade-persiste/n1597350472348.html> . Acesso em 02 out/2011.

DEL PRIORE. Mary. **História das Mulheres:** as vozes do silêncio. São Paulo: Contexto, 2004.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia:** um vínculo ressignificado. – Salvador: Helvécia, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo. Editora UNESP, 1991.

HARVEY, DAVID. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9 ed. São Paulo. Editoras Loyola, 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 out/2011.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOURO, Guaracira Lopes. **Mulheres em sala de aula.** In: DEL PIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós estruturalista. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil:** uma rede de histórias. In **Ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, Leda Maria Vieira. **A incorporação de gênero nas políticas públicas.** São Paulo: Annablume, 1999. p. 15

PERROT, Michelle. **Os excluídos:** operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992.

SCOTT, J.W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, vol 20, p. 71-79. Porto Alegre, 1995.