

O GÊNERO DA DOCÊNCIA: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Beatriz de Lira Gomes ¹
Alexsandro da Silva Lima ²

RESUMO

A presença da mulher no ambiente escolar é uma grande conquista, que foi se consolidando ao longo dos anos de forma lenta e com múltiplos desafios. Embora pareça ingênua, a ocupação feminina nos cargos de magistério se deu após discussões e conclusões de que para exercer o papel de educador teria que possuir características e habilidades específicas consideradas socialmente da natureza feminina, assim apesar da feminização do magistério, o trabalho docente é regrado frequentemente por questões de gênero e estereotipagem dos sexos. Dito isso, o presente artigo buscou compreender os aspectos históricos e sociais envolvidos no processo de inserção da mulher, enquanto professora, no contexto escolar, problematizando os estereótipos impostos ao papel de educadora, além da frequente questão de gênero no trabalho docente. Para alcançar os objetivos determinados fizemos uso de revisão bibliográfica em artigos e livros que discutem sobre gênero, sexualidade e educação, bem como, a metodologia qualitativa. A investigação revela que apesar de majoritariamente feminino, a instituição de ensino ainda é o principal meio por onde se mantem os costumes e crenças da sociedade androcêntrica, que busca frequentemente delimitar como as mulheres devem se portar.

Palavras-chave: Escola, Estereótipos, Gênero, Mulheres, Professoras.

INTRODUÇÃO

“Concebia inicialmente para acolher alguns – mas não a todos” (LOURO, 2014, p. 61), a escola tem passado por constantes mudanças e transformações para garantir a diversidade e preparar seus educandos para o exercício da cidadania, enquanto sujeito autônomo e com senso crítico. No entanto, apesar de teoricamente servir como espaço de acolhimento, as instituições escolares são um dos mais influentes responsáveis pelo mantimento da segregação de gênero e a preservação dos costumes e crenças sexistas e patriarcais.

[...] A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2014, p. 62)

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista - UNIP, beatriz-liras@hotmail.com;

² Professor orientador: Mestrando em Ciências da Educação, UNAEDS, alexsandrolima16@hotmail.com.

Dessa forma, implícita ou explicitamente, as escolas buscam a constituição da identidade dos sujeitos masculinos ou femininos que sigam os padrões da sociedade em que a instituição esteja estabelecida. No entanto, conforme Louro (2014, p. 63) “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Nesse ínterim, conforme Jakimiu (2011) “e as relações de gênero [...], estão presentes implícita ou explicitamente no dia-a-dia das escolas, na relação professor e aluno, nas relações aluno e aluno e, principalmente, na prática educativa do professor.” Dito isso, o que, de fato, é vivenciado nas escolas são reproduções de opressão, intolerância e desrespeito às diferenças, principalmente de gênero, que, conseqüentemente, caracterizam o ambiente escolar como espaço androcêntrico.

Androcentrismo é um termo criado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903. Está intimamente ligado à noção de patriarcado. Entretanto, não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. (WIKIPÉDIA, 2020, grifo do autor)

Em virtude disso, a escola como espaço androcêntrico reforça o sexismo, machismo e os preconceitos de gênero impostos fora dela, favorecendo a dicotomia de superioridade de um gênero sobre o outro e hierarquizando as relações sociais existente dentro da mesma.

Ironicamente, apesar do caráter androcêntrico do ambiente escolar, esse será um dos lugares onde facilmente nos depararemos com um grande número de mulheres em seus cargos, devido ao caráter materno e doméstico associados a mulher. Mediante ao contexto apresentado, esta pesquisa baseia-se nas seguintes questões norteadoras: A feminização do magistério é um avanço ou um retrocesso para as mulheres? E qual seria o papel da escola no combate ao sexismo?

Pegando a afirmativa de Louro (2014, p. 92), “as instituições e práticas sociais são constituídas por representações de gênero, etnias e por classes”, desse modo a escola pode ser definida como ambiente que tem gênero, classe social e raça. Seguindo essa perspectiva, inicialmente poderíamos afirmar que a mesma é um espaço feminino, haja vista que a maioria das instituições são compostas pela atuação das mulheres, que são responsáveis por organizar e “cuidar” da educação das crianças (tarefa tradicionalmente feminina). Em contrapartida, a escola também pode ser considerada masculina, pois “ali se lida, fundamentalmente, com o

conhecimento e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens” (LOURO, 2014, p.93).

Portanto, é possível argumentar que, ainda que os agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino - não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2014, p.93)

Por ora, é notório que a escola é constituída e constitui os gêneros, sendo quase impossível pensar sobre a instituição “sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2014, p.93). Assim, conforme Silva (2018) afirma, “as desigualdades entre os gêneros têm raízes extensas, e foram firmadas e reafirmadas pelo modo de educação”.

Todavia, embora majoritariamente feminina à escola ainda age e mantém pensamentos e atitudes machistas. O ambiente escolar ainda reproduz as opressões vividas pelas mulheres e isso é reflexo dos longos séculos em que a mulher foi excluída da educação formal. No período colonial, a mulher recebia educação votada para seu trabalho domiciliar ou caso quisesse aprender a ler e escrever teria que se sujeitar a entrar para os conventos. As meninas eram educadas em casa aprendendo a fazer as atividades domésticas, como fazer comida, lavar pratos, etc. com a intenção de “treina-la para ser uma boa dona de casa e assim conseguir um bom marido” (ALVES, 2018).

Ademais, a educação formal era destinada somente aos meninos, bem como ministradas sempre por homens que fossem religiosos e considerados íntegros:

O processo educativo escolar, que se instala no início dos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar. Diferentemente dos antigos mestres medievais, ele se tornará responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. [...] o corpo e a alma dos mestres, seu comportamento e seus desejos, sua linguagem e seu pensamento também precisam ser disciplinados. O mestre – o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – e cuidadosamente preparado para o ofício. [...] o mestre que inaugura a instituição escolar é sempre um homem; na verdade um religioso. (LOURO, 2014, p.96)

No Brasil, a entrada da mulher nas salas de aulas passou a ser permitida, ainda que aos poucos, somente a partir de 1827. A mulher passou a ter acesso à educação formal, porém essa educação era destinada somente para as filhas dos burgueses, as moças pobres ainda teriam que manter a educação domiciliar. No entanto, a figura feminina começou a ocupar, de fato, os espaços escolares por volta de 1880, quando foram criadas as primeiras escolas públicas, que

funcionavam em um sistema separatista entre colégios femininos e colégios masculinos, não permitindo de forma alguma que meninas e meninos frequentassem a mesma sala de aula (SILVA, 2018).

Entretanto, mesmo “podendo” ter acesso à educação o que era ministrado para as mulheres era totalmente diferente do que era ensinado aos homens. Aos homens era lecionado “leitura e escrita, operações básicas de aritmética, gramática nacional e os princípios da moral cristã” (SILVA, 2018), enquanto as meninas deveriam aprender conteúdos voltados para o lar, aprendendo a instruir as crianças e realizar atividades domésticas, além de aulas de etiqueta para aprender a comporta-se devidamente. Dessa forma, tais ensinamentos buscavam manter e reforçar a construção social da mulher como unicamente voltada para as atividades do lar.

Com a permissão da frequência da mulher nas instituições de ensino e aos crescentes “argumentos a favor da instrução feminina” (LOURO, 2014, p. 100), em meados do século XIX foi sancionada a primeira legislação específica sobre o direito ao ensino superior.

No Brasil é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. [...] naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual - além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho - um novo estatuto de escola se instituía. (LOURO, 2014, p. 99)

Assim, com o fim da educação jesuíta, a conquista feminina do espaço escolar e a crescente contribuição da Psicologia nas questões educacionais, afirmando, segundo Louro (2014, p.100) que “a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças”, fez com que o magistério fosse considerado mais adequado para a atuação das mulheres, principalmente no que se refere a educação infantil.

O magistério precisa, pois, tomar empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente. [...] A representação de magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. (LOURO, 2014, p. 100-101)

Não obstante, mesmo com a marcante representação das mulheres no magistério as discriminações e preconceitos prevaleceram.

As diferenças eram existentes entre os profissionais dedicados ao ensino, os professores. Mulheres recebiam menos que os homens, para exercer a mesma profissão, então, foi prevista lei que regulamentasse a igualdade de salário entre mestres e mestras, contudo, a mesma legislação, abriu brechas para que houvessem diferenças salariais entre os gêneros. Já que não existiam escolas exclusivas de formação feminina, e nas escolas existentes, as meninas tinham menos disciplinas ministradas que as dos meninos, e apenas homens poderiam ministrar aulas para os

garotos e mulheres para as meninas, logo as professoras ganhavam menos, por sua grade curricular menor e o mercado de trabalho mais restrito. (SILVA, 2018)

Outrossim,

Por um longo tempo associou-se, então, a professora com a solteirona, com a mulher que não conseguiu casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino “natural” e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais parecia de algum modo inalcançável restaria se entregar a tarefas que tivesse uma analogia com tal missão. [...] As moças que “ficavam” solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência. (LOURO, 2014, p. 108)

Em detrimento a essas indagações, Louro (2014, p.102) completa “será endereçada para esta professora a fala dos políticos, os conselhos dos religiosos, as expectativas dos pais de família”, ou seja, ainda que a mulher estivera presente nas escolas toda sua conduta, posicionamento e transmissão de saberes era baseado nos princípios e concepções dos homens. Mesmo com a feminização do magistério os cargos de chefias, como diretores, secretários e coordenadores, bem como a organização curricular do ensino, eram direcionados aos homens. “Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações” (LOURO, 2014, p.107).

O que é importante notar é que nelas sempre estão implicados jogos de poder, melhor dizendo, elas estão sempre estreitamente ligadas ao poder. [...] as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas elas têm que ser criados, e são criados socialmente, isto é, são criados através de “relações de poder”. [...] Os modos como os grupos sociais são representados podem nos indicar o quanto esses grupos exercitam o poder, podem nos apontar quem é, mais frequentemente, “objeto” ou “sujeito da representação”. Em outras palavras, podem nos apontar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado. (LOURO, 2014, p.106)

Vale ressaltar que, além de toda estigmatização quanto ao trabalho docente, as mulheres professoras ainda precisam lidar com a frequente fiscalização quanto a sua vida pessoal e sexualidade, conforme Louro (p.110, 2014) “a vigilância é constantemente exercida [...] em relação à sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar”.

De modo muito especial, a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as “marcas” distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada. (p.110, 2014)

Ou seja, a representação de professora serve para reforçar um padrão social sobre a mulher e a ausência de sua sexualidade, associando a mulher que por ventura exponha sua vida ou demonstre sexualidade não seja considerada ideal para o cargo de docente. Assim, enquanto ao professor homem o magistério está ligado à autoridade e ao conhecimento, a professora mulher recebe o título de cuidadora e apoio maternal (LOURO, p.111, 2014).

Atualmente, a mulher representa maioria nas instituições de ensino, tanto no número de matrículas na educação básica, quanta nos cursos e cargos de nível superior. Facilmente,

encontramos nas instituições escolares um ambiente feminizado, onde o quadro de funcionários é composto, na grande maioria, por professoras, diretoras e coordenadoras. Além disso, nas reuniões de pais e responsáveis também podemos nos deparar com um grande número de mães que também compõe o ambiente escolar.

Porém, ainda que as conquistas alcançadas pelas mulheres sejam progressivas e animadoras, a desigualdade de gênero continua sendo um desafio no âmbito escolar, bem como fora dele. Mesmo na eventualidade de que a escola seja um espaço de múltipla diversidade, os processos escolares continuam sendo formadores e reprodutores de desigualdades sociais (LOURO, 2014, p. 114).

METODOLOGIA

Pesquisar é um trabalho árduo que requer muito comprometimento e dedicação. De acordo com Leonel e Motta (2007, p.98) “pesquisa é um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os fatos, os fenômenos, situações ou coisas” (apud MAIA, CASCAES, 2017).

Dito isso, a comumente pesquisa tem como objetivo geral identificar os estereótipos impostos ao papel de professora, problematizando a frequente questão de gênero no trabalho docente. Para concretização deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica onde utilizamos como âncora de conhecimento artigos e livros que tratam da temática, se embasando principalmente na obra *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, da autora Guacira Lopes Louro.

Ademais, utilizamos a metodologia qualitativa, que de acordo com Minayo (2011):

Assim, o objetivo de uma avaliação qualitativa é permitir a compreensão - compreensão é a palavra chave de toda investigação qualitativa – dos processos e dos resultados considerando-os como complexo integrado por ideias, padrões de comportamentos e de interações, organizados em torno a interesses consensuais e socialmente reconhecidos (MINAYO, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura de artigos e do livro de Louro (2014), podemos notar que desde os primeiros registros das escolas, o ambiente fora consideravelmente androcêntrico, sendo favorável somente para os homens/meninos. Ademais, fica notório que os aspectos históricos

da inserção da mulher no magistério se deram devido ao pressuposto de que educar é uma tarefa feminina, dado ao caráter de cuidado e afeto que engloba o processo de educação e desenvolvimento dos sujeitos, colocando novamente a mulher em um lugar tradicionalmente estabelecido pela sociedade, o de cuidadora das crianças.

Outrossim, durante séculos a escola serviu para limitar o papel da mulher na sociedade vigente, isso se evidencia pelo fato de que mesmo após ter alcançado o direito ao acesso à escola as mulheres continuavam a ser tratadas e instruídas a manter seus costumes e atributos considerados “normais” para seu gênero, levando-as, muitas vezes, a não investir em seu pleno desenvolvimento.

Os resultados obtidos apontam que mesmo após o ambiente escolar se tornar majoritariamente um espaço feminino, tanto no corpo docente quanto discente, os pensamentos machistas e sexistas continuam a compor o cenário educacional, principalmente no que se refere ao padrão de comportamentos que devem ser seguidos pela mulher. Dito isso, assim como a sociedade se encarregou de criar modelos de homens e mulheres considerados aceitos socialmente, ela também buscou categorizar e impor como deve ser o modelo de “professora ideal”.

A partir da leitura da obra de Louro (2014) foi possível perceber que ao longo da história a professora mulher encontrasse impossibilitada de demonstrar sexualidade ou expor sua vida pessoal, necessitando criar uma espécie de identidade especialmente para conseguir exercer o trabalho docente, tendo que ser “outra pessoa” em sala de aula, subvertido nos códigos de conduta impostos socialmente que buscam controlar suas vestes, gestos e linguagem que sejam consideradas próprias para a incorporação da docência. Essa dupla personalidade pode até mesmo fazer com o sujeito se perceba dividido e contraditório sobre si mesmo.

Assim, o processo de feminização do magistério retoma atributos tradicionalmente designados a mulher e carrega consigo diversos estereótipos e limitações para a atuação docente, impondo atributos considerados aceitos ou não para seu trabalho, esses atributos são utilizados pela sociedade para julgar se determinada mulher pode ou não estar frente à sala de aula.

Nesse sentido, os trabalhos revisados indicam que apesar do caráter revolucionário e evolutivo da inserção da mulher no contexto escolar, trazendo para as mesmas profissionalismo e independência, o magistério acaba por recolocar a mulher em posição de alvo de preconceitos,

discriminações e segregação, uma vez que o trabalho docente é considerado uma das poucas profissões aceitas para a atuação da mulher.

Além disso, a escolarização é um processo que evidencia as relações de hierarquia presentes na sociedade, colaborando com a dicotomia entre os gêneros. Atualmente, nos deparamos com muitas mulheres ocupando os cargos escolares, além do grande número de meninas matriculadas na educação básica, porém, ainda assim a reprodução do machismo é constante, sendo reproduzida pelas próprias mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a escola possui gênero e que esse gênero é feminino, podemos considerar, então, que a continuidade dos preconceitos de gênero e seus estereótipos dentro o ambiente escolar são reforçados com a participação da própria mulher enquanto professora. Assim sendo, enquanto educadoras, devemos fazer refletir sobre a linguagem e posicionamento em sala de aula, sobretudo em relação as questões sexistas, machistas ou etnocêntricas.

Como sugere Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.52), não há como desenvolvermos um bom trabalho se a atitude que passamos é a de quem “não luta por seus direitos ou não protesta contra as injustiças”, ou seja, para que possamos intervir na continuidade desses estereótipos é necessário, sem dúvida, adotarmos uma postura vigilante no sentido de problematizar e questionar os estigmas que envolvem o trabalho docente.

Dessarte, mesmo após tantos avanços e conquistas do Movimento Feminista, tratar sobre as questões de gênero, sexualidade ou questionar sobre a “necessidade” de a docência ser um trabalho feminino ainda é considerado tabu, tanto dentro das instituições de ensino quanto fora dele. Contudo, urge que é de extrema importância que a mulher professora se empodere e reconheça que somente através da educação libertadora é que poderá desempenhar melhor seu papel, entendendo que sua vida pessoal não infere sobre seu caráter ou capacidade profissional.

Por tudo isso, esse estudo procurou fazer uma discussão prévia sobre a atuação da mulher no contexto escolar, enfatizando a necessidade de reflexão acerca da feminização do magistério. Em linhas gerais, o artigo atingiu seus objetivos propostos, porém sugere-se que

estudos posteriores possam se interessar pela temática, utilizando o conhecimento como ferramenta eficaz para a emancipação da professora mulher.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fatima Lucinara Gomes. **ASSÉDIO SEXUAL ENTRE ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR: As influências da desigualdade de gênero e do machismo, e o papel da escola no enfrentamento aos padrões culturais de dominação da mulher.** Mãe do Rio – PA, 2018.
- ANDROCENTRISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Androcentrismo&oldid=59780050>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- AUAD, Daniela. Educar meninos e meninas: Relações de gênero na escola / Daniela Auad. - 2. ed. - São Paulo: **Contexto**, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa. **Editora Paz e Terra**. Coleção Saberes. 1996 36ª Edição.
- JAKIMIU, V. C. L. Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Caminhos para Promover uma Educação Emancipatória. In: BONA JÚNIOR, A. (Org.) **A Sexualidade em Questão**. 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista / Guacira Lopes Louro. 16. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.
- MAIA, Laura Rodrigues; CASCAES, Neide. **A cultura do machismo e sua influência na manutenção dos relacionamentos abusivos**. Santa Catarina, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília S. **Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação Saúde & Transformação Social** / Health & Social Change, vol. 1, núm. 3, 2011, pp. 2-11 Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265319573003> .Acesso: 15 mar. 2021.
- SILVA, Rafaela Melo da. **(DES) IGUALDADE DA MULHER: Da Educação para o lar, a conquista por espaço profissional**. Brasil Jurídico, 2018.