
“Ela nasceu para ser professora”: A naturalização do trabalho docente como atividade feminina

“She was born to be a teacher” – the naturalization of teaching work as a female activity

“Ella nació para ser maestra”: La naturalización del trabajo docente como actividad femenina

Montagnoli, Renata Lewandowski¹ (Itapema, SC, Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5371-0522>

Mafra, Adriano² (Ibirama, SC, Brasil)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2495-6456>

Resumo

Este artigo objetiva abordar a construção do imaginário da docência como atividade feminina a partir do final do século XIX e começo do século XX. A docência no Brasil, em um primeiro momento, esteve centrada na figura masculina do professor. Todavia, com a ampliação do atendimento público educacional, houve a necessidade de um maior número de docentes para suprir as novas demandas, e as vagas passaram a ser ocupadas também por mulheres. Nesse processo de vinculação de um ofício originalmente destinado aos homens ao gênero feminino, buscou-se justificar que as mulheres eram mais aptas para exercer o trabalho docente, pois elas seriam naturalmente mais inclinadas ao cuidado, uma vez que sua função maior estava atrelada à maternidade. Esse imaginário da docência enquanto dom fez com que os cursos superiores de Pedagogia e as licenciaturas em geral (principalmente as com o maior número de mulheres) fossem as opções com menor valor de mercado. As discussões propostas neste artigo baseiam-se nos estudos de Bernadete Gatti *et al.* (2019), Flúvia Rosermborg e Tina Amado (1992), Guacira Lopes Louro (1997, 2004) e Marcus Vinícius Cunha (2011).

Palavras-Chave: Licenciatura. Trabalho docente. Feminização. Desigualdade de gênero.

Abstract

This article aims at approaching the construction of the collective imaginary about teaching as a female work from the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. Initially, teaching in Brazil was an occupation of men. However, the expansion of public education services increased the number of teacher vacancies, which also began to be occupied by women. By allowing women to perform a work initially intended for men, it was sought to justify that they were more apt to perform teaching work, as they would naturally be more inclined to care, since their main role was related to motherhood. This collective imaginary about teaching as a gift made higher education courses in Pedagogy and teacher training courses in general – especially those with the largest number of women – the options with the lowest remuneration. The discussions in this article are based on research carried out by Bernadete Gatti *et al.* (2019), Flúvia Rosermborg and Tina Amado (1992), Guacira Lopes Louro (1997, 2004), and Marcus Vinícius Cunha (2011).

Keywords: Licentiate degree. Teaching work. Feminization. Gender inequality.

Resumen

Este artículo aborda la construcción del imaginario docente como actividad femenina desde finales del siglo XIX y principios del XX. La enseñanza en Brasil en un principio se centró en la figura del maestro, sin embargo, con la expansión del servicio educativo público hubo una necesidad de un mayor número de maestros, que a su vez, pasó a ser ocupado por mujeres. En este proceso de

¹ Professora de História na Secretaria Municipal de Educação de Itapema/SC. E-mail: renata.lemon@hotmail.com

² Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama. E-mail: adriano.mafra@ifc.edu.br

transición se buscó justificar que las mujeres eran más aptas para este trabajo, pues naturalmente ya tenían una inclinación hacia el cuidado, pues su principal función era la maternidad. Este imaginario de la enseñanza como un regalo hizo que la carrera, especialmente las carreras con mayor número de mujeres, como Pedagogía, fueran las de menor valor de mercado. La construcción del texto utilizó los escritos de Bernadete Gatti *et al.* (2019), Flúvia Roserberg y Tina Amado (1992), Guacira Lopes Louro (1997, 2004) y Marcus Vinícius Cunha (2011).

Palavras-Clave: Grado. Trabajo docente. Feminización. Desigualdad de género.

Introdução

As atividades sociais e profissionais costumam ser demarcadas por muitas categorias, como classe, idade, sexo, gênero, localização, entre tantas outras. A ação docente, como atividade social, não foge à regra. Os cursos de Pedagogia e as licenciaturas em geral, por exemplo, são caracterizados pela grande presença de mulheres em sala de aula. O marcador gênero, neste caso, é um reflexo de uma mudança histórica que relocou uma atividade outrora exercida exclusivamente por homens ao gênero feminino.

Este artigo busca demonstrar os caminhos da transferência da docência como atividade exclusivamente masculina para um trabalho a ser exercido pelas mulheres. Parte-se das discussões sobre a percepção que se construiu no começo do século passado de que a docência seria uma atividade “naturalmente” feminina, perspectiva adotada juntamente com o ideário de uma escola universal, pública, gratuita, laica e para todos e todas. A ideia de modernização do país a partir da educação, ao passo que possibilitou o acesso de mulheres à carreira do magistério, ao mesmo tempo perpetuava ideias retrógradas sobre o papel feminino para justificar a inserção e a permanência das mulheres no mercado de trabalho. A mudança social daquele período garantiu a manutenção do número expressivo de mulheres nos cursos de licenciaturas, além de tornar o fazer docente uma atividade menos prestigiada, fato que ainda é uma constante nos dias atuais.

A Educação brasileira e o ideal modernizante

No Brasil, a defesa de uma escola pública e universal ganhou força a partir da Proclamação da República, em 1889. Buscava-se, à época, fazer do Brasil uma nação moderna e desenvolvida. Essa modernização, no entanto, “[...] constitui um movimento extrínseco [...], algo como uma mudança que se quer realizar por decretos” (XAVIER, 1999, p. 21 *apud* Marilândes Mól Riberiro MELO, 2008, p. 39),

ou seja, uma mudança colocada em prática pela elite “de cima para baixo”, via leis e decretos. O objetivo era que o país superasse o suposto atraso e avançasse rumo ao desenvolvimento. Segundo Marcus Vinícius Cunha (2011, p. 455), “modernizar significava colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente, como se dizia na época”.

A educação, sobretudo a etapa primária, catalisaria esse processo modernizante do país. Nas palavras de Carneiro Leão (s. d., p. 163-164 *apud* Marta Maria Chagas de CARVALHO, 2011, p. 239), “[...] hoje não pode haver construção duradoura nem Estado moderno sem a difusão do ensino popular. Não é bastante a mera alfabetização; torna-se necessária uma verdadeira educação”. Visava-se, portanto, uma mudança significativa e urgente da educação brasileira, com a justificativa de equiparar o país a nações modernas e desenvolvidas.

A mudança educacional seria alçada com a promulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932³; e o projeto modernizador apoiado na educação ganharia força e visibilidade através dos intelectuais que assinaram o documento. Tais educadores faziam parte do movimento escolanovista, que buscava uma renovação da educação pública brasileira. De acordo com Moreira e Havighurst (1967, p. 257), citados por Leziany Silveira Daniel (2009, p. 185):

O sistema educacional do Brasil está rapidamente adquirindo maior responsabilidade por criar uma geração jovem num caminho que faça um Brasil forte economicamente, politicamente sensato e socialmente mais democrático. As quatro instituições sociais básicas, o Estado e a Economia estão forçando esta responsabilidade para as escolas e universidades; a Família brasileira está dizendo para as escolas que querem que os filhos tenham melhor trabalho que os seus; e a Igreja está tentando estender e expandir seus serviços educacionais, esperando que o estado dê suporte para este processo. Há uma urgência acerca da tarefa da educação no Brasil que a marque perante os países que tem desenvolvido gradualmente seus sistemas de escolas no ambiente de gradual extensão da industrialização e urbanização há mais de um século ou mais. O Brasil está com pressa.

³ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “[...] lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. O manifesto propunha assim o ensino obrigatório e gratuito até a idade de 18 anos, custeado pelos estados da Federação e coordenado pelo Ministério da Educação. Defendia também a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de uma percentagem sobre as rendas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Sugeriu que fossem criadas no país universidades encarregadas de fazer e transmitir ciência, e, finalmente, reivindicava a ‘reconstrução do sistema educacional em bases que [pudessem] contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa desde o jardim-da-infância à universidade’”. Verbete do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 16 abr. 2022.

A escola, portanto, passaria a ser vista como o símbolo do progresso social: “as escolas deviam fazer aquilo que a família [...] era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência” (CUNHA, 2011, p. 453). Ainda de acordo com Cunha (2011), o discurso renovador da educação nacional enquadraria as famílias, uma vez que o projeto modernizante objetivava convencer a população que a escola era o espaço privilegiado a ser ocupado pelas crianças (entre 7 e 14 anos), pois lá estariam em contato com a ciência e com o conhecimento. Para Manuel B. Lourenço Filho (1974, p. 21),

[...] a organização conceitual de diferentes ramos do conhecimento da infância, ou a admissão de que essa idade devesse ser objeto de investigação sistemático, não surgiu senão no século passado e, em relação a alguns desses ramos ainda mais tarde.

Essa preocupação com a educação obrigatória e universal fazia parte das discussões educacionais que já haviam sido iniciadas no final do século XIX. Ao passo que se preocupava com a universalização da escola pública e gratuita, o país amargava sérios problemas com a falta de profissionalização do corpo docente. De acordo com Bernadete Gatti *et al.* (2019, p. 20):

Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as ‘primeiras letras’. Para as disciplinas específicas, no secundário, rarefeito até os anos mil novecentos e quarenta, apenas no final da década de trinta do século XX é que se propôs formação de docentes pelas licenciaturas que começaram a ser oferecidas como adendo de bacharelados nas poucas universidades ou faculdades existentes.

Pode-se dizer que havia a preocupação primeira com a universalização da educação, mas limitada era a preocupação quanto à formação das e dos educadores, uma vez que o número de universidades ou faculdades no país ainda era muito reduzido. Vale ressaltar que, para alcançar o ideário modernizante do país pelas vias da educação pública brasileira, haveria a necessidade de docentes qualificados para colocar em prática tal projeto. O professor Antônio Nóvoa (1987) nos lembra do importante papel do professor no processo de escolarização da população. Para o autor, não seria possível o desenvolvimento do país nos campos econômico e social sem o empenho docente nessa empreitada de tornar a educação acessível à população brasileira.

Para fazer com que a escola estivesse ao alcance de toda a população brasileira em idade escolar, era necessário formar um “exército” de docentes que pudesse atender a nova demanda. Analisar a formação desse contingente de docentes para o magistério nacional é uma prática recente, como assinala a pesquisadora Denice Catani (2011):

Um exame da produção brasileira sobre o tema ‘história da profissão docente’ impõe, em primeiro lugar, o reconhecimento de que só mais recentemente tal termo comparece em trabalhos que examinam as questões das quais se está falando aqui. Muito embora sejam numerosos os estudos históricos acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, a expressão ‘história da profissão docente’ é mais rara. (CATANI, 2011, p. 586)

Os docentes foram os responsáveis pela execução da agenda política de tornar o país uma nação moderna, pois eles colocavam em prática o projeto de escola pública, universal, gratuita e laica, mesmo que nem sempre esses preceitos fossem integralmente compreendidos e/ou seguidos de forma efetiva. O educador Anísio Teixeira (1977, p. 83-84), sobre a importância da escola pública, propunha a seguinte reflexão: “por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhes reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato livre e autônomo?” Entendemos que essa mesma escola pública, objeto de estudo, poder e disputa sempre esteve (e ainda está) permeada por influências e interesses para além do campo educacional.

O segundo sexo

A escola, desde a sua constituição, foi pensada e organizada para atender o gênero masculino, pois este seria o grupo social que deveria ter instrução e acesso ao conhecimento formal. Eram os homens que se envolviam em assuntos socialmente relevantes, como a política, por exemplo. As mulheres, como “segundo sexo”⁴, estavam fadadas a ficar à sombra do “primeiro sexo” – os homens, que eram aqueles que, nessa lógica, pensavam e produziam conhecimento. Essa divisão de funções sociais se estabelece sob a categoria de análise do gênero, que para

⁴ Aqui fazemos alusão ao livro “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir, uma obra pioneira nos estudos sobre as mulheres, publicada pela primeira vez em 1949.

Dagmar E. Meyer (2008), apresenta múltiplas instâncias e práticas sociais que estabelecem as diferenças entre os sexos.

Enquanto os homens receberiam formação e ocupariam os espaços sociais, as mulheres deveriam conservar suas energias para a maternidade. Assim, a capacidade intelectual das mulheres não deveria ser estimulada, sob a justificativa de que “[...] um desenvolvimento muito grande do cérebro podia atrofiar o útero” (Mary Jane P. SPINK, 1994, p. 99). A suposta fragilidade física das mulheres as desqualificava para a vivência e atuação no âmbito público, como pontua Maria Teresa S. Cunha (2001, p. 213):

A fragilidade construída para as mulheres – sexo frágil – é inversamente proporcional à apresentação dos homens – sexo forte. Enquanto elas eram descritas por sentimento – bondade, pureza, fé, caridade, amor – eles eram descritos por uma qualidade – fortes, viris, arrogantes, impetuosos, voluntariosos – permitindo avivar o paradigma sexo frágil e sexo forte.

Em virtude desse pensamento de inferioridade das mulheres diante dos homens, ainda era muito presente, no imaginário coletivo do início do século passado, a convicção de que:

[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas’, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas [...] de instrução. (Guacira Lopes LOURO, 2004, p. 446)

Aos meninos cabia o acesso ao conhecimento; às meninas, a educação para o matrimônio e para a maternidade: esse era o ponto de vista que permeava o campo educação, que tinha por objetivo “[...] produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação” (CUNHA, 2011, p. 453). Atribuía-se exclusivamente aos homens a responsabilidade por esse processo de modernização nacional pelas vias da educação.

Se analisarmos o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, podemos observar que apenas três mulheres foram signatárias do documento, a saber: Noemy M. da Silveira, Cecília Meirelles e Armanda Alvaro Alberto. É um número inexpressivo de mulheres se considerarmos que o mesmo documento recebeu 23 assinaturas de homens. Aliás, os homens receberiam muito mais destaque e notoriedade no cenário educacional brasileiro do que as educadoras envolvidas no projeto de construção do documento. Desde a implementação do manifesto, pode-se

dizer que a gestão educacional, de um modo geral, concentrou-se nas mãos de homens, enquanto o trabalho em sala de aula sofreu um processo de feminização, conforme apontam Flúvia Rosemberg e Tina Amado (1992). Com o tempo, as mulheres assumem o espaço da docência e se lançam também na produção acadêmica sobre a educação. Entre as décadas de 1970 e 1990, “[...] não só na produção sobre educação, mas no sistema de ensino e na socialização das crianças em geral, a presença feminina é majoritária e notória”, conforme Rosemberg e Amado (1992, p. 62). O cenário de feminização do magistério se efetivaria enquanto a demanda por docentes aumentava e eram criadas escolas normais de formação, que passariam a admitir que mulheres assumissem o posto de “mestras”.

Ser mestra é ser mãe de almas

Inicialmente, as professoras podiam lecionar apenas para meninas, mas com o tempo, e com a falta de docentes do sexo masculino, as mulheres assumiram a educação dos meninos também. Essa possibilidade de as mulheres lecionarem para meninos e meninas não significava total igualdade em relação aos professores homens. A lei até determinava igualdade, porém

[...] a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores. (LOURO, 2004, p. 444)

O espaço feminino no magistério ganhava cada vez mais força com os discursos que naturalizavam a capacidade de cuidado das mulheres. “Se o destino primordial da mulher era a maternidade”, argumenta Louro (2004, p. 450), “bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’”. Com o mote de “destino primordial”, crescia o número de mulheres na docência, como observado por Lourenço Filho em 1921: “o magistério primário é em todos os países do mundo uma função feminina; no Brasil [...] há uma crise de homens no magistério” (*apud* LOURO, 2004, p. 452).

A docência seria considerada, então, uma atividade que não prejudicaria a essência da mulher e nem comprometeria a sua honra. A ideia biologizante de que pessoas com identidade de gênero feminina se adaptam melhor à cultura e ao ambiente escolar reforça a ideia de que mulheres são concebidas para se

condicionarem aos comportamentos determinados pelas convenções sociais normatizantes, conforme Rosemberg e Amado (1992, p. 63),

[...] o melhor rendimento feminino a elementos da cultura escolar (exigência de passividade, obediência ou ainda protecionismo) aos quais as meninas e moças, por força do processo de socialização sexualmente diferenciado, tenderiam a demonstrar uma melhor adaptação.

Além disso, as professoras eram mais 'dóceis' e faziam poucas reivindicações, segundo Louro (2004), docilidade esta que pode ser entendida como um comportamento ensinado a e esperado de mulheres: "se meninas e jovens se saem melhor na escola é porque sua cultura privilegia comportamentos passivos, que se coadunam com o repertório feminino tradicional" (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 66). A feminização do magistério acabou por "naturalizar" a docência, principalmente do ensino primário (hoje Ensino Fundamental I), como uma formação para mulheres.

Em levantamento feito por Rosemberg e Amado (1992), os cursos que tinham um currículo com conteúdos mais técnicos e científicos recebiam mais matrículas de pessoas com identidades de gênero masculino; já as matrículas de pessoas com identidades de gênero feminina acabavam se concentrando em cursos voltados para a docência, com enfoque nas humanidades e em Letras. Há uma "[...] guetização das trajetórias masculinas e femininas através da combinação de determinações macroestruturais e culturais" (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 64).

O maior número de estudantes do gênero feminino em licenciaturas também pode ser explicado através de estruturas normatizantes masculinas. As perspectivas generificantes para meninos e meninas fez com que, nos anos de 1980, na transição entre o 1º e o 2º grau, houvesse uma seleção para os homens, período em que eram lançados para o mercado de trabalho. As mulheres, no entanto, ainda sem grandes possibilidades de trabalho devido a pouca idade, e não estando na idade para o casamento, permaneciam mais anos na escola do que os homens. A generificação não justificava apenas o maior tempo de permanência na escola, mas também regulava a atividade docente como sendo um "papal feminino" por excelência. Segundo Cunha (2001, p. 213),

A base afetiva nas relações escolares e a construção dos papéis femininos de mãe/professora constituíram, pelo que se infere desses discursos, um

projeto educativo das Escolas Normais do período. Enfim, representações que reforçavam a tradicionalidade do papel da mulher – esposa, mãe, professora – cuja supervalorização levava a desacreditar outras possibilidades de realização e de exercício de outras atividades.

Dessa forma, o magistério seria uma extensão das atividades já esperadas para as pessoas com identidades de gênero femininas, de acordo com Cunha (2001, p. 212):

[...] a profissão de professora de meninas, requeria simplicidade, modéstia e discrição, além é claro, de dons naturais, situação também analisada por Guacira Lopes Louro que enfatiza discursos que afirmavam uma inclinação natural da mulher para o trato com crianças, o que, de certa forma, representava uma extensão da maternidade.

Esse entendimento reforça a ideia de que os cuidados com as crianças são inerentes às mulheres, que homens não teriam em seu âmago essa identificação. Portanto, o trabalho com as crianças pequenas, muito pequenas e aquelas que iniciam os estudos das primeiras letras deveria ser executado por mulheres, dada a sua suposta predisposição “natural” para exercer tal atividade. É importante observar que havia grande preocupação quanto à conduta moral das mulheres. O magistério seria, então, uma profissão que resguardava a mulher e justificava sua participação no espaço público,

[...] pois, ao se encontrarem expostas, elas ‘perigam em serem vistas, ou em se darem muito a ver’. Portanto, a mulher deveria se precaver, isto é, deveria optar por uma vida restrita ao mundo social privado. Agindo assim, estaria ‘salvando sua honra, pois a sua melhor fama é não ter fama’. (MORGA, 2001, p. 186)

Esse pensamento arcaico e preconceituoso colocava as mulheres em constante vigilância e julgo social, além de limitar a sua participação social e carreira profissional ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, desacreditava os homens como cuidadores, como pessoas habilitadas para o trabalho com crianças, o que poderia justificar o baixo número de pessoas que vivem as identidades de gênero masculinas matriculadas nos cursos de Pedagogia ou outros de formação docente.

Sacerdócio do coração

De acordo com um estudo realizado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Elisa D. A. de André e Patrícia Cristina

Albieri (2019), a trajetória da educação inicial escolar demorou a se expandir no país. No estudo, intitulado “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, as pesquisadoras observam que a educação, por muito tempo,

atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país. Assim também foram os caminhos do chamado ensino secundário e mais atualmente do ensino médio. O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. (GATTI *et al.*, 2019, p. 20).

No processo de formação docente, que em nosso país caminhou em passos lentos, as licenciaturas foram sendo associadas à prevalente ideia do “dom do feminino”. Não à toa, “[...] em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, havia 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265” (GATTI *et al.*, 2019, p. 159). Por isso, pode-se afirmar que “[...] a licenciatura se caracteriza como um curso feminino” (GATTI *et al.*, 2019, p. 159).

É possível notar que a construção social da profissão docente ainda carrega uma aura dos tempos em que as mulheres passaram a exercer o ofício, quando eram vistas como a “professorinha”, a segunda “mãe”, ideia que diminui a importância profissional da docência e que considera o labor como sendo uma extensão da casa e da família: “não é, nem deve ser o magistério considerado uma profissão, mas sim um sacerdócio que concretiza o amor e reúne, a um só tempo, a paciência, o desprendimento, o caminho e a compreensão” (MOSAICOS, 1955, n.p.). O excerto acima tem quase 70 anos desde a sua publicação, mas os discursos acerca do fazer docente ainda costumam estar impregnados da mesma ideia de dom, sacerdócio e missão de vida.

Nesse imaginário do “dom feminino para o magistério”, a imagem da professora reflete uma espécie de maternidade simbólica. Portanto, a professora, segundo Cunha (2001, p. 212),

[...] aparece vinculada à figura da mãe e da dona de casa – uma função natural da mulher. Seu papel seria a extensão de uma atividade que já ocorria dentro de casa, uma forma de maternagem simbólica: afetiva, terna, cristã, sem deixar de ser severa, disciplinadora, atributos femininos por natureza, atributos da professora por extensão [...].

Observando estudos mais recentes que analisam a presença feminina nas licenciaturas, Amélia Artes e Arlene Martinez Ricoldi (2004) explicam que profissões que são marcadas pela presença feminina apresentam menor valor de mercado, além de serem a escolha de grupos menos privilegiados economicamente. Para Gatti *et al.* (2019, p. 310), a maciça presença feminina nos cursos de Pedagogia parece dar continuidade ao próprio processo de escolarização das mulheres: “Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país”. As pesquisadoras ainda destacam um novo dado reportado por pesquisas atuais. Enquanto o número de mulheres ainda é prevalente nos cursos de Pedagogia (57,4% das egressas), tem-se registrado um aumento do número de homens no cômputo geral das licenciaturas: “no Censo de 2016, o número de mulheres diminuiu para 52,4% e de homens aumentou para 47,6%” (GATTI *et al.*, 2019, p. 275). A tese de que os homens buscam os cursos de licenciatura que ofereçam maiores possibilidades de emprego fora do magistério parece não se sustentar na maioria dos casos atualmente, “nem tampouco a de que eles prefeririam as áreas duras às ciências humanas, ou às artes” (GATTI *et al.*, 2019, p. 310). As práticas educativas masculinizantes e feminilizantes são tão arraigadas no cotidiano escolar que fazem com que o (ainda reduzido) número de homens que atuam na educação infantil sejam vistos com estranhamento e desconfiança por parte de pais, professoras e gestoras escolares, segundo Kátia P. Miguel, Ana Carolina de O. Queiroz e Andressa Simone de A. Carvalho (2019). A escola, que deveria ser espaço de acolhimento e de desconstrução de estereótipos, parece manter a mesma vigilância e normatização, perpetuando a cultura e estrutura patriarcal dominante que reduziu historicamente o lugar da mulher ao seu interior.

Ademais, a feminilização dos cursos de licenciatura parece não ter sido suficiente para modificar o modo como se utiliza a linguagem enquanto instrumento de poder e norma, uma vez que a formação e a prática docente continuam sendo marcadas por práticas generificadas, que perpassam a linguagem como componente da normatização. Conforme Nilson Fernandes Dinis (2008, p. 486), “não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão”. Os textos, de um modo geral, utilizam a

universalização masculina para sua escrita, que desconsidera uma linguagem que contemple tanto o masculino, quanto o feminino. Ainda segundo Dinis (2008, p. 486-487), “[...] o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas”. O uso da linguagem, “mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito”, alerta Roland Barthes (1989, p. 13), “entra a serviço de um poder”.

A invisibilidade social e gramatical das questões que envolvem gênero e docência persiste na domesticidade da socialização feminina, como indicam Rosemberg e Amado (1992). É como se as pessoas com identidade de gênero feminina tudo aceitam, que se sentem representadas, mesmo quando a linguagem não as contempla. Essa domesticação social é perpetuada nas relações entre professoras e alunas cotidianamente, de forma a se naturalizar um “Bom dia a todos”, mesmo que não haja homens no recinto. É mais uma forma do poder da norma, que no espaço escolar demonstra efetivamente como ocorre o processo normalizador da nossa sociedade.

Conclusão

A luta pela constituição de uma escola que estivesse de acordo com as necessidades do país, que fosse unitária, pública, gratuita, obrigatória, laica e autônoma se deu de maneira não necessariamente igualitária entre homens e mulheres. Os preconceitos de gênero, tão enraizados na sociedade do começo do século passado, delimitavam os espaços de poder, de prestígio e sobretudo de atuação do ser feminino. As mulheres participaram ativamente do projeto político de modernização do país através da educação, uma vez que a ampliação de ofertas de vagas no processo de universalização da escola pública possibilitou a formação e o ingresso de mulheres na carreira do magistério. A atividade docente era, até então, masculina. Contudo, a elas foi reservado o espaço de coadjuvantes, de segundo sexo: a suposta inclinação das mulheres para a maternidade e cuidado dos filhos foi o principal critério que justificava a inserção de professoras nas escolas, reflexo da construção histórica dos papéis sociais do masculino e feminino.

Assim, a ideia de que as mulheres eram/são mais aptas para os cuidados e a educação das crianças, aliado ao aumento de demandas e falta de profissionais qualificados, fez com que se feminizasse o trabalho docente, algo que vem sendo modificado lentamente, muito embora alguns cursos, como o de Pedagogia, ainda sejam ocupados majoritariamente por mulheres. A mesma feminização da atividade docente, com ênfase na educação infantil e no início do ensino fundamental, fez com que a carreira fosse economicamente de menor prestígio. As licenciaturas das áreas de exatas, por exemplo, eram de mais prestígio e, conseqüentemente, contabilizavam maior presença masculina. A crença de que as mulheres são educadoras inatas demonstra, de maneira explícita, os mecanismos nocivos dos padrões sociais pré-determinados para homens e mulheres. Atualmente, temos testemunhado grandes esforços sociais (e políticos, por consequência) para que essa divisão permaneça inalterada, o que fomenta preconceitos, desigualdades e garante a manutenção das estruturas de poder centradas nos homens. Por fim, vale dizer que a generificação não está presente apenas no acesso e permanência nos cursos de licenciatura, mas também na linguagem utilizada para representar as pessoas que compõem esses cursos. A linguagem universaliza o masculino como sendo o essencial sob a justificativa de uso da gramática (norma), mesmo quando eles não são a maioria em sala. É a guetização de vidas, corpos, profissões e modos de se referir as pessoas.

Referências bibliográficas

- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. *In*: ITABORAÍ, N.R.; RICOLDI, A.M. (Orgs.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BEAVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. 1, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 225-252.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da profissão docente. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 585-599.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Práticas de leitura entre professores primários: Florianópolis-SC (1950/60). *In*: MORGA, Antônio Emílio (org.). **História das mulheres de Santa Catarina**. Chapecó: Ed. Argos, 2001. p. 207-217.

CUNHA, Marcus Vinícius. A Escola contra a família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 447-468.

DANIEL, Leziany Silveira. **João Roberto Moreira (1912-1967)**: itinerários para uma racionalidade ativa. (Tese de Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17866/Leziany.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 07/01/2021.

FILHO, Manuel Bergström Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LOURO, Lopes Guacira. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contextos, 2004. p. 443-481.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo: Gênero e sexualidade na educação escolar. *In*: **Educação para a Igualdade de Gênero**. Salto para o Futuro, Brasília, ano XVIII, boletim 26, p. 20-30, nov. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MELO, Marilândes Mól Riberiro. **Sílvio Coelho dos Santos – um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – SC**: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa

Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92030>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MIGUEL, Kátia Paschoali; QUEIROZ, Ana Carolina de Oliveira; CARVALHO, Andressa Simone de. A presença masculina na Educação Infantil: desafios que persistem. **Plures Humanidades**, v. 20, n. 2, 2019, pp. 344-360.

MORGA, Antônio Emílio. Espaços da visibilidade feminina: Nossa Senhora do Desterro século XIX. *In*: MORGA, Antônio Emílio (org.). **História das mulheres de Santa Catarina**. Chapecó: Ed. Argos, 2001. p. 181-206.

MOSAICOS. **PÉTALAS**, Florianópolis: Colégio Coração de Jesus, v. 18, n. 29, dez. 1955.

NÓVOA, António. Les temps des professeurs – analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – Xxe siècle). Lisboa: **Instituto Nacional de Investigação Científica**, 1987, v. I-II, p. 75-76.

ROSEMBERG, Flúvia; AMADO Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

SPINK, Mary Jane Paris. A medicina e o poder de legitimação das construções sociais de igualdade e de diferença: uma reflexão sobre cidadania e gênero. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**, São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-103.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

Recebimento: 28/04/2022

Aprovação: 13/06/2022



Q.Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França