

A MULHER PROFESSORA: VISÃO HISTÓRICA E SUAS IDENTIFICAÇÕES ESTEREOTÍPICAS

Thaís dos Santos Matos¹

Vera Luísa de Sousa (orientadora)²

¹Discente do curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL/ UFMS

²Docente do curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL/ UFMS

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como foi, historicamente, a construção da mulher professora e as identidades impostas a ela pela sociedade. Partindo de um estudo bibliográfico propusemos compreender as características que vinculam a mulher ao campo escolar e, mais especificamente, à profissão docente. Os autores aqui mencionados foram essenciais para que pudéssemos entender que as relações de poder representam um dos fatores mais significativos tanto para a propagação da ideia de que a mulher é “naturalmente” talhada para o magistério; quanto, contraditoriamente, para justificar a desvalorização da profissão pela massiva presença feminina entre seus quadros. No decorrer desse trabalho ficou evidente que toda a construção da docência como atividade essencialmente feminina se deu por meio da manipulação da percepção sobre a mulher e seus papéis sociais pelos setores hegemônicos, ao longo dos diferentes contextos sócio históricos.

Palavras-chave: Mulher Professora. Docência. Estereótipos.

ABSTRACT

The present work has the objective of analyzing how was, historically, the construction of the woman teacher and the identities imposed on her by society. Starting from a bibliographic study, we proposed to understand the characteristics that link women to the school field and, more specifically, to the teaching profession. The authors mentioned here were essential for us to understand that power relations represent one of the most significant factors both for the propagation of the idea that women are “naturally” suited to teaching; and, contradictorily, to justify the devaluation of the profession due to the massive presence of women among its staff. In the course of this work, it became evident that the entire construction of teaching as an essentially female activity took place through the manipulation of the perception of women and their social roles by the hegemonic sectors, throughout the different socio-historical contexts.

Keywords: Teacher woman. Teaching. Stereotypes.

INTRODUÇÃO

Quando adentramos o nosso olhar para uma retrospectiva da nossa trajetória no campo escolar, logo vem à mente aquele professor que fez a diferença na época de escola. O mais interessante é que, quando pensamos nesses mestres, dificilmente um professor do gênero masculino se encaixa nesse contexto, geralmente essas pessoas que marcaram nossa vida, de alguma forma, são mulheres. O magistério é uma profissão que não distingue gênero, mas, que por algum motivo, é composta principalmente pelo gênero feminino, conforme Gil et. al. (2021, p.2), evidenciam em um de seus estudos.

A mulher professora compõe o maior público profissional docente, registros respaldados nas pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP e também no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, porém por mais que esta tenha encontrado na educação o caminho para adentrar ao mercado ainda perduram resquícios do patriarcalismo que reforçam a desvalorização salarial, a questão do sacerdócio na educação, reforçando a postura materna em sala de aula, misturando o papel de mãe com o de profissional, luta da mulher por um espaço no mercado de trabalho, entre outras vertentes que desqualificam a mulher enquanto profissional da educação. (GIL ET. AL., 2021, p.2).

Assim, nos despertou a motivação para percorrer historicamente como se deu esse cenário da mulher no magistério, buscando criar uma linha do tempo que começa na época da independência do Brasil, com a entrada da mulher no mercado de trabalho e vai até sua chegada ao magistério e aos estereótipos impostos as essas mulheres, buscamos aqui entender os entrelaçamentos que compõe essa história.

Nesse sentido, na primeira parte desse artigo, propusemos a partir de um viés histórico analisar como foi a construção da profissão docente como mais “apropriada” para a mulher, buscando, nos escritos de Guacira Lopes Louro (2004), identificar as relações que levaram à formação desta ideia no Brasil.

A segunda parte, trata da criação dos estereótipos fabricados pela sociedade em torno dessa mulher-professora e dos fatores que levaram à associação entre gênero feminino e magistério e, conseqüentemente, à desvalorização dessa profissão. Autores como Guacira Lopes Louro (2004), Vera Luísa de Sousa (2016), Maria Izaíra da Silva Gil et. al. (2021), Michele Silva e Geraldo Inácio Filho (2007), Andréia Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo (2018); Renata Ferreira Severo (2022); e, Paulo Freire (1997), por meio de seus estudos, nos ajudaram a investigar o entorno dessa perspectiva e as influências para essa prática social.

1. Mulheres e magistério no Brasil:

O presente texto busca mostrar historicamente como se iniciou a caminhada da mulher dentro das salas de aulas, pautando-se no contexto sociocultural.

Em um de seus textos Guacira Lopes Louro (2004), relata que, assim que proclamada a independência do Brasil, criou-se a necessidade de ressignificar a percepção que se tinha do país, a qual se via culturalmente pautada numa estrutura ignorante, tardia e retrógada. Nesse momento, foi de suma importância explicar as questões relacionadas à educação para a modernização do Brasil, mesmo que essa mudança de percepção fosse somente ilusória, tendo em vista que, no cotidiano nada havia mudado, pois a educação só era considerada prioridade nos discursos.

Mas, a verdade era que o país ainda se encontrava imerso nas características do período colonial, tendo em vista que eram os homens brancos, proprietários de terras que ditavam as regras políticas, impondo as questões para que favorecessem seus próprios interesses.

Nesse contexto, conforme destaca a autora, mesmo com o avanço dos anos, o Brasil permaneceu com a maioria da população analfabeta em todas as regiões, principalmente nas áreas rurais. No ano de 1827, os legisladores implantaram “as escolas de primeiras letras”, intituladas “Pedagogias”. Porém, a implantação dessas escolas, não significou acesso para todos.

Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem ‘escolas de primeiras letras’, as chamadas ‘pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império’. Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. Até que ponto era imperativo saber ler e escrever ou conhecer as quatro operações? Naquela sociedade escravocrata e predominantemente rural, em que os latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados, mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada. (LOURO, 2004, p. 444).

Apesar dessa dolorosa realidade, em algumas regiões encontravam-se escolas para meninos e meninas, porém tendo a maior visibilidade de ensino voltada para o masculino. Essas escolas tinham como mestres e mestras pessoas consideradas de moral inabalável, uma índole indiscutível perante a sociedade. Portanto, nesse momento havia esses educadores para ambos os sexos, onde os mestres eram direcionados ao ensino para os meninos e as mestras para o ensino de meninas.

Os mestres aqui citados tinham a responsabilidade de ensinar para ambos os sexos leitura, escrita e as quatro operações. Porém, vale salientar que as questões de geometria eram ensinadas somente aos meninos, enquanto para as meninas se destinava o ensino de bordados e costuras, logo notamos que nesse período havia uma divisão de gênero em relação à

aprendizagem e também uma divisão salarial na qual os mestres que ensinavam geometria recebiam salários maiores.

Ainda no século XIX, com o intuito de sanar algumas contestações referentes ao descaso com a educação ocasionado, principalmente, pela falta de bons professores, foi criada uma escola voltada apenas para a formação desses mestres, tendo como foco atender alunos de ambos os sexos, porém foi estabelecido que esse ensino seria realizado separadamente.

Diante dessas questões, abranger a educação como algo igualitário a todos se torna algo quase impossível, visto que a divisão social, nasce das imposições dadas pela própria sociedade, já que raça, etnia e sexo eram pré-requisitos para designar o tipo de formação que caberia a cada indivíduo, conforme a autora salienta.

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino da ‘pedagogia’ - aliás o único em que as meninas teriam acesso -, afirmaram que seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos ‘aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar’. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino de meninos implicava em outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores. Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classes, etnia e raça tinham papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (LOURO, 2004, p. 445).

A autora afirma que, com a virada do século, alguns grupos de trabalhadores que se nomeavam anarquistas, pessoas que defendem a liberdade individual, trouxeram para o país ideais políticos voltados para educação da criança, enfatizando as questões ligadas à liberdade feminina com o objetivo de introduzir a mulher na sociedade.

Quando o assunto é educação feminina, muitos foram os questionamentos, explanados naquela época, alguns grupos sociais defendiam a ideia de que as mulheres não precisavam ter acesso ao conhecimento, precisavam somente ser educadas, para saber se comportar e como saber instruir uma família, ou seja, cuidar bem de seus filhos e ser uma boa esposa, ser prestativa em todos os momentos em que seu marido precisasse, no qual esse seria seu único propósito. Assim, a mulher teria por finalidade educar seus filhos, ter uma concepção de formação de futuros homens, a ela cabendo o dever de instruir as crianças para se tornarem grandes homens, grandes trabalhadores, para futuramente viverem em sociedade. Em consequência desse ideal

instaura-se a percepção de que a atividade de ensinar era muito semelhante à maternidade cabendo, portanto, às mulheres.

Com essa nova concepção começaram a ter muitas evidências de que essas escolas estavam atendendo uma grande demanda de mulheres e, ao mesmo tempo, verificou-se uma importante diminuição da procura de atendimento para o público masculino. Tal situação começou a preocupar a todos já que, o abandono do campo docente pelos homens, foi percebido em grande parte do território brasileiro e acabou iniciando um movimento chamado feminização do magistério, conforme a autora retrata.

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

Pautada por muitos, as discussões relacionadas às questões da mulher no campo docente, recebeu inúmeras críticas, uma delas foi de Tito Lívio de Castro que abominava a entrada da mulher no magistério, por muitas vezes descrevendo a mulher como incapaz de exercer tal profissão. Em contrapartida, surgiram defensores da feminização do magistério que afirmavam a identificação da docência com a maternidade e as atividades de cuidado tradicionalmente relegadas ao sexo feminino. Então, considerava-se a questão da docência para a mulher como algo grandioso, que acontecia de forma natural. Conclui-se que o magistério era para as mulheres uma extensão daquilo que já experimentavam na vida cotidiana.

Portanto, os mestres ou melhor as mestras, que ali estariam para ensinar, deveriam não somente transmitir o conhecimento, mas ter uma ligação de afeto com a criança, simbolizando sua dedicação e amor. Tal requisito só apresentavam aqueles ou aquelas que tivessem em si, a predisposição para tal. Essas afirmações evidenciavam, assim, a saída dos homens das salas de aulas, migrando para outras áreas de trabalho, e ratificou-se a entrada da mulher no campo escolar. A partir desse momento, quando se falava em magistério, aplicava-se uma visão feminina, traduzida por um olhar acolhedor e afetivo. Essas concepções aqui mencionadas são fatos que surgiriam futuramente, como argumentos contraditórios para rever vários fatores de desigualdade, relativos à questão salarial e às condições de trabalho, entre outros.

Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aulas – dedicados agora a outras ocupações muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo -, restrito ao lar e à igreja. A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como ‘tipicamente femininas’: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho, etc. (LOURO, 2004, p.450).

Devido a esse alto crescimento das mulheres no âmbito escolar e baixa expressiva dos homens nessa profissão, constituiu na falta desses profissionais para atender às salas de aulas voltadas para os meninos, buscando uma forma de resolver essa situação, se fez necessário abertura de concurso para tal função, sendo essas vagas abertas também para as mulheres.

Diante dessa realidade, impunha-se alterar algumas das disposições anteriores. A ‘crescente frequência das mulheres e decrescente dos homens’ fazia supor que brevemente as escolas de meninos estariam sem mestres. A solução seria permitir que mulheres lhes dessem aulas, mas isso exigiria algumas precauções. Diz, então, o mesmo relatório 1877. As aulas públicas que não estiverem providas ‘[...] com professores normalistas ou vitalícios, serão postas em concurso, em março e outubro de cada ano. O cargo de professor efetivo só poderá ser provido por professor normalista e que tenha completado 20 anos de idade. Para as aulas do sexo masculino poderão ser nomeadas as normalistas que houverem atingido 23 anos de idade. Estas aulas serão mistas, e só receberão meninos até 10 anos’. (LOURO, 2004, p.452 e 453).

A autora afirma que tanto para professoras, quanto para alunas e alunos, durante o período em que se encontrassem nas escolas, o seu tempo era exclusivo para execução de atividades que lhes eram propostas tendo que se adequar ao ambiente da escola, pois não era de bom grado mulheres adentrarem certos locais.

Assim, a autora aponta que muito foi feito para produzir a formação dessas professoras, desde rituais religiosos a mudanças das normas e doutrinas, para que pudessem impulsionar o acesso a esse ensino, podendo alcançar o conhecimento que vai além da doutrina, dos atos de fé e cuidados domésticos, mas algo que eleva a sua sabedoria, por conta disso remete essas professoras à construção e desconstrução das suas próprias subjetividades.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos

manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. Elas aprenderam canto orfeônico, educação física e ginástica, tiveram aulas de moral e civismo e, em alguns momentos, até de teatro. Ao longo dos anos, seus programas seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas. Continuidades e descontinuidades marcaram essa produção docente. (LOURO, 2004, p.455-456).

Conforme dito, a construção e desconstrução dessas professoras, se dá pela novidade dos conhecimentos que elas iam agregando. Com a chegada do final do século XIX, as práticas educativas passaram a incorporar conhecimentos da psicologia e a questão da afetividade no processo pedagógico se tornou algo essencial, confirmando aquela ideia da perfeita conjunção entre a mulher, um ser “doce”, e o magistério:

Na verdade, passa-se a considerar o afeto como fundamental e a vê-lo como ‘ambiente facilitador’ da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto para a educação no lar, ou, em outras palavras, seria importante para a professora e para a mãe. Nada mais coerente com isso do que incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Ao incorporarem tais disciplinas, os cursos estariam não apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mas poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade. (LOURO, 2004, p.458).

Contudo, as teorias científicas em torno do envolvimento da mulher com o magistério, vão se ampliando e tomando uma proporção imensa o que resultou em uma nova concepção. Aquelas mestras agora se nomeavam “educadoras” e tinham como princípio desenvolver o aprendizado da criança através da afetividade. Tinham a responsabilidade de educar, mesmo que para isso precisassem exercer correções quando necessário.

Na medida em que o discurso científico ganha terreno no âmbito pedagógico, as teorias psicológicas e sociológicas contribuíram para engendrar uma nova representação de professora – ela agora é mais frequentemente denominada educadora, possivelmente na tentativa de enfatizar o caráter amplo de sua atividade. A missão da educadora é fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar. (LOURO, 2004, p.471-472).

A autora descreve que, entre 1930 e 1940, surge a necessidade de uma nova transformação para exercer a função de professora. Pois, a partir de alguns estudos realizados por médicos, com crianças consideradas anormais, passou-se a considerar a necessidade de se estabelecer novas formas de ensinar e de se relacionar com as crianças durante o processo educativo, portanto, a educadora precisaria ampliar seus conhecimentos para ser reconhecida como profissional do ensino.

Supõe-se também que essa educadora exerça uma função corretiva sobre aquelas crianças tidas como desviantes ou inadaptadas. Na verdade, muitas das teorias psicológicas e pedagógicas que iriam se constituir nos referenciais modernos dos anos 1930 e 1940, tinham sido elaboradas a partir de estudos feitos por profissionais da área médica com crianças consideradas anormais. As novas teorias implicaram, pois, em novas formas de relação entre os sujeitos na escola e colocariam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Isso vai exigir da professora que passe a exercitar seu controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes. Além disso, para melhor lidar com esses processos, surgem especialistas, aqueles que detêm o conhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil, dos procedimentos de ensino mais adequados a promover a aprendizagem e a criatividade, a estabelecer uma melhor 'relação interpessoal' etc. Essa nova categoria de especialistas apresenta-se como uma possibilidade de ascensão profissional para algumas professoras que, deste modo, passam a usufruir de maior status no campo educacional. (LOURO, 2004, p.472).

Observa-se que destinada a essa nova função, as professoras, começam a deixar de lado a visão materna criada no começo e se adentra a um novo patamar, como questões técnicas pautadas cientificamente, através de muitas teorias e evidências ao longo do tempo, em uma visão realmente profissional no que se diz respeito ao processo pedagógico, oportunizando a essas mulheres uma nova forma de serem vistas perante a sociedade.

É possível admitir que esse novo discurso representa um contra-argumento em relação à concepção do magistério como uma extensão das atividades maternas, de cuidado, apoio emocional etc. Agora se estava acenando para um conjunto de saberes de caráter técnico, científico e específico, que delimitaria o campo pedagógico e que, por consequência, permitiria àquelas ou àqueles que ali atuavam se perceberem como profissionais. No entanto, também haverá resistências a essa concepção. (LOURO, 2004, p.473).

Em suma, ao analisarmos a trajetória da mulher na educação, conseguimos identificar que se deu por meio de vários fatores já explanados nesse tópico. Gostaríamos de destacar a constante luta das mulheres por seus direitos, inclusive quando se fala em desigualdade de gênero, é importante conhecer de que forma se deram essas conquistas no campo da educação, ainda que isso nos remeta às dores, angústias e sofrimentos de inúmeras situações vivenciadas por elas. Podemos concluir, portanto, que toda essa luta voltada para o ingresso da mulher no magistério se deu por questões pautadas historicamente nas relações sociais de poder.

2. O imaginário sobre a mulher professora

De acordo com Sousa (2016) em sua tese "Histórias de vida e narrativa como possibilidade da escuta de si", a incorporação da mulher no campo escolar foi traçada por

modificações no contexto familiar, quando se fez necessária a venda da sua força de trabalho para um mundo estereotipado na visão econômica que visa acumulações de riqueza.

Trajetória essa, que foi confirmada por Gil et. al. (2021) em seu artigo, quando salientam que, a mão de obra feminina, por ser mais barata seria mais rentável para o comprador dessa força de trabalho e, assim, a mulher ganhou espaço no mercado de trabalho, sobressaindo-se naquele momento a profissão docente por ser difundida como mais adequada às características femininas como o cuidado, a paciência e a dedicação.

Conseqüentemente, as autoras ainda descrevem que foi a partir dessas perspectivas que, mesmo inconscientemente, a sociedade foi produzindo representações de identidade para essas mulheres professoras, que futuramente vão recair como uma desvantagem sobre seu profissionalismo.

Essas vertentes influenciam a construção identitária da mulher professora uma vez que concordamos com Pimenta (1999), que a identidade é um processo de construção do próprio sujeito, sobre o qual o indivíduo vai se reconhecendo dentro de estrutura social em que vive, interage, reforça suas subjetividades, valores, práticas, concepções da evolução e do desenvolvimento da docência (GIL et. al., 2021, p.6).

Portanto, é importante explicar que foram se criando ideologias trajadas na formação da professora, de alguma forma essas simbologias criam um viés de desvalorização no âmbito escolar, quando associam as vivências da mulher no contexto particular com a caminhada no contexto profissional. Dentre várias reproduções dessas identidades, vamos aqui destacar três delas, “senhoritas virgem e mães”, “A professoras solteironas”, “As tias”.

A primeira, “senhoritas virgem e mães” retrata a imagem de uma mulher santificada que, a partir de preceitos religiosos, consegue constituir uma família, ser uma esposa exemplar, cuidadora de seus filhos e seguidora da fé cristã. Sobre este contexto Louro (2009, p.447) informa que:

[...] ‘para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo’. Assim, a educação feminina durante a transição do século XIX para o século XX foi justificada, segundo Almeida (2007), mediante o desejo da formação da mulher santa e da esposa - mãe. Tal educação, realizada nos moldes católicos, seria conferida aos colégios de freiras. Manoel (1996, p.17) lembra que a chegada e instalação destes colégios no país, nos períodos de 1859-1959, contaram com a união entre Igreja, Estado e Oligarquia. Assim, no ano de 1959 o Brasil já possuía um total de ‘3.003 estabelecimentos de ensino sendo: 842 escolas públicas, 1.288 escolas particulares leigas e 873 escolas católicas’. (LOURO, 2009, p.447)

Para compor com tal afirmação, Silva e Inácio Filho (2007) elucidam em seu artigo que a mulher, que já tinha como tarefa ser cuidadora dos seus filhos, passaria a cuidar de seus alunos, ou seja, a professora exerceria o papel de mãe, só que em um lugar diferente. Essa associação é determinante para fortalecer a ideia de que o magistério realmente era uma profissão destinada a mulheres, tendo em vista sua essência maternal.

A segunda, “as professoras solteironas”, representação destinada a mulheres que não constituíram família, dedicando-se exclusivamente ao magistério. Razão pela qual exerceriam o magistério de forma integral, sem, ao menos, se preocuparem com questões salariais. Já que a aprendizagem de seus alunos seria a única coisa importante para ela, desqualificando o aspecto profissional da docência, como Louro (2004) deixa bem evidenciado em um trecho de sua tese.

Essa representação de professora solteirona e, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar serão feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si. (LOURO, 2004, p.466. Grifo no original)

Severo (2022) explica que essa dedicação das mulheres ao magistério era devido ao sentimento de culpa perante a sociedade, por não ter tido êxito no casamento. Assim, estaria compensando aquilo que foi imposto pela sociedade, mesmo que indiretamente, de uma outra forma com cuidados de alunos e alunas.

[...] pois, no imaginário das mulheres e da sociedade brasileira do século XIX, as mulheres que tão logo não fossem escolhidas para o casamento, findariam na solidão, e, mais do que isso, essa ideia deslegitimava a existência dessas mulheres, já que a existência das mesmas só fazia sentido se elas contribuíssem para a sociedade sendo boas esposas e mães. Muitas mulheres perceberam no magistério a chance de serem úteis à sociedade, pois como se consideravam ‘feias’, tinham consigo a insegurança de não conseguirem se casar, e por consequência, não se tornarem mães, e mesmo aquelas que conseguiam se casar, mas que por algum motivo não conseguiam se tornar mães, percebiam no magistério a oportunidade de se redimir com aquela sociedade, pois agora ela se transformaria na mãe espiritual dos seus alunos. (SEVERO, 2022, p.16 e 17).

Já, “As tias” usado como um grau de parentesco fictício, para se dirigir às educadoras que eram responsáveis por filhos de muitos em sala de aula, Souza e Melo (2018), descrevem que tal identidade foi associada a professora pelo fato dos pais das crianças se sentirem convictos de que seus filhos estariam seguros aos cuidados dessas mulheres e assim teriam

suam consciências bem mais tranquilas, já que, na maior parte do tempo, não conseguiam se dedicar aos seus filhos.

Sobre a utilização do termo ‘tia’ Novaes (1992) aponta que esse termo foi estabelecido na educação pré-escolar a partir da década de 1960, e na educação primária durante a década de 1970. Segundo a autora, um dos motivos pelos quais essa terminologia foi empregada foi pela culpa que sentiam por trabalharem fora do lar, pois ao entregarem seus filhos à tia, sentiam-se aliviadas por deixarem os mesmos com uma figura amiga, boa, e que gostava de crianças. (SOUZA; MELO, 2018, p.8).

Paulo Freire (1997), com seu artigo, “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, nos mostra claramente o porquê dessa identificação trazer um certo desprestígio quando associado à formação das educadoras:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, ‘longe’ dos alunos. (FREIRE, 1997. p.9)

Diante dessas considerações foi possível identificar a desqualificação, amplamente difundida na sociedade, do magistério como profissão ao associá-lo às imagens da santa, da solteirona e da tia, num claro desrespeito com a luta de todas essas mulheres professoras, profissionais da educação. Além de verificarmos que, ao longo da história, houve uma espécie de círculo vicioso que imputou à presença majoritária das mulheres na função docente a responsabilização pela desqualificação da profissão e que, ao mesmo tempo e perversamente, relegou ao gênero feminino as profissões ligadas à ideia de cuidado e maternagem, impactando diretamente na invisibilidade da mulher em sua caminhada profissional.

Considerações finais

Como pudemos observar, as mulheres precisaram passar por várias situações de luta, humilhação, submissão e principalmente de constrangimento para usufruir direitos na sociedade. Tiveram que aprender a lidar com circunstância de total desigualdade, saíram de um

patamar de total dependência do homem e começaram a buscar por sua libertação, para que hoje pudessem estar em lugares de destaque e acessar profissões em todas as áreas, caminho que, mesmo no século XXI, permanece sendo fruto de conquistas diárias.

Percorrer a caminhada histórica da mulher professora nos mostrou que várias questões nascidas no período colonial, ainda hoje se colocam para a mulher e para professora. Questões perpassadas pelas relações sociais de poder e entrelaçadas às desigualdades de gênero, classe, religião entre outros aspectos que compõem a existência humana.

De fato, por mais que muitas mudanças tenham ocorrido, ainda assim há muito a ser feito para que educadoras sejam reconhecidas pelo seu profissionalismo, não por uma ultrapassada concepção de aptidão ligada ao gênero feminino.

Terminamos com a potente reflexão de Paulo Freire (1997), com quem sempre aprendemos a aprender:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos [...]. Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, menosprezar a figura da *tia* [...]. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. [...] Identificar *professora* como *tia*, [...], é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu mil *tias* fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 1997, p.11 e 12).

A luta por direitos, visibilidade e valorização profissional não pode ser arrefecida, sob o risco de sermos, como mulheres-professoras, esmagadas pelo peso dos estereótipos cuidadosamente construídos no processo de edificação da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, Maria Izaíra da Silva et al. **Discussões sobre a construção da identidade docente da mulher professora**. *E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 754-770. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74285>. Acesso em: 02/09/2022.

LOURO, Guacira Lopes. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2004.

SEVERO, Renata Ferreira. **Mulheres professoras: performando a autoridade no matriarcado**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arte Dramática). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/241120/001143216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Michelle P., Geraldo INÁCIO FILHO. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4775/art14_15.pdf. Acesso em: 20 ago.2022.

SOUSA, Vera Luísa. **Histórias de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2016

SOUZA, Andréia Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 697–709, 2019. DOI: 10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 21 set.. 2022.