

## **O EMPODERAMENTO DAS MULHERES-PROFESSORAS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA FEMINIZAÇÃO- FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO**

Maria do Carmo Gonçalo Santos\*  
carmo1974@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O artigo aborda o processo de feminização-feminilização do magistério, enquanto a presença majoritária das mulheres na profissão e os atributos de gênero decorrentes de construções sociais, para abordarmos o empoderamento das mulheres no espaço da educação. Fundamentamos este artigo na categoria de gênero (LOURO, 1997a; SCOTT, 1990), que problematiza os binarismos das relações entre o masculino e o feminino (SAFFIOTI, 1999) e na discussão sobre o poder (FOUCAULT, 1979), que destaca a sua face positiva, dinâmica e microfísica. Esta pesquisa, de natureza qualitativa busca uma aproximação da realidade, através do seu significado (MINAYO, 1994). A análise de conteúdo, como técnica de análise de dados (BARDIN, 1977), nos ajuda a buscar o conteúdo latente da feminização do magistério. Identificamos, portanto, que a escola é compreendida como um espaço de emancipação socioprofissional para as mulheres-professoras, uma vez que, através dela, estas mulheres conquistaram sua inserção no mundo do trabalho e buscaram ressignificar as suas identidades de gênero e profissional (ALMEIDA, 1998; SANTOS, 2004). Este dado desmitifica a ideia da entrada das mulheres no magistério como uma concessão masculina e da associação entre desvalorização da profissão e presença feminina. Além disso, destacamos a positividade do poder, através dos movimentos de resistência das mulheres-professoras, que souberam usufruir dos atributos de gênero, construídos socialmente para elas; e mais ainda, conseguiram fazer exercícios de rupturas em relação a estes atributos, construindo representações do magistério referentes à condição de profissão.

**Palavras-chave:** relações de gênero; feminização do Magistério; poder.

### **1 INTRODUÇÃO**

Compreendemos a escola, como um espaço de contradição social, que tanto pode assujeitar as pessoas, domesticar, submetê-las a determinações ideológicas, de classe e de gênero, por exemplo, como pode promover a sua libertação, inclusive, através dos movimentos de resistência, geradores de emancipação. A partir da compreensão de que a escola é um dos *locus* de construção do conhecimento e, por isto mesmo, campo para formação da cidadania, vemos que a inserção das mulheres nas escolas, como alunas e professoras, representa a conquista de um espaço socioprofissional de poder para elas e para a sociedade como um todo.

A educação formal, que por muito tempo foi negada para as mulheres, passou aos poucos a ser um dos campos iniciais de inserção das mulheres no espaço público, uma vez que o espaço doméstico era definido como o seu único território de atuação. Confinadas aos

---

\* Doutora em Educação (UFPE); Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica/Bolsista da CAPES.

limites do lar e submetidas ao controle masculino, através das figuras da família, da Igreja e, posteriormente, do Estado, as mulheres formavam suas identidades, a partir de papéis, de atributos e estereótipos construídos socialmente para elas. Sem autonomia para exercer o seu poder, as mulheres passaram a questionar sua condição social. A educação, no início do Século XIX, oportunizou contribuições significativas para sua emancipação política e econômica, tendo em vista que, através do conhecimento elas puderam ampliar seu universo de reflexões e efetivar os seus desejos e as suas capacidades, ou seja, assumir o seu poder.

Apesar de o poder ser relacionado, geralmente, a uma perspectiva negativa, destrutiva, impositiva e autoritária, ele tem outra face, a sua positividade, aqui enfatizada por nós, por entendermos que ele também pode ser libertador, construtor e emancipador, uma vez que “(...) o aspecto negativo do poder sua força destrutiva não é tudo e talvez não seja o mais fundamental, ou que, ao menos, é preciso refletir sobre seu lado positivo, isto é, produtivo, transformador” (FOUCAULT, 1979, XVI). Este lado positivo do poder, em relação às mulheres, muitas vezes é associado à guerra de sexos, a revanchismo entre o masculino e o feminino, à distorção de uma feminilidade padronizada, ou até à vulgarização das mulheres. Ao situarmos a dimensão histórico-cultural da feminização do magistério, destacamos a relevância desta discussão na contemporaneidade, uma vez que ainda vemos a profissão associada a atributos de gênero.

A compreensão de que homens e mulheres estão presos/as a determinações biológicas, definidas pelo sexo, sustenta-se no paradigma naturalista (CARVALHO FREIRE, 2002), fundado em concepções do positivismo. Este paradigma defende a ideia de que mulheres e homens têm naturezas distintas que devem guiar os seus comportamentos. Os argumentos, utilizados, sobretudo, na metade do século XIX, e perpetuados ainda hoje, servem para justificar a supremacia da condição do homem em detrimento da condição da mulher.

Esta relação de opressão promove um movimento de resistência das mulheres que buscam se libertar dos determinismos biológicos que sustentam, principalmente, interesses econômicos. Na contemporaneidade, tratar da superação do paradigma naturalista e das relações de poder nos convida a discutir sobre a categoria gênero, numa perspectiva relacional, tendo em vista o fato de que homens e mulheres são prejudicados com a polarização das relações.

A construção do conceito de gênero se deu a partir dos movimentos de resistência das mulheres, conhecidos como ondas<sup>1</sup>, provocados, inicialmente, pelo movimento sufragista (1ª

---

<sup>1</sup> O movimento é dividido em ondas ou fases que definem os interesses e conquistas, “as terminologias foram cunhadas para identificar as diferenças das campanhas ocorridas em cada época, identificar as lutas que eram

onda); depois se desenvolve com a luta mais ampla pela nossa condição social, relativa aos espaços públicos, de trabalho e de formação, que deu origem às publicações nomeadas de histórias das mulheres (2ª onda). Em seguida, este movimento produz o conceito de gênero, que amplia o universo de discussões, envolvendo também a condição social dos homens e provoca o diálogo entre os pólos masculino e feminino das relações de gênero (3ª onda). Hoje, articula-se a outros movimentos sociais que também lutam pelo fim das discriminações religiosa, etária, étnica e de classe (AUAD, 2003; LOURO, 1997a; SCOTT, 1990).

A partir do interesse pela emancipação humana, enquanto autodeterminação (ADORNO, 2006), vemos que a escola pode ser compreendida como um espaço que contribui para a libertação político-ideológica, através de subsídios teórico-práticos que levam os sujeitos a refletir sobre a sua realidade e sobre o mundo que os cerca. Além disso, através dos conteúdos escolares, da sua sistematização e intencionalidades, os sujeitos também podem ter acesso a um conhecimento mais elaborado, articulado a outras realidades culturais e denominado por Young (2007) de conhecimento poderoso.

É nessa perspectiva que este artigo situa a educação formal como um dos espaços de empoderamento das mulheres, através do seu ingresso nas escolas, como alunas e professoras, no início do século XIX. Por um lado, correspondendo aos interesses sociais e políticos da época, que vislumbravam uma mulher mais preparada para assumir um papel social, à sombra da figura masculina; e, por outro, buscando sua realização como mulher, sujeito social e profissional.

O empoderamento, tratado aqui na perspectiva da autonomia, “[...] se refere à capacidade de os indivíduos e grupos decidirem sobre as questões de respeito. Empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (SANTANA, 2014, p. 165). Empoderamento demanda uma condição individual, de libertação, que pode ocorrer pelo acesso à educação crítica, mas não se resume a um propósito particular, tendo em vista que carece de um engajamento social. Assim, “se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da

---

guiadas por motivos característicos de cada situação (CRUZ, 2014, p.21). A partir do feminismo Latinoamericano, Carosio (2009) define o movimento em quatro etapas. A primeira, entre os séculos XVIII e XIX, configura-se no feminismo ilustrado da Revolução Francesa, o feminismo socialista e anarquista e o feminismo educacionista. A segunda, na metade do século XX, é marcada pelo feminismo sufragista, socialista e liberal. A terceira etapa, na década de 1970, o feminismo radical e movimento de libertação. A quarta, a partir do século XXI, os feminismos institucional, liberal, socialista, de igualdade, de diferença, indígena, afrodescendente, ecofeminismo, islâmico, latinoamericano etc.

liberdade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 185). Nesse sentido, o acesso das mulheres à educação possibilitava a condição de libertação articulada aos interesses coletivos pela autonomia.

Na contemporaneidade vemos que o movimento de empoderamento das mulheres ocorre com a intenção de se tornarem autodeterminadas, articuladas, de escolherem suas profissões, construir suas identidades e de se realizarem como pessoa junto ao coletivo, aproximando-se de uma vida autêntica, própria; contrapondo-se a modelos e expectativas pré-determinados socialmente. Nesse sentido, a luta é pela equidade de gênero de cada uma e de todas as pessoas, não contra o masculino, ou para forjar uma identidade masculinizada, como algumas pessoas entendem, de forma distorcida, as relações de gênero.

A partir deste contexto de perseverança e enfrentamento em relação às desigualdades de gênero, discutimos neste artigo sobre o processo de feminização-feminilização do magistério, a fim de focalizar o empoderamento das mulheres no espaço da educação.

Entretanto, a realidade revela que vários desafios ainda precisam ser enfrentados, apesar das conquistas já alcançadas pelas mulheres. Para isso, inclusive, é necessário destacar iniciativas importantes em nível macro e micro de políticas públicas, para a conquista de direitos essenciais a este processo de empoderamento das mulheres. Citamos a inclusão da temática gênero, enquanto conteúdo transversal, nos PCN, volume 10, que tratam da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL, 1997); a promulgação da Lei 11.340/2006, que define mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, 2006); a Lei 12.605/2012, que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau de diplomas (BRASIL, 2012).

Estas ações, além de evidenciarem a pertinência da discussão sobre as relações entre homens e mulheres na sociedade, que para muitos ainda parece ser banal, buscam promover o exercício da garantia de direitos e acesso a espaços por muito tempo negados ao protagonismo feminino, como no caso, à educação. Junto à garantia ao acesso, estas ações também contribuem no sentido de ajudar a repensar sobre o sentido social e educativo das instituições e organizações sociais na vida das mulheres.

Na primeira parte do artigo tratamos do processo de feminização do magistério, ou seja, da entrada e permanência majoritária das mulheres na educação formal, a partir dos contextos histórico, político, social e subjetivo. A intenção é revelar o protagonismo das mulheres-professoras na luta pelo espaço público, sobretudo, profissional.

Articulado ao processo de *feminização*, discutimos sobre a *feminilização* do magistério, ou seja, a produção dos atributos de gênero construídos a partir da presença majoritária das mulheres na profissão. Criamos o conceito da feminilização no intuito de

evidenciar a dimensão subjetiva da feminização do magistério, não como adequação das mulheres aos papéis sociais, mas como possibilidade de movimentos de resistência a partir e contra estes papéis.

Concluimos o artigo discutindo sobre o conceito de poder e enfatizando o movimento contra-ideológico da educação “[...] uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p.183), que não se curva diante do que está posto, reflete, problematiza e reinventa.

## **2 O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ENTRADA E PERMANÊNCIA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO**

O processo de *feminização* do magistério no Brasil, ou seja, a entrada e o predomínio das mulheres professoras e alunas nas salas de aula, iniciado no século XIX (LOURO, 1997a), por razões histórico-sociais-políticas-econômicas e pessoais, delineia novas formas de pensar e agir para a sociedade e, em especial, para as mulheres. Além das mudanças estruturais de organizações das relações sociais nos domínios públicos e privados, essa realidade representa o início de lutas por direitos trabalhistas e sociais implementados por mulheres-professoras (ALMEIDA, 1998).

A escolarização e o trabalho das mulheres no magistério, ao mesmo tempo em que representava um avanço para a época, perseguido pelas feministas, também representava o reforço das desigualdades de gênero. Essa desigualdade era promovida, inclusive, pelas propostas e iniciativas de grupos que disputavam o poder, em defesa de ideais conservadores e de ideais liberais; esse último grupo, embora vislumbrasse a educação leiga para as mulheres, tinha propostas muito mais vinculadas a interesses políticos de organização da sociedade do que, propriamente, à emancipação feminina (SAFFIOTI, 1976).

Esses ideais propunham, de formas diferentes, a conservação da organização social, configurando a educação das mulheres, inicialmente, numa perspectiva de doutrinação religiosa e de preparação para o casamento (SANTOS; TORRES, 2001) e, posteriormente, além da formação para o mundo doméstico, a educação feminina também se destinava à sua instrução para acompanhar os homens no mundo público e formar a nação.

A partir de D’Incao (2002), compreendemos que, através de leis públicas que passaram a regulamentar a limpeza e uso das cidades, os espaços públicos e privados foram mais bem demarcados, tendo em vista que até o início do século XIX essas leis não existiam e as ruas eram utilizadas para todos os fins, inclusive para alguns serviços domésticos. A nova



maneira de compreender o público, em contraposição ao privado, contribuiu para novas arrumações sociais, inclusive nos espaços domésticos, onde a imagem da mulher anfitriã burguesa, dedicada à família e aos cuidados higiênicos, representava o esteio da reputação da família.

O processo de modernização da sociedade brasileira, que já vinha sendo anunciado, passa a ser intensificado com os discursos científicos e com os novos costumes que estabeleciam relações “civilizadas”. Essa organização social e política acrescenta à instrução das mulheres, introduções de conhecimentos e conceitos científicos, relativos à puericultura, psicologia e economia doméstica, em nome do desenvolvimento social, da higiene da família e do espaço público (LOURO, 2002).

Ao consolidar os ideais sociais, os positivistas defendiam a nucleação familiar como condição da manutenção da sociedade, determinando à mulher o papel de mantenedora moral, física e psicológica da família. O movimento higienista, na figura dos médicos sanitaristas, imputava à mulher a tarefa dos cuidados com a higiene da prole e da casa. A eugenia, como ciência que se preocupa com a “melhoria” da espécie, responsabilizava as mulheres pela perpetuação da linhagem e, principalmente, pela “continuidade da geração masculina” (ALMEIDA, 1996, p. 72). A compreensão de que a mulher está limitada à esfera doméstica e o homem, à pública, está assentada no que Carvalho Freire (2002) chama de *paradigma naturalista*, onde homens e mulheres desempenham papéis sociais definidos pelo sexo. Nesse tipo de relação, a mulher é considerada inferior ao homem pela sua “fragilidade” física e “incapacidade” intelectual.

O processo de escolarização das mulheres, apesar de atravessado pelo controle jurídico, religioso, social, eminentemente masculino, não representa a manifestação da benevolência e consentimento dos homens, mas, uma realidade histórico-cultural que indica movimento e contradição, uma vez que as feministas, através, principalmente, da imprensa feminina, já vinham reivindicando sua educação.

A 1ª lei de instrução pública, em outubro de 1827, criou escolas de primeiras letras que ofereciam o ensino relativo ao primário. Nessas escolas as meninas, sobretudo, as de classe abastada, também tinham acesso à escolarização; e algumas moças, exclusivamente aquelas consideradas honestas e virtuosas, podiam se tornar mestras desses estabelecimentos (LOURO, 2002), apesar dos movimentos contrários de alguns parlamentares que pediam a isenção feminina dos exames e cargos (TANURI, 2000).

As desigualdades presentes no ensino das primeiras letras definiam conteúdos curriculares diferenciados para homens e para mulheres; e, assim, o ensino de geometria era

dispensado para as professoras e alunas. Essa desigualdade representava a discriminação social da mulher, devido à negação de um tipo de conhecimento e a diferenciação econômica sob a forma dos conteúdos da formação e oferta dos salários inferiores. Embora a visão predominante sobre o papel da mulher na sociedade negasse a necessidade prática da geometria, algumas professoras ensaiavam manifestações de resistência, priorizando os conteúdos científicos ou suprimindo o ensino das prendas domésticas. Repreensões sociais e até corte de salário eram as formas de punições para essas professoras (SAFFIOTI, 1976).

A pressão e o controle sobre a educação das mulheres revelam que elas poderiam se tornar uma “ameaça” à organização da sociedade tal como era estruturada. Até a criação das Escolas Normais, as mulheres não tinham acesso a outros níveis de ensino.

A realidade objetiva do processo de *feminização* do magistério, que não se sobrepõe à realidade subjetiva, eclodiu de uma multiplicidade de fatores que atraíram, de forma progressiva, a mulher para esse campo de trabalho. Entre eles, destacamos a abertura do ensino às alunas, que exigiu professoras-mulheres para o ensino das meninas (BRUSCHINI; AMADO, 1988; LOURO, 1997a e 1997b), o processo de urbanização e industrialização, que diversificou as atividades socioprofissionais e modificou as relações sociais, a evasão dos homens do magistério, decorrentes dos baixos salários, do aumento das exigências profissionais (ALMEIDA, 1998) e dos estereótipos vinculados à profissão (NOVAES, 1995). Essa multiplicidade de fatores estava, prioritariamente, ligada à condição social da mulher.

O que parece, especificamente, uma teia de interesses e articulação entre grupos, sob outros olhares incorre na dimensão da luta e resistência das mulheres por esse espaço socioprofissional. Almeida (1998) tece crítica à historiografia por ela reduzir o fato da entrada das mulheres no magistério a uma “política de concessão masculina”, negando a realidade do acatamento desta política às reivindicações femininas e feministas, o que contribuiu com a definição das mulheres a uma posição de passividade, frente aos desmandos sexistas.

O processo de *feminização* do magistério que, a princípio, atendia à classe abastada de mulheres brancas que buscavam a visibilidade social, aos poucos passou a ser uma saída para as moças da classe média, sem dotes ou perspectivas de sustento, entre elas, a promessa de casamento. Desse modo, “(...) a possibilidade de profissionalizar-se, via magistério primário, era um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia” (ALMEIDA, 1998, p. 37).

A contraface das mulheres no magistério mostra que embora estivessem envolvidas em toda uma ideologia que relacionava o trabalho da professora à função de mãe e,

principalmente, a uma atitude de resignação; diferentemente de outras mulheres, elas atuavam no mercado de trabalho e iniciavam manifestações de resistência.

O magistério representava para as mulheres, ao mesmo tempo, um meio de subsistência e libertação, tendo em vista que, com os recursos advindos do seu trabalho, elas podiam se manter e podiam transitar em outros domínios que não a igreja e o lar; como também, por meio da instrução, diversificavam seus conhecimentos. O trabalho remunerado lhes dava relativa independência e autonomia, podendo assim, usufruir de “(...) algumas prerrogativas masculinas” (LOURO, 1997b).

Nesse sentido, o magistério representou um campo deflagrador da libertação feminina e, ao mesmo tempo, um espaço de lutas políticas entre Igreja e Estado que, a partir de perspectivas diferentes, veiculavam um ideário feminino ligado à domesticidade. A complexidade do processo da *feminização* do magistério revela olhares interligados, que indicam a realidade de um processo conservador e ideológico, mas, ao mesmo tempo, manifestações de transformação e resistência, inclusive, por parte das mulheres. Apesar das lutas e conquistas, as mulheres-professoras, além de enfrentar discriminações, também passaram a ser responsabilizadas pelo insucesso social e financeiro do magistério.

A responsabilidade pela desvalorização, atribuída às mulheres-professoras, é contrapontada pelos dados objetivos, relativos à história do magistério, que mostra a má remuneração da profissão, ainda quando era exclusivamente masculina (ALMEIDA, 1996). Além disso, a evasão dos homens das escolas de primeiras letras (SAFFIOTI, 1976) e das Escolas Normais (TANURI, 2000), devido, inclusive, à falta de atrativos financeiros, também ameaça a explicação unicausal, estabelecida entre o magistério feminino e sua desvalorização.

Embora atravessado por construções ideológicas, o processo de entrada e permanência das mulheres no magistério revela a força dessa categoria, que, inclusive, sofrendo pressões simbólicas e reais, mostra-se preocupada não apenas com sua condição pessoal e profissional, mas também com a dimensão social da profissão. Além disso, anuncia perspectivas de mudanças nas relações de gênero no magistério, com foco para a ressignificação de atributos que “submetem” mulheres e magistério a representações estereotipadas e discriminadas.



### **3 A FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ATRIBUTOS DE GÊNERO E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DAS MULHERES-PROFESSORAS**

A discussão sobre a feminização do magistério, que trata da mudança da composição do corpo profissional de homens para mulheres, refere-se também a um processo de transformação de significados que afeta instituição, profissão, sujeitos e relações. As condições, sobretudo objetivas que marcam o processo de feminização do magistério, ligam-se aos elementos do nível simbólico, que geram o que denominamos de *feminilização* desse campo socioprofissional.

Embora os discursos contribuam para a construção da realidade, a possibilidade de contravenção ameaça a naturalização desses discursos. A acentuação das características consideradas femininas numa profissão nem sempre condiz com o exercício do trabalho das mulheres, mas serve, inclusive, para justificar sua presença no campo e exigir delas atributos que também nem sempre são cultuados pelas mulheres.

Nesse sentido, a ideia de que o magistério é profissão de mulher porque exige características inerentes a esse grupo recai em prejuízos, principalmente para as próprias professoras, uma vez que o campo passa a ser estereotipado, discriminado e mais desvalorizado em decorrência dessas características. Se a subjetividade é estigmatizada e atribuída às mulheres, em contraposição à objetividade, valorizada e relacionada aos homens, delegar ao magistério toda carga ideológica de subjetividade suprime do campo os elementos objetivos.

Ao ultrapassar as razões sociais-políticas-econômicas e pessoais que atraíram as mulheres ao magistério, direcionando o olhar para o que essa realidade representa e focalizando para a diversidade no interior do fenômeno, é exigido do estudo uma dinâmica maior. O problema, portanto, vai além da realidade concreta do processo de feminização do magistério, investigando também os seus traços qualitativo e subjetivo.

A produção da feminilização no processo da feminização do magistério nos leva a questionar os sentidos atribuídos ao campo socioprofissional e aos sujeitos, bem como, a destacar os movimentos de resistência implementados contra esses sentidos. O interesse surge do processo de feminização do magistério e interage com a produção da feminilização.

A entrada e permanência das mulheres no magistério (feminização) é um processo ligado à condição delas na sociedade, onde as relações sociais são perpassadas pelas representações de gênero. Desse modo, a herança da sociedade colonizada brasileira,

conferida pelos padrões lusitanos, também permeia as exigências profissionais para as mulheres-professoras, cobrando dessa categoria comportamentos desprendidos, assexuados, dóceis, pacientes, afáveis e sensíveis para lidar com as crianças (feminilização).

Os “papeis femininos” da mulher-professora também estão associados às transformações da concepção de escola, relação pedagógica e magistério dos anos iniciais, tendo em vista que entre os séculos XIX e XX a criança passa a ser vista e tratada com características e personalidades próprias. Nesse sentido, a educação escolar, com base na pedagogia da Escola Nova, defende a interação e afetividade entre professor, professora e alunas, alunos, cuja proposta é tornar a escola um ambiente semelhante ao lar; e a professora, assim como as mães, a figura responsável pela formação, inclusive, moral das crianças (CARVALHO, 1999).

A produção de uma cultura escolar dos anos iniciais contribui para gerar a imagem do magistério enquanto *maternança*, ao produzir, reforçar e exigir características de uma pseudonatureza feminina para mulheres, professores, professoras no campo socioprofissional e, nesse caso, a produção da feminilização também incide sobre os homens, quando ingressam nesse campo (COSTA, 1995).

A atração das mulheres para o magistério no início do século XIX, pautada, principalmente, nos discursos e mensagens simbólicas que atribuíam as prerrogativas de feminilidade exclusivamente a este grupo, circunscrevia professoras e magistério ao domínio do afetivo, moral e disciplinar, embora nem sempre elas aderissem a essas prerrogativas.

A construção da identidade de professora revela uma prática pedagógica fundada na concepção de profissional, ser humano e mulher. Nesse caso, as professoras nem sempre correspondem ao padrão social esperado, sobretudo, considerando que reúnem vários aspectos, seguindo construções próprias, que ressignificam o ser mulher e o ser professora. Entretanto, a naturalização dos comportamentos definidos como femininos, sutilmente cristalizados na figura da mulher-professora, produziram alguns discursos e representações conservados até hoje. Os discursos são os enunciados performativos de gênero, que têm o poder de produzir sentidos e de construir realidades, através de repetições múltiplas acerca do que vem a ser o feminino e o masculino, numa perspectiva binária (BUTLER, 2010). Desse modo, são produzidos e proferidos discursos relativos à estética, ao comportamento das mulheres-professoras, aos seus saberes e práticas, geralmente, ligados à ideia da maternança, da castidade, de sensibilidade, de docilidade.

As construções sociais e individuais ajudam a compreender, inclusive, a perpetuação do tratamento *tia* para as professoras, representando um processo de naturalização da ideia de

“parente postiço”, como trata Novaes (1995, p. 127), que surge no final da década de cinquenta para facilitar a forma de tratar os adultos pelas crianças das classes ricas; estendendo-se para o tratamento com as professoras na década de sessenta.

Esse tratamento traz consequências negativas, inclusive para a criança, repercutindo na sua relação familiar e vida escolar, visto que confundir a professora com a tia dificulta a compreensão da estrutura familiar e da figura da professora; além disso, prejudica a adaptação da criança na transição da quarta para a quinta série. Embora haja outra versão, dizendo que tratar as professoras por *tia* significou uma estratégia de subversão utilizada por professores e professoras, entre as décadas de 60 e 70, para reafirmar a função afetiva e sua importância no trabalho pedagógico, diante do processo de racionalização e burocratização que sofria a categoria (LOURO, 2002, p. 473). Para Freire (2001, p.25) chamar a professora por *tia* representa uma “inocente armadilha ideológica”, no intuito de “adocicar a vida da professora”.

O pseudo-parentesco expropria das mulheres-professoras o direito de se sentirem como profissionais e de se comportarem como tal, reivindicando seus direitos, infringindo o direito de alunos e alunas, por exemplo, e, muitas vezes, abdicando de suas reais tarefas como professoras. Além disso, favorece a compreensão de que alunos/as e professores/as permanecem no domínio privado, vendo a escola como o segundo lar.

A existência de atributos no magistério feminino relaciona-se às finalidades da educação no contexto em que vigoram, à intensidade com que são cobrados, socialmente, modelos de magistério e de professoras, como também à incorporação de outros atributos, no caso, relativos às mulheres. As mulheres-professoras, além de herdarem os condicionantes da profissão ligados à tradição religiosa, também lidam com as relações patriarcais, de gênero, de poder; e, principalmente, embutida nessas relações, está a sua condição de genitora.

A desnaturalização da concepção de cuidado, provocada pela compreensão da construção cultural, encontra resistências em nossa sociedade, uma vez que a relação criança-mulher é justificada devido às pseudocaracterísticas inatas às mulheres, determinando aos homens a condição de expectadores dessa relação (CARVALHO, 1999). A atuação dos homens na criação e educação das crianças e alunos/as muitas vezes é aceita apenas de forma secundária, em casos de extrema impossibilidade feminina. Ainda assim, estudos revelam que a paternagem é carregada de estereótipos (MIRANDA, 2011).

Na relação entre magistério e maternança<sup>2</sup>, são reforçados os elementos da feminilização do magistério. Por isso, “em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” (LOURO, 1997a, p. 96). A dimensão da feminilização passa a reforçar e justificar a presença feminina no magistério, através das características construídas para as mulheres.

Assim como o processo de feminização ultrapassa a ideia de submissão das mulheres que procuraram o magistério (ALMEIDA, 1998) e não apenas foram escolhidas (ASSUNÇÃO, 1996, LOURO, 2002, SAFFIOTI, 1976), a produção da feminilização não representa a incorporação apática dos atributos ditos femininos pelas mulheres-professoras, uma vez que elas souberam desfrutar dessas prerrogativas para ingressar no espaço público através da educação. Os saberes construídos por estas mulheres professoras, a partir do espaço da educação, também contribuíram para que ampliassem seu universo de compreensão acerca das suas possibilidades.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

O artigo trata do empoderamento das mulheres-professoras no campo da educação e considera que o processo de feminização-feminilização do magistério é ressignificado pelas professoras a partir da luta, conquista desse campo profissional, possibilitando o empoderamento, na perspectiva da construção do pensamento crítico, autônomo e do engajamento coletivo.

As mulheres validaram o seu poder a partir da construção de uma identidade profissional, revelando a contraface do sujeito que está submetido a determinações, mas que emerge também delas, pois “Ele não pode ser considerado uma espécie de matéria inerte anterior e exterior às relações de poder que seria por elas atingido, submetido e finalmente destruído” (FOUCAULT, 1979, XIX). Compreendemos que o desejo por autonomia, por realização e por validação deste poder já existia entre as mulheres, emergindo no interior do processo histórico.

A partir da categoria *gênero*, apresentamos a discussão sobre a feminilização do magistério como um movimento de resistência (GIROUX, 1986) e de empoderamento das

---

<sup>2</sup> Utilizamos o termo maternança com relação à criação de crianças, enquanto processo histórico-cultural, em contraposição ao conceito de maternidade, da cultura ocidental, que toma como base a dimensão biológica para fundamentar as explicações que responsabilizam as mulheres não só pela geração dos filhos e filhas, mas, principalmente, pela sua criação e educação.

professoras que, a partir dos atributos de gênero produzidos socialmente para elas, buscaram ressignificar o seu sentido profissional. Concluímos este trabalho entendendo que a escola é um lugar atravessado por relações de gênero e, por isso mesmo, de poder. Desse modo, o processo de escolarização das mulheres, embora permeado por discursos performativos de gênero e por representações ancoradas em estereótipos acerca do feminino, significou para elas um espaço de construção de conhecimentos e de libertação individual e coletiva.

## **THE EMPOWERMENT OF FEMALE TEACHERS IN THE EDUCATION AREA THROUGH FEMINIZATION-FEMINILIZATION OF THE TEACHING PROFESSION**

### **ABSTRACT**

The article shows us the feminization-feminization process of teaching, while the majority of women in the profession and the gender attributes of social constructions, to address the empowerment of women in education. We focus in the category of gender (LOURO, 1997a; SCOTT, 1990), which problematizes the binarisms of male-female relations (SAFFIOTI, 1999) and in the discussion of power (FOUCAULT, 1979), which Positive face, dynamic and microphysics. This research, of a qualitative nature seeks an approximation of reality, through its meaning (MINAYO, 1994). The content analysis, as a data analysis technique (BARDIN, 1977), helps us to search for the latent content of the feminization of teaching. Therefore, we identify that the school is understood as a space for socio-professional emancipation for female teachers, since, through them, these women have gained their insertion in the world of work and sought to re-signify their gender and professional identities (ALMEIDA, 1998; SANTOS, 2004). This data demystifies the idea of women entering the teaching profession as a male concession and of the association between the devaluation of the profession and the female presence. In addition, we highlight the positivity of power, through the resistance movements of women-teachers, who knew how to enjoy the attributes of gender, socially constructed for them; And even more, they have been able to exercise disruptions in relation to these attributes, constructing representations of the magisterium referring to the condition of profession.

**KEYWORDS:** gender relationships; feminization of the Magisterium; power.

### **REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.96, fev.1996 p.71-78,

\_\_\_\_\_. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Autores Associados. 1996.

AUAD, Daniela. **Feminismo: Que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. D.O.U. de 8.8.2006. Brasília – DF, terça-feira, 8 de agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n 12.605**, de 3 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. D.O.U. Ano CXLIX Nº- 66. Brasília - DF, quarta-feira, 4 de abril de 2012. Seção 1

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**. n. 64. São Paulo, 1988, p. 4-13.

BUTLER, Judit. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO FREIRE, Eleta de. **As Representações Sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal de Recife no cotidiano da sala de aula**. Recife, 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político em El Siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudos de La Mujer**. Caracas, v. 14, n. 33, p. 13-24, Julio/Diciembre, 2009.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, Maria Helena Santana. Crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS. n. 12 jan./abr. 2014.

D’ INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. reimpressão. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. 11. ed. São Paulo: Olho D’água, 2001.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 13. ed. Tradução Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. *As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional.* Recife, 2004. 215 fl. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

LOURO, Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

\_\_\_\_\_. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: Denice Barbara Catani. (Org.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997b.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério masculino (re)despertar tardio da docência.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária:** Mestra ou tia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTANA, Anabela Maurício de. Gênero, sexualidade e educação: perspectivas em debate. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS. n. 12, jan./abr. 2014.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério:** feminização-feminilização do campo socioprofissional. Recife, 2004. 215 p. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Marluse Arapiraca dos; TORRES, Claudia Regina Vaz. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação.** Salvador: UFBA, 2001, p.129-142.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.**v.16 (2), p. 5-22, jul/dez, 1990.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação.* Demerval Saviani (Org.). n. 14, ANPED, Campinas, SP: Autores Associados, p. 61-88, 2000.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 101, set.;dez., 2007. p. 1287-1302.

Recebido em 29 de julho de 2016. Aprovado em 24 de setembro de 2016.