

## CORPO ENSINANTE: BREVES NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA IDEALIZADA

Juliana Farias Santos<sup>1</sup>  
Débora dos Reis Silva Backes<sup>2</sup>  
Daniel Garcia Dorea dos Santos<sup>3</sup>

### GT 6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade

#### RESUMO

Problematizar, a partir do gênero, os discursos que circulam acerca da formação da profissão de professora é o que se objetiva no presente artigo. Para tanto utilizamos um levantamento bibliográfico, com autoras e autores que se debruçam sobre o tema em questão, destacando Guacira Lopes Louro (2020), que trata de gênero e educação. As inquietações que perpassam a formação da docência feminina nos faz pensar sobre como esta foi sendo vinculada à ideia do cuidado, este, inculcado por meio de discursos, como intrinsecamente ligado à mulher. Revirando os estudos a tal respeito, percebemos como várias instituições (igreja, escola, estado, medicina) foram se encarregando de disseminá-los em sociedades anteriores e desembocando até nossos dias.

**Palavras-chave:** Gênero. Docência. Feminização do magistério.

#### ABSTRACT

Problematizing, based on gender, the discourses that circulate about the formation of the teaching profession is what the objective of this article is. To do so, we used a bibliographical survey, with authors who focus on the topic in question, highlighting Guacira Lopes Louro (2020), who deals with gender and education. The concerns that permeate the formation of female teaching make us think about how it was linked to the idea of care, which is inculcated through discourses and is intrinsically linked to women. Reviewing the studies in this regard, we realized how various institutions (church, school, state, medicine) were responsible for disseminating them in previous societies and leading up to our days.

**Keywords:** Gender. Teaching. Feminization of teaching.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS) . ORCID: 0000-0002-3880-0586. E-mail: [juliana22fsantos1@gmail.com](mailto:juliana22fsantos1@gmail.com) Colocar minicurrículo com titulação, entidade em que trabalha, grupo de pesquisa CNPQ. ORCID. E-mail:

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga (UFS). Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4466-2658>. E-mail: [debora12@academico.ufs.br](mailto:debora12@academico.ufs.br).

<sup>3</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC). Centro de Pesquisas Jurídicas e de Estratégias Públicas e Privadas Antidiscriminação (CEPEJE- CNPq). ORCID 0009-0009-2964-783X. E-mail: [gdoreca876@gmail.com](mailto:gdoreca876@gmail.com).

## TECENDO LINHAS INTRODUTÓRIAS

O exercício de mobilizar pensares, fazeres, sentidos e perspectivas em Educação nos revela a necessidade em realizar uma complexa reviravolta, que é corporal, sensorial, emocional, epistemológica, coletiva e, portanto, política. Educar é um verbo que escorre. Ensinar e aprender são camadas que se interpõem em amálgama com elementos como protagonismo, cidadania, experiências, respeito, alteridade, aceitação, escuta, disponibilidade, coletividade e diferença.

Tomando tais considerações podemos pensar numa Educação que transborda as fronteiras da instrução e possa colaborar com o caminhar dos aprendentes no sentido de promover um desenvolvimento amplo, para que as pessoas adquiram ferramentas para acompanhar o mundo, a comunidade e a si mesmas, conseguindo agir para a mudança, modificando sua realidade.

Numa costura com essa realidade, nos é possível resgatar uma história escrita majoritariamente com H maiúsculo, cruzadas por linhas ocidentais, patriarcais e cristãs, orquestrada por forças de saber e poder que se alternam na captura de corpos e para a produção das estéticas de subjetividades, assim, universalizando e normalizando modelos.

A vida e a corporeidade dessa forma capturadas obedecem ao dever ser, enquadrando-se nos papéis a partir do que lhes sejam atribuídos enquanto características "naturais". Nessa intrínseca malha de formatação, encontram-se instituições (Estado, Igreja, Ciência, Leis) que trataram de produzir e reproduzir, segundo as demandas do contexto, corpos dóceis, imóveis, obedientes e capazes de copiar.

Contingenciadas por uma infinita teia de poderes, saberes e elementos agenciadores, as mulheres podem ser encontradas na historiografia em lugares de marginalização, assim como, subversivamente, de resistência.

A condição das mulheres durante o Brasil colônia estava atrelada a função do seu corpo biológico, como produtor, reprodutor e cuidador da vida, sendo o destino daquelas, que de alguma forma, subvertiam essa ordem, era a reclusão em instituições religiosas. A educação ainda era privilégio de algumas poucas e mesmo assim, quando assim ocorria, se convertia em instrução direcionada aos ensinamentos para o cuidado do lar, da família, da educação, nutrição e manutenção da qualidade de vida dos outros.

A posição da mulher dentro da família e da sociedade brasileira constituiu-se a partir de um complexo sistema de dominação (Vanali, Kominek e Bober, 2023) e acompanhar o processo de organização da conjuntura deste papel ao longo da história não pode se dar sem reconhecer a fundação do país em base escravocrata e em valores patriarcais, com exclusão das mulheres do espaço público, mantidas sob engessados valores das castas sociais, impostas desde a colonização, aos papéis tradicionais reconhecidamente femininos (Saffioti, 2013).

Partindo da ideia de “função” feminina na procriação, cuidado, nutrição, educação e manutenção da vida, também era intenção da Igreja Católica formá-las virtuosamente para atender às obrigações maritais e às demandas filiais. Dessa forma, a educação da mulher restringia-se ao preparo para ser uma "boa" esposa e mãe. Para esse intento, deveria começar a constituir-se uma boa filha, obediente, cuidadora da casa e das pessoas, conveniente, prezada e amável, entre outros elementos que a colocaram em último plano na hierarquia dos sujeitos sociais, logo, históricos (Barreto, 2022).

Ao ingressar no espaço público, o campo dos processos educativos serviu como uma luva ao abraço das demandas impostas ao corpo feminino, sendo a carreira docente signatária das características entendidas como especificamente das mulheres, assim, a docência tomou como exigência ao seu desenvolvimento, peculiaridades lidas como femininas.

Com a proposta de abordar a Educação pela perspectiva de dispositivo produtor de subjetividades, a partir de conceitos de Michel Foucault, nosso exercício de escrita coloca um convite para um breve esquadrinhamento das práticas educacionais, culturais e políticas na conformação do corpo feminino para a docência e dos modos de percepção de si pelas estratégias de subjetivação. O referencial teórico mobilizado aqui pretende colocar em desconfiança e problematizar a suposta universalidade, naturalidade e homogeneidade desse corpo mulher discursivizado através das práticas educacionais, vinculadas a um fazer amplo e reproduzido por toda a sociedade, objetivando a produção de um corpo social.

Mobilizando tal paisagem, buscaremos compor, no acompanhamento das novidades que surgem no abalo das estruturas patriarcais, possibilidades de resistência que contraponham o dito, o normal e o posto, revelando as brechas de um sistema que captura, vulnerabiliza corpos, porém, também é frágil e composto por buracos, tais esses que na medida que estejam expostos (através do não dito) sejam invadidos pelo novo, pelos monstros e deformidades dos corpos insubmissos e múltiplos.

## O CAMINHO PERCORRIDO: CONTEXTOS E LINHAS

Durante o Brasil colônia a educação das mulheres estava voltada aos cuidados da família e do lar, não tendo direito ao ensino formal, já aos homens estava reservado o direito de se instruir, seja entrando para a Companhia de Jesus ou assumindo os negócios dos pais (Ribeiro, 2000; Silva e Alves, 2020). Para que estudar, já que as mulheres teriam como função principal apenas comandar a casa e zelar pelos filhos e marido, para as mais ricas, e cuidar dos filhos e da casa dos outros e da lavoura, para as mais pobres.

Neste período, a mulher era considerada um ser inferior, alvo de chacotas e ridicularizações, proveniente de discursos que enclausuravam a mulher na figura de “sexo frágil”, existia até um manual, em forma de abecedário com o padrão de comportamento feminino, dedicado às mulheres que pretendiam aprender a ler. Segue um trecho retirado de Ribeiro (2000, p. 79-80) “[...] a letra A significativa que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizuda, entre outros”, não se tinha muitas expectativas em relação à capacidade intelectual da mulher, e este era o pensamento que rondava a sociedade da época.

Em virtude de ser uma sociedade regida pelo sistema patriarcal, só restava uma solução às mulheres que queriam ser instruídas: ir para um convento, conforme Ribeiro (2000), foi o primeiro sistema de educação formal feminina. Ainda segundo a autora, os conventos serviam também como prisões para os pais mandarem suas filhas e assim não terem que dividir suas propriedades com futuros genros, era para lá também que os maridos traídos enviavam as suas esposas, e os irmãos enviavam as irmãs para não terem que dividir herança. É notável como o convento serviu de instrumento de reclusão de mulheres, seja para instrução, “correção” ou privação de direitos, e para as mentes da época a formação recebida no convento já era suficiente.

Percebemos que a religião foi construindo valores e normas que, conforme Almeida (2007), foram ditando hábitos e costumes, impondo a “normalidade” aos corpos e esculpindo mentes, organizando uma escala de valores morais que regra comportamentos e modela uma teia duvidosa nas relações entre homens e mulheres. Assim, a religião contribuiu não só para a idealização da mulher ser subordinada ao homem, mas este sendo o seu dono, seu proprietário, aquele a quem ela pertencia, estruturando a sociedade nos mais diferentes

contextos históricos.

Para compensar a falta de professores, a partir de 1820 foi instalado o método lancasteriano ou método mútuo, que tinha por objetivo diminuir as despesas da instrução, reduzir o trabalho do chamado mestre e a acelerar os progressos do aluno, ou seja, a proposta visava à disseminação da instrução entre as classes pobres (Manacorda, 2004). Aponta-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo, tenha sido criada em 1º de março de 1823, voltada para preparar professores, especialmente militares. Com a ideia de instrução primária ser gratuita e estendida a todos os cidadãos, surge a necessidade de encontrar alternativas que pudessem levar a instrução primária ao maior número de cidadãos.

O discurso da diferença natural entre homens e mulheres era aceito na sociedade da época. Privadas do direito à instrução, muitas mulheres começaram a aprender sozinhas, inteligentes como eram, se apropriaram da bíblia, dos textos escritos pelos jesuítas, e iniciaram um processo de aprendizagem distante da escola institucional.

Cinco anos após a Proclamação da Independência, a Lei geral de 15.10.1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de estabelecer seleção para mestres e mestras (Louro, 2020). A Lei Geral da Instrução Pública (1827), estruturou e oficializou a entrada da mulher na sociedade brasileira, ocupando de início o lugar de aluna e depois de professora, como abordam os Artigos 11, 12 e 13 desta lei que tratam do currículo diferenciado para meninas, o salário em igualdade com os professores (homens) e necessidade de criação de escolas para as meninas. Mas infelizmente a Lei não foi cumprida estritamente.

Aos poucos via-se um crescente número de escolas, em sua maioria de cunho religioso, voltadas ao público masculino, havia escolas também para o público feminino, mas estas eram em menor número. Nestas escolas ensinavam conhecimentos que em ambos eram semelhantes e em outros se diferenciavam

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (Louro, 2020, p.444).

Dessa forma foi sendo resguardado às mulheres aprender aquilo que fosse do seu domínio: as prendas domésticas e as maneiras ditas femininas. Já se notava as atribuições de

papéis especificamente delineados para homens e mulheres, e estes seriam encultados e até reforçados no ambiente escolar.

Raça, etnia e classe social também desempenhavam papéis importantes no funcionamento da sociedade da época, isso estava diretamente ligado ao ensino. As meninas das camadas populares eram ensinadas desde cedo a realizarem tarefas domésticas e cuidarem dos irmãos menores, deixando a educação escolar para um segundo plano. As meninas de classes privilegiadas eram ensinadas a ler, escrever, matemática básica, piano e língua francesa, além de aprenderem a costurar, cozinhar, mandar nas serviçais, aprendiam também a ser uma “boa esposa”.

De acordo com Louro (2020) a mulher deveria ser antes de tudo uma “mãe virtuosa”, a educadora dos filhos, a educação era justificada pelo destino da maternidade já traçado para a mulher. Ainda segundo a autora, a introdução de novos conceitos científicos eram justificados por velhas concepções (médicas, políticas, jurídicas) relativas à essência do que se entendia como feminino.

O ser mulher em um determinado contexto, interfere, de forma decisiva nos seus processos de subjetivação, portanto, se o magistério primário é reconhecido hoje como uma profissão feminina, esta foi sendo construída junto com várias concepções sobre os discursos do que era ser mulher na sociedade e quais papéis ela poderia assumir.

## **ESCOLAS NORMALIZANTES E OS MOVIMENTOS DE FEMINIZAR O MAGISTÉRIO**

A educação brasileira estava abandonada, escolas precarizadas, falta de instrução dos professores (antes chamados de mestres e mestras do saber) e em meados do século XIX, viu-se a necessidade de haver escolas de formação para os professores, chamadas Escolas Normais. Louro (2020) ressalta que o ensino era ministrado em salas de aula só de homens separados das salas de mulheres, em turnos separados e muitas vezes até em escolas separadas, com isso foi preciso que fossem contratadas mulheres para lecionar para outras mulheres. Para isso, a mulher deveria além de ser bondosa, honesta, atenciosa, deveria saber bordar e costurar.

A educação na Escola Normal era uma das poucas oportunidades que as mulheres tinham para se profissionalizar. Além disso, essas escolas serviram como formadoras de mão-de-obra qualificada para dar suporte ao aumento das instituições escolares e as exigências para

se ter uma educação de qualidade, conforme os ideais democráticos e liberais do Brasil.

Com o passar dos anos, aumentava o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, o desejo de formar professores e professoras reanimou as esperanças de atender ao aumento da demanda escolar. Mas segundo os relatórios de várias províncias, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores. Conforme observa Louro (2020), o objetivo das escolas normais era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento da demanda escolar, ainda segundo a autora tal objetivo não foi alcançado como idealizado, pois houve uma grande saída dos homens das Escolas Normais e um crescente número de matrículas de mulheres. Esse movimento deu origem à chamada feminização do magistério.

Conforme Almeida (1997) era notável que a função das Escolas Normais era dar uma formação profissional, aumentar o nível de instrução e preparar boas mães e donas-de-casa, devendo ter obediência e devoção ao pai e ao esposo, e futuramente ser serva da prole. O currículo das Escolas Normais era cuidadosamente elaborado para manter a natureza “frágil e maternal” das mulheres, apontando diferenças e discriminações para o sexo feminino. A educação direcionada às mulheres era inclinada para as funções domésticas.

Depois da Proclamação da República do Brasil, surge um projeto de construir o novo cidadão, cabendo à educação e conseqüentemente aos professores e professoras formar o novo corpo social brasileiro. Conjuntamente com o progresso educacional, progrediram também as reivindicações por igualdade e por oportunidade profissional, embora se note que a abertura para a chamada feminização do magistério ocorre em paralelo à saídas dos homens deste campo, atendendo às necessidades do sistema econômico e social da época.

Entre 1868/1870, analisa Tanuri (2000), houve uma maior preocupação e intensas movimentações no setor educacional, gerando a ideia de que a educação seria a base de um país, os governantes começaram então a reinvestir nas Escolas Normais para que a instrução passasse a ser valorizada e elaborada nos princípios de ordem e civilização.

Neste período, o discurso ideológico da docência como missão feminina ganha força e cabe à mulher a função de formar as gerações futuras, pois estava aliada à maternidade e domesticidade, ao qual ela já estaria adaptada. Estava justificada a saída do espaço privado do lar para a entrada no espaço público da escola, aceita e autorizada socialmente regrada com as bênçãos da igreja católica. Seria este o caminho para a fama do magistério feminino como

profissão que possibilitava, ao mesmo tempo, o exercício da maternidade e da profissão.

Há nesse contexto mais um outro viés muito importante: essa atuação da mulher na educação como um projeto da hegemonia masculina, visto que com a expansão dos mercados de trabalho, na revolução industrial, era necessário muita mão de obra barata, e a delegação desse ofício às mulheres pode ter visado uma ótima oportunidade. Com isso o mercado cresceu, embora houvesse uma visão de “liberdade e autonomia”, diante da possibilidade de exercer uma função, esse cenário caminhava em um viés de falsa valorização, pois a remuneração não era consistente, visto que a maternidade, o cuidado e o educar estavam intrínsecos aos ditos papéis femininos, colocados pelos discursos, diante da ótica temporal, a remuneração era um bônus.

Considerando as conquistas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, sob a mentalidade de mulher-mãe que deveria ser pura e assexuada, ainda estava presente. A mulher deveria permanecer no lar, deveria exercer trabalhos ligados à saúde ou a área da educação, por serem profissões legitimadas para o sexo feminino, podendo realizar tarefas da profissão e conciliando com a tarefas domésticas.

Justificando ser função da mulher cuidar e educar, agora o magistério passa a ser de “domínio” do feminino, cabendo à mulher instruir e educar os futuros cidadãos brasileiros. Trazendo à tona um paradoxo: a mulher não podia ser incumbida de educar crianças, pois era menos desenvolvida intelectualmente que o homem; e a mulher deveria educar as crianças pois era sua inclinação natural: cuidar e educar, apreciando as “aptidões femininas” e enaltecendo o mito da inferioridade biológica e intelectual da mulher (Moreira, 2012).

Vista ainda com certa contradição na história da educação, a mulher era ao mesmo tempo deixada de lado por sua “inteligência ser inferior” e simultaneamente ser vista com as características necessárias para desempenhar a função de ser mãe e de primeira educadora dos filhos, e neste contexto, como formadora de futuros cidadãos. Assim, foi confiado a elas a tarefa de exercer o trabalho docente com qualidade.

Além de entender do trato de crianças por fazerem isso em casa, as mulheres dominavam certos conteúdos importantes para serem ensinados no processo de civilização da população brasileira. Alguns homens consideravam que o trabalho docente era próprio para as moças, não casadas, pois assim elas teriam mais tempo para se dedicar aos afazeres escolares,

os quais incluíam: planejamento, formação, preparação dos materiais para ministrar aulas. Por outro lado, homens defendiam que assim que a mulher se casasse deveria abandonar a profissão para que pudesse dar mais atenção ao marido e aos filhos, sendo impossível pensar em conciliar as duas coisas.

Nas Escolas Normais, as alunas recebiam ensino “gratuito”, em compensação, elas deveriam ensinar no magistério depois de formadas. Depois da formação, as mulheres que também eram mães ou esposas, ou mães e esposas, teriam que por obrigação exercer o magistério e dar conta das suas atividades domésticas em turno contrário ao horário da profissão. Essa dupla jornada (até então era dupla) gerou uma sobrecarga de atribuições para as mulheres.

Em muitos discursos sustentava-se a ideia que o magistério seria uma missão, vocação ou sacerdócio, precisava ser feito com amor e portanto, a remuneração era apenas um complemento. Alguns historiadores desmistificaram esses paradigmas herdados do positivismo e da Igreja, e tão sustentados pela sociedade da época. Alguns respingos destas heranças ainda estão presentes.

A partir destas desmistificações, as professoras, inclusive aquelas que gostavam de realizar o seu trabalho, começaram a questionar sobre o que é ser professora e o por quê do seu trabalho. Ser professor ou professora no Brasil, desde os jesuítas, trazia uma sensação de poder e prestígio social, tornando a profissão pouco valorizada em termos de remuneração, ou seja, ser reconhecido e respeitado socialmente já era sua gratificação por amor ao trabalho.

Por ser enraizada nos discursos, a ideia de vocação exclui a possibilidade de luta por melhores condições de trabalho e salários, uma vez que ser vocacionada, exclui também a possibilidade de escolha, pois não se poderia fugir do seu destino, sob pena de ser infeliz. A partir destes discursos que foram espalhados, a ideia de educar crianças se torna um trabalho de mulher.

Foi através do magistério que a mulher obteve independência financeira e de certa forma um prestígio social, esse foi um movimento de libertação do espaço do lar, para a entrada, presença e permanência da mulher em sala de aula, seja como aluna, ou como profissional do ensino. Não é nossa intenção anular as mulheres que vivem em devoção ao lar, trabalhando sem remuneração, trazemos os discursos para que estes sejam sentidos e refletidos de formas outras.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho não se deu de maneira fácil, como abertura de portões, houve muita luta, principalmente por se tratar de uma sociedade, na época, que rejeitava o trabalho assalariado. Os professores homens reivindicavam a perda significativa do seu espaço profissional, de acordo com Almeida (1998) seria um equívoco pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres.

## **SABERES E PODERES QUE PERPASSAM A DOCÊNCIA FEMININA**

Nas décadas de 1920, cabia ao Estado convencer a população, e as próprias mulheres, que estas eram as pessoas mais indicadas para realizarem a educação das crianças. Neste sentido, começa a ser disseminado um discurso que exalta as qualidades femininas no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças. A mulher agora ganha espaço nesta função e, conforme Villela (2011), aos poucos as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora foram cedendo lugar à difusão de ideias que associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”.

Com a disseminação da presença feminina na educação da criança, no papel de guia da infância, mãe-professora, foi se tornando uma atribuição “natural” da mulher, cooperando com a escola no papel de formadora de consciências. Essa crença idealista do liberalismo republicano foi desmistificada perante a realidade social em que professores, homens e mulheres, não possuíam o poder de decidir frente as armadilhas do sistema capitalista.

O discurso de que cuidar de crianças era função feminina se difundiu e convenceu a sociedade em geral, até as próprias mulheres se convenceram de que era sua missão cuidar e educar as crianças. Enquanto missão, deveriam cumprir por amor, tirando os questionamentos sobre condição de trabalho, questões salariais, materiais de trabalho, quantidade de alunos por turma.

Embora a profissão professora trouxesse consigo algum prestígio no âmbito público, muitas mulheres não quiseram abrir mão do espaço privado, o lar e a maternidade, como afirma Almeida (1998), dessa forma, viabilizavam um cruzamento entre o público e o privado dentro das condições concretas apresentadas na época, pensando na conciliação da vida pessoal, que se restringia ao âmbito familiar, ao cuidado dos filhos e do esposo e da vida

profissional, cuidando e instruindo os alunos, muitas vezes vistos como “filhos espirituais” (Louro, 2020). Assim, realizar o trabalho de professora representava muito mais que a possibilidade de assumir uma função diferente de ser esposa e ser mãe, representava prestígio social, econômico, remuneração.

As mulheres passaram a assumir este campo de trabalho como sendo o mais propício para desenvolver funções fora do ambiente casa, por alguns motivos, tais como: ter a possibilidade de trabalhar e cuidar dos filhos e da família por trabalhar somente um turno, já possuir alguns conhecimentos que ajudam a cuidar das crianças, salário como complemento da renda do marido para contribuir com as despesas do lar. Mas, mesmo que as mulheres tenham assumido um posto de trabalho externo ao lar, estes foram direcionados por homens que determinaram as condições de possibilidade.

Como era uma profissão aceita socialmente para o público feminino (não deixando de mencionar que também havia homens docentes e muitos em cargos de poder), legitimada e justificada enquanto vocação ou missão, e a possibilidade de conciliar vida pública e vida privada, o magistério foi sem dúvidas um refúgio ou uma possibilidade de sair do campo de subordinação ao qual a grande maioria das mulheres eram submetidas (Louro, 2020).

Observando o processo contraditório que ocorreu ao longo dos séculos XIX e XX, em que a mulher passa de marginalizada no processo educativo para então protagonizar o papel fundamental para a expansão da educação, capaz de formar cidadãos prontos para compor a sociedade desejada, percebemos que a mulher foi assumindo as funções de professora por vários motivos que favoreciam a ela, como por exemplo, a possibilidade de liberdade e aprender novos conhecimentos, mas também aos interesses dos governantes que tinham nelas trabalho de qualidade por preços baixos.

Aos poucos, foi se construindo na sociedade um jeito de ensinar, de aprender, um jeito de ser professor, neste caso, de ser professora, pautada na moral cristã, com características próprias, em sua maioria para o desempenho do trabalho docente, características ligadas ao feminino (cuidado, carinho, afeto), necessárias para ensinar na educação primária.

Em simetria, essa “decapitação”acontece de diferentes maneiras e fases, uma delas pode ser a construção de uma função ou ofício que em prática tem um objetivo, não tão legível. A posição de docente talvez não tenha sido um viés de valorização intelectual, como requisito de atuação, os parâmetros perpassam o afetivo, carinhoso, doce, adjetivos que caracterizam

um corpo dócil, para que assim fossem frutos de uma ideologia e da política como disse Portelli (1977), para que assim tenham sobre esse corpo social um determinado poder.

Ele [o poder] não é em si mesmo uma violência que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduzir. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos (Foucault, 1995, p. 243).

Com o uso desse poder ao longo das esferas temporais, muitas características não foram levadas em consideração como: capacitação, formação, estudos sobre outras ciências para o exercício desse ofício, essa pontuação não sinaliza ausência dessas características nas mulheres, elas suscitam que tais características não eram cobradas como pré-requisitos. Pensar na designação de uma ideia pré concebida que se estabelece firmemente no corpo social se faz necessário, visto que foi se colocando o corpo masculino como desviante da ideia pré definida do “educar”, pois historicamente o masculino precisava desempenhar papéis musculosos, fortes, viris, e essas características são desviantes desse ofício.

O trabalho de educar crianças, foi proferido pelos discursos, como um trabalho de mulher, excluindo os homens desta ocupação. Nesse status quo textual, devemos sinalizar alguns fatores de muita pertinência, não novos, mas que se fazem necessários em reminiscências, a atuação feminina nos espaços de educação formal se configura diante de muitos contextos, muitos foram citados nessa produção, embora não dê cabo de sintetizar todos os cenários em cronologia e datas, ainda assim, buscamos fatores marcantes aos olhos dos críticos de culturas, filósofos, historiadores e entusiastas dessa temática.

## **COSTURA DE LINHAS MOVENTES**

Ao compormos essa paisagem no intuito de esquadrihar discursos e forças que formataram mulheres no direcionamento “do lar para a escola” e “da escola para o lar”, queremos ressaltar que não cabe em nossas intenções construir verdades e muito menos manuais de subversão. Ao contrário, nosso intuito é fraturar certezas, bagunçar o dito hegemônico, desconfiar do natural e instabilizar a ideia de unidade e aparelhagem de crenças que vêm nos colocando em salas de aula produtoras de máquinas que copiam.

Pensamos na possibilidade de repensar currículos, corredores das instituições, ruas da comunidade, livros didáticos, músicas, rituais, muros, poesias e todas as ferramentas que

possam ser pensadas e possam fazer (re) pensar discursos agenciadores que produzam subjetividades.

Através dessa escrita pudemos acompanhar que apesar da ampliação dos papéis atribuídos pela sociedade à mulher, a emancipação feminina precisava ser tomada com cautela, uma vez que deveriam ser estabelecidos certos limites para suas aspirações. Várias imposições foram se constituindo em relação ao acesso a determinadas profissões, já que se cobrava das mulheres que, antes de se dedicarem ao trabalho remunerado, fossem “boas” donas de casa, “boas” mães e esposas, compondo a docência como trabalho feminino, herdando critérios para ser desenvolvida.

Uma das grandes problemáticas de modelos impostos é o desgaste e perda da legitimidade do movimento proposto. No caso da docência, partindo da premissa de atividade laboral “natural” das mulheres, distorceu-se sua condição de ciência, de conhecimento a ser buscado, a ser atualizado e constantemente questionado através de epistemologias novas que possam pautar práxis novas, acompanhando o movimento constante de mudanças de contexto.

A Educação segue passiva, com salas de aula presas em modelo antigo, com perspectivas de ensinagem fundamentadas em hierarquias, modos de aprendizagem únicos, currículos pouco ou nada discutidos e refletidos. Salas de aula onde a diferença é percebida enquanto problema.

Acreditamos ser válido repensarmos as certezas que construíram a Educação engessada que ainda hoje reproduz binarismos, exclusões, marginalizações e preconceitos, muitas vezes disfarçados de assistencialismo e abnegações. Pensamos ser possível revelar os buracos que compõem esse sistema patriarcal produtor de copos tristes e doces, para por eles adentrarmos mostrando sua fragilidade e os sentidos que não comportam uma Educação verdadeiramente ampla e pensada para todos, que possa fluir e deixar avançar pessoas moventes, atuantes e críticas.

Que possamos compreender e fazer o caminho que nossos pés percorrem para a produção de um corpo-docência movente e criativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras:** por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: SOBRE O CAPÍTULO DOS ACESSOS À ESCOLARIZAÇÃO. **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**, 2022.

COSTA, Jurandir Freire. **Psicanálise e Contexto Cultural: Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias.** Rio de Janeiro: Campus, 1989. da normalidade (p. 22).

GATI, H.H; MONTEIRO, I.A. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, n.3, vol. 15, p. 1146-1169, set-dez, 2016.

FOUCAULT, M. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. Tradução de Vera Porto Carrero.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 2020. p.443-481.

MANACORDA, M. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, R.C.C. Mulheres, educação e maternagem. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, IX, João Pessoa, 2012.

PORTELLI, H. 1977. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Tayana Helena Cunha; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VANALI, Ana Crhistina; KOMINEK, Andrea Maila Voss; BOBER, Vanessa. Ser mulher na sociedade brasileira. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 16, n. 47, p. 276-288, 2023.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 95 - 134.