

Relato de experiência: identidade, gênero e docência; análise teórica ancorada na prática

Patrícia Rodrigues Ruiz¹

Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Presidente Prudente

Resumo: Em 2004, foi formado um grupo de pesquisa chamado “Gênero, Docência e Identidade”, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, da UNESP de Presidente Prudente, do qual eu fazia parte. Objetivou-se estudar a mulher professora em suas práticas e em sua realidade cotidiana. Realizaram-se estudos em que foi visualizada a condição feminina impregnada por uma opressão e uma invisibilidade sócio-histórica, que foi questionada com mais ênfase na década de 60, mais precisamente no ano de 1968. Enfatizaram-se nessas pesquisas textos de autoras como Guacira Louro, percebendo-se que o movimento feminista contemporâneo surgiu com mais expressividade, ensejando, assim, os estudos sobre a mulher. Constatou-se também que a apropriação do espaço escolar pelas mulheres se deu, entre outras razões, pelo deslocamento da força de trabalho masculina, depois da Revolução Industrial, vindo o magistério a ser feminilizado. Na prática docente, observou-se que as crianças têm “(. . .) interiorizado um padrão típico de comportamento tendo dificuldade, pela própria pressão do grupo a transgredi-lo” (Gomes, p.35). Inferiu-se, então, que as mulheres professoras terão dificuldades em romper com esses paradigmas, às vezes preconceituosos, do papel da mulher e do homem na sociedade, sendo elas mesmas vítimas de um sistema que as desfavorece. Problematizam-se essas questões nessa sociedade em transição, onde cada vez mais mulheres chefiam famílias, e os homens, antes a força de trabalho principal, têm que, forçosamente, criar um novo espaço.

Palavras-chave: magistério, identidade, trabalho, mulher professora

Gênero e Relações de Poder

As relações de poder, exercidas entre o contato social de homens e mulheres, segundo estudos feministas, mostram sempre formas de silenciamento e opressão.

Conforme Scott, (1992), citada por Louro (1988), “(. . .) a concepção que atravessa tal relação é um homem dominante versus uma mulher dominada, como se fosse uma fórmula única, fixa e permanente”.

Agregada a esse tipo de relação de poder, de forma internalizada e vivenciada, temos a “masculinidade hegemônica”, que é praticada nas camadas populares, segundo Coelho e Carlotto (2003), pois gera a subordinação e a cumplicidade da mulher em aceitar esse tipo de tratamento.

¹ Graduada no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

Esse aceite ocorre porque, nas mentes das pessoas, foi “naturalizado” um comportamento dessa natureza do homem quanto à mulher e vive e versa.

Observei que, ao criar os seus filhos, a mãe ou responsável pela criança passa adiante esse modelo de masculinidade, defendendo como “natural” a subordinação feminina. As questões referentes à dupla jornada da mulher, entre o trabalho remunerado e o trabalho doméstico, o seu esforço para ter um nível maior de instrução, ou proporcioná-los aos seus filhos e filhas, não é problematizado de forma conveniente. Sequer são lembrados ou reconhecidos.

Com esses valores familiares incutidos desde cedo, a criança inicia a sua vida escolar. Como bem lembra Gomes (1988), “(. . .) as crianças têm interiorizado um padrão de comportamento que não transgridem nem pela pressão do grupo”.

Para entender e resistir a essa realidade, torna-se central pensar no exercício de poder que é investido nessas relações e as possíveis formas de combatê-lo. Para Foucault, (1988) o que se conceitua como relações de poder são aquelas relações “(. . .) entre sujeitos que possam resistir ao domínio do outro”.

Quando há passividade, “(. . .) já não é relação de poder e sim, uma relação de violência”. Essa violência está cada vez mais presente no cotidiano das escolas públicas e particulares. No ambiente escolar, travam-se as principais lutas, pois todos os agentes estão envolvidos na escolarização dos corpos e das mentes dos sujeitos. Entende-se como “escolarização” a forma como a escola delimita espaços, separa e institui, informando o lugar de “meninos” e de “meninas” (Louro, p.).

A mulher professora, fruto desse mecanismo onde há a separação nítida de identidades sexuais, ainda mantém o que lhe foi ensinado pelas gerações anteriores. Pela constituição de sua própria identidade profissional, de uma forma histórica e política, e pela constituição de sua identidade pessoal, guarda todos os condicionantes sexistas que lhe foram ensinados.

Nas escolas, a fila é mista, mas o tratamento é desigual. Espera-se das meninas que sejam mais comportadas e estudiosas. Dos meninos, espera-se um comportamento educado, mas as professoras já sabem que os meninos darão mais trabalho, pois “homem é assim mesmo”. Dessa maneira, ainda que estejam em um ambiente escolarizado, os perfis não se alteram, havendo maior ou menor tolerância, de acordo com o sexo da criança.

Existe também a insegurança em lidar com os meninos que já mostram uma orientação sexual diferenciada. É que o homossexualismo, apesar da orientação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, enfocando os Temas Transversais, Orientação para a Sexualidade (1997, p.109) ainda não está sendo trabalhado devidamente nas escolas. Nas classes populares, como vimos em Coelho e Carlotto (idem), há uma tendência majoritária para adotar-se a masculinidade hegemônica nas relações familiares.

Quando se abordam questões de gênero, um importante recuo histórico, como um ponto de partida, é estudar o resgate da construção da identidade da mulher professora a partir da análise da feminilização do magistério. Nessa perspectiva, ser mulher interferiu na totalidade do ser professora. Por causa disso, deve ser levada em consideração a história das ideias, da cultura, das relações de gênero e classe social da sociedade brasileira, a fim de entender a sua influência nessa construção.

A ausência da educação feminina no Brasil colonial

Para Ribeiro, “(. . .) a história da ausência da educação feminina no Brasil colonial coincide com a história da construção de Gêneros, das práticas da sexualidade e da servidão no Brasil”.

O corpo feminino devia servir ao colonizador português, pois a ele era dado o direito de usufruir como bem entendesse da vida de todos os habitantes da Colônia. Como “senhor” da família patriarcal, (modelo este bem semelhante ao construído de viés religioso), *exigia subserviência* de todos os componentes da família. A etimologia da palavra “família” vem de “famulus”, que significa escravos domésticos de um mesmo senhor: mulheres, crianças e escravos (1987, p.2).

A educação religiosa e a atividade docente

Como relata Chamon (2006) “(. . .) no século XIX, as mulheres dedicavam-se ao ensino religioso e ao ensino doméstico: o currículo escolar feminino dava ênfase aos trabalhos com a agulha e a tesoura, ao bordado e ao canto”. Nesse período, a educação feminina como instrução não era valorizada e destoava da educação masculina. Sendo uma educação ministrada apenas a filhas de famílias de elite, que aprendiam em casa com professores particulares, não era uma educação instrucional dirigida à população.

Quando, em 1871, foi promulgada a Lei da Criação das Escolas Normais, em Minas Gerais, houve o deslocamento das primeiras mulheres para o exercício docente. Como o Magistério estava desvalorizado pelos baixos salários, os homens se dirigiram para as atividades industriais e outros afazeres, de sorte que, gradativamente, o magistério foi se feminilizando, pois era uma profissão que resgatava os valores da maternidade e da religiosidade.

Desse modo, como a educação no período era ligada a princípios religiosos, enfatizava a figura materna como modelo para a mulher professora. Conforme relata Louro (2006), citada por Priore (2006), “(. . .) a maternidade, símbolo mariano, era uma sagrada missão, a aceitação de sacrifícios, e no Magistério, a

professora devia receber o seu aluno ou aluna como um filho ou uma filha espiritual, e sendo quase uma segunda mãe, tinha o dever de educar com os mesmos princípios morais”.

Como modelo, a mulher mãe deveria ser a mulher virtuosa, o pilar de sustentação no lar.

Existia também a necessidade de vínculo a uma sólida formação cristã, que seria a chave de qualquer projeto educativo. Com essa conotação religiosa, era muito recorrente a ideia de “vocação” no ofício de professora.

Segundo afirma Louro, (1999), a primeira Lei de Instrução Pública, datada de 1827, preconiza: “As mulheres carecem tanto ou mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos, são elas que fazem os homens bons e maus, são as origens das desordens como dos grandes bens: os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas”.

Relato de experiência: o confronto com a prática

A emergência do conceito de gênero, como objeto de pesquisa e discussão, explica-se pelas atitudes da prática observada e vivenciada. Por isso, a base mais segura que se pode ter para validar esses pressupostos teóricos é a de examinar os comportamentos de educadores e de educandos no espaço escolar. Portanto, é no exercício de minha função como professora que vou observando e registrando os valores e as vivências ocorridas ali.

A partir da própria prática, além de todos os embates teóricos e das construções históricas, políticas e práticas na relação ensino-aprendizagem, existem também decisões administrativas e pedagógicas respaldadas nesses conceitos a respeito da masculinidade hegemônica aliada à submissão feminina.

Há, entretanto, mulheres supervisoras e diretoras no poder, decidindo sobre a vida das mulheres professoras, buscando um referencial para a prática hierárquica das suas funções e respaldando seu agir num modelo hegemônico que sempre lembra a masculinidade. Não que sejam elas masculinizadas, mas o seu agir, as imposições e as regras às quais são submetidas as mulheres professoras, em tudo, lembram o modelo masculino, de maneira que o poder, exercido de forma sutil ou explícita ainda é masculino.

É um sentimento comum entre a comunidade escolar a desautorização da mulher-professora, ao definir e perceber que o homem professor tem mais domínio de sala do que a mulher professora. Esse “domínio de sala”, com base em uma autoridade coercitiva que se observou na prática do professor, já teve as suas razões detalhadas neste texto.

Além da desautorização, há o clichê do salário defasado, que é uma dolorosa realidade, há a falta de Plano de Carreira, aliada à intensificação da desvalorização do Magistério.

Quanto ao salário, um dado significativo e comparativo é o piso salarial de um motorista, que, segundo o Sindicato dos Motoristas de São Paulo, ganha, em média, trezentos reais a mais do que uma professora primária no município de Assis. O nível de escolaridade exigido para esse profissional, observado em Editais de Concurso Público para o provimento do cargo, varia de analfabetismo funcional ao

segundo grau do Ensino Médio, sem qualificação. Atualmente, para o provimento dos cargos, é exigido da professora ou do professor o nível superior completo, com licenciatura.

Nas salas de aula, a agressão verbal e física à professora foi observada e vivenciada. As meninas agredem de uma forma mais verbal e os meninos agredem verbal e fisicamente. A essa rotina, em que é pressuposta uma eventual agressão, a agressividade se complementa com a necessidade de trabalhar em duas escolas para manter um nível de vida financeiro que muitas vezes não é alcançado.

Os Cursos de Formação Continuada também contribuem para diminuição do tempo de que a professora dispõe para cuidar de sua vida particular. Tantas questões insinuam uma “vitimização” da mulher professora que não encontrará respaldo no real, se nos lembrarmos da ética de Foucault (1988) em relação ao poder.

É preciso resistir.

Sobre o comportamento da criança na sala de aula

As marcas da escolarização, aliadas aos valores familiares, no que tangem à construção de relações de gênero, fazem com que os meninos se comportem de uma forma previsível. O que contribui muito para essa alienação, no entanto, são as mensagens dos meios de comunicação. A erotização precoce, que ensina ao menino o exercício de um comportamento sexual e “sensualizado”, faz com que etapas sejam “queimadas” na construção de uma sexualidade sadia, tanto do menino quanto da menina. Já as meninas, erotizadas precocemente, utilizam artifícios da vaidade feminina e têm posturas chamativas, através de danças e de discursos pré-fabricados a partir dos estímulos midiáticos.

Como educar?

Através dessas observações e do que foi colhido das teorias, percebo que podemos dar uma educação diferenciada, desconstruindo esses pilares falsos da identidade masculina hegemônica.

É possível, por exemplo, observar a mutação nas famílias onde as relações de gênero fazem com que papéis sociais sejam trocados. Agora, é a mulher que ocupa cada vez mais espaço no mercado de trabalho, ao passo que o homem encontra dificuldades para se ocupar, seja por falta de capacitação adequada, seja pelo grau de escolaridade (é “natural” o homem não gostar de estudar).

Além disso, devemos ensinar de um jeito novo, jogando fora os nossos pré-conceitos e, assim, assumindo a nova realidade e nos libertando da masculinidade hegemônica.

Educar para a parceria

Homens e mulheres, meninos e meninas, professoras e mães, professores e pais, todos podem trabalhar em um espírito de parceria. Nesse sentido, devemos buscar o desenvolvimento de uma forma sadia de identidade, em que haja o respeito e o equilíbrio, numa verdadeira igualdade de gêneros. Aos meninos deve ser ensinado que não é vergonhoso assumir a sua fragilidade e até a sua orientação sexual diferenciada,

enquanto, às meninas, deve ser ensinado que podem reconhecer a sua força, sem agressão ou imposição.

Assim, devemos, realmente, trabalhar como parceiros para a construção democrática de uma escola onde haja espaço para que as relações de gênero sejam compreendidas e vivenciadas de forma positiva.

Ruiz, P. R. (2009). Experience report: identity, gender and teaching, theoretical analysis anchored in practice. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 39-46.

Abstract: In 2004, he formed a research group called "Gender, Teaching and Identity" coordinated by Prof. Dr.^a Maria de Fatima Moreira Salum of UNESP Presidente Prudente, which I was part. The objective was to study the woman teacher in their practices and their daily reality. There were studies that viewed the female condition was impregnated by an oppression and a historic invisibility partner, who was questioned with more emphasis on the 60s, more precisely in the year 1968. It is emphasized in these texts by authors such as search Guacira where it is understood that the contemporary feminist movement reappeared with greater expressiveness, appearing as the studies on women. It was also the appropriation of school space for women was, among other reasons, the displacement of male labor force, after the Industrial Revolution, from the teacher to be female. In teaching practice, observed that children have "internalized a typical pattern of behavior and difficulty, by the pressure group to transgress it" (Gomes, p.35). It appears then, that women teachers have difficulties in breaking with these paradigms sometimes prejudiced the role of women and men in society, being themselves victims of a system that disadvantage. Problematic these issues is that society in transition where more and more women head households and men before, the labor force main must inevitably create a new space.

Keywords: Teaching, Identity, Labor, Female teacher

Referências

- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, Orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF.
- Chamon, M. (2006). *Trajetória de Feminização do Magistério e a (con) formação das identidades profissionais*. Minas Gerais: FUMEC. Acessado em 01/08/2009, do www.fae.ufmg.br/estrado/cd...trajetória de feminização.
- Coelho, S. M. P. F. & Carlotto, M. (2006). Os homens e a violência na relação afetivo- conjugal. *Perfil: Revista de Psicologia*. Acessado em 01/08/2009, do www.assis.unesp.br/perfilvertentes/index.php/revista.article...//33
- Foucault, M. (1988). *Vigiar e Punir*. São Paulo, SP: Vozes.
- Gomes, V. L. O. (2005). *A construção do masculino e do feminino no processo de cuidar de crianças na pré-escola*. Acessado em 01/08/2009, do www.scielo.br/pdf/tce/v15n1/a04v15n1.pdf.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Priore, M. D. & Bassanezi, C. (coord. de textos) (2006). *A História das mulheres no Brasil* (8a ed.). São Paulo: Contexto.

Ribeiro, A. I. M. (1987). *Mulheres e Educação no Brasil Colônia: Histórias entrecruzadas*. Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, Campinas. Acessado em 01/08/2009, do www.histedbr.fae.unicamp.br/.../artigo_021.html

Recebido: 11 de outubro de 2009.

Aprovado: 15 de janeiro de 2010.