

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIANA DEPIERI AMORIM**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS DECOLONIAIS  
DE RESISTÊNCIA: O IMAGINÁRIO SOCIAL DA  
PROFESSORA-PEDAGOGA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CAROLINE PACIEVITCH**

**Porto Alegre, 2023**

**MARIANA DEPIERI AMORIM**

**RELAÇÕES DE GÊNERO E PRÁTICAS DECOLONIAIS  
DE RESISTÊNCIA: O IMAGINÁRIO SOCIAL DA  
PROFESSORA-PEDAGOGA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul como requisito  
parcial para obtenção do grau de Licenciada  
em Pedagogia.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CAROLINE PACIEVITCH**

**Porto Alegre, 2023**

**RESUMO:** Este estudo tem por tema a maneira como a professora-pedagoga aparece representada no imaginário social. Dessa forma, busco refletir sobre o imaginário social da professora de pedagogia pela perspectiva da decolonialidade, a fim de auxiliar na compreensão e na desconstrução da tríade mulher/mãe/educadora que está vinculada a sua figura. Através de teorias decoloniais, principalmente das autoras Oyèrónké Oyewùmí e Rita Segato, relacionando com os estudos de gênero de Guacira Lopes Louro, realizo uma revisão bibliográfica para propor uma discussão sobre a colonialidade de gênero que envolve a feminização do magistério e, por consequência, a construção de um imaginário que vincula o ser mulher com o fazer docente, estruturado como herança colonial. Por fim, procuro (re)pensar o papel das instituições de ensino como forças de resistência à colonialidade e espaços de práticas decoloniais, com intuito de ressignificar e de fortalecer sua identidade profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade; Mulher; Gênero; Raça; Professora.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 A PROFESSORA NO IMAGINÁRIO SOCIAL: a tríade mulher/mãe/professora .....</b>	<b>8</b>
2.1 De mulher à professora: a feminização do magistério.....	16
<b>3 A IMAGEM DA PROFESSORA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: gênero como categoria de análise decolonial.....</b>	<b>26</b>
<b>4 FORÇAS DE RESISTÊNCIA DECOLONIAIS: abrindo brechas no imaginário social sobre a professora de pedagogia.....</b>	<b>42</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi pensada a partir das minhas experiências como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me levaram a questionar a imagem construída sobre o(a) profissional dessa área. Já no primeiro dia de curso fiquei surpresa com uma sala de aula em que mulheres (colegas e professoras) dominavam os espaços e o quadro de funcionários do curso. Além disso, o discurso (re)produzido por colegas, futuras professoras, e por docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tive a oportunidade de conhecer com os trabalhos de observação e de estágio, apresenta a figura dessa profissão como uma mulher maternal. Isso demonstra o que Alessandra Arce (2001), em sua pesquisa sobre o profissional que atua na educação infantil, já havia constatado: “*jeitinho* [com crianças] e *gosta* [de crianças] são palavras presentes na fala tanto dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam” (p. 168).

Como futura professora, percebo um imaginário social construído em torno de nossa figura que conecta o gênero ao elemento estruturante da profissão. Ou seja, o papel social atribuído ao feminino nos habilita à prática docente, ficando a formação específica em segundo plano. É por sermos mulheres e, portanto, *naturalmente* dotadas de atributos para cuidar e para lidar com crianças, que possuímos vocação para a profissão e, também, por isso que a escolhemos. Essa naturalização da relação mulher/mãe/professora constitui uma construção histórico-social de herança colonial. Isto é, o imaginário social que remete ao feminino a profissão de professora de crianças, dando origem ao mito da educadora nata<sup>1</sup>, opera, ainda, na lógica da colonialidade. Muitos estudantes de pedagogia e docentes têm uma imagem enraizada do que é ser professora, caracterizando-a mais como uma profissão que envolve uma vocação e uma missão de amor, marcada pelo discurso colonial de gênero. Sendo assim, percebo a necessidade de discutir nossa identidade profissional e de pensar em outras práticas, tendo como base as teorias decoloniais.

Por se tratar de uma atividade que traz em sua origem uma condição de benevolência atrelada aos ideais religiosos, ainda se tem resquícios das ideias de que se nasce para ser professor ou professora, vinculando-se a uma perspectiva vocacional que também influencia a maneira que muitos docentes significam a profissão, inclusive à luz da ideia de

---

<sup>1</sup>Esse trabalho não tem por finalidade discutir a construção de um mito, dessa forma utilizará apenas a ideia de educadora nata presente na argumentação de Alessandra Arce (2001).

consistir em um espaço predominantemente feminino. (CAMPOS *et al.*, 2021, p. 10)

O curso de nível superior em Pedagogia objetiva formar um profissional em educação que atua como professor(a) dentro de uma sala de aula. Mesmo sendo habilitado a ocupar outras funções e outros espaços dentro do processo de aprendizagem<sup>2</sup>, a prática docente é priorizada tanto pelo curso quanto pelos(as) alunos(as) que o buscam para a construção de uma carreira no magistério. Nos seus estudos sobre a história da formação de professores no Brasil, Arce (2001, p. 168-169) ressalta o fato de que

[...] os estudos voltados para o fenômeno chamado feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de educação infantil por mulheres, desde o surgimento da modalidade educacional. Isso pode representar um fator de reforço da naturalidade com a qual o problema é encarado.

Dessa forma, (re)pensar o(a) professor(a) – sua função na sala de aula, na escola e na sociedade; sua identidade profissional; seu fazer docente – ainda se mantém relevante na formação profissional, uma vez que “os traços que formam a imagem de professores e professoras, embora integrem contextos históricos diversos, não perdem a relevância quando se trata do imaginário social e acompanham a profissão até os dias atuais” (CAMPOS *et al.*, 2021, p. 3).

Após realizar leituras que vão ao encontro das minhas percepções, questiono: como a figura do(a) docente de Pedagogia aparece representada no imaginário social brasileiro? Como a colonialidade contribuiu para a construção da tríade mulher/mãe/professora nesse imaginário? Como as instituições de ensino podem ser uma força de resistência decolonial a esse imaginário social? Estudar os processos subjetivos que pertencem ao imaginário coletivo auxilia na compreensão dos preconceitos que transformam em naturais aspectos sociais historicamente construídos dentro de um contexto e de uma cultura.

Esse estudo tem, então, como objetivos discutir: a relação entre a docência em pedagogia no imaginário social e a colonialidade presente na sua construção, buscando compreender características da figura da professora de crianças e da sua herança colonial;

---

<sup>2</sup>O curso de pedagogia forma profissionais habilitados a investigar e acompanhar o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, através de uma atuação pedagógica específica. O pedagogo está preparado para atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, coordenação, promoção, acompanhamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não-escolares. (Conforme informação disponível no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=341](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=341)).

o papel da escola como lugar de resistência e de práticas decoloniais, que denotam um movimento de mudança desses paradigmas. Para tanto, a metodologia aplicada consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o tema, sendo em sua maioria vozes femininas. Partindo da ideia de educadora nata apresentada por Alessandra Arce, relaciono as discussões sobre gênero debatidas por Guacira Lopes Louro com a abordagem decolonial das autoras Rita Segato e Oyèrónké Oyewùmí, principalmente seus conceitos de binarismo colonial-moderno e família nuclear, respectivamente.

Dessa forma, essa monografia organizou-se em três capítulos, nos quais busco refletir: como a docente de pedagogia aparece representada no imaginário social, no primeiro capítulo; a contribuição da herança colonial para a composição desse imaginário, no segundo capítulo; e, por fim, no último capítulo, o papel da escola e da universidade como uma força de resistência à colonialidade e como um espaço de práticas decoloniais.

## 2 A PROFESSORA NO IMAGINÁRIO SOCIAL: a tríade mulher/mãe/professora

*Invisíveis, elas “abrem a cidade”*, capítulo de abertura do livro *Um feminismo decolonial*, Françoise Vergès escreve sobre uma “mão de obra que constitui uma força de trabalho racializada e majoritariamente feminina, que realiza serviço subqualificado e, portanto, mal pago” (2020, p. 24), referindo-se às mulheres que realizam a tarefa de limpeza nos espaços públicos e privados. Ao pensarmos no contexto escolar brasileiro, as funcionárias terceirizadas da limpeza e da cozinha - também marcadas pela cor e pelo gênero - realizam trabalhos similares: “abrem” a escola, a “preparam” e a “mantém” funcionando para que os demais trabalhadores e os alunos possam ocupá-la. Elas são responsáveis por suprir necessidades básicas de higiene e de alimentação. Apesar disso, essas trabalhadoras permanecem invisíveis.

Esse trabalho *indispensável* ao funcionamento de qualquer sociedade deve permanecer *invisível*. Não devemos nos dar conta de que o mundo onde circulamos foi limpo por mulheres racializadas e superexploradas. Por outro lado, esse trabalho é considerado parte daquilo que as mulheres devem fazer (sem reclamar) há séculos – o trabalho feminino de cuidar e limpar constitui um trabalho gratuito. (VERGÈS, 2020, p. 24-25) (grifos da autora)

Aqui, os verbos *deve, devemos e devem fazer* que aparecem nas frases da autora chamam a atenção, uma vez que expõem um intrincado senso de dever ligado ao gênero feminino que envolve um “acordo” não verbalizado entre diferentes estruturas sociais e seus sujeitos. Ou seja, faz parte da construção do ser mulher um dever quase assistencialista para com os outros, função essa que é pouco valorizada por ser socialmente concebida como inerente ao feminino.

Se pensarmos na escola como uma instituição de cuidado que vai além da aprendizagem, encontraremos a presença feminina em praticamente todos os espaços, tendo como ponto convergente a situação de desvalorização destas mulheres. Apesar de, na hierarquia escolar, a professora possuir um status maior se comparado às outras profissionais que lá atuam, são vistas pela sociedade como “cuidadoras”. Essas docentes “abrem” as salas de aula para a chegada dos alunos, assim como “abrem” a vida escolar das crianças, realizando o trabalho feminino de cuidar delas. Esse trabalho, assim como o das mulheres que cuidam da limpeza e da alimentação, constitui como “gratuito” no sentido de pertencer à ordem do feminino, ou seja, por ser visto como natural a essas mulheres, elas carregam a carga da desvalorização intelectual e salarial. Afinal, no imaginário social, trata-se de serviços em que os saberes necessários são entendidos

como instintivos do nascer mulher e, mesmo no caso das professoras, como sua vocação. A visão da sociedade sobre a profissão “se trata de uma construção social e cultural, mas também política, em que a sociedade, com destaque aos administradores públicos, não atribui o reconhecimento devido, aproveitando-se do imaginário social para justificar os salários, bem como as condições de trabalho” (CAMPOS *et al.*, 2021, p. 6).

As profissões possuem um perfil e uma identidade que estão constantemente em transformação, construídos tanto pelo esforço da categoria quanto pela influência social, seja aceitando as características que a sociedade confere ao profissional ou lutando pela mudança desses estigmas (CAMPOS *et al.*, 2021). É, pois, por meio do estudo do imaginário social que podemos compreender a imagem construída sobre o(a) educador(a) de crianças para (re)significar os estereótipos. Essa visão da sociedade sobre a profissão da pedagoga, portanto, compõe o objeto de estudo deste trabalho.

De fato, vivemos em um mundo social dominado por representações que são baseadas em estigmas que impedem um entendimento aprofundado sobre as complexas realidades sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais. E, como o imaginário é um elemento fundamental na instituição do real, as representações estereotipadas orientam, muitas vezes, políticas públicas e investimentos sociais privados que reforçam tais ideais, impedindo uma mudança efetiva de postura diante do imaginário já construído. A atribuição de sentido ao mundo constitui, conforme Sandra Pesavento, um dos objetivos da construção de imaginários. Segundo a autora, imaginário pode ser entendido como “[...] um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 43). Essas representações coletivas consistem em traduções da realidade, percepções produzidas através das manifestações culturais, em imagens e em discursos. Ou seja, o imaginário social consiste em um conjunto de todos os sentidos que as representações criam e expressam sobre a realidade. Trata-se do saber-comum e de crenças do tipo “o mundo sempre foi assim”, ideias e valores que passam a impressão de sempre terem estado junto à origem da sociedade. O imaginário social é percebido nas relações cotidianas através de gestos, de palavras e de opiniões coletivas. Contudo, como esclarece Sandra Pesavento, tem a capacidade de organizar o mundo, isto é, não apenas o explica e dá sentido como também o define e o constrói.

[...] Em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real [...] que se expressa por palavras/discursos/sons, por imagens, coisas, materialidades e por práticas, ritos, performances [...] O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores,

é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão ou o conflito.” (PESAVENTO, 2005, p. 43)

Sendo assim, trata-se de abstrações feitas do mundo material que acabam por criar um mundo simbólico no qual o homem vive, tornando-se concreto e substituindo a realidade. Essas representações coletivas formam o imaginário social que atua de duas maneiras: sendo a representação das práticas sociais e, ao mesmo tempo, geradora das práticas sociais.

O emprego da noção de gênero tem origem na tradição antropológica e psicanalítica feminista e visa, como na gramática, acentuar a diferenciação entre seres e coisas designadas como da ordem do masculino e do feminino, ou seja, a partir de uma diferenciação anatômica – pênis ou vagina –, a sociedade classifica e determina lugar aos sujeitos em uma ordem social previamente instituída, definindo também comportamentos específicos a homens e mulheres e distribuindo a cada um funções, saberes e poder social, de acordo com as características distintivas que a própria sociedade constrói como sendo pertinentes a cada um dos sexos: inteligência e coragem para os homens e afetividade e fragilidade para as mulheres. (SANTOS, 2018, p. 1091)

Portanto, os modos de ser e de estar no mundo consistem em construções histórico-culturais conectadas ao imaginário social, sendo o gênero um elemento que classifica e que define os sujeitos na sociedade. O homem e a mulher apresentam expectativas distintas de comportamentos, de normas e de atitudes que são aprendidas e, depois, internalizadas, influenciando a sua forma de ver e de agir (SANTOS, 2018). O lugar ocupado pela mulher no magistério exprime parte desse imaginário social que “está ancorado na produção simbólica herdada, que, reatualizada e ressignificada, passa a fazer parte do capital cultural a ser legado” (SANTOS, 2018, p. 1092). Por isso, torna-se relevante compreender os papéis sociais elaborados na e pela sociedade, a fim de possibilitar a sua crítica e, então, transformar as práticas sociais.

Assim como temos formado no imaginário social a imagem de um(a) faxineiro(a) – mulher, pobre e preta – que remonta ao trabalho doméstico realizado pelas mulheres negras escravizadas, temos a imagem de um(a) professor(a) de crianças - mulher, “mãe” e branca. Essas imagens ideais revelam tanto os estereótipos do trabalho quanto às relações de poder, pois há a elaboração de imagens simbólicas naturalizantes (PURCENO, 1999).

A imagem da professora foi socialmente construída sob a tríade mulher/mãe/educadora, como apresentado por Alessandra Arce (2001) com o mito da educadora nata. Ao estudar sobre a história da criança e da mulher na sociedade

ocidental, a autora afirma que historicamente construiu-se uma imagem idealizada do ser mulher, que se cristalizou e não deixou espaço para discussão sobre seu papel social (ARCE, 2001). Faz parte do papel social da mulher, entre outros aspectos, o cuidar e o limpar: do marido, do filho, da casa, dos familiares doentes e idosos, etc. Dessa forma, para a sociedade, nada mais natural que seja ela que se ocupa dessas mesmas tarefas em outros ambientes. Com isso, seu papel social é apenas deslocado de lugar, do privado para o público, reforçando estereótipos e “cristalizando” imagens que escondem o processo histórico e cultural que as envolvem, adquirindo um caráter naturalizante.

As imagens idealizadas envolvendo o ser mulher dão atenção especial à maternidade e ao lar, vinculando o cuidado das crianças, principalmente quando pequenas, e do ambiente doméstico ao útero. O ser mãe constitui elemento fundamental no papel social feminino e, conseqüentemente, todas as qualidades necessárias para a função de cuidar dos filhos e da família, que são colocadas a cargo da mulher na distribuição dos “deveres” de homem/mulher no núcleo familiar, aparecem no imaginário social como instinto do nascer fêmea. A sociedade a enxerga naturalmente com “jeito” para esses afazeres. A extensão, portanto, dessas atividades ao ambiente escolar coloca a mulher como educadora nata.

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. (ARCE, 2001, p. 170)

Discutindo a relação entre a docência no imaginário social e a constituição da identidade profissional, Campos *et al.* (2021, p. 8-9) destacam “a consolidação da docência como espaço eminentemente feminino. [...] Nessa perspectiva, articulava-se os aspectos da atividade laboral com as atividades já exercidas pelas mulheres em seus lares.” A atividade seria, portanto, melhor desempenhada por elas devido a sua experiência com o cuidado da criança. Isso coloca em evidência as diferenças de gênero que permeiam a sociedade e que são determinantes na formação da identidade dessa docente.

[...] A construção da identidade profissional das professoras de educação infantil no Brasil se constituiu sob a égide do processo de feminização do magistério, que criou o estereótipo da figura feminina como sendo naturalmente dotada de atributos que lhe conferiam a função de educadora por excelência. (SOUZA; MELO, 2018, p. 706)

Laeda Bezerra Machado e Idelia Manassés Barros Silva (2018) apontam como a construção histórica da institucionalização da educação no Brasil também contribuiu para associarmos uma imagem feminina ao educador de crianças, uma vez que o caráter assistencialista de creches e pré-escolas traz o cuidar como objetivo. Por este motivo, as atribuições da mulher na estrutura familiar passam a ser suas, também, na estrutura social, que nem sempre exigia formação para exercer essa função, por acreditar que o ser mãe já as qualificava. O termo “tia”, constantemente usado para se referir à professora, consiste na figura feminina que auxilia no cuidado e na educação das crianças sem, contudo, ser a mãe delas, vista como uma mãe substituta (CAMARGO *et al.*, 2018). Além disso, a pouca qualificação exigida dessa profissional demonstra o quanto seus conhecimentos são entendidos como instintivos, o que implica na constante desvalorização e baixa remuneração da profissão (MACHADO & SILVA, 2018).

A desvalorização dos conhecimentos teóricos que fazem parte da constituição do ser professora é percebida no cotidiano por meio dos “palpites” que todos dão à prática docente. Uma vez que a educação está presente na vida das pessoas, suas experiências se transformam em “sabedoria” que não só é compartilhada, mas muitas vezes é imposta sobre o conhecimento da docente – o que não ocorre, na mesma frequência e profundidade, com outras profissões. Por se tratar de uma profissão ligada ao feminino, portanto pertencente ao universo doméstico, assim como as profissões de limpeza, enfatiza-se ainda mais a sua desvalorização.

Percebe-se que traços morais permeiam a imagem dos professores como uma figura social a qual todos apontam como “deve ser”, especialmente quando se refere aos docentes da Educação Básica, responsáveis pelo primeiro contato da criança com a educação escolar. (CAMPOS *et al.*, 2021, p. 4)

Ou seja, há por parte da sociedade a desvalorização dos seus saberes e a valorização de elementos morais. As características de sua “personalidade” são mais importantes que seus conhecimentos. A figura da “professorinha”, estereótipo desqualificador, demonstra o pouco valor intelectual que é atribuído ao seu trabalho. Mesmo dentro da escola há uma hierarquização dos saberes na qual as “professoras de crianças” são postas na posição de inferioridade perante os educadores de área (ensino a partir do 6º ano) (PURCENO, 1999), em que encontramos a presença masculina com mais frequência, gerando essa hierarquização pelo caráter especializado, ou seja, a presença masculina valoriza a profissão e coloca os homens como referência nos estudos especializados. Os saberes das disciplinas relacionadas às ciências exatas possuem um

status mais relevante dentro do espaço escolar por estarem atreladas à lógica, à razão, isto é, atributos masculinos.

O trabalho com crianças pequenas em creches e em pré-escolas e, também, com crianças em processo de alfabetização nas escolas de ensino fundamental constitui uma atividade historicamente desempenhada por mulheres. Como reflexo disso, construiu-se pelo e no espaço social o estereótipo da “professorinha”, o qual influencia, também, o entendimento de si das profissionais da educação. Além disso, os discursos que circulam nos espaços de formação e de ensino, uma vez que são importados principalmente da Europa e dos Estados Unidos como referências teóricas e metodológicas, trazem concepções eurocêntricas que são perpetuadas na sociedade brasileira e reforçadas pelas instituições governamentais.

As ações discursivas, neste caso, devem ser entendidas como parte das práticas sociais que constroem no e pelo discurso representações do mundo social e, com efeito, tornam-se quando publicadas, ou lidas em público, ações sociais compartilhadas. (GOMES, 2006, p. 60)

A análise de publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) realizada por Arce (2001) demonstra que esses discursos ecoam na realidade brasileira, trazendo não só o que se deve trabalhar e como (currículo e métodos) mas também como/quem deve ser o(a) profissional. Dessa forma, reitera construções sociais sobre a mulher presentes no imaginário social, fruto de uma herança colonial.

[...] a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação ao seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança. (destaques da autora) (ARCE, 2001, p. 182)

Essa concepção da imagem do profissional que atua junto das crianças foi reforçada não somente pelos documentos oficiais, como também pelos teóricos que se estudavam nas escolas normais e, depois, nos cursos de magistério e de pedagogia, os quais não discutiam (ou pouco discutiam) o papel social da mulher, naturalizando-a como educadora. Esses estudiosos consagrados que ainda aparecem nos currículos de formação docente são, hoje, discutidos sob o debate de gênero, contudo por mais que amplas e profundas discussões sejam e estão sendo feitas dentro da academia, entre seus pares, os estigmas sobre a profissão ainda permanecem pulsantes no imaginário social.

Guacira Lopes Louro (2008) inicia seu artigo com a icônica frase de Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, para discutir que ser mulher constitui uma construção social. “Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (LOURO, 2008, p. 17). Se, conforme explica Louro ao longo do texto, não há nada de natural em ser homem e ser mulher, tratando-se de processos culturais, definir uma profissão como feminina significa dar marcas naturalizantes para uma elaboração social e cultural. Desse modo, parafraseando a famosa escritora, “ninguém nasce professora, torna-se professora”.

A imagem social que a categoria carrega se reflete na autoimagem, muitas vezes aparecendo na ideia de vocação uma síntese de traços imagéticos e profissionalizantes. Isto é, mesmo que hoje os educadores necessitam e valorizam muito a formação inicial e continuada, para as professoras da educação infantil e dos anos iniciais o “gostar de crianças”, que marca sua escolha primária pela profissão, apresenta um significado de amor maternal, revelando o imaginário social atrelado à prática educacional que pouco foi modificado, afinal “a mulher era vista como educadora nata, aquela que tinha o dom de educar pelo fato de ser mãe [...] [e] a profissão começa a ser vista como “vocação” e que ser professora era quase que “ser mãe” uma missão de amor” (CAMARGO *et al.*, 2018, p. 174). Logo, a visão da sociedade sobre a mulher a coloca como mãe, ou que deveria querer ser, e, devido a isso, a responsável pelas crianças, um papel social que deve seguir e, também, almejar. Ou seja, a mulher em sua imagem social é concebida como desejante deste papel social de mulher/mãe/educadora.

[...] a manipulação simbólica da imagem da educadora se faz também neste discurso político que usa como armas a generalização, a feminização da profissão com caráter inferiorizante, a descaracterização intelectual, a legitimação das hierarquias com o trabalho pedagógico, a ligação materna entre o privado e o público, a sensualidade dos corpos, a imagem naturalizante de uma dependência econômica feminina; e de uma forma geral a idealização social (talvez, num mito da mulher ideal) da figura da mulher. (PURCENO, 1999, p. 175)

A construção da tríade mulher/mãe/educadora pode ser compreendida através da visão defendida por três grandes teóricos da educação infantil sobre a profissional ideal e que são estudados no currículo de formação de professores. Arce (2001) ressalta como esses pré-conceitos foram absorvidos pela educação ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX ao analisar as ideias de Rousseau, Froebel e Montessori.

Conforme Arce (2001), as teorizações de Rousseau sobre a educação de crianças enfatizam a naturalização do papel social da mulher, na qual as características de uma personalidade feminina irreal aparecem como atributos de perfil profissional - a docilidade, considerada inerente ao sexo feminino, aparece no imaginário social como justificativa de sua qualificação. Já as de Friedrich Froebel, apesar da profissional de educação infantil ganhar uma nova denominação, a de jardineira, o que poderia servir para marcar uma separação entre ambiente doméstico e profissional, não há uma concepção que distingue os papéis de mulher, de mãe e de educadora.

Indo para o século XX, Maria Montessori não questiona o papel social da mulher, somente incorpora a ciência moderna à discussão do fazer docente no intuito de qualificar as práticas realizadas nas creches e nas pré-escolas, tornando o processo educativo mais eficiente. Contudo, retoma a função servil, ao definir a professora como coadjuvante no processo educativo, que sempre esteve ligado ao feminino, ou seja, se no lar a mulher serve à família, na escola ela serve à criança. Assim como Rousseau e Froebel, Montessori desqualifica a formação profissional, uma vez que privilegia o desenvolvimento de aptidões e qualidades que são atribuídas ao gênero feminino, como calma, paciência, delicadeza, por exemplo, a um ideal de mulher, bastante similar aos predicados desejáveis em uma esposa, o que demonstra a perpetuação do entrelaçamento da imagem da mulher com a da “professorinha”. Outro elemento que apoia a desqualificação intelectual consiste na expectativa de que toda mulher/mãe necessariamente é habilidosa com artesanato e, portanto, a educadora com produção de materiais didáticos, enfeites e adornos para a escola e para as crianças. Dessa forma, o ambiente profissional e doméstico, assim como suas atribuições, nunca foram desvinculados para a mulher/professora nem mesmo nas discussões de teóricos do ensino, conforme analisados nas teorias de Rousseau, Froebel e Montessori (ARCE, 2001).

## **2.1 De mulher à professora: a feminização do magistério**

No Brasil, até ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que então definiu legalmente a formação necessária para o(a) professor(a) de crianças pequenas, o que hoje conhecemos como Educação Infantil, prevalecia a noção da mulher como educadora nata - com dom natural para cuidar e para educar as crianças.

Contudo, esse estereótipo consiste em uma construção social envolvendo o gênero feminino que se perpetuou no final do século XIX e início do século XX com a inserção da mulher no mercado de trabalho e, principalmente, no magistério. (SOUZA; MELO, 2018).

[...] o papel social feminino estabelecido desde o período da colonização era simplesmente o de esposa e mãe, estereótipo construído sobre a égide do pensamento religioso, sendo a maternidade a principal função conferida à mulher. Além disso, sobre ela recaía a responsabilidade de educar as crianças nos primeiros anos de vida [...] (SOUZA; MELO, 2018, p. 698)

O Brasil, no início do século XIX, não podemos desconsiderar, era um país rural com uma elite dominante que apresentava um estilo de vida influenciado pelo imaginário da aristocracia portuguesa. Um aspecto disso é o modelo de família patriarcal característico da sociedade brasileira, no qual o pai comanda o lar e detém o poder sobre seus dependentes. Contudo, ao longo deste século, o surgimento da mentalidade burguesa modificou as vivências familiares e domésticas, o tempo e as atividades femininas.

Presenciamos ainda nesse período o nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível. (D'INCAO, 2004, p. 223)

A emergência da família burguesa redefine o papel feminino e atribui à mulher novas funções dentro do espaço doméstico. O seu papel de guardiã do lar e da família é endossado por discursos médicos, educativos e da imprensa que formulam propostas para orientar a mulher nas suas atividades, enquanto no imaginário é reforçada a importância do amor familiar e do cuidado da família.

Cada vez mais é reforçada a ideia de que ser mulher é ser quase integralmente mãe dedicada e atenciosa, um ideal que só pode ser plenamente atingido dentro da esfera da família “burguesa e higienizada”. Os cuidados e a supervisão da mãe passam a ser muito valorizados nessa época, ganha força a ideia de que é muito importante que as próprias mães cuidem da primeira educação dos filhos e não os deixem simplesmente soltos sob influência de amas, negras ou “estranhos”, “moleques” da rua. (D'INCAO, 2004, p. 229) (grifos do texto original)

A educação feminina, branca e burguesa, que teve início no século XIX, esteve sempre atrelada ao destino de mãe. O discurso hegemônico sobre a educação das mulheres considerava que a ênfase deveria ser a constituição do caráter, bastando alguma instrução. Ou seja, não haveria necessidade de a mulher obter muitas informações ou

conhecimentos já que seu destino primordial de esposa e de mãe exigiria dela moral sólida e bons princípios. Sua educação se justificava, portanto, em sua função social de educadora dos filhos e de cuidadora do lar, não envolvendo seus próprios anseios ou necessidades (LOURO, 2004).

Apesar de concepções de educação distintas entre os sexos, e mesmo a feminina, ter iniciado posteriormente, a abertura de escolas levou a necessidade da formação de um corpo docente masculino e feminino para dar aulas aos meninos e às meninas, respectivamente. No Brasil, assim como em muitos outros países, a atividade docente foi iniciada por homens: primeiro por religiosos, principalmente os jesuítas, no período entre 1549 e 1759; depois, os homens continuaram a ocupar o magistério. Contudo, ao longo do século XIX, uma vez que as aulas para meninas tinham que ser regidas por mulheres, a docência deixou de ser exclusividade dos homens.

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 2004, p. 449)

Os cursos normais significavam, para as mulheres, o nível mais alto a ser alcançado nos estudos. Com isso, mesmo que não tivesse a intenção de atuar como professora após formada, o curso era valorizado. Além disso, para aquelas que pretendiam de fato trabalhar, representava uma ocupação socialmente digna (LOURO, 2004).

Nessa sociedade, além da mulher ser excluída da educação, eram poucos os espaços em que poderia trabalhar (o trabalho socialmente aceitável por sua natureza e posição), sendo o magistério um deles. Tanto que ocorreu a feminização do magistério, entre as décadas de 1870 e 1880, quando o ensino (ao menos o ensino dos primeiros anos) passou a ser exercido majoritariamente por mulheres, chegando ao ponto de as Escolas Normais receberem e formarem mais mulheres do que homens.

O papel da educação sempre foi considerado como uma obrigação materna, e durante séculos as mães foram as próprias responsáveis pelos aprendizados de seus filhos e filhas, quando não houvesse contratação de mestres e aias particulares, este último sobretudo em famílias aristocráticas e abastadas. No século XIX, em específico, ocorreram mudanças nesse cenário que retirou a alfabetização das mães e passou para as mãos das professoras, fiscalizadas e escolhidas a dedo pela família e pelo Estado. (RIBEIRO, 2022, p. 49-50)

A feminização do magistério, ou seja, a saída dos homens da sala de aula e sua progressiva ocupação por mulheres, pode ser compreendida como resultado do processo de urbanização e de industrialização, pois ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. Aliando a necessidade de professoras com o espaço deixado no mercado de trabalho, as mulheres conseguiram ocupar o magistério. Este processo sofreu resistências por meio de discursos que falavam sobre a pouca inteligência das mulheres e sua psicologia infantilizada. Contudo, foram os argumentos que legitimaram a entrada das mulheres nas escolas que construíram sua identificação natural com a atividade docente.

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espírita”. O argumento parecia perfeito: a docência não subvertia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçãõ”. (LOURO, 2004, p. 450) (grifos do texto original)

Em seu artigo que mapeia a trajetória de professoras e de intelectuais do Rio de Janeiro no século XIX, Cristiane de Paula Ribeiro (2022) traz um estudo sobre esses dois ofícios exercidos pelas mulheres. Ao longo do texto fica claro que o trabalho de professora consistiu em uma maneira de as mulheres ingressarem no mercado de trabalho e obterem uma renda e, principalmente, uma carreira. Apesar de muitas atuarem como editoras e escritoras, elas não conseguiam se desvincular do serviço de magistério para conseguir seu sustento, pois, “[...] na maioria dos casos, não tinham outro espaço profissional de trabalho aberto, ainda que muitas tivessem ambições intelectuais e profissionais que extrapolavam o universo do magistério” (RIBEIRO, 2022, p. 47). Ao analisar uma publicação da professora Anna Rosa Termacsics, de 1868, sobre suas insatisfações devido a desigualdade de gênero, Ribeiro (2022) apresenta um relato sobre a imposição desigual à realidade da mulher no trabalho, com condições precárias e salários mais baixos que dos homens, uma luta que desde seu início era consciente de seu prejuízo em uma sociedade patriarcal.

As mulheres já trabalhavam como costureiras, domésticas, lavadeiras, etc., contudo, o magistério deixando de ser exercido exclusivamente por homens, pareceu ser como talvez a única oportunidade de carreira para as mulheres e, devido a isso, uma abundância de trabalhadoras estava disponível no mercado de trabalho, o que levou à

desvalorização pecuniária da categoria. Ou seja, a diferença salarial entre professores e professoras ocorria não só pela desvalorização do seu trabalho por ser mulher, mas também pela grande concorrência. Agregado a isso, as profissionais estrangeiras eram mais valorizadas e as negras ainda menos que as brancas. Isto é, mesmo entre as mulheres ocorria uma hierarquização de seus serviços.

Em uma sociedade que tinha como base econômica a escravidão, mulheres negras viviam em um regime de opressão estruturado há mais de três séculos que não era preocupação das reivindicações das professoras intelectuais, e muito menos colocava essas mulheres como iguais, o que torna fundamental apontar como fator determinante a questão racial. Ainda assim não podemos excluir a possibilidade de acesso de mulheres de cor no ofício, já que o magistério tinha ramificações muito diversas e abarcava um grupo bastante heterogêneo de mulheres, desde as composições sociais da mais alta hierarquia até trabalhadoras imigrantes e pardas, sobretudo devido ao novo ordenamento social que vinha se organizando e possibilitando acesso de grupos subalternos em determinados espaços. (RIBEIRO, 2022, p. 47)

Embora tenha se aberto o mercado de trabalho para as mulheres, muitas destas profissionais letradas e intelectualizadas, ofereciam, também, aulas de costura, em “um universo oposto aos dos aprendizados intelectuais, já que aulas de corte e costura eram igualmente muito buscadas para a construção da feminilidade de mulheres “ideais” no Império, fortemente influenciado pelos preceitos vitorianos que giravam o mundo” (RIBEIRO, 2022, p. 56), (grifos do texto original). Ou seja, para se adaptar às exigências do mercado e, dessa forma, conseguir seu sustento, as docentes não somente eram responsáveis pela alfabetização de suas alunas, como também pelo aprendizado de qualidades, de conhecimentos e de habilidades consideradas desejáveis para a formação feminina. Ao contrário de seus pares homens, as professoras tinham que zelar pelo desenvolvimento de uma “boa moça”, ou seja, de uma mulher que correspondesse às expectativas de *ser mulher* naquela sociedade.

Isso tudo demonstra que foram poucos os espaços em que as mulheres puderam atuar, sendo o magistério, a imprensa, a preceptoría e a governança umas das poucas. Era muito comum que mulheres com altas habilitações letradas trabalhassem na instrução doméstica de meninas da elite, sendo exigido em alguns casos que essas residissem nas casas das famílias com o intuito de facilitar o aprendizado. (RIBEIRO, 2022, p. 50)

A origem da profissionalização dessas mulheres tem suas raízes no século XIX, em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo sexismo. Os estigmas que acompanharam (e ainda acompanham) a inserção das mulheres no mercado de trabalho produziram preconceitos que eram partilhados pelas mulheres e, mesmo, pelas próprias

profissionais. “Apesar de ser um grupo seletivo e, desde sempre, majoritariamente branco, não podemos excluir a possibilidade da existência de mulheres negras [no magistério]” (RIBEIRO, 2022, p. 46-47). Contudo, devido ao caráter da profissão, as mulheres letradas, em sua maioria brancas, compuseram a imagem da professora, resultado da escravização e do imaginário racista estruturado por séculos.

Para a sociedade daquela época, o casamento e a maternidade representavam a verdadeira carreira feminina. Dessa forma, ao feminizar algumas profissões, como a enfermagem e o magistério, por exemplo, justificava-se, por conveniência, a sua ocupação por mulheres ao mesmo tempo que não as afastava da sua função social. Além disso, concebido como uma ocupação transitória, isto é, um trabalho que serviria para a mulher solteira e que deveria ser abandonado ao se tornar esposa e mãe, o trabalho fora de casa torna-se socialmente aceitável para todas as mulheres, não apenas para jovens pobres que precisavam trabalhar para sobreviver.

A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se construísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2004, p. 450) (grifos do texto original)

A formação docente também se feminiza com o ingresso cada vez maior de mulheres, tornando os cursos normais em escolas de mulheres. Desde o currículo ao prédio, e mesmo as mestras e os mestres, atuam para destinar esses espaços a transformar meninas e mulheres em professoras, ensinando sua missão e desenhando um perfil. Nessa formação docente se construía o “jeito de professora”, ou seja, uma estética e uma ética com roupas sóbrias e discretas que escondiam os corpos combinados com maneiras recatadas e uma postura que não transparecia sua vida pessoal. “Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar” (LOURO, 2004, p. 461).

As instituições eram vistas não apenas como preparatório para a ocupação docente, mas também para o casamento e a maternidade, transmitindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades que tanto poderiam servir para a educação escolar quanto para a educação no lar, ou seja, falavam tanto para a futura professora quanto para a futura mãe. “Com a “feminização do magistério”, as assim chamadas “características

naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente, dando-lhes uma outra conformação. A professora é consagrada *mãe* espiritual” (LOURO, 2004, p. 463, destaques da autora). E para aquelas que não se tornariam de fato mães, elas cumpririam sua função feminina como professoras, isto é, mães espirituais de seus alunos. Dessa forma, ao aproximar a função da maternidade com a atividade docente, cria-se uma lógica que adequa a profissão para as mulheres e essa compreensão social sobre o magistério por vezes é traduzida como vocação.

O Estado, na tentativa de organizar e de legitimar a profissão das professoras, ao legislar sobre o tema, partia de pressupostos que reforçaram os estereótipos de trabalho feminino ao levarem em consideração aspectos morais desejáveis como se fossem qualificações na formação profissional. Definir que as mulheres casadas necessitam de autorização do marido para trabalharem implica em validar o pensamento da época, de que sua função social primordial é cuidar do lar. Sendo assim, ela poderia adicionar o magistério a sua lista de atribuições somente se não prejudicar essa tarefa. Já as mulheres solteiras, por não terem marido e filhos e, portanto, para os olhos da sociedade, não possuírem atividade concorrente, eram livres para exercerem sua função natural, ou seja, cuidar de crianças. Além disso, o marcador de “raça” aparece ao considerar como desejável de forma implícita o “ser branca”, afinal mulheres brancas além de mais instruídas (numericamente em comparação às mulheres negras), pois possuíam maiores oportunidades de acesso e de permanência na escola, pertenciam à representação social de família burguesa. Isto é, elas eram mais indicadas ao cargo por, segundo o imaginário social, terem mais conhecimento e poderem ensinar às crianças a moral e os costumes valorizados pela elite que traçava as estratégias e o modelo educacional, uma vez que faziam parte, ou ao menos estavam mais próximas, de um “lar branco”, ou seja, o lugar de uma família “civilizada” ao contrário da família “selvagem” negra.

É importante salientar que, logo após a Reforma de 1854<sup>3</sup>, uma série de restrições e dificuldades foram impostas ao trabalho de mulheres na educação, passou-se a considerar, por exemplo, as ditas “condutas morais” das professoras que, para lecionarem, necessitavam de autorização dos maridos, caso fossem casadas, ou dos pais, se solteiras, caso tivessem menos de 25 anos. (RIBEIRO, 2022. p. 49)

---

<sup>3</sup>“Nos debates parlamentares da década de 1840 transparecia a unanimidade sobre a necessidade de uma reforma educacional. Nesse sentido, a Reforma Couto Ferraz, aprovada em 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu uma política mais centralizadora do ensino, tanto para as instituições públicas como para as privadas, instituindo-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (IGIPSC).” (RIBEIRO, 2022. p. 49)

O discurso hegemônico no século XIX não permitia escolha para a mulher de seu lugar e de sua função, pois, por um lado, devido à tradição católica, priorizava a educação moral que reforçava o papel doméstico, e por outro o cientificismo argumentava, quanto o tema era mulheres e para mulheres, sobre a formação das mães, isto é, os saberes necessários e valorizados da puericultura, da psicologia e da higiene para um desempenho mais eficaz (RIBEIRO, 2022). Ambas as narrativas falam com e para a família nuclear burguesa.

Para Guacira Lopes Louro (2004), as imagens refletem formas de representação da realidade, por vezes diversas e contraditórias, e isso ocorreu com as representações da mulher e da mulher professora. O importante não é descobrir a veracidade das imagens, “mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram” (p. 464). Ou seja, as imagens construídas sobre as professoras tiveram (e têm) um papel ativo na construção do ser professora, dando significados e sentidos.

A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si*. (destaques da autora) (LOURO, 2004, p. 466)

Essa imagem da professora descrita por Louro (2004) em parte ainda é percebida no imaginário social. Não mais vista como uma ocupação até o casamento e a maternidade, ainda se exige das professoras de crianças uma completa entrega à prática docente. Mais do que os(as) professores(as) de áreas, elas atendem não apenas às exigências da instituição como também às dos pais, tendo seu trabalho mais vigiado. A boa professora ainda é imaginada como uma “profissional” preocupada e dedicada aos seus alunos, que os ama e realiza suas atividades por amor, que coloca o aluno e seu aprendizado à frente de qualquer questão salarial e condições de trabalho. É, afinal, uma profissional que não consegue se profissionalizar, pois sua carreira consiste em uma vocação de mulher. Um exemplo disso, é o dilema da adesão aos movimentos grevistas, em que as professoras de crianças pequenas sofrem mais do que os(as) professores(as) de área: não somente a pauta da luta entra em questão na sua decisão de aderir ou não à greve, pesa a preocupação do cuidado com seus alunos (afinal, onde os pais irão deixá-los durante o turno para poderem trabalhar) e do progresso escolar (a interrupção na alfabetização). E, como alerta Santos (2018), essa “consciência ingênua nos impede de

perceber os aspectos ideológicos e de relações de poder que foram sendo construídos por meio do imaginário social, em relação ao gênero e à docência” (p. 1105).

Contraditoriamente, ao transformar o magistério em uma profissão de mulher, esta atividade perde ou deixa de adquirir elementos profissionalizantes. Uma vez que é concebida menos como uma profissão e mais como uma ocupação transitória e/ou complementar, além de estar ligada ao caráter de doação e ao chamado da vocação, não há a construção da imagem de uma profissional. Socialmente vista como uma atividade complementar, ou seja, o salário dessas professoras serviria para complementar a renda familiar, cabendo ao homem a busca pelo sustento, não se concebia (ou se fingia não conceber) como fonte de sobrevivência. O discurso hegemônico também fazia referência a um trabalho adequado para a mulher por ser uma atividade de um turno, o que permite que ela tenha tempo de cuidar de seus afazeres domésticos. Assim, as lutas trabalhistas do magistério perdem força com a sociedade, que não a enxerga (e não permitindo que enxerguem) como uma profissão verdadeira. (LOURO, 2004).

Com salários inferiores aos que os homens recebiam, a abundância de mulheres que buscavam trabalho refletia-se em uma grande concorrência que acarretava na diminuição da remuneração. Duplamente prejudicadas, elas possuíam menos oportunidades, o que levava à existência de uma abundante mão-de-obra, e seus serviços eram mais baratos. Atuando junto a escolas públicas, escolas privadas e de forma individual com aulas particulares, o “trabalho no magistério passou a contar com mulheres diversas, de várias classes sociais, que viram na abertura das Escolas Normais uma oportunidade, uma das poucas criadas com o intuito de profissionalização de um ofício” (RIBEIRO, 2022, p. 60).

Os homens continuaram a ocupar os cargos superiores, como de diretores e de inspetores, nas escolas reproduzindo e reforçando a hierarquia doméstica. À mulher cabia o trabalho nas salas de aula, lidando com as crianças, e ao homem, dirigir e controlar o sistema. Legitimando essa lógica de poder, “sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância etc.” (LOURO, 2004, p. 460). Exceto nas escolas religiosas femininas, nas quais as mães ocupavam ambos os cargos, reproduzia-se nas instituições educacionais a mesma dinâmica dos lares, o homem como chefe e a mulher devendo subordinação. (LOURO, 2004) Afinal, “quando os portugueses chegaram ao país, trouxeram uma concepção de mulher conforme o ideário europeu da época, ou seja, da Idade Média, em

que a mulher era vista como um ser inferior, devendo obedecer ao homem” (SOUZA, MELO, 2018, p. 698).

Os discursos sobre as docentes sofreram transformações com o passar dos anos, incorporando mudanças sociais. No início do século XX, o magistério já era caracterizado como lugar de mulher, sendo chamadas de professorinhas e de normalistas as jovens recém-formadas. Se antes eram mais severas, como os homens foram nas salas de aula, agora, conforme os pressupostos pedagógicos da época, eram menos formais e mais sorridentes. Com o cientificismo adquirido pela pedagogia por meio das teorias psicológicas e sociológicas, as professoras passaram a ser denominadas de educadoras. A sua missão torna-se mais ampla, a de educar, conferindo suporte emocional e intelectual à criança. Já no final dos anos 60 e na década de 70, com o discurso do profissionalismo do ensino, há uma burocratização das atividades escolares e uma profissionalização da atividade docente, com o controle e a disciplina ganhando ênfase. Uma nova figura ganha corpo, a de profissional do ensino. Esse discurso contradiz a concepção do magistério como uma extensão de atividades domésticas e maternais, além disso afirmava que saberes técnicos e científicos faziam parte do escopo da prática docente, o que permitiria que se percebessem como profissionais. Contudo, resistências a essa visão de educação e de docente se formaram, reafirmando a relevância do afeto no fazer docente. A denominação de “tia” aparece para substituir a de professora, buscando dar ao espaço escolar a afetividade familiar. Essa denominação favorece o anonimato das professoras, uma vez que os alunos não as chamam por seus nomes, além de fazer referência a uma posição de pouca autoridade e sabedoria sobre os processos educativos, já que a “tia” não é quem tem o poder de decisão. (LOURO, 2004).

Ambas as denominações, principalmente de professorinha, educadora e tia, ainda circulam nos corredores e nas salas de aula das escolas, assim como em textos pedagógicos que são utilizados como referência à atividade docente. Essas diferentes concepções habitam o imaginário social, dando origem a uma imagem pré-concebida da professora de pedagogia com contradições que demonstram heranças desse passado e práticas de resistência às concepções de gênero.

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero; as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as

mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas. (LOURO, 2004, p. 478) (destaques da autora)

### **3 A IMAGEM DA PROFESSORA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: gênero como categoria de análise decolonial**

Neste trabalho, buscando compreender de que maneira a colonialidade contribuiu para a construção da tríade mulher/mãe/professora no imaginário social, utilizo alguns conceitos que são explorados por diversos autores da teoria decolonial. Assim, parto de algumas definições apresentadas por Ramón Grosfoguel (2019) e Nelson Maldonado-Torres (2019) sobre sistema-mundo e colonialidade.

Para Grosfoguel (2019), o uso do termo “sistema-mundo” traz a ideia de que existem processos e estruturas sociais que transcendem as fronteiras dos Estados-nação - fronteiras espaciais e temporais.

O conceito de “sistema-mundo” é uma alternativa ao conceito de “sociedade”. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um “Estado-nação.

[...] Outra maneira de dizer o mesmo seria usar a noção de “sociedade-mundo”, ou seja, que vivemos em temporalidades e espacialidades de “sociedades globais”, e não de “sociedades nacionais”. (GROSFOGUEL, 2019, p. 55-56) (destaques do autor)

Esse sistema-mundo, formado a partir da expansão colonial europeia em 1492, consiste em uma civilização que o autor nomeia como sistema-mundo capitalista/patriarcal/ocidental-cêntrico/cristão-cêntrico/moderno/colonial.

O conceito de colonialidade (GROSFOGUEL, 2019) reverte a ideia do racismo como derivado das relações econômicas e o posiciona como princípio organizador das relações de dominação da modernidade. Isto é, para a perspectiva decolonial a determinação de classe não vem primeiro que a racial, tampouco o contrário, afinal não é possível entender uma hierarquia de dominação sem as outras. Há uma interseccionalidade entre as hierarquias de dominação.

[...] a ideia de “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano). (GROSFOGUEL, 2019, p. 59)

Dessa forma, “a modernidade não existe sem a colonialidade; elas são duas caras da mesma moeda, e o racismo organiza a partir de dentro todas as relações sociais e hierarquias de dominação da modernidade” (GROSFOGUEL, 2019, p. 60).

As lógicas - econômica, política, cognitiva, etc. - estruturadas no período colonial que continuaram e continuam sendo reproduzidas configuram o processo definido como colonialidade (BERNARDINO-COSTA *et al*, 2019). Essa transformação de um tempo histórico-cronológico em uma temporalidade anacrônica na qual “lógicas e conflitos que são considerados não mais existentes, é parte dos legados da colonização e um alvo central da crítica dos esforços decoloniais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Nelson Maldonado-Torres (2019), ao explicar seu uso dos conceitos descolonização e decolonialidade, também explica o processo da colonialidade. Para ele, a descolonização consiste em um conceito ligado ao de libertação, ou seja, a luta ou o desejo do colonizado de se emancipar do jugo do colonizador, sendo a independência política e econômica um objetivo. “Independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28). Se independência não significa descolonização, isso se torna ainda mais imperativo onde não ocorreu movimentos de libertação envolvendo a maior parte da população, como é o caso do Brasil. Dessa forma, o conceito de decolonialidade “serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e a conquista da independência econômica e política” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 28).

Ao expor suas dez teses sobre colonialidade e decolonialidade, Maldonado-Torres (2019) resume esses conceitos da seguinte forma:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a "descoberta"; e colonialidade pode ser compreendida com uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. [...] Outra maneira de se referir a colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental.

[...] Desse modo, se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicavam a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36)

A discussão em torno desses conceitos questiona e desafia o senso de legitimidade no qual as instituições e o sujeitos-cidadãos modernos são (e estão) construídos, inclusive conceitos normativos e práticas utilizadas para justificarem a ordem moderno/colonial, como o de raça, gênero, sexualidade, classe e outros marcadores da diferença (MALDONADO-TORRES, 2019).

Na modernidade, com a naturalização da guerra devido aos anos de lutas nas guerras santas<sup>4</sup>, ocorre uma transformação no modo como gênero e sexo operavam, mesmo em tempos de paz. Essas dinâmicas de gênero e sexo são impostas aos sujeitos colonizados como modelos a serem seguidos.

A masculinidade agressiva torna-se uma norma junto com o senso de feminino, pensado para dar apoio e reproduzir tal masculinidade. O modelo de feminilidade é o da esposa que cuida do seu marido que ajuda a criar a próxima geração de homens. As mulheres que se desviam desse script perdem respeitabilidade e podem ser suscetíveis à violência tanto ou mais que as mulheres que desempenham seus papéis de esposas e reprodutoras de homens/guerreiros. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 40)

Além disso, há a catástrofe metafísica conceituada por Maldonado-Torres que deve ser adicionada ao contexto da modernidade, na qual rompe ou torna irrelevante a ideia de que todos os seres se conectam com o Divino. Sendo assim, além das divisões entre os sujeitos que já existiam nas sociedades europeias, como cristãos/não cristãos e homens/mulheres, por exemplo, passa a existir uma noção de diferenciação referente à essência, isto é, uma diferença entre os seres e os abaixo dos seres. No mundo colonizado, essa diferença subontológica categoriza os corpos dos colonizados e escravizados por um lado como sem gênero, uma vez que não são seres humanos (o colonizador os concebe como animais, selvagens, primitivos, não completamente racionais), e por outro como supersexualizados, objeto de desejo do colonizador - aqui a mulher ganha destaque como figura lascívia e promíscua. Essa diferença subontológica provoca um dualismo maniqueísta, ou seja, constrói uma identidade do colonizador como bom e do colonizado como mal e, também, é o começo da relação senhor/escravo, validando essa forma de dominação no mundo moderno/colonial. (MALDONADO-TORRES, 2019).

Frente a essas lógicas da modernidade/colonialidade, que remontam o século XVI, podemos identificar diversos momentos, ações, eventos

---

<sup>4</sup> “Entre os séculos XII e XV, o mundo cristão ocidental estava cada vez mais engajado em guerras para supostamente defender a terra santa e seus reinos de muçumanos e outros cristão. Essa trajetória atinge seu clímax na Península Ibérica, onde reinos cristãos estavam em oposição ao Império Otomano, onde cristãos começaram uma doutrina de “limpeza de sangue” para ajudar a controlar potenciais dissidentes e onde os portugueses já tinham começado a viajar para novas terra na África e a escravizar pessoas.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 38) (destaques do autor)

de resistência política e epistêmica, que nomeamos, ao lado de muitos outros, como decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial. (BERNARDINO-COSTA et al, 2019, p. 9)

Os estudos decoloniais, desde o final da década de 1990, têm revisado e discutido problemáticas histórico-sociais latino-americanas, agora sob a perspectiva da colonialidade, influenciados principalmente pelas ideias de Aníbal Quijano. Consistindo em um conjunto heterogêneo de estudos teóricos e investigativos, problematizam a colonialidade em suas diferentes formas, compartilhando alguns enunciados teóricos que são entrelaçados pela categoria *colonialidade do poder*, proposta por Quijano, tratando-se da matriz de poder da modernidade. (QUINTERO et al., 2019).

A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito. Nesse cenário histórico geral, a colonialidade do poder configura-se a partir da conjugação de dois eixos centrais. De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração global que articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital. (QUINTERO et al., 2019, p. 5-6)

A colonialidade gerou consequências na constituição das sociedades latino-americanas, “pois assentou a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico-estrutural” (QUINTERO et al., 2019, p. 6). Entre outros aspectos, ocorre a imitação dos modelos culturais europeus na produção de subjetividades.

Com a emancipação latino-americana no início do século 19, iniciou-se um processo de descolonização parcial, já que as repúblicas conseguiram livrar-se do peso da dominação política das metrópoles, mas a colonialidade e seus principais efeitos continuaram a ordenar essas sociedades, produzindo-se, com o passar do tempo, diversas estruturas sociais de matriz colonial. É claro que o colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo. (QUINTERO et al., 2019, p. 6)

O desenvolvimento dos estudos decoloniais levou à ampliação da categoria colonialidade para utilizá-lo em outras dimensões, tomando como referência a colonialidade do poder. Isso levou à proposição de outras teorias que ampliam as relações sociais e de poder, incluindo mais aspectos para pensar a influência europeia nas configurações sociais e econômicas que se estabeleceram em locais que sofreram com a

dominação colonial. A colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero, então, foram agregando-se à ideia da colonialidade do poder, buscando preencher lacunas ou colocar a questão sob outra perspectiva.

Colonialidade do gênero, que tem especial valor nesta pesquisa, busca articular parte das propostas decoloniais com algumas contribuições do feminismo no estudo das relações modernas de gênero (QUINTERO *et al.*, 2019). Ou seja, como bem explica o título do artigo de Camila de Magalhães Gomes (2018), se utiliza do *Gênero como categoria de análise decolonial*.

A intenção do uso da categoria gênero no lugar da categoria sexo tem uma primeira função ou consequência de rejeitar a imposição por um determinismo biológico sobre o que seria “ser mulher” e “ser homem”. Ao utilizarem gênero e ao destacarem o caráter social e construído do gênero, a intenção é a de problematizar a posição da mulher em sociedade ou, mais do que isso, problematizar o “ser mulher”. Assim, o gênero é tomado como pergunta, como categoria que permite colocar em questão os sujeitos – como sujeitos da cultura, como sujeitos sociais, como sujeitos históricos, como sujeitos políticos e como sujeitos de direitos. Essas intenções ou movimentos, contudo, ainda não nos deslocam completamente da criação de sujeitos universais e, assim, esse uso do gênero como categoria de análise é aqui submetido a uma virada decolonial. (GOMES, 2018, p. 66)

Partindo da diferenciação entre *sexo* e *gênero* para demonstrar que *ser mulher* consiste em uma construção histórico-cultural-social, ou seja, que significa *tornar-se mulher*, a construção de uma identidade feminina que organizou e fortaleceu a luta política feminista, acarretou a exclusão de alguns grupos de mulheres ao não considerarem a existência de realidades heterogêneas. A crítica do feminismo negro, do transfeminismo e da teoria *queer* problematizou o discurso universalizante e a perspectiva decolonial segue nessa direção, atualizando a discussão e relacionando com outras categorias de análise utilizadas pelos estudos decoloniais, o que permite tentar desfazer conceitos binários que foram construídos e até mesmo reforçados, mesmo muitas vezes sem esse objetivo, pelos primeiros estudos feministas.

No marco da decolonialidade, o desfazimento da binariedade humanos/não-humanos se torna essencial e corpo, sexo, gênero e raça são categorias fundamentais para realizar esse procedimento e para, inclusive, ler como atribuímos sentido a *homem* e *mulher* não apenas dentro do sistema sexo/gênero, mas em um sistema de colonialidade que articula os três marcadores para dar diferentes sentidos aos corpos que categoriza. (destaques da autora) (GOMES, 2018, p. 67)

O feminismo europeu iniciou a luta política em defesa dos direitos das mulheres e ganhou repercussão global em uma realidade de imperialismo colonial. Os estudos teóricos que surgiram nessa luta analisam o processo de opressão de gênero e destacam

o sistema patriarcal que organiza as sociedades. Contudo, em uma tentativa de ampliar o movimento para outras regiões e de manter uma estrutura de luta unida, universalizou uma realidade europeia e desconsiderou as diferenças significativas que ocorreram (e ocorrem) nas sociedades que sofreram colonização, nas quais se articulam a opressão de gênero e de raça. Vergès (2020) o nomeia como feminismo civilizatório:

[...] um feminismo que chamo de civilizatório, pois tomou para si a missão de impor, em nome de uma ideologia dos direitos das mulheres, um pensamento único que contribui para a perpetuação da dominação de classe, gênero e raça. Eu defendo um feminismo decolonial que tenha por objetivo a destruição do racismo, do capitalismo e do imperialismo [...] (VERGÈS, 2020, p. 28)

A questão da colonialidade de gênero nos estudos decoloniais busca historicizar as relações modernas de gênero. A representação do(a) professor(a)-pedagogo(a) como sendo mulher e branca, portanto com acesso à educação disponível às mulheres, demonstra o olhar imperialista, racista e capitalista da sociedade sobre seu papel social. Isto é, a concepção do *ser mulher*, desde a natureza ao trabalho adequado, seguiu as lógicas morais da sociedade europeia colonizadora, continuando a se estruturar na sociedade brasileira como elemento da colonialidade. Uma estrutura hierarquizada de gênero foi imposta pela metrópole na colônia, a qual envolvia uma divisão sexual do trabalho, substituindo concepções múltiplas ou duais dos povos originários pela binária colonial (GOMES, 2018). Marcado não somente pela dicotomia binária de humano/não-humano do pensamento colonial - o qual o organiza elaborando um “outro” inferior, hierarquiza as relações e as esconde através de atribuições da natureza ou da essência -, mas pela própria estrutura racista que se desenvolveu na sociedade brasileira, a mulher idealizada responsável pela educação das próximas gerações, além de símbolo de docilidade e recato, é branca - afinal às mulheres negras cabe o serviço de limpeza, perpetuando uma conexão com o trabalho doméstico escravo no ingresso da mulher no mercado de trabalho.

A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíra representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. (LOURO, 2008, p. 20)

O discurso dominante na sociedade que construiu o imaginário social consistia na voz do homem branco heterossexual, com isso se reforçou ideias estereotipadas do ser homem e ser mulher, colocando-os em posições opostas na estrutura social. Um não complementava o outro, mas tinha poder sobre o outro. O homem representava o modelo

ideal e a mulher, como sua subalterna, era aprisionada nessa posição por meio de justificativas que exploravam os conhecimentos científicos, adaptando-os e os utilizando na elaboração de um discurso que acompanhasse as mudanças na sociedade. Nisso, a mulher negra, então, é considerada ainda menos que a mulher branca.

Com isso quero dizer que nem somente a raça, nem somente o gênero. Ambas categorias formam a hierarquização binária moderna que atribui (ou não) humanidade aos sujeitos e constitui um outro menos ou não-humano, categorizável, excluível, explorável; especialmente quando esses marcadores ou categorias são transformados em discursos científico-biológicos – utilizados para instaurar e manter ao mesmo tempo essa hierarquização. (GOMES, 2018, p. 72)

Para Gomes (2018) usar gênero como categoria de análise decolonial significa não a considerar como categoria primária e colocar em segundo plano a de raça, mas sim como categorias que se produzem juntamente. Somente dessa forma o gênero possui a capacidade de desestabilizar os conceitos de ser homem e ser mulher.

Usar o gênero como categoria de análise é compreender que este funciona como um desestabilizador de conceitos como mulher, homem, sexo e mesmo corpo. [...] O uso dessa categoria implica que homem e mulher são conceitos social, corporal e historicamente inscritos tal qual “gênero”. Nos encontramos aqui, contudo, com um segundo limite: nada disso bastará se, falando de conceitos historicamente inscritos, não articularmos a raça, categoria fundamental dos estudos decoloniais. (destaques da autora) (GOMES, 2018, p. 68-69).

A colonialidade do poder, ou seja, a continuidade das relações coloniais de poder perpetuadas por meio das categorias de gênero, de raça e de classe como produtos da colonialidade europeia, elaborada pela perspectiva decolonial é essencial para compreender a história da América Latina. No entanto, ao reconhecer a raça como a principal categoria definidora e hierarquizante que forma o sistema-mundo da colonialidade, acabou por invisibilizar o gênero. O feminismo decolonial, ou seja, uma análise feminista da colonialidade, surgiu nesse contexto “para pensar como as normas de gênero fazem parte da colonialidade do poder, do saber e do ser” (GOMES, 2018, p. 69).

Passa-se a falar também da colonialidade do gênero, passa-se a pensar que tanto o gênero é informado pela raça, quanto a raça é informada pelo gênero. Daí entender não ser possível falar em gênero sem pensar a colonialidade, nem falar de colonialidade sem incluir o gênero. (GOMES, 2018, p. 69-70)

A idealização da imagem da professora, mulher e branca, constitui uma imagem racializada em um sentido inverso, ou seja, na construção de um modelo desejado também se constrói um modelo não-desejado. A utilização da raça como instrumento de

construção de estereótipos de *ser* e de *não-ser* que transformam as pessoas negras em um padrão de negatividade, desumanizando-as, e as pessoas brancas em um ideal de matriz heteronormativa, torna impossível pensar gênero sem pensar em raça, uma vez que a construção da noção de gênero é, também, marcada pela cor da pele.

O imaginário de mulheres brancas – como os de fragilidade, domesticidade, maternidade, por exemplo – é produzido em oposição a imaginários sobre homens e mulheres negras e indígenas pela negação do gênero a estes últimos, o que levará ao fato de que isso está presente tanto no sentido de que constitui-se a ideia do “gênero feminino” como ideal branco oposto ao de mulheres negras e indígenas como possuidoras apenas de sexo e, assim, como aquilo que “não se quer ser” [...] (GOMES, 2018, p. 75-76) (destaques do texto original)

Aqui mais uma vez o determinismo biológico que justifica a estrutura social moderno-colonial se faz presente, pois além do aspecto biológico de macho/fêmea, a cor da pele, que leva a elaboração de raças, funciona para hierarquizar de maneira binária essa sociedade. Através de uma hierarquia duplamente binária, ou seja, homem/mulher e branco/negro (mais precisamente o branco e o outro), os modelos de gênero são formulados, influenciando em noções de papel social, de divisão de trabalho, de beleza, de status social, de poder, etc.

O que quero afirmar é que uma análise decolonial pressupõe que se pense como raça (e classe) e gênero (re)produzem-se reciprocamente nessa construção moderna binária. É por isso que usar o gênero como categoria de análise em um trabalho brasileiro e latino-americano precisa se transformar em usar o gênero como categoria de análise decolonial: mais do que falar de interseccionalidade de raça, classe e gênero, de analisar como essas categorias de opressão funcionam criando experiências diferentes, trata-se de analisar como essas categorias juntas, trabalhando em redes, são ao mesmo tempo causa e efeito d(n)a criação dos conceitos umas das outras. Isso significa dizer que a forma como compreendemos o gênero depende de como compreendemos a raça e a classe, e o contrário igualmente. (GOMES, 2018, p. 71)

Logo, usar o gênero como categoria de análise decolonial significa articular essas categorias para entender como “o que hoje entendemos ou usamos como sexo/gênero foi construído no performativo da colonialidade, tendo a raça e o racismo como informadores dessa construção” (GOMES, 2018, p. 77). Afinal, esses conceitos são produzidos em conjunto em uma mesma matriz em que o “ideal” de gênero é heteronormativo e branco, produto da colonialidade.

Estudos feministas e de gênero localizados para além do discurso moderno-ocidental produziram e produzem trabalhos que, repetidamente, mostram como povos originários, povos indígenas, grupos sociais e comunitários colonizados não possuíam (ou ainda não

possuem) uma estrutura hierarquizada de gênero como a que se imprimiu na colônia pela metrópole. (GOMES, 2018, p. 70)

É, pois, nesse contexto que Oyewùmí e Segato realizam suas pesquisas sobre gênero (e sua invenção) nas sociedades iorubás e indígenas, respectivamente. Com seus estudos, as autoras demonstram que os papéis sociais mesmo quando ligados a algum aspecto biológico não têm por consequência o determinismo biológico e a hierarquização binária de gênero, como ocorre na sociedade europeia que, ao colonizar, impôs sua estrutura de identidade de gênero e de divisão sexual do trabalho. Como resultado, grupos sociais que antes funcionavam com divisões duais ou assimétricas, mas não hierárquicas, foram afetadas de modo a construir ou a modificar uma interpretação de gênero que antes não existia. Isto é, o colonialismo não “criou” a mulher, mas deu origem a um tipo de mulher e de análise de gênero (GOMES, 2018).

As experiências de Rita Laura Segato na luta feminista como antropóloga levaram-na “a perceber como as relações de gênero são historicamente modificadas pela intrusão colonial, bem como pela matriz da colonialidade cristalizada e permanentemente reproduzida pelo Estado” (SEGATO, 2021, p. 85-86). Ao estudar como as relações modernas de gênero infiltraram-se no mundo-aldeia<sup>5</sup>, a autora argumenta que o estabelecimento do padrão de colonialidade por meio do processo de colonização europeia e o subsequente aprofundamento da ordem moderna pelas repúblicas independentes acarretaram distorções, como o agravamento e a intensificação das hierarquias existentes na ordem comunitária pré-intrusão. Isto é, para ela a nova ordem colonial-moderna impôs transformações à vida comunitária. (SEGATO, 2021).

Ao contrário de Oyèrónké Oyewùmí, que considera que o gênero não existia no mundo pré-colonial, Rita Segato afirma que gênero sempre existiu nessas sociedades, porém de uma forma diferente do gênero ocidental moderno.

Dados históricos e etnográficos sobre mundos tribais comprovam a existência de estruturas reconhecíveis de diferença e hierarquia semelhantes ao que chamamos de relações de gênero. Percebem-se hierarquias claras de prestígio entre masculinidade e feminilidade, representadas por posições que poderíamos chamar de homens e mulheres. (SEGATO, 2021, p. 100)

---

<sup>5</sup> “O mundo-aldeia é um arranjo que antecede a intrusão colonial, um fragmento sobrevivente que mantém algumas características do mundo anterior à intervenção colonial. [...] E não devemos descrevê-lo como pré-modernos se quisermos evitar sugerir que o mundo-aldeia é simplesmente um estágio que precede a modernidade e se dirige inexoravelmente para ela. Esses mundos-aldeia seguiram caminhando ao lado do mundo sob intervenção da colonial-modernidade. No entanto, quando foram colocados sob a pressão da colonização, a influência da metrópole e da república exacerbou as hierarquias já existentes (as de casta, status e gênero como um tipo de status), que se tornaram autoritárias e perversas.” (SEGATO, 2021, p. 95)

Contudo, ambas criticam o feminismo eurocêntrico como ineficaz para a compreensão das relações estruturadas pela ordem da colonialidade, isso porque essa corrente “afirma que o problema da dominação patriarcal é universal e não difere muito de contexto a contexto” (SEGATO, 2021, p. 98). O feminismo ocidental eurocêntrico não enxerga a historicidade do patriarcado e, com isso, ofusca os efeitos do período colonial-moderno na história das relações de gênero.

Ao analisar as diferenças entre os sistemas de gênero do mundo-aldeia e do mundo moderno, Segato elucida a lógica colonial-moderna, a qual estabeleceu o padrão social de gênero.

O gênero no mundo-aldeia constitui uma dualidade hierárquica em que ambos os termos constitutivos são dotados de plenitude ontológica e política, apesar de sua desigualdade. Não há dualidade no mundo moderno, apenas binarismo. Enquanto o relacionamento dentro da dualidade é complementar, o relacionamento dentro do binarismo é suplementar. Um termo suplementa - e não complementa - o outro. [...] A estrutura dual é uma estrutura de dois, enquanto a estrutura binária é a matriz de “um” e seus outros. (SEGATO, 2021, p. 108)

Sendo assim, a desigualdade dentro do padrão binário colonial-moderno gera uma relação hierárquica em que há o “um” que “é homem, branco, alfabetizado, proprietário e *pater famílias* (uso este termo em vez de heterossexual, porque sua vida sexual é desconhecida, mas sua “respeitabilidade” como chefe de família pode ser comprovada)” (SEGATO, 2021, p. 109) e seus “outros”, marginais e periféricos, que têm suas diferenças generalizadas e convertidas em uma identidade para se encaixarem no ambiente neutro da equivalência universal. “O “outro” indígena, o “outro” não branco e a mulher devem passar por um processo que converta sua diferença em uma identidade reconhecível dentro do padrão global” (SEGATO, 2021, p. 109), (destaques do texto original).

A camisa de força da identidade também é uma característica fundamental da racialização, instalada pelo processo colonial da modernidade, que empurra seus sujeitos para posições fixas dentro do cânone binário formado pelos termos branco e não branco. De acordo com o novo padrão, o segundo termo torna-se meramente “outro”: algo anômalo, defeituoso, periférico e marginal em relação ao primeiro (SEGATO, 2021, p. 113)

O homem branco toma para si os elementos que considera valorosos e, usando-os como justificativa, se coloca em posição de superioridade. Já à mulher, relega uma posição acessória e periférica com as características que lhe falta e que são muitas vezes opostas, o que serve de argumento para sua inferioridade. Ou seja, a figura masculina é forte, corajosa e racional, enquanto que a figura feminina é fraca, medrosa e afetiva.

Com a transformação da dualidade - uma variante do “múltiplo” - no binarismo do “um” - universal, canônico e “neutro” - e seus outros - resto, anomalia, margem -, passam a clausurar-se os trânsitos, a disponibilidade para a circulação entre as posições passa a ser colonizada pela lógica binária e o movimento entre as posições é cancelado. Uma vez que a lógica binária assume o controle, o gênero torna-se rigidamente fixado à matriz heterossexual ocidental. (SEGATO, 2021. p. 112)

A matriz heterossexual ocidental atribui um papel, um espaço e certas obrigações para qualificar o ser homem e o ser mulher, mantendo o esquema binário que configura a sociedade. Com isso, fixa-se dois sujeitos, o homem e a mulher, partindo da marca do sexo, que são colocados como opostos. O que existe entre um e outro não tem lugar nessa estrutura, sendo considerado uma anomalia que deve ser corrigida, transformada ou apagada.

Conforme Oyewùmí (2019), na era moderna emergiu as categorias de gênero e de raça “como dois eixos através das quais pessoas são exploradas e sociedades estratificadas” (p. 171) e ocorreu “a expansão da Europa e o estabelecimento da hegemonia cultural euro/estadunidense sobre todo o mundo” (p. 171). A visão de mundo e os interesses do europeu dominam a produção de conhecimento. “Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como a fonte do conhecimento, e os europeus, como os conhecedores” (p. 171).

Como um resultado disso, o sistema de família nuclear, forma genuinamente europeia, é universalizado nas pesquisas de gênero. Ou seja, as teorias feministas utilizam a família nuclear ocidental como base na elaboração de conceitos que são depois aplicados para compreender diferentes contextos de opressão da mulher.

Pesquisadoras feministas utilizam o gênero como modelo explicativo para a subordinação e a opressão das mulheres em todo o mundo. De uma só vez, elas assumem a categoria “mulher” e sua subordinação como universais. Mas o gênero é acima de tudo uma construção sociocultural. (OYEWÙMÍ, 2019, p. 173)

Na definição da autora:

A família nuclear é uma família de gênero por excelência. Como um domicílio de uma única família, a família nuclear é centrada em uma esposa subordinada, um marido patriarcal e crianças. A estrutura dessa família é concebida como tendo uma unidade conjugal no centro que coloca gênero como uma categorial natural e inevitável, uma vez que dentro dessa família não há categorias transversais para além do gênero. Em uma família homoafetiva, uma família de dois pais, por exemplo, o chefe masculino é concebido como o provedor e a mulher é associada aos afazeres da casa e ao nutrir. [...] As distinções de gênero são fundamentais para o estabelecimento e o funcionamento desse tipo de família. (OYEWÙMÍ, 2019, p. 174)

A divisão de gênero e, portanto, do trabalho dita a organização desse modelo de família e estas distinções são fonte de hierarquização e de opressão de seus membros (OYEWÙMÍ, 2019). O homem enquanto provedor da família ganha status de chefe, dominando e controlando a família, além de possuir maior relevância social por ser a pessoa que produz. Em oposição a essas funções, a mulher e seu universo são desvalorizados, pois não produz para a sociedade e não sustenta a família.

O fato das categorias de gênero ocidentais serem apresentadas como inerentes à natureza dos corpos e operarem de maneira dicotômica – binariamente opostas masculino/feminino, homem/mulher –, em que o masculino é considerado superior em relação ao feminino e, conseqüentemente, a categoria definidora, é particularmente exógeno a muitas culturas africanas. (OYEWÙMÍ, 2019, p. 179)

Ser universal, ou seja, modelo dominante, não significa a representação de todas as culturas, mas a imposição de um modelo em detrimento de outras. Como sugere Oywúmí (2019), a família nuclear não é universal, é um modelo euro/estadunidense inapropriadamente universalizado. Para ela,

[...] a família nuclear continua a ser um modelo alienígena, estrangeiro em África, apesar dos esforços para promovê-la feitos pelo estado colonial e neocolonial, pelas agências internacionais de (sub)desenvolvimento, pelas organizações feministas, pelas organizações não governamentais contemporâneas, entre outras. (OYEWÙMÍ, 2019, p. 175)

Os estudos feministas ao conceituarem gênero dentro da lógica da família nuclear patriarcal, demonstram sua fundação eurocêntrica, pois não consideram outras formas de família. Além disso, não articulam as categorias de raça e de classe, fundamentais no estudo das sociedades que sofreram colonização e, também, no estudo das sociedades que colonizaram. “Uma vez que as variáveis de raça e classe não são normalmente consideradas na família, faz sentido que o feminismo branco, que está preso na armadilha da família, não seja capaz de levá-las em conta” (OYEWÙMÍ, 2019, p. 175). O feminismo branco não conseguiu superar a naturalização do feminismo relacionado ao seu lar e a sua família.

Contudo, esse modelo cultural europeu de família nuclear patriarcal que define os papéis sociais do homem e da mulher, os hierarquizam e os naturalizam, é imitado na sociedade brasileira. Sendo assim, os discursos sociais (re)produzem essa concepção que torna como padrão ideal a configuração da família europeia, branca e burguesa. Logo, partindo dessas distinções e definições de gênero, alguns trabalhos são vistos pela sociedade como tipicamente femininos e outros, masculinos.

Em seu livro *A Invenção das Mulheres*, Oyèrónké Oyewùmí discute as categorias sociais ocidentais contrapondo com a cultura iorubá, revelando que a lógica cultural ocidental se baseia em uma ideologia do determinismo biológico. Assim como com os escritos de Segato, podemos compreender os mecanismos estruturais da sociedade ocidental com a investigação sobre a categoria “mulher” na Iorubalândia realizada pela autora.<sup>6</sup>

A lógica cultural das categorias sociais ocidentais é baseada em uma ideologia de determinismo biológico: a concepção de que a biologia fornece a base lógica para a organização do mundo social. Assim, essa lógica cultural é, na realidade, uma “bio-lógica”. Categorias sociais como “mulher” são baseadas em um tipo de corpo e são elaboradas em relação, e em oposição, a outra categoria: homem. A presença ou ausência de alguns órgãos determina a posição social. (OYEWÙMÍ, 2021, p.15-16)

A cultura iorubá, ao menos antes de ser instaurada noções ocidentais, não entendia o corpo como o fundamento dos papéis sociais. Dessa forma, assumir as construções ocidentais de gênero como universais, que são baseadas no determinismo biológico, significa “inventar” a categoria mulher ao estudar essa sociedade como propõe Oyèrónké Oyewùmí (2021). A existência de um grupo social que se organiza de maneira distinta, isto é, não fundamentada na diferença sexual, rompe com a lógica adotada pelas sociedades ocidentais que encerra qualquer questionamento sobre os papéis sociais e as identidades de gênero com a biologia. Ou seja, a biologia não sustenta a justificativa que naturaliza, e muito menos que podem ser universais e atemporais, as categorias “homem” e “mulher”, ambas consistindo em “invenções” da sociedade ocidental.

Na sociedade iorubá pré-colonial, o tipo de corpo não era a base da hierarquia social: machos e fêmeas não eram estratificados de acordo com a distinção anatômica. A ordem social exigia um tipo diferente de mapa, e não um mapa de gênero que supõe a biologia com a base para a classificação social. (OYEWÙMÍ, 2021, p.19)

Dessa concepção emerge uma sociedade em que o corpo se torna o alicerce para a ordem social, invocando um olhar para o corpo e sobre o corpo, um olhar de diferenciação. “Ao corpo é dada uma lógica própria. Acredita-se que, ao olhar para ele, podem-se inferir as crenças e a posição social de uma pessoa ou a falta delas” (OYEWÙMÍ, 2021, p.28). Para Oyewùmí, o corpo apresenta tanta importância no Ocidente porque o mundo é percebido prioritariamente pelo sentido da visão, enquanto

---

<sup>6</sup> “Na medida em que meu trabalho e meu pensamento progrediam, percebi que a categoria “mulher” - que é funcional nos discursos de gênero ocidentais - simplesmente não existia na Iorubalândia antes do contato mantido com o Ocidente. Não havia um tal grupo caracterizado por interesses partilhados, desejos ou posição social.” (OYEWÙMÍ, 2021, p. 15)

que em outras sociedades, como os povos iorubás, por exemplo, privilegiam outros sentidos além do visual ou utilizam uma combinação de sentidos para compreender a realidade. “A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar” (OYEWÙMÍ, 2021, p. 28-29). Na lógica cultural dessa sociedade, o corpo serve tanto para definir quanto para justificar as diferenças e as hierarquias, ou seja, é o local e a causa delas. Embora as categorias de gênero sejam dinâmicas, não permanecendo as mesmas ao longo da história ocidental, as categorias “homem” e “mulher” continuaram (e continuam) hierárquicas e em oposição binária - “o sistema cultural ocidental, que usa a biologia para mapear o mundo social, exclui a possibilidade de mais de dois gêneros porque gênero é a elaboração do dimorfismo sexual percebido no corpo humano e projetado no domínio social” (OYEWÙMÍ, 2021, p. 41). A diferença de gênero foi sempre compreendida como natural, sendo biologicamente determinada e não como socialmente construída - ideia que surgiu a partir dos estudos feministas - o que na prática social ocidental implicou privilégio ao macho/homem e subordinação à fêmea/mulher.

Oyèrónké Oyewù mí (2021) defende que “o gênero não era um princípio organizador na sociedade iorubá antes da colonização do Ocidente”, sendo inexistente as categorias sociais “homem” e “mulher” e tendo como princípio organizador social a senioridade. Essas categorias consistem em construções sociais da sociedade ocidental que fazem uma interpretação bio-lógica do mundo social. Portanto, o sistema de gênero não é uma maneira natural e universal de organizar as sociedades, por ser socialmente construído significa que está ligada a uma cultura. As imagens que o conceito “mulher” evoca na experiência ocidental as definem através do que *não são* (não tem pênis, não tem poder, não pode participar da vida política, etc.), partindo do que é considerado a norma, ou seja, o “homem”.

[...] o determinismo biológico em grande parte do pensamento ocidental advém da aplicação de explicações biológicas na consideração das hierarquias sociais. Isso, por sua vez, levou à construção do mundo social com tijolos biológicos. Assim, o social e o biológico estão completamente entrelaçados. Essa cosmovisão se manifesta nos discursos de gênero de dominância masculina, discursos nos quais as diferenças biológicas femininas são usadas para explicar as desvantagens sociopolíticas da fêmea. A concepção da biologia como estando “em toda a parte” torna possível usá-la como uma explicação para qualquer esfera, esteja ela diretamente implicada ou não. Se a questão é por que as mulheres não deveriam votar ou por que amamentam bebês, a explicação é uma e a mesma: elas são biologicamente predispostas a isso. (OYEWÙMÍ, 2021, p. 74)

Como resultado dessa lógica cultural, homens e mulheres são entendidos como essencialmente diferentes. E sua essência funciona para determinar (e justificar) uma natureza e um comportamento diferentes (OYEWÙMÍ, 2021). Para a mulher, sua essência a traduz como frágil, dócil, sentimental, portanto, suscetível a um comportamento não-racional, devendo ser (e manter) protegida dentro do lar e, principalmente, predisposta ao materno devido à sua natureza reprodutiva. Logo, essa diferenciação e hierarquização leva a uma divisão de trabalho por gênero baseada em uma interpretação da realidade por meio do determinismo biológico que aplica essa biológica na definição de uma essência masculina e feminina. A divisão do trabalho fundamenta-se no casal heterossexual: homem/marido/pai e mulher/esposa/mãe. Vale lembrar que essa estrutura caracteriza as sociedades ocidentais, pois, como argumenta Oyewùmí (2021), as diferenças anatômicas não funcionavam como a base das categorias sociais no povo iorubá.

[...] nos discursos ocidentais, o gênero é concebido, antes de mais nada, como uma categoria biológica dicotômica que é então usada como base para a construção de hierarquias sociais. O corpo é usado como chave para situar as pessoas no sistema social ocidental, na medida em que a posse ou a ausência de certas partes do corpo inscreve diferentes privilégios e desvantagens sociais. O gênero masculino é o gênero privilegiado. Mas essas observações não são verdadeiras no quadro de referência iorubá. Assim, as construções de gênero não são em si mesmas biológicas - elas são culturalmente construídas, e sua manutenção é uma função dos sistemas culturais. Consequentemente, usar as teorias de gênero ocidentais para interpretar outras sociedades sem recorrer a suas próprias cosmopercepções impõe a elas um modelo ocidental. (OYEWÙMÍ, 2021, p. 129-130)

A lógica cultural ocidental, que influencia o imaginário social, segue uma estrutura binária (homem/mulher) que parte da distinção anatômica, ou seja, é determinada pela biologia. Esse binarismo configura a família nuclear, adicionando à categoria homem/mulher o papel social de pai/mãe. Esse sistema cultural de homem/pai e mulher/mãe que “inventa” a mulher como professora de pedagogia no imaginário social. A feminização do magistério, portanto, é resultado de uma sociedade capitalista que nunca deixou de hierarquizar os sujeitos e as relações, seja no mercado de trabalho ou no imaginário coletivo.

A diferenciação e a hierarquização dos grupos sociais produzem uma divisão do trabalho que, quando a mulher ingressa no mercado de trabalho, a deixa com poucas oportunidades de atuação e continua a ser controlada, subordinada e desvalorizada. Esse padrão binário, que acarreta uma relação hierárquica, expandido pelo mundo durante o

colonialismo, levou à imitação de modelos culturais europeus. Tratando-se, portanto, de uma herança colonial, o imaginário social sobre a figura da professora de pedagogia resulta de um sistema-mundo que estabelece as relações de dominação por meio da raça e do sexo/gênero, construindo uma imagem de educadora mulher e branca. A colonialidade de gênero, então, ao explicar as relações modernas de gênero, percebe a interseccionalidade entre as categorias de análise, isto é, não perde de vista a estrutura racista que se desenvolveu na sociedade brasileira.

#### **4 FORÇAS DE RESISTÊNCIA DECOLONIAIS: abrindo brechas no imaginário social sobre a professora de pedagogia**

A colonialidade consiste em uma lógica global de desumanização que estabelece uma estrutura de relações de dominação hierarquizadas com base na raça e no gênero. Decolonialidade, portanto, significa lutar contra a lógica da colonialidade, buscando desestruturar a binariedade humano/não-humano e questionar a ideia de determinismo biológico utilizado para justificar essas concepções.

A ideia de que a biologia é o destino - ou melhor, o destino é a biologia - tem sido um marco no pensamento ocidental por séculos. [...] a noção de que diferença e hierarquia na sociedade são biologicamente determinados continua a gozar de credibilidade [...] No Ocidente, as explicações biológicas parecem ser especialmente privilegiadas em relação a outras formas de explicar a diferença de gênero, raça ou classe, A diferença é expressa como degeneração. (OYEWÙMÍ, 2021, p.27)

Como consequência da bio-lógica característica da cultura ocidental, que fundamenta as diferenças em aspectos visuais, as categorias de raça e de gênero formam uma hierarquia de quatro, ou seja, o processo colonial foi diferenciado pelo sexo, uma vez que o colonizador utilizava da sua concepção de identidade de gênero para determinar a política. Dessa forma, as relações de dominação, além de possuir como base as distinções de raça, também eram hierarquizadas pela relação de gênero. Nessa hierarquia, na qual os homens brancos (europeus) ficavam no topo seguidos por suas mulheres, os homens negros ficavam abaixo e, como categoria residual e não especificada, os Outros. As mulheres negras, pertencentes a essa última hierarquia, sentiam, portanto, duas formas de opressão (OYEWÙMÍ, 2021).

A invisibilidade da mulher negra no imaginário social sobre a professora de pedagogia que, mesmo em menor número, participou do processo de feminização do magistério, ou seja, ingressou no mercado de trabalho como docente, é explicado devido às duas formas de opressão, pela cor e pelo gênero. Resultado de uma herança colonial, ela está ainda mais distante da posição de normalidade e, portanto, não é representada como ideal feminino. Dessa forma, as professoras, que trazem como bagagem a concepção de mulher, de mãe e de educadora em uma sociedade na qual a norma é o homem branco, aparecem representadas no imaginário social na forma do segundo nível na hierarquia social, ou seja, a mulher branca.

A posição da normalidade, historicamente construída tendo como referência a identidade do homem branco heterossexual de classe média urbana, e a posição da

diferença, todas as outras identidades, consitui-se por meio de uma relação de coexistência, ou seja, para que existam necessita-se haver uma determinação do que é normal e, a partir disso, do que é diferente. “Continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2018, p. 22), acarretando a naturalização das noções de norma e de diferença. Ou seja, é no interior de uma cultura que as relações de poder e as hierarquias se (re)produzem (LOURO, 2008). As forças de resistência decolonial surgem ao se entender e contestar essa lógica que define como “normal” uma identidade específica, estabelecendo uma relação de diferenciação que hierarquiza os grupos sociais. “Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (LOURO, 2008, p. 22).

As narrativas coletadas por Machado e Silva (2018) entre 17 professoras da Educação Infantil da rede privada e pública do Município de Jaboatão dos Guararapes (PE), mostram um entendimento por parte desses profissionais sobre o fazer docente que tenta superar a lógica mulher/mãe/educadora. Em suas considerações finais, apontaram:

A pesquisa contribuiu para desmistificar a ideia de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas. As professoras, de maneira geral, defenderam a preparação para o exercício profissional, inclusive buscando por si mesmas alternativas de aprendizagem e ampliação de conhecimentos.

[...]

Reiteramos que a identidade profissional do ser professora de Educação Infantil está associada à profissionalização. As professoras revelaram que as competências e habilidades das quais lançam mão para exercerem a função de docentes de crianças, em creche e pré-escolas, não são decorrentes da ‘natureza’ feminina, mas são construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional. (MACHADO; SILVA, 2018, p. 148)

Embora essas professoras tenham sobre si uma imagem profissionalizada, ao analisarem os elementos subjetivos, ou seja, os sentimentos para com a profissão, as autoras destacam a presença do tema afetividade nas narrativas:

Destacamos a ênfase “no gostar de crianças e do que faz” como sentimentos comuns nas narrativas. Esse ‘gostar’ parece vincular-se a uma dimensão emocional que permite às professoras tomarem atitudes como entender o que a criança sente, o seu comportamento e possíveis dificuldades de aprendizagem. Reconhecem no trabalho que desenvolvem com as crianças uma dimensão afetiva (amor, paixão, encanto) que dá sustentação a esse trabalho. (MACHADO; SILVA, 2018, p. 144-145)

Esse constante aparecimento do assunto em suas falas demonstra que até mesmo as docentes não conseguem fugir da imagem da "professorinha". Por mais que ao longo de sua formação tente-se consolidar uma identidade profissional, elas já chegam nos cursos de Magistério e de Pedagogia influenciadas pelo imaginário social que conecta o feminino à profissão - talvez seja esse o motivo destes cursos possuírem majoritariamente mulheres como alunas e como docentes. Afinal, em nenhuma outra profissão se percebe no discurso de seus profissionais uma ênfase tão grande no “gostar” do “material” principal que envolve sua prática, sendo considerado fundamental para a escolha daquela profissão e, portanto, “superado” em suas discussões. O amor pelas crianças assume uma conotação que define o fazer docente.

Nas entrevistas realizadas por Andréa Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo com trinta alunas do curso de especialização em docência na educação infantil (CEDEI), entre docentes e gestoras de uma rede pública municipal, ao questionarem sobre a existência de um perfil da profissional da educação infantil, notaram que “a concepção sobre o perfil das educadoras de crianças pequenas se remete ao conceito de gênero, em que a imagem da mulher enquanto educadora nata é o modelo a ser seguido” (SOUZA; MELO, 2018, p. 702), pois elas listam características ligadas ao ideário de mulher. Já nos depoimentos sobre a influência dos termos tia, cuidadora e jardineira como maneiras de designar a professora, “percebe-se que essas nomenclaturas deixaram um aspecto negativo em relação ao processo de construção identitária das professoras de educação infantil” (SOUZA; MELO, 2018, p. 704). As autoras observaram que apesar do entendimento depreciativo dessas nomenclaturas por parte das entrevistadas, muitas ainda não conseguiram se desvencilhar desses estereótipos.

A pesquisa constatou que a maioria das educadoras da rede municipal estudada compreende que o processo de construção da identidade profissional do educador (a) de crianças pequenas possui as marcas de um passado de práticas assistencialistas na educação infantil, passado esse não tão recente e que ainda hoje faz parte do imaginário social, traduzindo-se, por exemplo, na figura da tão conhecida “tia”, conferindo à educadora um status de membro da família (que não se casou e nem teve filhos, estando “fadada” a cuidar dos sobrinhos, dando-lhes carinho e afeto), e não o de uma profissional qualificada para o exercício da docência junto a essa faixa etária. (SOUZA; MELO, 2018, p. 706)

Dessa forma, a análise das narrativas dessas professoras deixa clara a sua luta constante na consolidação de uma profissão e, portanto, de uma identidade profissional que rompa com os estereótipos presentes no imaginário social. A sua discussão, para

além de envolver o resto da comunidade escolar, obriga as próprias docentes a questionarem suas concepções, uma vez que

[...] os aspectos relacionados à dimensão afetiva estão amalgamados ao ser professora de Educação Infantil, principalmente, devido às especificidades dessa faixa etária, elemento que, também, envolve essa identidade. Nos estudos sobre Educação Infantil, a imagem dessa professora aparece sempre associada a alguém dócil, que gosta de criança, uma visão estereotipada que, ao longo dos anos, vem sendo evidenciada na sociedade. (MACHADO; SILVA, 2018, p. 147)

Apesar das pesquisas de Alessandra Arce (2001), de Machado e Silva (2018) e de Souza e Melo (2018) se referirem à profissional da educação infantil, essas mesmas constatações podem ser aplicadas aos docentes que atuam nos anos iniciais. A essas são atribuídas uma cientificidade maior, pois, além da psicologia do desenvolvimento, devem conhecer os processos e os métodos de alfabetização. Contudo, a concepção de educadora nata permanece envolvendo essas mulheres, definindo suas capacidades e suas qualificações – suas idealizações – a partir do seu gênero. O processo de feminização do magistério, que permitiu à mulher ocupar um lugar no mercado de trabalho, contraditoriamente, dificultou a sua profissionalização, afinal “magistério constituía-se como sacerdócio e não como uma profissão, deixando a mulher na posição de ‘mãe espiritual’, onde cada aluno(a) deve ser visto(a) como seu próprio filho(a)” (SOUZA; MELO, 2018, p. 698). Com isso, conferiu à identidade desse profissional uma imagem não profissional. O processo de feminização do magistério associado ao mito da educadora nata “criou no imaginário social uma imagem distorcida em relação à profissão docente” (SOUZA; MELO, 2018, p. 704).

As práticas decoloniais surgem na contracorrente à ordem da colonialidade e, para Rita Segato (2021), “[...] viver de forma decolonial é tentar abrir brechas em um território totalizado pelo esquema binário, que pode ser o instrumento mais eficiente do poder colonial-moderno” (p. 114). Dessa forma, desconstruir um imaginário que estrutura a divisão de trabalho entre homem e mulher constitui uma prática decolonial, uma vez que busca romper estigmas. Os estereótipos e as discriminações muitas vezes são gerados por imagens que formamos sobre os assuntos e as pessoas baseados em informações distorcidas e/ou incompletas, primeiras impressões e sentimentos confusos que, se levados à discussão, podem criar fissuras no sistema colonial-moderno. Para tanto, decolonializar o imaginário social significa um processo educativo que deve ocorrer não somente nas escolas, mas também nas universidades, afinal são esses discentes que, depois de formados, irão entrar nas escolas e, de maneira direta ou indireta,

participarão na formação das subjetividades de seus alunos, influenciando significativamente seus imaginários. A relevância em abordar esses assuntos dentro dos cursos de graduação fica evidente em uma pesquisa realizada com estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), nos anos de 2005, 2006 e 2007, na qual foi aplicado e analisado 297 questionários com questões sobre gênero, sexualidade e homossexualidade:

A construção social de nossos preconceitos dá-se muitas vezes, pela absoluta falta de novas informações no espaço educacional que problematizam nossas evidências, que desconstroem nossas certezas. Nesse sentido, a universidade também tem sua responsabilidade na construção dessas representações, pois 66% das/dos estudantes afirmaram que o tema “gênero” não foi trabalhado durante a graduação, todavia 82% deles/as consideram o tema importante. A maioria (76%) entende que sexo e gênero são coisas diferentes, embora ainda 22% considerem como sendo coisas iguais. Isso talvez explique por que 28% dos/das estudantes acreditam que ser mulher ou ser homem é uma construção biológica, contrastando com apenas 11% que apontam ser uma construção cultural. A maioria (60%) aponta ambas as alternativas, tentando conciliar as dimensões biológica e cultural; o que, embora seja um avanço frente a uma concepção estritamente biológica sobre as identidades de gênero, parece também indicar uma dificuldade em descolar as identidades de gênero de uma sobreposição sobre uma identidade biológica pré-formada. Ou seja, se reconhece a importância das variantes culturais, mas estas se sobrepõem, consolidando ou modificando uma identidade binária e excludente pautada na diferenciação biológica dos sexos. (DINIS; CAVALCANTE, 2008, p. 104)

As análises de Dinis e Cavalcante (2008) apontam que estas estudantes assimilaram o discurso politicamente correto, embora não tenha ocorrido uma mudança significativa nas concepções binárias e excludentes sobre a produção das identidades sexuais e de gênero ou sobre a formação de novos modelos familiares no mundo contemporâneo. Também observaram que predominam nos discursos argumentos religiosos, misturados com argumentos biológicos, para justificar preconceitos, principalmente quando o tema gira em torno da preservação de um modelo familiar tradicional. Apesar de compreenderem a importância de discutir gênero e sexualidade dentro da escola e de respeitarem a diversidade, estando dispostas a ensinar isso aos seus alunos, há uma resistência à formação de novos modelos familiares de maneira subjetiva, ou seja, mais inconscientemente do que conscientemente elas acreditam no papel fundamental de uma figura masculina e de uma figura feminina na construção das subjetividades de seus alunos, o que demonstra o enraizamento de um modelo familiar nuclear como essencial para o desenvolvimento dos sujeitos.

Os argumentos, quando apresentados, giraram em torno da justificativa tradicional da necessidade de um pai biológico do gênero

masculino e de uma mãe biológica do gênero feminino, que funcionariam como modelos da identidade sexual da criança. A isso se acrescenta uma argumentação bastante apressada e superficial, apropriada talvez dos discursos psicológicos: “Criança precisa de referencial masculino e feminino”, “uma criança necessita conviver com pessoas (mãe e pai) em que os papéis e características dos gêneros são definidos”, “a maioria dos psicólogos já confirmou que causa danos imensos às crianças. Acredito firmemente na família (pai, mãe, filho) e na capacidade de educar para um mundo que tenha mais ética e moral”. (DINIS; CAVALCANTE, 2008, p. 106)

Com isso, percebe-se a urgência de práticas decolônias em todos os níveis de ensino, pois apesar de muitas conquistas adquiridas com as lutas feministas, LGBTQTS e do movimento negro, ainda persistem concepções de gênero enraizadas nos sujeitos que estão fortemente naturalizadas, de forma que não as percebem como uma herança colonial, ou seja, como fruto de um modelo social europeu imposto no período colonial e que continua sendo importado e reforçado mesmo após o processo de independência.

Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. (BERNARDINO-CONSTA *et al*, 2029, p. 10)

Nas Universidades, ambiente de formação de professores, é preciso mais espaço para se discutir a identidade profissional, levando à compreensão e à ruptura de concepções pré-existentes para que não mais acompanhem esse profissional ao longo de sua carreira. “[A] consciência ingênua nos impede de perceber os aspectos ideológicos e de relações de poder que foram sendo construídos por meio do imaginário social, em relação ao gênero e à docência” (SANTOS, 2018, p. 1105). Sendo assim, no caso das professoras de pedagogia, ao entender que no imaginário social (incluindo o seu) o magistério aparece representado por meio da tríade mulher/mãe/educadora, ocorre uma autovalorização e uma profissionalização, uma vez que contribui para quebrar o ciclo dessas funções que a mulher deve (ou deveria) exercer e para se reconhecer como uma profissional - uma trabalhadora que precisa e deve continuar a aperfeiçoar seus conhecimentos e lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho (assim como em qualquer profissão), afinal ela não é, por ser mulher, mãe ou tia das crianças que passam por sua sala de aula. “As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram” (LOURO, 2004, p.477-478). Assim, também se torna importante discutir esses temas por meio da formação continuada que, para acompanhar as mais recentes pesquisas acadêmicas, poderia ser desenvolvida nas universidades, de

maneira a disponibilizar formas de manter contato com seus discentes graduados e abrir espaço para outros docentes que atuam na educação básica, com o intuito de gerar um ambiente de aprendizado e de atualização, resultando em uma produção de conhecimento que possa ser levado para dentro das escolas por estes professores(as).

Já nas escolas, a discussão pode ser ainda anterior a realizada nos cursos de graduação, ou seja, problematizar questões de gênero como, por exemplo, as profissões consideradas para homens e para mulheres. A escola apresenta-se como um local privilegiado, onde se faz possível a abertura de fissuras na ordem da colonialidade, pois lida com processos educativos que tanto (re)produz quanto questiona os mecanismos sociais de dominação. Rompendo com preconceitos dessa espécie, muitas profissões deixariam de ter majoritariamente homens ou mulheres atuando e, com isso, cursos como o de Pedagogia, por exemplo, poderiam apresentar uma igualdade de gênero, de classe e de raça entre seus ingressantes. Um professor homem de crianças pequenas não seria mais estranho, assim como uma professora mulher não seria considerado o ideal para exercer a profissão.

Discutir a identidade profissional nos cursos de graduação e na formação continuada e os papéis de gênero nas escolas de educação básica consistem em uma maneira de transformar o imaginário social sobre a concepção da professora de crianças, rompendo com a tríade mulher/mãe/educadora que envolve a profissão e criando brechas na bio-lógica binária que sustenta tais ideologias. Questionar e discutir permite compreender o conceito de gênero por seu aspecto histórico-cultural, e não pelo viés biológico e naturalizante.

Por vivermos em uma sociedade que é pautada em concepções binárias e excludentes, a exemplo dos conceitos de heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, também se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino e o que é próprio do gênero feminino, de modo que essas características pareçam naturais e imutáveis. (DINIS; CAVALCANTE, 2008, p. 101)

A roda de conversa mostra-se como um método de trabalho possível, tanto nas escolas quanto nas universidades, uma vez que concede lugar de fala aos participantes e permite o diálogo entre si. O compartilhamento de opiniões, de memórias e de emoções toma forma em uma narrativa coletiva que elucida a colonialidade estruturante na sociedade. Mais do que isso, essa interação possui potencial para (re)construção de conhecimento (LISBÔA, 2020). A familiaridade com o método dentro da escola permite criar um ambiente facilitador e acolhedor para a manifestação das falas de todos os envolvidos, ou seja, tal prática pode envolver alunos, docentes e demais funcionários.

Por acreditar que o ponto de partida para alterar a lógica mulher/mãe/professora está na reflexão das próprias educadoras, essa metodologia auxilia ao revelar modos de percepção da realidade, expressando um imaginário social compartilhado por essas profissionais, que têm raízes nas histórias pessoais e sociais anteriores ao momento atual em que se encontram. Dessa forma, ao compreender a visão de mundo dessas mulheres, é possível identificar forças de resistência à colonialidade sobre a concepção de gênero e seu papel social, ou seja, práticas decoloniais presentes nos discursos que circulam nos espaços escolares e, com isso, transformam a sociedade. Uma possibilidade para a mudança é, pois, um diálogo sobre gênero.

A roda de conversa é recente como método de pesquisa, mas já usada há bastante tempo em sala de aula por professores inspirados na concepção freiriana de ensino libertador com práticas de mútua aprendizagem entre professor e aluno. Das salas de aula, especialmente do ensino infantil e fundamental, a roda de conversa tem ganhado espaço também em momentos acadêmicos de reflexão e, desse lugar, expandiu-se como prática de geração de dados em pesquisas científicas. (LISBÔA, 2020, p. 167)

Logo, abrir espaços para o diálogo consiste em um recurso que pode servir tanto para a realização de uma pesquisa com o objetivo de investigar as concepções dos participantes a respeito do tema, quanto para gerar fissuras em crenças naturalizadas. Além disso, através de perguntas norteadoras e partindo de materiais diversos, como um conto, uma notícia de jornal ou mesmo um acontecimento ocorrido dentro da instituição de ensino, esta forma de trabalho que pode parecer simples, e é exatamente devido a isso, pode ser desenvolvida com todas as idades de participantes, isto é, desde a educação infantil ao ensino superior. Essa pedagogia de ação, como se refere Catherine Walsh (2017), que articula o pedagógico e o decolonial, constroem caminhos “[...] de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial” (p. 24). Para tanto, o condutor de uma roda de conversa deve adequar seus materiais e suas questões para o contexto em que se desenvolverá, tendo como princípio gerar um ambiente confortável e seguro para o diálogo.

O processo de colonização modernidade alterou todas as epistemologias, espiritualidades e cosmovisões, colonizando-as com narrativas eurocêntricas da modernidade. Daí que a decolonialidade não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas de dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente de levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser) e os “*ego conquiros*” enfermos que constituem a todos nós (decolonialidade espiritual). (GROSGUÉL, 2019, p. 67-68)

O “Ocidente que levamos em nós” expressa-se, entre outras maneiras, no imaginário individual que, ao ser partilhado, torna-se um imaginário social que (re)produz concepções sobre a realidade. Dessa forma, lutar contra as estruturas internas construídas pelas narrativas eurocêntricas consiste em uma prática decolonial.

“Onde estão sendo abertas as fissuras que avançam, hoje, desarticulando a colonialidade do poder, e como podemos falar delas? Que papéis desempenham as relações de gênero nesse processo?” (SEGATO, 2021, p. 85). Inspirada por essas questões, penso nas instituições de ensino como lugares privilegiados de resistência à colonialidade, uma vez que se operam a produção de conhecimento e o processo de aprendizagem. Contudo, para que estes espaços funcionem como forças de resistência decolonial e ocorram práticas decoloniais, um importante começo é pensar um currículo decolonial a fim de gerar o entrelaçamento do pedagógico e do decolonial que desestruture a racionalidade da colonialidade fundada através de ideias de binarismos dicotômicos (homem/natureza, mente/corpo, masculino/feminino) e de gênero e raça como mecanismo de classificação e hierarquização social. Isto é, desenvolver uma pedagogia que questione e desafie o pensamento moderno ocidental e, com isso, o poder colonial ainda presente (WALSH, 2017). Uma pedagogia decolonial se constrói de diferentes formas, com práticas que promovam a crítica e as insurgências, que permitam questionar e romper com o pensamento dominante eurocêntrico e que incluam conhecimento e percepções multiculturais.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência, as escolas de educação básica e o campo de produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2019, p. 227)

Indagar uma interpretação de mundo e uma produção de conhecimento eurocentrada consiste em um primeiro passo no processo de descolonizar os currículos e o campo do conhecimento. O Movimento Negro e a intelectualidade negra há muito buscam retirar do lugar de marginalidade e de subalternidade epistemológica os conhecimentos produzidos pelos(as) negros(as) brasileiros(as), trazendo discussões sob uma perspectiva negra decolonial brasileira, o que necessita continuar ocorrendo, e mesmo crescer, tanto nas escolas quanto nas universidades.

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo de conhecimento. (GOMES, 2019, p. 224)

Abrir espaço para as pesquisas, os pensadores e os conhecimentos de diferentes origens, para além dos clássicos euro-estadunidenses, colocando-os como parte de um currículo e como fonte de produção de conhecimento, de maneira que apresente diversas interpretações da realidade e cosmopercepções, consiste em (re)pensar um currículo decolonial. Isto é, faz parte desse percurso de ruptura epistemológica discutir os temas, principalmente sobre racismo e sobre gênero, fazendo uso de múltiplas formas de saberes e de perspectivas, questionando a hegemonia acadêmica europeia. Para desenvolver um pensamento pedagógico emancipatório é preciso reconhecer a ideologia que permanece viva do colonizador e conhecer perspectivas outras, vindas de um mundo considerado periférico e marginal, ou seja, que fogem da lógica do homem branco.

A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações sobre a realidade. (GOMES, 2019, p. 231-231)

As narrativas envolvidas nos currículos - em suas construções e seus desenvolvimentos - trazem noções de diferença na representação dos grupos sociais. A maneira como sua história é contada e como são representados indicam quais grupos (com sua cultura e seu conhecimento) são valorizados e quais são desvalorizados e, mesmo, excluídos. As narrativas do currículo fixam noções de classe, de raça e de gênero que, atualmente, contam histórias coloniais.

Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo. (GOMES, 2019, p. 228)

Com o potencial de forjar subjetividades, um currículo na perspectiva decolonial de gênero busca, entre outros aspectos, questionar o papel social da mulher, auxiliando na (des)construção da imagem da professora de pedagogia. Desenvolver um currículo

que não naturalize a construção do gênero, criticando ideais de feminino e de masculino, constitui uma das funções das instituições de ensino para um processo educativo que não consolide preconceitos.

O movimento de continuidade do sistema só existe porque as partes mantêm o jogo, na luta que as estruturas constitutivas do campo produzem, reproduzindo as estruturas e hierarquias dele. As representações sociais mudam de acordo com o grupo e suas características, como etnia, posição social e formação. Na discussão dos gêneros, tanto o homem quanto a mulher, independentemente da classe social, reproduzem a dominação masculina, seja de forma inconsciente ou consciente. (SANTOS, 2018, p. 1095)

Nas disputas sobre o currículo, Gomes (2019) apresenta alguns exemplos de *resistência colonial a um currículo decolonial*, de modo que fazem parte desse movimento que dá continuidade à colonialidade. O Programa Escola sem Partido é apontado como um mecanismo de coibir discussões múltiplas sobre a realidade, ferindo os princípios constitucionais de liberdade de pensamento e de expressão.

Um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e dos docentes. Parte da ideia de que os professores e os autores de material didático utilizam suas aulas e obras para obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, principalmente aquelas entendidas como de conduta moral e sexual.

[...] Em outras palavras, pode-se dizer que o referido Programa intenciona restringir e proibir certos temas dos currículos, negando aos sujeitos da educação o direito ao conhecimento emancipatório. Na realidade, é uma forma atual de colonização dos currículos. (GOMES, 2019, p. 229)

E seguindo nesse sentido, outro exemplo apontado como colonização dos currículos consistem na luta política pela retirada da palavra “gênero” dos textos que legislam a educação, como o Plano Nacional de Educação e os Planos Estaduais, Municipais e Distrito Federal. Influenciados pela narrativa do Programa Escola sem partido, adeptos de uma política conservadora e fundamentalista têm pressionado o governo alegando que tratar sobre questões de gênero nas escolas consiste em uma ideologia de gênero, isto é, uma imposição através da educação. “Setores políticos, religiosos e familiares mais conservadores se voltam contra os educadores e os políticos que defendem a discussão sobre *igualdade de gênero e sexualidade na escola*” (GOMES, 2019, p. 231) (destaques da autora).

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação

das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. (GOMES, 2019, p. 231)

Não perdendo de perspectiva que as discussões decoloniais são interseccionadas pelo racismo, ou seja, pela raça como categoria de análise, a descolonização dos currículos deverá vir acompanhada pela presença de negros e de negras nos espaços de poder para uma real fissura à colonialidade. Tornar visível os grupos sociais que foram invisibilizados, principalmente, para os objetivos deste trabalho, a mulher negra, cria brechas em crenças, em pensamentos e em sentimentos discriminatórios que levaram a construção de um imaginário social na qual a figura da professora de pedagogia é representada como mulher e branca.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem que ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas, na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção de conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder. (GOMES, 2019, p. 225-226)

Para tanto, torna-se necessária a participação de mulheres em cargos de gestão da educação, e não somente a sua massiva presença na educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O processo de feminização do magistério deve se expandir para os cargos de poder e de tomada de decisões, sem, contudo, ocorrer um esvaziamento da presença masculina. Para se construir um imaginário social que não vincula a profissão de professora de crianças às mulheres é preciso quebrar um ciclo em que o ensino das áreas, como matemática e ciências, por exemplo, seja mais valorizado e conectado à figura masculina, assim como ocorre com as posições de gestores e de diretores. Dessa forma, a política de Ações Afirmativas<sup>7</sup> desenvolvidas em muitas universidades brasileiras permite o ingresso não apenas de mais mulheres em cursos de graduação, na

---

<sup>7</sup> O termo *Ação Afirmativa* se refere a um conjunto de políticas públicas de uma determinada sociedade para a promoção de oportunidades para grupos sociais historicamente discriminados e estruturalmente em desvantagem social e econômica. As ações afirmativas visam remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, a formação em universidades, valorizar e promover segmentos em desvantagem social e simbólica a posições de liderança na esfera pública. O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS tem como objetivo ampliar o acesso de grupos sub-representados no ensino superior em todos os cursos de graduação da Universidade, redimensionando teorias e metodologias acadêmicas na produção de conhecimento; promovendo um espaço plural que contemple diferentes trajetórias [...] Este Programa reafirma o compromisso da UFRGS com políticas que colaborem para a redução das desigualdades sociais e econômicas [...] (FONTE: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/category/o-que-sao-acoes-afirmativas/> ; Acesso em novembro/2022).

qual há mais ingressantes homens, como também possibilita o acesso de pobres, de negros e de indígenas, de todos os gêneros, ao ensino superior. Isso consiste em uma prática decolonial que concretiza a mudança de estruturas sociais.

As práticas decoloniais configuram, portanto, forças de resistência ao pensamento colonial que reforçam concepções de herança colonial no imaginário social sobre a professora de pedagogia. Nesse sentido, todas essas reflexões abrem brechas para a construção de um imaginário coletivo em que esse(a) docente seja representado como um profissional capacitado e valorizado, sem possuir uma cor e um gênero específicos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu como resultado de uma pesquisa bibliográfica que se estruturou a partir do termo e do conceito de “mito da educadora nata”. Ao conhecer essa expressão, consegui transformar em palavras uma percepção que desde o ingresso no curso de Pedagogia me intrigava. Sendo a minha primeira formação em Licenciatura em História, lugar majoritariamente masculino, as diferenças não somente dos estudantes e dos professores, mas, também, da linguagem adotada me mobilizou à pesquisa sobre a relação entre gênero e a profissão docente. Nas minhas experiências durante a graduação em História, a linguagem era marcada pelo cientificismo, pela busca e discussão do conhecimento, deixando em segundo plano o indivíduo no processo de ensino. Apresentando, também, outra linguagem, o curso de Pedagogia quase sempre abordava os sentimentos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, colocando em destaque o *carinho* que constrói a relação professor-aluno. Esse *carinho* por vezes era confundido ou misturado com o materno, com sentimentos que socialmente são conectados ao feminino. Mulher, mãe e educadora consistem em palavras que circulam no universo da educação para crianças, enquanto que homem, pai ou mesmo paterno nunca surgiram em discussões sobre o fazer docente no ensino de área, isto é, enquanto estudante de história. Certamente o respeito ao aluno e apresentar uma atitude acolhedora e compreensiva faziam parte de ambos os discursos da prática docente, contudo, gênero não consistia em uma questão a ser pensada para a profissão de professor(a) de História.

A figura da docente de pedagogia aparece representada no imaginário social brasileiro como uma mulher branca fundamentada por meio da tríade mulher/mãe/educadora. Esse imaginário parte de uma lógica que define os papéis sociais do homem e da mulher, agregando a estes o de pai e de mãe. Esses aspectos influenciaram na atribuição de profissões ligadas ao feminino e ao masculino. Sendo assim, o magistério, ao passar pelo processo de feminização, absorveu os deveres e as funções socialmente designadas às mulheres, como a de cuidar e de educar as crianças, e assim usou da caracterização dada ao gênero como capacitação para o exercício da docência. Isto é, os predicativos que foram atribuídos ao ser mulher são agora utilizados como requisitos para sua função profissional, o que oportuniza a sua entrada no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, justifica a sua desvalorização como trabalhadora. “Ou seja, se os mundos de trabalho fossem abertos para as mulheres em todos os ofícios em

paridade com os homens, elas teriam a opção por seguir alguma profissão, mostrando sua real capacidade de independência, autonomia e reconhecimento trabalhista” (RIBEIRO, 2022, p. 56-57). Contudo, acompanhando o desenvolvimento do mundo capitalista, o “lugar” da mulher no mercado de trabalho é descolado do doméstico para o público, mantendo as atribuições designadas ao gênero e sem alterar a hierarquia social, permanecendo inalteradas as estruturas sociais. Se antigamente, no imaginário social, era inconcebível uma mulher trabalhar fora de casa, pois suas obrigações eram com a casa e com o marido, agora ela pode buscar uma renda própria, desde que seja em ocupações condizentes com sua natureza, o que se traduz nesse imaginário como serviços ligados ao doméstico e ao cuidado - cozinheiras, costureiras, faxineiras, enfermeiras e professoras, por exemplo.

Essas concepções são resultado de uma herança colonial que oprimiu por meio das categorias de gênero e de raça. A colonialidade contribuiu para a construção da tríade mulher/mãe/educadora a partir da atribuição de uma lógica binária pautada pelo determinismo biológico, bem como do ideal de um padrão família nuclear. O enraizamento dessas ideias acarretou um contexto que naturaliza as relações de gênero, considerando-as como imutáveis. A articulação de discursos biológicos para a desumanização de grupos sociais, posicionaram a mulher e, principalmente a mulher negra, como hierarquicamente inferior. Uma vez que o ideal feminino na concepção eurocêntrica está impregnado pelo racismo, o imaginário da professora de pedagogia é limitado pela figura de uma mulher branca.

Contrário a essas cosmovisões, forças de resistência à colonialidade são necessárias para desconstruir esse imaginário social. Através de práticas decoloniais, em especial nas instituições de ensino, é possível criar um espaço de discussão e de reflexão que questionam os mecanismos sociais de dominação, a fim de ressignificar a profissão professora de pedagogia. O reconhecimento de seu lugar marginal e subalterno consiste em um ponto de partida para o desenvolvimento de um pensamento pedagógico emancipatório que desarticula a ideia de educadora nata no imaginário social. A ruptura desses pensamentos, portanto, se dará conforme esses profissionais perceberem que podem criar uma nova relação e sentido com a profissão professor(a) (SANTOS, 2018).

Diversas abordagens poderiam ter sido tomadas para seguir com o estudo, contudo, tendo iniciado durante a pandemia de COVID-19, o percurso da pesquisa adotada consistiu em uma revisão bibliográfica devido as suas repercussões, o que inclui

a dificuldade de adentrar nas escolas para conversar com as docentes. Tomando como ponto de partida os estudos de Alessandra Arce, segui para as discussões de gênero desenvolvidas principalmente por Guacira Lopes Louro e, então, por meio da presente argumentação sobre o patriarcado como influência na construção da imagem de mulher e de professora, inclui os debates decoloniais de Rita Segato e de Oyèrónké Oyewùmí como forma de compreender a construção da estrutura social que conecta os papéis de mulher, de mãe e de educadora. Apesar de propiciar um suporte teórico promissor para a questão, a pesquisa permaneceu vinculada a minha percepção da realidade apoiada nos debates das estudiosas que conheci nessa trajetória e acrescentei à discussão. Dessa forma, seria enriquecedor ao debate apresentado dar voz às percepções de outras mulheres. A partir desse trabalho é possível, portanto, seguir outros rumos ao incluir a roda de conversa, por exemplo, como metodologia de acesso à realidade dentro das escolas. Articular os debates decolônias com as falas de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitiria conhecer as práticas de resistência que atuam no ambiente de trabalho desses profissionais.

Uma análise decolonial possibilita ampliar a forma de enxergar, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade (LOURO, 2008) e, conseqüentemente, de compreender o imaginário social da professora de pedagogia. Embora ainda prevaleça a ideia da educadora nata, já existem ações que buscam desconstruí-lo, com o objetivo de pensar a profissionalização docente, no sentido de (re)construir e fortalecer sua identidade profissional (SOUZA; MELO, 2018, p. 706). As práticas de resistência precisam ser compartilhadas através do diálogo entre os pares e entre escola e universidade para que não permaneçam isoladas e, com isso, não tenham impacto no debate sobre gênero e profissão.

As rodas de conversa como alternativa metodológica para compreender o imaginário social sobre a professora de pedagogia, dentro das escolas, possibilita entrar em contato com o primeiro ponto de resistência, isto é, a própria profissional e suas concepções sobre a profissão. Na busca por uma forma de diálogo entre um grupo que se conhece, possivelmente há anos, mas que atraísse e estimulasse a fala, as rodas de conversa podem se revelar uma importante ferramenta para a reflexão, uma vez que o compartilhamento de vivências e de narrativas que, antes percebidas de maneira individualizadas, ao tornarem-se coletivos, denunciam uma realidade que posiciona a profissão como “de mulher”. Assim, essa ferramenta apresenta a potencialidade de

(re)construir o conhecimento devido à interação e ao diálogo entre os participantes, cumprindo um duplo papel: de acesso aos enunciados que configuram o tema dessa pesquisa e de momento de debate e de reflexão coletivos, que podem levar a uma tomada de consciência sobre gênero e profissão. Com isso, podemos desnaturalizar conceitos e criar novas atitudes, ou seja, desenvolver práticas de resistência decoloniais. Devido ao seu formato familiar aos participantes e por não hierarquizar os lugares de fala, a sua adoção como um recurso metodológico acolhedor permite o acesso às narrativas de maneira mais espontânea e, dessa forma, ao imaginário coletivo (LISBÔA, 2020).

Por fim, sendo eu uma mulher, branca e sem filhos, professora de história e futura professora de pedagogia, preocupo-me com a profissionalização da carreira, defendendo e buscando direitos trabalhistas igualitários à outras profissões, validação sobre o conhecimento que adquirimos com nossos estudos e experiências, e, principalmente, respeito ao nosso trabalho e esforço em nos tornarmos educadoras. Afinal, sob a pressão do imaginário social, como poderei ser uma boa professora se não sou mãe? Ao ter filhos me tornarei uma professora melhor? Não é necessário continuar meus estudos, já que o trabalho de ensinar virá instintivamente dentro da sala de aula por eu ser mulher? Se meus alunos não aprenderem a ler e escrever, por exemplo, é por que, além de ser uma educadora ruim, também sou uma mulher ruim? Questionamentos como os citados acima não devem, e não deveriam, fazer parte da trajetória de uma carreira. Um imaginário que naturaliza o fazer docente, transformando o conhecimento em instinto e permitindo que qualquer indivíduo tenha lugar de fala sobre nosso trabalho, criticando-o e julgando-o em mesmo nível que aquele(a) que cursou uma graduação, principalmente por ser associado a um “trabalho de mulher”, revela e reforça a estrutura machista que configura a sociedade, além de seu racismo estrutural ao enxergar o “trabalho intelectual” como branco. Logo, gênero e profissão consistem em um tema relevante que mostra a colonialidade presente na sociedade e no imaginário. A discussão apresentada neste trabalho, dessa forma, abre brechas de resistência à definição de papéis sociais, de lugar, de sexo e de cor.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. IN.: **Cadernos de pesquisa**, n. 113, 2001. p. 167-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf> . Acesso em: dezembro de 2022.

CAMARGO, Daiana; BIAGINI, Franciele Sueke Martins; CORRÊA, Patricia dos Santos. De cuidadora a tia, de tia a professora: ser profissional de educação infantil. IN.: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 11, v. 11, n.22, jan-jun 2018. Disponível em: Acesso em: dezembro de 2022.

CAMPOS, Isabela Mendes Costa; SOUSA, Lizandra Sodré; ZAPAROLI, Witembergue Gomes; CARVALHO, Herli de Sousa. Ser professor: entre o imaginário social e a identidade docente. In.: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 62458-62469, jun. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/31840> Acesso em: dezembro de 2022.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In.: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7 ed., 2004.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. In.: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/agosto. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643475> Acesso em: dezembro de 2022.

FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Maria Faermann. Imaginário social e educação: revendo a escola. In.: **Aberto**, Brasília, (61): 5-14, jan./mar. 1994. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210285> Acesso em: dezembro de 2022.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. In.: **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28209> . Acesso em: dezembro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LISBÔA, Flávia. Marinho. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. In.: **História Oral**, v. 23 n. 1, 161–182, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v23i1.995> . Acesso em: dezembro de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In.: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7 ed., 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In.: **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), maio/agosto. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470> Acesso em: dezembro de 2022.

MACHADO, Laeda Bezerra; SILVA, Idelia Manassés Barros. Identidade e representações sociais do ser professora de educação infantil. In.: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 135-151, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/622>. Acesso em: dezembro de 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In.: **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, nº1. Janeiro/Abril 2016.

\_\_\_\_\_. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Ed., 2005

PURCENO, Sônia da Silva. O Silêncio Imaginário. In.: **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 7, n. 7, p. 167-176, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/503> Acesso em: dezembro de 2022.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. In.: **Arte e colonialidade: n.3**. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso em: dezembro de 2022.

RIBEIRO, Cristiane de Paula. “O trabalho da mulher é barato pela grande abundância que existe”: intelectuais e professoras na labuta cotidiana de seus ofícios (Rio de Janeiro,

século XIX). In.: **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], v. 27, n. 46, p. 45–65, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/60193> Acesso em: dezembro de 2022.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. O imaginário e a construção do gênero e da docência na cidade de Londrina: conceito, contexto e implicações. In.: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1089-1108, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651394#:~:text=Para%20o%20desenvolvimento%20deste%20estudo,valores%20e%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20poder>. Acesso em: dezembro de 2022.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou Tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) de educação infantil. In.: **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 697-709, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977> . Acesso em: dezembro de 2022.

WALSH, Catherine. Introducción - Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In.: **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Série Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf> . Acesso em: dezembro de 2022.