



***O CAMINHAR DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: NOTAS
SOBRE MULHERES PROFESSORAS***

***THE FEMINIZATION OF TEACHING IN BRAZIL: NOTES ON WOMEN
TEACHERS***

***LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN BRASIL: NOTAS SOBRE LAS
PROFESORAS***

Mayra Silva dos Santos¹

RESUMO

A finalidade deste trabalho é discutir sobre o ingresso, permanência e atuação de mulheres professoras nos primeiros anos de escolarização no Brasil, a partir do processo conhecido como *feminização do magistério*. O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, utilizando autoras clássicas dos estudos de gênero como Judith Butler (2003) e Joan Scott (2017); e autoras como Guacira Lopes Louro (1997), Jane Soares de Almeida (1998) e Ana Carla Menezes de Oliveira (2017) que versam sobre mulheres e docência. Atribuímos a inclusão de mulheres à expansão da escolarização, aliado a fatores econômicos, políticos e culturais da época, principalmente ligada à ideia de que a mulher teria capacidade natural de cuidar e ensinar. Contudo, compreendemos, que a construção de representações e estereótipos envolvendo a composição desse grupo profissional demarca uma lógica patriarcal das relações de poder comumente estabelecidas entre homens e mulheres.

Palavras- chave: Educação. Feminização do Magistério. Mulher.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the entry, permanence and performance of women teachers in the early years of schooling in Brazil, based on the process known as the feminization of teaching. The study was based on a bibliographical review, using classic authors of gender studies such as Judith Butler (2003) and Joan Scott (2017); and authors such as Guacira Lopes Louro (1997), Jane Soares de Almeida (1998) and Ana Carla Menezes de Oliveira (2017) who deal with women and teaching. We attribute the inclusion of women to the expansion of schooling, combined with the economic, political and cultural factors of the time, mainly linked to the idea that women had the natural ability to care for and teach. However, we understand that the construction of

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos (PPGE-UFSCar). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). São Carlos, São Paulo, Brasil.

representations and stereotypes involving the composition of this professional group demarcates a patriarchal logic of power relations commonly established between men and women.

Keywords: Education. Feminization of the teaching profession. Women.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es discutir el ingreso, la permanencia y el desempeño de las maestras en los primeros años de escolaridad en Brasil, a partir del proceso conocido como feminización de la enseñanza. El estudio se basó en una revisión bibliográfica, utilizando autoras clásicas de los estudios de género como Judith Butler (2003) y Joan Scott (2017); y autoras como Guacira Lopes Louro (1997), Jane Soares de Almeida (1998) y Ana Carla Menezes de Oliveira (2017) que abordan el tema de las mujeres y la enseñanza. Atribuimos la inclusión de las mujeres a la expansión de la escolarización, combinada con los factores económicos, políticos y culturales de la época, principalmente vinculados a la idea de que las mujeres tenían una capacidad natural para cuidar y enseñar. Sin embargo, entendemos que la construcción de representaciones y estereotipos que envuelven la composición de este grupo profesional demarca una lógica patriarcal de relaciones de poder comúnmente establecidas entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Educación. Feminización de la profesión docente. Mujeres.

* * *

Introdução

O exercício do magistério, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem sido uma das funções nas quais vemos predominantemente a presença das mulheres. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², as mulheres se constituem como maioria do corpo docente, em especial nos primeiros anos de escolarização. Na Educação Infantil esse percentual é de 96,21% e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 77, 56% do corpo docente é feminino.

As pesquisas de Guacira Lopes Louro (2004) e Jane Soares de Almeida (1998) discutem que, até a metade do século XX, o magistério primário no Brasil já havia sofrido um processo de feminização³, tanto pela quantidade de mulheres que frequentavam as Escolas Normais, como pelas moças que já exerciam o magistério. A presença feminina

² Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/_censo_escolar.

³ Em termos gerais, a chamada feminização do magistério, processo que será explicado mais adiante, contribuiu para a consolidação de um perfil docente principalmente para o exercício do magistério primário.

nesse nível de ensino aconteceu, especialmente, num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos.

Segundo Louro (2004), o trabalho feminino se fazia necessário, tendo em vista que as autoridades brasileiras se voltaram para as mulheres como indivíduos que preenchiam as condições profissionais exigidas para uma escola pública que se expandia no país. Tal fato, segundo a autora, estaria ligado também ao processo que alocava a responsabilidade educativa das crianças às mulheres, seguindo a ideia de que o magistério seria uma extensão da maternidade.

Louro (2004), dialogando com Almeida (1998), destaca que esse fato perdurou por todo o século XX, sendo estimulado pelas transformações econômicas, políticas, culturais, sociais e demográficas que perpassaram o país e que determinaram uma grande participação do público feminino, principalmente nesse nível de ensino.

É partindo disso que este trabalho tem por intenção, discutir sobre o processo de feminização do magistério. Partimos do pressuposto que esse decurso ocorreu influenciado por fatores econômicos, sociais e culturais que permeavam o imaginário brasileiro nos séculos XIX e XX, marcando significativamente a representatividade da mulher na profissão docente, sobretudo no ensino primário.

Para fins de realização da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa e pela revisão bibliográfica a partir de autoras clássicas dos estudos de gênero como Judith Butler (2003) e Joan Scott (2017); e autoras como Guacira Lopes Louro (1997), Jane Soares de Almeida (1998) e Ana Carla Menezes de Oliveira (2017) que tratam a respeito da temática de mulheres e docência.

Partindo deste aporte teórico-metodológico, a pesquisa tenta pensar as mulheres dentro do mundo educativo. Partimos, especialmente, do processo de escolarização destas, até chegar na parcela de contribuição para o ato de educar, tornando-se progressivamente majoritárias na função docente, de maneira particular, nos primeiros anos escolares.

Ser professor: Uma questão de gênero?

Os estudos de gênero de Joan Scott (2017, p. 85) demonstram, que a discussão teórica do termo “como categoria analítica só emergiu no final do século XX”. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas do século XVIII, até o começo do século XX”. Em outros termos, a categoria gênero, faz parte das discussões teóricas evidenciadas pelas feministas contemporâneas, como forma de reivindicar certo

campo de definição, pois até então, as teorias existentes, não conseguiam explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens.

Para Joan Scott (2007), o termo passa a ser destacado como elemento de constituição das relações sociais de poder diretamente relacionado às diferenças percebidas entre os sexos. A partir disso, analisar docência e gênero, implica entender que as relações entre homens e mulheres são baseadas em construções sociais e culturais que permeiam os diferentes contextos históricos e que definem determinados papéis para os sujeitos.

Cláudia Pereira Vianna (2001, p. 90) explica que as expressões de masculinidade e feminilidade são construídas historicamente e se referem principalmente aos “símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto”.

Assim,

[...] no caso do exercício da docência principalmente nos primeiros anos de escolarização esse fato é refletido, podendo ser notado de forma acentuada na forma como as relações em sala de aula foram estabelecidas ao longo do tempo. Podemos dizer que, essa dinâmica não foi estabelecida propriamente pelas diferenças sexuais entre os sexos, mas a delimitação dessas questões de gênero, foram construídas exclusivamente pelas representações advindas da cultura por meio do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto (Cássia Cristina Furlan; Patrícia Lessa dos Santos, 2010, p. 1).

Ou seja, as ideias sobre o que é "masculino" e "feminino" são construídas culturalmente, através de linguagens, atitudes e comportamentos que são ensinados e perpetuados ao longo do tempo. No caso da docência, representações culturais de gênero influenciam as expectativas e práticas dos professores no cotidiano escolar, impactando, sobretudo as relações e a construção de narrativas masculinizantes, assim como explica Robert Connel (1995, p.189):

Nessa narrativa toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres [...] a feminilidade é compreendida como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas [...].

Essas representações em torno do masculino e o feminino, segundo Jónata Ferreira Moura (2016, p. 507), afetam diretamente as práticas escolares, pois contribuem

para a adequação do sujeito na conduta atribuída a cada sexo. Ou seja, espera-se que, por terem nascido com órgãos genitais masculinos ou femininos, os homens possuam atitudes masculinas e as mulheres condutas mais femininas.

Judith Butler (2003) em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, originalmente publicado em 1990, discute gênero como ato performático e efeito produzido e político fundado em um discurso histórico de relações de poder. Para a autora, as normas sociais de gênero são designadas para a manutenção da heteronormatividade, reforçando binarismos rígidos de masculino e feminino.

Homens e mulheres acabam passando por problemas de caráter normativo⁴, onde são atribuídos aspectos sociais feminilizantes e masculinizantes que reforçam estereótipos no trabalho docente, por exemplo. A percepção construída por meio dessas normas, designam a atuação feminina em determinados níveis de ensino, a partir da justificativa de que as mulheres são naturalmente cuidadoras e corroboram com a criação de estereótipos negativos, em relação a presença masculina nos primeiros anos de escolarização.

É certo que as mulheres se constituem como maioria na Educação Básica, atuando principalmente nas primeiras séries de escolarização. As representações que designam e constroem a figura da mulher como professora, formam elementos fundantes que interferem na maneira como acontecem as relações e as visões em determinadas situações, como é o caso da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Entender essas construções em determinadas organizações sociais, contribui de forma significativa para a compreensão das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade.

No caso da profissão docente principalmente na educação infantil e anos iniciais, percebe-se a perpetuação de modelos formativos, identitários e profissionais que implicam no exercício da função dificultam ainda hoje, a própria constituição da profissão. Esses aspectos foram definidos a partir de ideais e princípios que correspondem à própria história do grupo profissional e a evolução sócio-histórica do Brasil.

⁴O caráter normativo, referem-se às normas e expectativas sociais que determinam como homens e mulheres devem comportar-se, atuar e quais papéis devem assumir em diferentes contextos, incluindo, por exemplo, o ambiente de trabalho. Butler (2003) explica que as normas sociais sobre o gênero são construtos históricos que servem para manter certas relações de poder. Essas normas regulam os corpos e as identidades, determinando o que é aceitável e marginalizando o que é visto como não-conforme.

Ao falar sobre a presença feminina na docência no Brasil, atribui-se essa inclusão de mulheres à expansão da escolarização, aliado a fatores econômicos, políticos e culturais da época, principalmente ligada à ideia de que a mulher teria capacidade natural de cuidar e ensinar, assim como será falado a seguir.

Louro (2004) destaca que o trabalho feminino fez parte dos discursos das autoridades brasileiras enquanto um elemento necessário na educação da população. Ou seja, apesar das diferenciações entre os territórios, a concepção de que a presença feminina na educação dos pequenos era necessária, perpassou o imaginário brasileiro entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

É certo que não se pode atribuir a complexidade que envolve o desenvolvimento da atividade docente à inserção, atuação e permanência do público feminino na docência. Contudo, é fundante entender que a construção de representações e estereótipos envolvendo a composição desse grupo profissional demarca uma lógica patriarcal das relações de poder comumente estabelecidas entre homens e mulheres.

Os apontamentos de Sonia Kramer (2001, p. 97), destacam que muitas vezes as atividades do magistério infantil, “estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil”. Consequentemente essas ideias, assim como afirma, Louro (1997), transforma um espaço social que historicamente foi se tornando nas sociedades ocidentais um lugar privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres em um espaço generificado, ou seja, permeado pelas representações de gênero.

Na pesquisa de Carliene Bernardes (2022), a carência acerca de trabalhadoras em instâncias executivas na educação brasileira, análise associada aos pressupostos de gênero, raça e classe é uma das formas de perceber essa realidade. Um dos processos abordados e confirmado pelos dados do Censo Escolar (2017) é o processo de feminilização e feminização docente, que será discutido a seguir. Segundo a autora, há um decréscimo numérico de mulheres à medida que cresce o nível educacional.

O perfil docente de Instituições de Educação Superior na categoria administrativa em instâncias públicas e privadas demonstra que o gênero predominante é o masculino, ou seja, homens brancos estão em maior percentual na direção das escolas de Educação Profissional e menor percentual nas escolas da Educação Infantil. Em geral, há disparidades em relação às funções exercidas por homens e mulheres nas instâncias administrativas e de ensino.

Feminização docente: algumas considerações

No plano educacional, as mulheres só passaram a conquistar mais oportunidades de acesso e permanência no século XIX, na esteira dos ideais positivistas e republicanos que passaram a defender uma escolarização para o público feminino. Aos poucos, acompanhando a inclusão das meninas na educação e as necessidades de regimento das salas femininas por mulheres⁵, aliada a fatores econômicos e políticos da época, a atividade docente, inicialmente praticada por homens, passou a ser exercida majoritariamente por mulheres, ocasionando o que se chama hoje, *feminização* do magistério.

Para melhor compreensão desse processo gradual de composição do professorado, recorre-se às ideias de Silvia Yannoulas (2011). Segundo a autora, a feminização de uma determinada atividade profissional acontece por meio de dois processos indissociáveis: a *feminilização* e a *feminização*. Nessa perspectiva, a *feminilização* é entendida como processo de crescimento do número de mulheres em determinadas atividades profissionais. Já a *feminização* é compreendida como um fato que transcende a *feminilização*, sendo efetivado verdadeiramente quando há mudanças práticas nos ofícios.

O primeiro está voltado ao aspecto mais quantitativo. O segundo está vinculado às mudanças simbólicas no significado da profissão, sendo o segundo aspecto, uma ampliação do primeiro, assim como explica a autora,

O segundo significado inclui e expande o primeiro significado, sendo ambos diferentes, porém, complementares. O segundo significado alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional, tenta explicar as razões que permitiram essa entrada (Yannoulas, 2011, p. 283).

Yannoulas (2011) explica que há uma relação entre o acesso massivo feminino em uma profissão e na sua progressiva transformação qualitativa. Em termos gerais, a

⁵ Vale dizer que em meados dos séculos XVIII e XIX, por exemplo, já vemos a atuação de mulheres como mestras particulares e preceptoras. As mestras particulares davam lições “por casas” e ministravam aulas de primeiras letras, entre outros conhecimentos. Já as preceptoras, ao contrário das professoras particulares, residiam juntamente com as famílias e atuavam muitas vezes como governantas da casa. Seu papel também estava vinculado à educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Segundo Maria Celi Vasconcelos (2004, p. 39), os mestres ou mestras preceptoras “caracterizam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas casas mais abastadas”.

autora explica que só é possível compreender o crescimento quantitativo feminino (feminilização), quando se analisa as razões que ocasionaram a *feminização* enquanto fenômeno.

No Brasil, esse processo foi gradual, efetivado de maneira mais significativa nas primeiras décadas do século XX. Nesses termos, já no final da década de 1920 e início da década de 1930, a maioria das pessoas que exerciam o magistério primário eram mulheres. Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (1959), das 183.056 pessoas que exerciam a atividade docente no Brasil, 93,1% eram mulheres.

No ano de 1950, das 140.525 professoras, 104.348 delas, lecionavam em escolas primárias. Isso demonstra que, na segunda metade do século XX, o exercício do magistério, principalmente no ensino primário⁶, já havia passado por um processo de *feminização* caracterizado, principalmente, pela presença massiva de mulheres que ocupavam esses postos.

Sobre o processo de *feminização*, Almeida (1998) explica que, do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, as mudanças socioeconômicas ocasionadas pela implantação do regime republicano no país, pela eclosão do processo de urbanização e industrialização, pelas mudanças tecnológicas e pelos primeiros movimentos de mulheres, causaram uma reviravolta no cotidiano feminino, configurando mudanças e alterações em várias instâncias, sendo uma delas, a educativa.

Conforme a autora, as mudanças atreladas à educação tiveram forte influência na mudança de perfis ocorrida no campo docente. Isso porque as autoridades do período perceberam a necessidade de uma instrução voltada para a população, majoritariamente analfabeta. E isso só seria possível com uma organização mais acentuada do regime de trabalho, principalmente na área educativa.

É nesse dado contexto que se fez necessária a inserção da mulher como educadora, porque com o aumento do número de escolas, seria fundamental também o aumento de mão-de-obra para a concretização desse plano educativo. Nesse período, a educação se constituía como um elemento essencial no desenvolvimento do país, por isso seria de suma importância o melhoramento da educação feminina. Isso porque, sendo instruída, a mulher poderia orientar o desenvolvimento moral de seus filhos contribuindo na formação de bons cidadãos para a nação (Junner Hahner, 2011).

⁶ É importante dizer que na época, o nível de ensino com maior oferta era o primário.

Segundo Hahner (2011, p. 467), esse processo foi influenciado por fatores econômicos e pelo “discurso do ensino como uma extensão da função maternal (o que também servia como desculpa para os baixos salários das mestras)”. Nessa perspectiva, a autora cita o papel da coeducação no processo de feminização do magistério. Segundo ela, a coeducação

[...] desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil. Criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas. E a introdução da coeducação nas escolas normais aumentaria o número de mulheres e diminuiria o número de homens matriculados, mudando, assim, o futuro caráter da magistratura (Hahner, 2011, p. 468).

Hahner (2011) demonstrou que a coeducação teve papel significativo no sistema público de ensino no país, contribuindo para a *feminização* do magistério. Ela defende a ideia de que o crescimento feminino na educação se deu pelo aumento quantitativo do campo educacional, aliado aos ideais que buscavam o crescimento do país.

Rosa (2011, p. 6) cita também a importância das escolas normais, pois segundo ela, sua criação esteve “articulada à necessidade de formação e preparação de professores para corresponder à expansão do ensino primário”. Sobre isso, Elda Alvarenga (2018, p. 226) diz que,

De 1845 até a instituição da coeducação, a presença das mulheres no magistério era ínfima. Somente no final dos oitocentos, observamos um crescimento significativo no número de mulheres na docência, impulsionado pela ampliação da quantidade de escolas femininas e pela criação das salas mistas (após a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879). Vale ressaltar que as reformas ocorridas na virada do século XIX para o século XX e a instituição dos ideários republicanos também compunham o quadro que possibilitou a inserção e a consolidação das mulheres no magistério primário.

Para além disso, cabe destacar que, a inserção feminina no magistério foi permeada de conflitos, principalmente, pela resistência dos homens que continuavam exercendo a profissão, assim como afirma Almeida (1998). O trabalho docente feminino era submetido à fiscalização e controle masculino por meio da figura do inspetor e do diretor.

A autora destaca que “pensar que o processo de feminização foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno” (Almeida,

1998, p. 65). Já o abandono gradual do magistério pelos homens, conforme cita Michel Apple (1998), foi atrelado à exigência da formação específica para atuarem, já que se tornou obrigatória a certificação para o exercício do cargo.

Apple (1988) explica que muitos homens lecionavam sem a formação específica, conciliando, muitas vezes, o magistério com outras atividades, tais como a agricultura e o comércio. Com a exigência da certificação, muitos desses homens acabaram abandonando a função de “professor”, pois representava um investimento alto para muitos deles, e passaram a se dedicar exclusivamente ao exercício de outras atividades, consideradas mais lucrativas. Segundo ele,

Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar período curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou mais alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família (Apple, 1988, p. 18).

Os estudos de Jerry Dávila (2006) e Maria Lúcia Muller (2008) fortalecem a análise da reforma dos treinamentos dos professores e a implementação de práticas que tornaram complexo o acesso à profissão nas primeiras décadas do século XX. A escola pública primária tendia a ser espaço privilegiado para a remodelagem da população. “Tratava-se de dar forma ao povo brasileiro, pois acreditava-se que o país não tinha um povo e sim aglomerados de populações” (Muller, 2008, p. 39).

De início, o exercício da docência foi confiado a homens e mulheres, assim como afirma Tanuri (2000). Depois a necessidade recaiu a um contingente “especializado” que em outros termos, tivessem cursado a Escola Normal e possuísem as condições e requisitos necessários para o exercício do cargo.

Esse fato surgiu da necessidade de um conhecimento mais técnico e aprofundado dos professores, tendo em vista o projeto de nação almejado. “Com efeito, na primeira metade do século XX, menos da metade dos professores atuantes possuíam algum tipo de especialização, o que passou a ser bastante criticado pelos reformistas educacionais” (Dávila, 2006, p. 158).

Concomitante, as mulheres foram adentrando e garantindo seu espaço no interior dos cursos de formação. Contudo, assim como explicam Mirian Jorge Warde e Ana Cristina Rocha (2018, p. 38), a maioria dos postos de comando e de condução intelectual do campo educativo permaneceu nas mãos dos homens. Segundo eles, “as mulheres que ocuparam lugares de direção escolar ou de autoria foram, em regra, chanceladas por homens em um terreno configurado masculinamente”⁷.

Oliveira (2017) assinala que, dentre outros fatores, o crescimento de mulheres na profissão docente estaria vinculado à ideia de que a mulher teria capacidade natural de cuidar e ensinar. É nessa visão que se constrói a tessitura mulher-mãe-professora, ou seja, aquela que direciona a criança no saber e na moralidade, a qual, na visão de mãe amorosa, transforma a criança por meio da sua capacidade natural de educar. Nesse sentido, Renata Vidica Rosa (2011, p. 8) assevera que, na concepção do período, as mulheres

[...] tinham “por natureza” o jeito e cuidado para lidarem com as crianças, portanto nada melhor que responsabilizá-las pela educação escolar dos pequenos. Outro forte argumento propagado era que os lares não sofreriam a ausência feminina e a sua inserção na docência não alteraria seu papel social, visto que cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido por elas.

Segundo Louro (1997), a ideia de vocação para o exercício do magistério estava ligada à ideia de que a docência deveria ser percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. Assim, a presença feminina possibilitou a incorporação do exercício do magistério como ato de entrega, amor e devoção, assimilando também a questão da maternidade, disposições determinantes para a construção do imaginário social acerca da profissão⁸.

Oliveira (2017) destaca que o magistério foi também uma forma das mulheres obterem uma chance de sustento. Para elas, a educação e a instrução significaram uma forma de conquista do espaço público e de profissionalização em torno de uma carreira. Conforme Almeida (1998, p. 69), o magistério, além de “dar espaço” para a inserção feminina no mundo público e trabalho assalariado, viabilizou

⁷ Apple (1998) assinala que muitos homens permaneceram no sistema educacional, porém, ocupando outros cargos de administração que apresentavam altos postos de remuneração e status.

⁸ Sobre a vocação para o exercício da profissão, Miguel Arroyo (2000) explica que essa ideia esteve ligada a uma visão religiosa construída no imaginário social e na autoimagem de ser professor. Ele afirma que essa associação pode resultar no descrédito em relação ao profissionalismo e na valorização profissional da docência. Isso porque, se o magistério fosse vocação em um sentido mais restrito, estaria associado à vida do sujeito como algo já predestinado. Todavia, existem fatores de ordem social e profissional que estão relacionadas à escolha, como as condições individuais e específicas vivenciadas pelo sujeito.

[...] um cruzamento entre o público e privado dentro das condições concretas apresentadas na época. Nesse plano simbólico, talvez possa ter-se a explicação da grande popularidade do magistério entre as mulheres e, no plano objetivo, a sua condição representada pela única opção possível para elas dentro do contexto social do período.

Pode-se dizer que o magistério representou um ponto de partida para a inserção social e profissional no público feminino, pois possibilitou às mulheres a oportunidade de desenvolver múltiplos papéis, fazendo com que o “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, “se a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais” (Almeida, 1998, p. 28)⁹.

O estado de vida das mulheres, assim como suas disposições raciais e legais, é um aspecto que merece atenção ao estudar a inserção feminina nos espaços públicos, assim como foi o caso da docência. Além de tais diferenças serem importantes na construção dos papéis exercidos pelas mulheres, elas se constituem como fatores de diferenciação social e indicadores de modos de vida.

Por exemplo, podemos citar a oposição entre o público e o privado que insere de forma distinta à mulher negra, em razão da sua vinculação direta aos espaços públicos após a abolição. Por meio de estratégias de sobrevivência, mulheres negras exerciam trabalhos, que diferem do idealizado e do desempenhado por mulheres brancas, assim como afirma Angela Davis (2016). Mulheres negras à margem precisavam sobreviver, mulheres brancas eram educadas para assumir seu papel de mãe educadora, boa esposa e dona de casa, atribuições que a sociedade esperava que elas desempenhassem.

A partir da segunda metade do século XX, se percebe uma mudança significativa com a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, lei nº 5.692 de 1971. A lei extinguiu os cursos normais de nível ginasial ou primeiro ciclo, criando o curso de magistério. Permitiu ainda a expansão da mão de obra docente no Brasil, fato que não alterou as representações em torno do exercício do magistério primário.

A predominância da mulher será uma constante e com ela a representação da atividade docente com um trabalho associado às habilidades afetivas e de maternagem. Isso pode ser notado nos dados do Recenseamento Demográfico (1980), que evidenciava a presença feminina em 86,6% do professorado brasileiro.

⁹ É importante destacar que as mulheres ocupavam outros ofícios além do magistério. Porém, para as mulheres das camadas médias da sociedade, o magistério significou um espaço importante de poder.

Para a grande maioria das mulheres, o magistério significava o ponto de partida, o trânsito do invisível para a visível e a realização de um serviço fora do ambiente doméstico, reduto privilegiado da feminilidade (Almeida, 1998). Almeida (2006) explica que, apesar do magistério representar um prolongamento das funções maternas, instruir e educar crianças, era aceitável e idealizado por elas.

Já nas últimas décadas, o cenário educacional tem passado por intensos debates e alterações sobretudo pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96. No entanto, apesar das mudanças no tange a inserção, formação e atuação de docentes na educação básica, as representações entorno da profissão docente, principalmente na educação infantil e anos iniciais, fazem com que a feminização do magistério continue sendo realidade no espaço escolar, de forma que parece ser “natural” para a sociedade que a mulher escolha essa ocupação.

Apesar de as mulheres exercerem inúmeros papéis na sociedade, se observa ainda, que a profissão docente, principalmente para a Educação Infantil, continua sendo uma escolha profissional preferencialmente de mulheres, e o exercício do magistério “[...] situa-se nas estatísticas como um campo feminino por excelência” (Oliveira, 2017, p.9).

Em suma, a presença majoritária de mulheres foi alimentada pelas relações desiguais de poder existentes que buscavam subordinar a figura feminina a determinadas funções na sociedade. Identificar o estabelecimento de argumentos sexistas que atribui funções masculinas e femininas na sociedade, é perceber que ainda hoje, as ideias construídas em torno do exercício da mulher no magistério são perpassadas e permanecem nas representações práticas no espaço educacional.

Conclusão

Conforme evidenciado, é fato que as mulheres se constituem como maioria na Educação Básica, atuando principalmente nas primeiras séries de escolarização. Essas concepções historicamente construídas, formam elementos fundantes que interferem na maneira como as relações sociais acontecem e como são vistas determinadas ocupações e condições, como é o caso da docência. Entender essas construções em determinadas organizações sociais, contribui de forma significativa para a compreensão das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade.

De maneira geral, as pesquisas analisadas contribuíram para evidenciar, os aspectos sociais, históricos e culturais que culminaram na modelagem do fenômeno da feminização docente no Brasil. Entendemos, nessa perspectiva que, a feminização do

magistério, não foi apenas uma transformação quantitativa na composição dos professores, mas também uma mudança significativa nos papéis sociais e nas representações culturais associadas ao magistério.

Em suma, sua consolidação não reflete apenas uma mudança na composição demográfica dos professores, mas também uma complexa interseção de gênero, raça e classe social que molda as experiências das mulheres no campo educacional. Inicialmente percebido como um "sacerdócio", onde o exercício do magistério era visto como uma extensão do papel maternal, a presença feminina possibilitou não apenas a inserção no mercado de trabalho e a obtenção de sustento, mas também a redefinição do próprio significado da profissão.

Nessa ocupação, o público feminino encontrou para além de uma oportunidade de carreira, um espaço onde podiam expressar suas habilidades “afetivas” e educativas, historicamente associadas aos papéis de cuidado e maternidade que à época, eram funções idealizadas por elas.

Cabe destacar que essa evolução histórica da profissão, continua a desafiar e inspirar novas pesquisas e políticas que promovem a equidade de gênero e a desconstrução de normas sociais que estabelecem o perfil “ideal” para o exercício de determinadas funções, como é o caso da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL (1959). Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>.
Acesso em: 15 out. 2020.

ALVARENGA, E. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8536>. Acesso em: 15 set. 2019.

APPLE, M. Ensino e Trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo. Fev., p. 14-23,1998. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1180/1185>. Acesso em: 28 nov.2019.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva. **Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um trabalho consubstanciado por classe, gênero e raça.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Uberaba, MG, 2022.

DEMARTINI, Z. B.F. ANTUNES, F.F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 86, ago., p. 5-14, 1993.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FURLAN, C. C; SANTOS, P. L dos. **Além das aparências: gênero e corpo no cotidiano da educação física escolar.** In: Fazendo gênero 9 - diásporas, diversidades, deslocamentos. 2010. p. 1-10. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277757951>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005>. Acesso em: 15. nov. 2019.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século 19. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: _____. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Ravil. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104, 2001. SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

LOURO, G.L. **Mulheres nas salas de aula.** In: História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MULLER, M. L. R. **A Cor da escola: imagens da primeira república.** Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

VASCONCELOS, M. C.C. A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos. Tese (Doutorado em educação), São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4624/4624_1.PDF. Acesso em: 24 jul.2018.

OLIVEIRA, A.C.M. **A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação**. IV Congresso Nacional de Educação, 2011. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID3324_13092017. Acesso em: 11 abr. 2019.

PERROT, M. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: editora Contexto, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/.../310564251-Minha-Historia-Das-Mulheres-Michelle-Perrot> Acesso em: 15 fev. 2019.

SANTOS, I.J.R. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)**”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSA, R.V.M. **Feminização do Magistério: representações e espaço docente**. **Revista Pandora Brasil**, Edição especial, nº 4 Cultura e materialidade escolar, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8097653-Feminizacao-do-magisterio-representacoes-e-espacos>. Acessado em: 05 mar. 2019.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, p.81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2021.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, p. 159-180, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 10 set. 2019.

WARDE, M. J. MATOS, ROCHA, A. C. S. M. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.58725. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n70/0104-4060-er-34-70-35.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

YANNOULAS, S. **Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria.** Brasília: Temporalis, ano 11, n. 22, jul./dez. p.271-292, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

Revista
Diversidade
e Educação