

A FEMINIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Bárbara do Vale Martins^{ID 1}, Adriana Ramos dos Santos^{ID 2}

Murilena Pinheiro de Almeida^{ID 3}

Resumo

O trabalho docente durante os períodos históricos da educação brasileira é constituído por algumas metamorfoses. Conhecer essas transformações, demanda-se inclusive entender as epistemologias das relações sociais, históricas, econômicas e políticas de gênero, precípuamente quando o trabalho docente se tornou um universo predominantemente feminino. Este estudo objetiva apresentar uma análise da feminização da carreira docente no contexto brasileiro, sob a perspectiva teórica de Butler e Louro, que contribuem e interpelam conceitos sobre gênero e educação. Por conseguinte, adotou-se como literatura bibliográfica, autores que tratam a respeito da feminização da docência no Brasil como: Costa, Sá e Rosa, Stamatto, Fagundes, Antunes e Accorssi, dentre outros. Os caminhos metodológicos da pesquisa, ancoram-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva exploratória. Os resultados mostram que a feminização da docência no Brasil se dá mediante vários fatores estruturantes, sendo a categoria gênero uma das principais configurações interseccionais para a explicação deste fenômeno. A pesquisa se encaminha para as considerações finais trazendo reflexões sobre a feminização da docência constituída historicamente mediante relações de poder embasadas por pressupostos patriarcais, sexistas e misóginos. E, apesar dos percalços, a luta das mulheres por reconhecimento e pela construção de uma identidade profissional, é, também, um fator importante para a consolidação do fenômeno.

Palavras-chave: Feminização; Gênero; Carreira docente.

THE FEMINIZATION OF THE TEACHING CAREER IN BRAZIL: THEORETICAL REFLECTIONS ON GENDER RELATIONS AND EDUCATION

Abstract

The teaching profession throughout the historical periods of Brazilian education has undergone several metamorphoses. Understanding these transformations requires, among other things, an understanding of the epistemologies of social,

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre (UFAC) Rio Branco – Acre – Brasil.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre (UFAC) Rio Branco – Acre – Brasil.

³ Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco – Acre – Brasil.



historical, economic, and political gender relations, especially when the teaching profession became a predominantly female domain. This study aims to present an analysis of the feminization of the teaching career in the Brazilian context, based on the theoretical perspective of Butler and Louro, who contribute to and question concepts related to gender and education. Accordingly, bibliographic literature was used, including authors who address the feminization of teaching in Brazil such as Costa, Sá and Rosa, Stamatto, Fagundes, Antunes and Accorssi, among others. The methodological approach of the research is anchored in a qualitative, descriptive, and exploratory nature. The results show that the feminization of teaching in Brazil occurs due to various structural factors, with gender being one of the main intersectional categories for explaining this phenomenon. The research moves toward final considerations, bringing reflections on the feminization of teaching, which has been historically constituted through power relations based on patriarchal, sexist, and misogynistic assumptions. Despite the challenges, the struggle of women for recognition and for the construction of a professional identity is also an important factor in the consolidation of this phenomenon.

Keywords: Feminization; Gender; Teaching career.

1. Introdução

No âmbito educacional, a carreira docente se encontra entre os espaços nos quais o público feminino incorpora majoritariamente este campo de trabalho. A constituição deste fenômeno está intrinsecamente relacionada a processos sócio-históricos (Inep, 2024). Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dos 2,4 milhões de professores que atuam na educação básica, 77,33% são mulheres. Isso indica que as mulheres condizem a maioria na carreira docente em níveis da educação básica no Brasil (INEP/Censo escolar, 2024).

A inserção das mulheres na docência ao longo da história sucedeu à medida em que os homens passaram a abandonar a profissão, uma vez que o magistério perdia o prestígio social. Além das relações de gênero, existem outras modificações que interpelam a feminização da docência. Essas mudanças se dão até o século XIX, assumindo o Estado a tarefa da universalização do ensino básico no Brasil, correspondendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (Costa, 2017).

O magistério é transformado em conformidade com suas representações. Essas representações são estruturais que caracterizam e concebem as mulheres como mães - onde cada aluno passa a ser seu filho ou filha. Isso decorre em conformidade da associação do papel socialmente construído da maternidade ao cuidado exercido por professoras mulheres. Em consequência disto, moças passam a frequentar os espaços de formação. Os cursos passam a construir seus currículos, além de algumas normas e práticas que foram estabelecidas conforme concepções hegemônicas da figura feminina (Louro, 1997). A educação feminina estava voltada nesse sentido, para a preparação de um papel



submisso no meio familiar. A educação formal, foi excluída durante longos período para as mulheres. Isso reflete a privação educacional feminina, acentuando a disparidade de oportunidades que foram historicamente imputadas ao gênero feminino.

Com a operação das desigualdades de gênero marcadas pela história no Brasil, este trabalho objetiva apresentar uma análise da feminização da carreira docente a partir de concepções teóricas brasileiras. Nesse sentido, discutir questões de estereótipos de gênero e os processos que corroboraram para a consolidação da feminização da docência no Brasil, inter-relaciona-se ainda, com questões de classe, raça, dentre outras categorias interseccionais. Essas categorias interseccionais se ajustam para a (re) afirmarem socialmente as diversas estruturas de opressões.

O artigo encontra-se sistematizado da seguinte forma: na primeira sessão, aborda-se um panorama sobre como o gênero é reconhecido e discutido a partir da análise crítica das ideias de autoras que discutem a temática. Além disso, nesta seção, são destacados marcos históricos que explicam a feminização da carreira docente, com concepções entrelaçadas à educação brasileira. Na segunda seção, apresenta-se a consolidação da feminização da docência no Brasil em níveis de educação básica e como o gênero se torna um dos fortes dispositivos para a precarização da docência. Serão tecidas ainda, mas não menos importante, concepções discussões sobre o piso salarial da profissão e as relações de gênero para a constituição da feminização da docência; em seguida o trabalho é encerrado com as considerações finais, apresentando alguns resultados mediante a pesquisa teórica e as discussões estabelecidas durante a constituição do trabalho.

2. Gênero e o caminhar das mulheres à docência

A construção do gênero como uma performance, contrapondo a ideia do gênero ser uma essência biológica, é, portanto, uma construção mediante normas sociais, culturais, políticas vigentes em cada sociedade em diversos contextos históricos (Butler, 2018). Com inspirações advindas de estudos proporcionados por Judith Butler e Michel Foucault. Louro (2014), contribui que o gênero é um dispositivo de poder capaz de regular e normatizar comportamentos, corpos e regras na sociedade. Vale ressaltar que essa regulação diz, sobretudo, sobre como as instâncias sociais determinam o silenciamento, a circulação de corpos que não são os considerados corpos hegemônicos. Por isso, a autora destaca a importância de uma educação que reforce as diferenças históricas incumbidas aos homens e mulheres. Isto pois, a própria escola reproduz normas sexistas, misóginas, homofóbicas, quando na verdade deveria ser um ambiente de resistência contra as diversas formas de preconceitos que envolvem não tão somente a categoria gênero, mas a classe social, a raça, dentre outras categorias de opressão.

Esses aspectos, de certa forma, marcam a trajetória histórica da professora brasileira. O gênero, por meio dos movimentos feministas, na década de 1970, surge como um termo para diferenciar do termo sexo, além de rechaçar



os ideais do determinismo biológico. No Brasil, o termo passa a ser trabalhado e discutido de forma tímida em 1980 (Louro, 2014; Scott, 1989; Antunes, Accorssi, 2019).

Existem algumas características que se formam no processo de feminização da docência no Brasil. Louro (1997) propõe que é de pouca valia a tentativa de buscar nas leis, dentre outros documentos normativos, razões para esse movimento de feminização da docência. Em sua concepção, quiçá seria mais adequado compreender que naquele determinado contexto, ou seja, ao final do século XIX e início do século XX, ocorriam algumas mudanças na educação brasileira. Esse contexto foi marcado por um processual momento de urbanização, além claro, “da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho – um novo estatuto de escola se instituía” (Louro, 1997, p. 99). Com isso, houve por meio, especialmente da Europa, novas práticas culturais e educacionais que impactaram as estruturas escolares e a forma como o magistério se configurava. Passando ser cada vez mais feminizado. A autora coloca que:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, indicada para as mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (Louro, 1997, p. 95).

O magistério passa a ser reconhecido como uma profissão requerente de habilidades “naturais” advindas das mulheres como: paciência, vocação, cuidado, maternidade, sensibilidade (Gonçalves, 2010). Isso pois, não apenas refletiu o modo como a profissão é validada, mas sobretudo, como a profissão passou a ser vista pela sociedade, além de ser composta predominantemente pelo público feminino.

O processo de feminização da profissão docente nas sociedades ocidentalizadas a partir do século XIX, está ligado a universalização da escola. Isso preconiza que a educação obrigatória da escolarização como direito fundamental, pode ser um fator resultante do processo sócio-político, sobretudo cultural (Costa, 2017). Esse processo foi amplamente baseado em imposições moralistas e patriarcais da presença dominante das mulheres na profissão docente. Enquanto o sistema educacional era expandido, a sociedade da época projetava uma ótica sobre as mulheres. Essa ótica, por sua vez, se dava em razão das características como docilidade, submissão e religiosidade que seriam neste caso, mais adequadas para exercerem a função de professoras. (Downling, 2001).

Além disso, o trabalho docente era visto como uma ampliação da maternidade, fortalecendo a ideia de que o ato de ensinar era normalizado devido à natureza feminina como uma extensão de aptidões maternas. A ideia de natureza feminina era sustentada como uma característica inata, portanto



deveria ser inevitável. Essa percepção era sustentada por discursos que atrelava as mulheres ao “instinto materno”. As mulheres que não possuíam o desejo de ter filhos, não eram consideradas sujeitos, mas frequentemente rotuladas como egoístas e narcisistas. Por via dos movimentos feministas, esse determinismo obrigatório foi fortemente questionado e criticado, acusando a maternidade como compulsória, além das desigualdades de gênero nas relações sociais (Badinter, 1985). Esses papéis concebidos às mulheres não foram apenas incumbidos no campo educacional, mas nas construções sociais e culturais.

Por esse viés, Antunes e Accorssi (2019) asseveram que:

Em nosso país, a Feminização do Magistério se configura como um fenômeno gradativo, uma vez que as mulheres passam a ocupar espaços públicos e a deixar de atender exclusivamente o espaço privado, o espaço da família, também de modo gradual. [...] era preciso que se buscassem profissões que estivessem alinhadas com o ‘papel da mulher’ na sociedade, como cuidadora, como mãe, como pessoa que é capaz de guiar crianças a um futuro próspero. Uma das profissões que permitiam isso era o magistério e, por isso, as mulheres começaram não só a serem aceitas nesses cargos, como também serem solicitadas e incentivadas para o mesmo (Antunes; Accorssi, 2019, p. 57).

É refletido que os processos socioculturais bem como históricos, levaram a ascendência do público feminino no magistério no Brasil. Esse processo, por sua vez, não se deu do nada, pelo contrário, as mudanças ocorreram de forma paulatina. Um dos ocorridos, foi a transição do espaço privado para o público. Isso significa que as mulheres passaram a ocupar espaços que transbordavam os limites do lar, mas acontecia de forma gradativa.

Em meio a esse modo de transição, as mulheres para a sociedade ainda mantinham expectativas alinhadas a papéis de cuidadoras. O preconceito evidenciado é estrutural. O magistério foi intensamente considerado uma extensão do cuidado. Essa visão se configurou como um incentivo para que as mulheres ocupassem cargos de professoras, principalmente na educação para as crianças – educação infantil.

A feminização da carreira docente é refletida de forma impositiva e limitada, especialmente por questões de escolhas. Mesmo a educação sendo considerada uma das primeiras esferas públicas conquistada pelas mulheres, o contexto evidencia estereótipos de gênero. Este fenômeno, a princípio, ocorre não por uma questão de vocação, mas as mulheres são direcionadas ao cargo de professoras com o objetivo de controle do capital, uma vez que os homens abandonam também de forma gradual, a profissão (Antunes, Accorssi, 2019).

Existem razões pelas quais explicam a feminização do trabalho docente da educação básica no Brasil. As autoras propõem uma organização em quatro eixos que auxiliam essa explicação (Sá; Rosa 2004). No que diz respeito ao eixo 1, existe um conjunto de fatores que, ao longo da história, geraram modificações na organização do trabalho. Tais mudanças nutriram oportunidades de emprego



para o público masculino, principalmente quando o capitalismo estava sendo consolidado no país, isso fez com que a indústria se expandisse.

Enquanto os homens eram beneficiados com oportunidades de trabalho, as mulheres permaneciam em condições de subalternização. O patriarcalismo, considerado um sistema organizado socialmente onde os homens dominam e as mulheres são dominadas, perdurava influenciando a divisão de homens e mulheres no trabalho sob condições econômicas e sociais. Portanto, é reafirmado a imposição do patriarcado, reproduzindo as desigualdades de gênero, excluindo e limitando o papel das mulheres em determinadas posições sociais e de trabalho (Sá; Rosa, 2004).

Vale ressaltar que a maciça presença das mulheres na profissão docente, carece necessariamente ser analisada a partir das relações sociais alicerçadas em mudanças econômicas e patriarcais (Apple, 1992). A feminização da docência também um fenômeno internacional, pautado no ensino, foi um dos primeiros espaços de trabalhos ocupados por mulheres. Mulheres de classes médias e brancas, vislumbradas de uma feminilidade idealizada, efetivavam o aumento de oportunidades da participação do público feminino no mercado de trabalho. Isso de certa forma desafiava as limitações que eram impostas devido à presença das mulheres nos círculos econômicos (Vianna, 2013).

No eixo 2, é apontada a expansão da escolarização e o aumento tanto no que diz respeito ao número de escolas quanto no aumento de matrículas de meninas. As autoras explicam que esse aumento se deve ao processo de modernização dos Estados nacionais, que considerava a educação um fator fundamental para a construção da identidade nacional e para a formação de uma sociedade cívica e moral. Na época era considerado um ponto importante para a incorporação de uma população disciplinada e unificada. Por meio da alteração no trabalho e modelos pedagógicos, que precisavam garantir uma educação homogênea e eficiente. Além disso, é destacado o surgimento de leis que facilitavam a entrada das mulheres no magistério. (Sá; Rosa, 2002).

A existência de mulheres no magistério, compôs-se de algumas contradições em relação a outros níveis de ensino. Isso decorreu da ampliação do número de vagas do ensino primário (Vianna, 2013). Em virtude disto:

A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas (Vianna, 2013, p. 165).

A divisão sexual de trabalho coloca as mulheres de maneira desigual no mercado de trabalho. As mulheres trabalham em "circuitos inferiores do capital" e os "homens em circuitos mais elevados do capital" (Hirata, 2016, p. 55). Isso revela que as mulheres presenciam em seus empregos posições precárias e invisíveis, um exemplo é o trabalho doméstico. Em contrapartida, os homens, fazem parte de uma gama e atividades visíveis e com ótimas remunerações.



Isso gera uma crítica à uma narrativa da dominante globalização, que pela divisão sexual de trabalho não beneficia todos igualmente na estrutura global, mas frequentemente reforça hierarquias de gênero – patriarcas (Hirata, 2016).

O eixo 3, está relacionado às mudanças nas mentalidades e representações sociais sobre as mulheres e crianças e o exercício do trabalho pedagógico. Essas mudanças cooperaram para a consolidação da associação do magistério às ocupações restritamente femininas, além dos cuidados domésticos. É destacado que houve uma mudança no modo como o meio social via as mulheres e o seu papel no ensino e sua relação com o cuidado das crianças. A atividade do magistério foi considerada tradicionalmente feminina (Sá; Rosa, 2002).

As representações sociais, neste caso, das mulheres, não surgem de maneira isolada, mas resultam de ideias que antecedem aspectos que são influenciados por comportamentos e pelas estruturas consolidadas socialmente. A medida em que sua origem é esquecida, elas se dilucidam e adquirem um caráter permanente, deixando ser serem vistas como imutáveis. “Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus” (Moscovici, 2007, 41). Isso significa que a representação das mulheres ao longo da história se estende à contemporaneidade, da mesma forma que antes objetificada sexualmente, e intelectualmente considerada inferior, nos dias de hoje, essa representação não é efêmera, mas frequentemente e continuadamente permanente e socialmente reforçada (Moscovici, 2007).

Por fim, o eixo 4, trata-se de uma abordagem sobre o protagonismo feminino em contextos de mercado de trabalho emergente. Precipuamente com relação ao magistério, que por muito, foi visto como uma profissão que concedia conciliar o trabalho profissional com as obrigações domésticas. Esse eixo torna evidente as diferenças que o exercício docente exercia sobre mulheres de classe média e mulheres pobres, sendo essas diferenças reflexos cirúrgicos nas realidades sociais. Para as mulheres de classe média, o trabalho docente era visto como uma oportunidade para sair de casa e construir uma identidade profissional que fugisse da identidade de mulher recatada e do lar, imposta pela sociedade compulsória de desigualdade de gênero. Desse modo, o magistério representava de certa forma, empoderamento feminino (Sá; Rosa 2002).

Em contrapartida, para as mulheres mais pobres, o magistério era representado como um meio de sobrevivência. O trabalho para essas mulheres não possuía o objetivo de realização pessoal, mas era visto, por elas, como uma necessidade econômica, onde a categoria interseccional, classe é operada (Sá; Rosa, 2002). Isso mostra, segundo Martins; Almeida; Santos (2024, p. 237) que “[...] essas opressões se ajustam em um sistema que incide sobre uma pessoa para criar experiências de marginalização e subalternização”. As mulheres sofrem preconceitos por serem mulheres, mas a raça, etnias e classe social, potencializam as opressões e desigualdades de forma interseccional. Por conseguinte, a opressão sofrida pelas mulheres pode ser entendida como:



[...] elemento estruturante da divisão do trabalho e, portanto, um dos fatores que permite ao capitalismo não apenas reforçar sua dominação em termos ideológicos, mas também organizar continuamente a exploração do trabalho vivo e sua reprodução. De outro, a integração das relações patriarcais sob o capitalismo levou à sua profunda transformação, seja na família, em termos do papel da mulher na produção, nas relações sexuais ou mesmo no que diz respeito à identidade sexual (Arruzza, 2019, p. 32).

O texto reflete a relação do patriarcado e do capitalismo e como esses sistemas se engendram e se interligam um ao outro. Ao capitalismo, a opressão das mulheres se torna estruturante, ou seja, o patriarcado não apenas concebe aspectos culturais ou históricos, mas está intrinsecamente ligado ao funcionamento do capitalismo. Isso remete ao fato do trabalho doméstico exercido pelas mulheres, sobretudo sem remuneração, corrobora pontualmente para manter a força de trabalho, não sendo reconhecido socialmente como um trabalho formador econômico.

A ideologia de gênero reforça hierarquias que são sustentadas por meio da exploração de trabalho que além de naturalizar e normalizar a desigualdade de gênero, permanece subalternizando as mulheres (Arruzza, 2019). O capitalismo também ressignificou algumas normas e deu mais visibilidade no que diz respeito à sexualidade e identidade de gênero, no entanto, ainda continua infelizmente, a reproduzir desigualdades. Essa ideia pode ser complementada de acordo com as concepções de Butler que pontua:

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas,性uais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (2018, p. 17).

Nesse contexto, versa-se o conceito de gênero de forma interseccional. A autora analisa o gênero de forma inseparável, das questões culturais, sociais e históricas que se ajustam, se modificam refletindo o processo de construção de identidades. Ser mulher é considerado uma categoria que incorpora vários significados sociais, no entanto, não se pode definir de maneira completa a individualidade, complexidade, portanto, subjetividade de uma pessoa. Isso pois, o gênero não é fixo, mas fluido. (Butler 2018). Sua construção é concebida de acordo com momentos históricos, sociais e culturais nos quais indivíduos possam estar inserido. Ser mulher ou ser homem advém de normas e princípios que se encontram em vigor em cada sociedade (Zanello, 2022).



Nesse sentido, é preciso analisar o gênero de modo a considerar as interseccionalidades classe social, raça, etnia, sexualidade, dentre outras. É importante destacar que as experiências de mulheres brancas jamais serão as mesmas de mulheres negras e ou indígenas, essas intersecções demonstram o modo como o gênero é experienciado, vivido, portanto percebido nas relações sociais, econômicas e não menos importante, de trabalho.

Freitas (2024, p. 9) propõe que “um trabalho só pode se tornar atribuição majoritariamente feminina porque era exercido por homens em tempos anteriores e esse raciocínio, decerto, se aplica à feminização do trabalho docente.” Essa afirmação pressupõe que a educação no Brasil foi marcada por uma segregação de gênero. Saviani (2013) por meio de uma sistemática organização de ideias pedagógicas, destaca que essas ideias configuraram a gênese da educação formal. No território brasileiro, com a colonização protagonizada pela coroa portuguesa, o ensino era trivialmente alinhado às ordens religiosas jesuíticas, portanto tornou-se nítido a segregação do gênero, onde as mulheres e meninas eram excluídas das formações, tornando-se o gênero masculino o mais contemplado com a educação na época, promovida pela catequese (Stamatto, 2002). Acerca da inclusão restrita das mulheres na escola, pode-se destacar que:

A primeira legislação do ensino primário após a independência, foi a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei Geral, que padronizou as escolas de primeiras letras no Brasil, contemplando a discriminação da mulher. Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas principalmente as consideradas racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender ‘artes do lar’, ou seja, as prendas domésticas (Stamatto, 2002, p. 5).

Os pressupostos econômicos, com relação ao pagamento de salários de mestras e mestres, como era augurado na Lei, a específica legislação demonstrou ensejos para que as professoras recebessem um salário bastante inferior comparado ao que os homens recebiam. Isso que perdura nos dias atuais em diversas profissões. “O artigo 6º do decreto 27 de agosto de 1831 determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos por aqueles professores habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei Geral” (Stamatto, 2002, p. 5). Além disso, a Lei Geral também pleiteava que as mulheres fossem reconhecidas pela honestidade, ou seja, as mulheres perante a sociedade, careciam de bom comportamento, não envolvimento em polêmicas. Aos homens, não era reivindicado boa conduta (Stamatto, 2002). Um dado relevante trazido por Hanne sobre um censo de 1872, revela que:

O Brasil tinha uma população total de 10.112.061 habitantes. Mas apenas 1.012.097 homens livres, 550.981 mulheres livres, 958 escravos¹ e 445 escravas sabiam ler e escrever. Essas escolas

² Muito embora o termo escravo ainda seja utilizado em discussões e literaturas, o termo refere-se a uma identidade concedida impositiva e opressiva a um indivíduo, como se a condição de



[primárias] tinham um total de 114.014 alunos e 46.246 alunas (1981, p. 32).

Esses dados, são importantes pois refletem culturalmente que “as mulheres foram confinadas a uma vida reclusa e distanciada do saber” (Fagundes, 2005, p. 51-52). Esse acesso ao saber era negado às mulheres, pois como de práxis eram vistas como intelectualmente inferiores e encaixotadas ao exercício de funções domésticas. Essa construção de gênero foi sendo constituída também por atribuições ao gênero feminino, como: submissão, exclusão, fragilidade, dentre outras (Fagundes, 2005).

Os movimentos feministas se tornam aliados ao questionarem e contribuírem para a transformação desse confinamento. Hooks (2018) propõe que sua ideia a princípio seria de que o feminismo se tornaria um movimento para acabar com o sexismo, deixando nas entrelinhas que o inimigo eram homens, quando na verdade, o sexismo é reproduzido por qualquer gênero, da criança ao adulto. A autora ressalta ainda que:

A noção de ‘libertação da mulher’ que pegou – e ainda está no imaginário do público – era aquela que representava mulheres querendo o que os homens tinham. E essa era a ideia mais fácil de realizar. Mudanças na economia do país, depressão econômica, desemprego etc. criaram um clima favorável para que cidadãos de nossa nação aceitassem a noção de igualdade de gênero no mercado de trabalho (Hooks, 2018, p. 19).

A ideia de “libertação da mulher” se torna ilustre principalmente quando essa ideia estava ligada às mulheres “conquistando” o que factualmente era considerado ocupações restritamente masculinas. A autora destaca que a igualdade de gênero foi considerada uma solução para os problemas econômicos, mas como de práxis, sem questionar obviamente as estruturantes desigualdades, principalmente os procedimentos de relações de poder na sociedade, no trabalho especialmente no ambiente escolar, permanecia desigual. (Hooks, 2018).

A escola “é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, ‘braço espiritual da colonização’, para além de tentativas de catequização dos índios¹, investem de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes.” (Louro, 1997, p. 94). A autora ainda explica sobre as reflexões históricas do magistério e da escola como instituição social. Essas reflexões são

escravo estivesse ligada restritamente à pessoa. Nesse sentido, o termo escravizado torna-se mais adequado para ser utilizado, tendo em vista o reconhecimento de que a escravização foi imposta e resultou em um processo longo de extrema opressão e violência. Logo, o termo escravizado reafirma a humanidade das pessoas, sendo elas não escravas, mas, humana que foram escravizadas.

³ Este termo, assim como escravo, não é considerado apropriado, por mais que ainda seja usado em discussões e literaturas. Torna-se, portanto, prescindível adotar os termos Indígenas, ou povos originários, dentre outros que não reduzem os povos originários a selvagens, isolados, dentre outros adjetivos preconceituosos.



explicadas, portanto influenciadas pela diversificação dos sujeitos que envolvem esse espaço.

Isso resulta em um ambiente que sob diversos olhares, não é mais o mesmo que outrora. O processo de feminização da carreira docente é evidentemente enfatizado, mas não pela presença majoritária das mulheres na docência, mas, por ligações sociais, culturais e de estereótipos de gênero que corroboram para a explicação da consolidação deste fenômeno da feminização da docência (Louro, 1997).

3. Metodologia

A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva exploratória. Esse tipo de pesquisa, toma como base a interpretação dos dados, logo, isso requer a descrição de uma análise a medida em que se constrói significados. Em muitos casos, são situados em momentos sociopolíticos e históricos específicos (Creswell, 2007). Logo, trata-se de um estudo teórico. Esse tipo de estudo, segundo Maldonado (2011), apresenta um conjunto de análise crítica das ideias, dando assim, credibilidade para as discussões apresentadas no decorrer da construção do trabalho. Além disso, o autor reitera afirmindo que “a pesquisa teórica não pode ser reduzida a mera revisão de literatura para ser editada em resenhas rápidas repetitivas; pelo contrário, exige a problematização constante das ideias e dos raciocínios as questões e os aspectos do objeto[...]” (Maldonado, 2011, p. 294-295).

Como auxílio metodológico, o artigo visa lançar luz sobre o processo de feminização da carreira docente no Brasil mediante as contribuições de Butler (2018) e Louro (1997). As autoras foram elegidas, por preocuparem-se em relacionar a categoria interseccional, gênero, como um dos pressupostos para a constituição do processo de feminização da docência. Tais pressupostos serão discutidos precípua mente em obras como “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” de Judith Butler (2018) e “Gênero, sexualidade e educação” de Guacira Louro (1997).

O método de investigação se viabilizou por meio da análise das obras cotejando seus conceitos principais como gênero, feminização e educação. Esses conceitos possibilitam uma compreensão acurada do fenômeno da feminização da carreira docente no território brasileiro. Operacionalizou-se um levantamento bibliográfico de literaturas complementares que ajudaram nas discussões da temática em tela. Esse propósito visou evidenciar as ideias centrais de autoria e a representatividade de mulheres frequentemente invisibilizadas, silenciadas e apagadas, não somente da educação, mas das diversas esferas sociais. Os constituintes do *corpus* de pesquisa foram sistematizados e organizados de modo a elijir uma narrativa coerente sobre o tema. Vale ressaltar que ao adotar esse processo metodológico, há a possibilidade de haver possíveis limitações, tendo em vista a ausência de uma validação empírica (Maldonado, 2011). Além disso, para discussão dos resultados foi realizada uma pesquisa minuciosa sobre o quantitativo de docentes atuando na educação básica levando em



consideração, principalmente a categoria interseccional gênero. Os dados foram obtidos por meio do Censo Escolar de cana ano respectivo realizado pelo INEP.

4. O consolidado fenômeno da feminização da carreira docente no Brasil: o peso do gênero para a precarização profissão

Com a ascensão da escolaridade para mulheres, a diversidade de profissões tem ampliado a possibilidade da inserção da mulher em cargos em instituições. Esse crescimento nutre uma suposta igualdade de oportunidades entre os gêneros diante do mercado de trabalho, uma vez que historicamente, homens ocupavam posições prestigiadas e eram reconhecidos profissionalmente. Entretanto, a presença das mulheres no mercado de trabalho não significa superação de disparidades sociais. Categorias interseccionais estruturais, ainda influenciam diretamente no curso profissional de homens e mulheres (Lombardi, 2001).

As relações de poder e hierarquias de gêneros empregadas na divisão sexual de trabalho, historicamente posiciona o homem em lugares favorecidos e relega às mulheres sob uma ordem de gênero em lugares menos valorizados. A classe social, a idade, etnia, são fatores que corroboram para uma resultante classificação desigual de ocupações trabalhistas. Na educação, apesar de avanços, as barreiras estruturais ainda são persistentes e estão intrinsecamente ligadas a processos sócio-históricos que se articulam de maneira que elege à docência um espaço desvalorizado (Lombardi, 2001; Louro, 1997).

O Brasil, “também passou por um conjunto de transformações, conforme se viu anteriormente, em consonâncias com os movimentos sociais especificados – de classe, etnia, geração e gênero [...]” (Fagundes, 2005, p. 78). Esses movimentos reverberaram em diferentes contextos sociais “do rural ao urbano, do agrário ao industrial, do ensino das primeiras letras ao ensino superior” (Fagundes, 2005, p. 76). Essas mudanças ocorridas em determinados contextos então alinhadas a movimentos da interseccionalidade, isto é

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros grupos. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Logo essas modificações não podem ser consideradas de forma separada. Isso reflete a busca por justiça social. Nesta subseção, será discutido como o reconhecimento da intersecção gênero pesa no que diz respeito ao processo de precarização da docência no Brasil. Além de trazer dados e reflexões



contemporâneas sobre o consolidado fenômeno de feminização da carreira docente no Brasil.

O quadro a seguir demonstra o quantitativo de professores com base no gênero desde o ano de 2007.

Quadro 1 – Quantitativo de docentes segundo o gênero da educação básica - Brasil - de 2007-2024.

Ano	Feminino	Masculino	Total
2007	1.540.049	338.235	1.878.284
2008	1.618.284	364.846	1.983.130
2009	1.609.273	363.060	1.972.333
2010	1.621.916	377.602	1.999.518
2011	1.646.745	392.516	2.039.261
2012	1.686.331	408.682	2.095.013
2013	1.721.169	420.507	2.141.676
2014	1.750.390	433.877	2.184.267
2015	1.751.189	435.965	2.187.154
2016	1.758.945	437.452	2.196.397
2017	1.753.047	439.177	2.192.224
2018	1.780.000	446.423	2.226.423
2019	1.761.999	450.019	2.212.018
2020	1.738.512	450.493	2.189.005
2021	1.737.166	453.777	2.190.943
2022	1.834.295	481.321	2.315.616
2023	1.871.210	482.984	2.354.194
2024	2.151.540	629.741	2.781.293

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados do censo escolar de cada ano respectivo.

As discussões elencadas durante o trabalho mostraram o processo da feminização em um teor histórico e seus contribuintes para a sua constituição. O quadro acima, em semelhança mostra de forma atualizada através de dados quantitativos a feminização da docência em nível de educação básica. Desde o ano 2007 ao ano de 2024. A cada ano é realizado o Censo Escolar que por meio de dados estatísticos realiza pesquisas sobre a educação básica no Brasil. Os dados obtidos para a elaboração do quadro foram disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

É possível constatar durante 18 anos o público feminino é predominante na educação básica. Isso significa dizer que o público masculino se encontra como coadjuvantes. Mesmo o número de professores masculinos triplicando em 18 anos - 2007 a 2024. O quantitativo de professoras se sobressai significativamente em relação ao público masculino. A feminização da docência é constatada por meio de dados estatísticos, que fogem de meras especulações.

Por meio do quadro a seguir será apresentado o quantitativo de professores e professoras segundo o gênero das 4 etapas da educação básica no ano de 2024.



Quadro 2 – Percentual/quantitativo de docentes segundo o gênero das 4 etapas da educação básica – Brasil – 2024.

Educação Infantil		Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Quantitativo de todas as etapas
Geral	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
	3,9% Quantitativo: 26.665				
	Feminino				
Creche	96,1% Quantitativo: 660.158	12,8% Quantitativo: 100.048	35% Quantitativo: 269.822	43,2% Quantitativo: 233.216	629.751
	Masculino				
	2,9%				
Pré-Escola	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
	97,1%				
	Masculino				
Total	6,1%	87,2% Quantitativo: 684.353	65% Quantitativo: 500.675	56,8% Quantitativo: 306.356	2.151.542
	Feminino				
	93,9%				
Total	686.823 docentes	784.401 docentes	770.497 docentes	539.572 docentes	2.781.293 docentes

Fonte: Elaborado e adaptado pelas autoras com base nos dados do INEP fornecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica..

Mediante os dados elencados no quadro, neste caso mais esmiuçado que o quadro anterior, este, apresenta o percentual/quantitativo de professores em cada etapa da educação básica – da educação infantil ao ensino médio. Na educação infantil o número de mulheres é expressivamente maior do que o número de homens. A presença ínfima do público masculino na educação infantil, evidência a importância de pesquisas, discussões e reflexões sobre a docência o peso do gênero e masculinidades. Em um contexto onde a predominância de discursos, perspectivas e comportamentos conservadores, versa, nesse sentido um importante objeto de estudo para o campo educacional. Consequentemente, os dados tornam-se mais disparados quando na educação infantil, quando em creches 97,1% são docentes mulheres, e apenas 2,9% são docentes masculinos. Na pré-escola, o percentual de mulheres ainda é muito maior em comparado aos homens.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o número de professores do gênero masculino aumenta, mas em comparado com o quantitativo/percentual do número de mulheres, é substancialmente menor. Nos anos finais do ensino fundamental, o percentual/quantitativo do público feminino diminui em relação aos anos iniciais, mas ainda é evidentemente maior do que o do público masculino, nesta etapa. Em relação ao ensino médio, a presença masculina nesta etapa é evidentemente maior em comparação às outras etapas, mas o número de mulheres nesta etapa, continua prevalecendo.



O ano de 2024 como os últimos 18 anos, é também um ano no qual a feminização da docência é um fenômeno consolidado no Brasil em níveis de educação básica.

Por conseguinte, tendo em vista, que o enfoque deste tópico é também e não menos importante discutir sobre o peso do gênero no processo de feminização da docência no Brasil e a precarização da profissão. É importante apresentar o descaso salarial da referida profissão.

Apresentamos, no quadro abaixo, a “evolução” do piso salarial (PSPN) do magistério desde 2009 a 2024.

Quadro 3: Evolução do piso salarial do Magistério¹ (PSPN).

Ano	Piso salarial (PSPN)	Salário mínimo
2009	R\$ 950,00	R\$ 465,00
2010	R\$ 1.024,67	R\$ 510,00
2011	R\$ 1.187,14	R\$ 545,00
2012	R\$ 1.451,00	R\$ 622,00
2013	R\$ 1.567,00	R\$ 678,00
2014	R\$ 1.697,39	R\$ 724,00
2015	R\$ 1.917,78	R\$ 788,00
2016	R\$ 2.135,64	R\$ 880,00
2017	R\$ 2.298,80	R\$ 937,00
2018	R\$ 2.455,35	R\$ 954,00
2019	R\$ 2.557,74	R\$ 998,00
2020	R\$ 2.886,24	R\$ 1.045,00
2021	R\$ 2.886,24	R\$ 1.100,00
2022	R\$ 3.845,63	R\$ 1.212,00
2023 ²	-	R\$ 1.320,00
2024	R\$ 4.580,57	R\$ 1.412,00

Fonte: Ministério da educação. Dados atualizados e adaptados pelas autoras, 2024.

O quadro acima mostra dados da evolução do piso salarial do magistério ao longo de quase duas décadas, comparando ao salário mínimo nacional de cada ano respectivo. Vale ressaltar que boa parte dos municípios não cumprem a Lei do PSPN. O piso salarial nacional do magistério foi constituído pela Lei N.º 11.738/2008 para o profissional da educação básica, em início de carreira (Teixeira; Nunes, 2019).

Embora o piso salarial tenha dobrado de 2009 a 2016, passando de R\$950,00 para R\$2.135,64, ainda há uma discrepância salarial. Vale ressaltar que após o golpe de Estado, em 2016, que implicou no impeachment de Dilma Rousseff, o governo de Michel Temer, aprovou a emenda Constitucional 95, que restringe gastos públicos, a área da educação foi fortemente uma das atingidas (Teixeira; Nunes, 2019).

Isso mostra que apesar da Lei do PSPN visar a valorização docente, as discrepâncias salariais evidenciam o contrário, tendo em vista que, para o

¹ Quando, neste trabalho, nos referimos ao termo magistério, estamos nos referindo-o como sinônimo do ato de ensinar.

² Dado não disponibilizado.



exercício da profissão, é necessário que o docente possua ensino superior. Muitas outras profissões que também exigem o ensino superior, e são melhores remuneradas. Além de serem profissões e profissionais mais valorizados comparados aos profissionais da carreira docente, principalmente os que atuam na educação básica.

Com o objetivo de desconfigurar essa disparidade salarial dos professores da educação básica, a esforço do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por meio da meta 17, propunha até 2020, diminuir a desigualdade salarial equiparada a outras profissões com o mesmo nível de escolaridade (Teixeira; Nunes, 2019). Para que isso de fato ocorresse e de forma eficiente, foi com o auxílio da meta 17.4 que “trata da ampliação da assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos/as profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional” (Teixeira; Nunes, 2019, p. 206). Torna-se, portanto, uma tentativa justa de combate às desigualdades históricas que a docência enfrentou e enfrenta. No entanto, os autores reiteram que:

Dessa maneira, é legítimo afirmar que a União, ao aprovar a Lei n.º 13.005/2014, reconhece o fato de que sem aporte de recursos novos na educação e sem redefinição do pacto federativo onde as diversas esferas governamentais atuem efetivamente num regime de colaboração entre si, é e continuará sendo impossível cumprir o piso salarial nacional entre detimento às demandas específicas de cada governo subnacional, bem como será impossível alcançar a valorização docente (Teixeira; Nunes, 2019, p. 206).

Isso mostra que esse processo requer um trabalho onde haja a colaboração das diversas esferas governamentais. É um exercício contínuo que, sem ele, atender a essas demandas, bem como o alcance do piso salarial do magistério, sobretudo, da valorização docente, torna-se um processo inexecutável. É valido ressaltar que a valorização docente não corresponde apenas à uma boa remuneração, mas a condicionantes, estruturas dignas de trabalho. Isso inclui, ambientes, materiais, infraestrutura, jornada de trabalho, adequados, além de progressão de carreira, formação continuada que consolide a valorização docente.

A histórica desvalorização da docência no Brasil é um fato, entretanto é válido ressaltar sobretudo, que a precarização do trabalho docente esteve ligada a feminização da profissão “ao longo do processo de precarização do trabalho docente, a mão de obra feminina foi sendo incorporada, e, consequentemente a profissão foi sendo construída como uma atividade predominantemente feminina [...]” (Costa, 2017, p. 18). Isso mostra e contribui para que o trabalho do ser professor seja considerado socialmente, culturalmente e economicamente desvalorizado, tendo em vista visões afetivas e de cuidados, características herdadas pela figura “materna” (Costa, 2017).

Compreendemos que a feminização do trabalho docente “cresce a cada ano em relação direta com o desprestígio da carreira, principalmente nos ensinos



infantil e fundamental, associada ao estereótipo de ser uma 'profissão de mulher'" (Costa, 2017, p. 21). É nesse sentido que o processo de feminização da carreira docente afirma estereótipos de gênero (Costa, 2017).

Nogueira (2004, p. 15) destaca que "a precarização do trabalho tem sexo." Isto pois, reafirma o objetivo deste fato, a manutenção do capital. A carreira docente outrora, foi amplamente constituída por homens, mas com a desvalorização da profissão, ela foi perdendo o prestígio e consequentemente sendo abandonado por eles. As mulheres em virtude disto, foram assumindo esse espaço. Entretanto, mesmo com a ascensão do público feminino nesta profissão, ela continuou sendo desvalorizada, portanto precarizada, mas que de todo modo contribuía para a manutenção do capital (Costa, 2017).

A precarização e desvalorização docente, precede o processo de feminização uma vez que a docência foi sendo precarizada, a profissão passou a ser abandonada pelos homens, visto que o salário e as condições de trabalho não estavam bons (Costa 2017). "Enfim, à docência construía-se como um papel sagrado, tipicamente feminino, e, portanto, assumia também o caráter de 'contemplação' no orçamento doméstico, o que contribui, ainda mais, para uma desvalorização salarial" (Costa, 2017, p. 28). A autora ainda pontua que,

A escola era pensada para responder à necessidade e aos interesses da elite dominante, no sentido de legitimar e naturalizar culturalmente o estilo de vida urbano. O Estado passou a organizar a educação e a definir seus rumos. Assim, tornar a docência um 'trabalho de mulher' foi uma estratégia de precarização (Costa, 2017, p. 28).

Ou seja, o processo de feminização da docência é declarado como uma maneira estratégica de precarização do trabalho docente. Isso reafirma e reforça ainda mais a concepção de que a docência é semelhante às tarefas domésticas, justificando assim o baixo salário e más condições de trabalho. Nesse sentido, é importante ressaltar que o recrutamento de mulheres à docência, não é marcado por uma questão de vocação, ou mesmo de gosto pessoal, mas, por um recálculo de rota, tendo em vista a falta de prestígio social da profissão e o seu abandono pelo público masculino (Azinari, 2023).

Por meio da construção da feminização docente, a profissão não só por este motivo tornou-se precarizada, mas o dispositivo gênero foi e é fortemente marcado como motivação para a (re) afirmação deste fenômeno. Tomando como base o preconceito proferido às mulheres (sexismo), em um dos períodos históricos que marcam a educação brasileira. Um fato curioso, visto em um estudo realizado por Walger (2006) revela uma fala sexista de Isaías Alves⁶:

⁶ Foi um educador baiano (1938-1942), pioneiro em tradução, aplicação, adaptação de testes psicométricos. Trabalhou em diversos estados brasileiros como Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.



Os educadores têm, sem dúvida, alma um pouco mais feminina que o comum dos homens. Supõem tudo transformar com o amor e persistência de esforços. O ambiente e a herança nem sempre lhes vêm claramente ao espírito. A alma feminina cria sonhos e ilusões, que não levam em conta as forças do ambiente, e as resistências do passado, ativas na tradição, e as necessidades econômicas da época, a abafarem as aspirações generosas da harmonia e da paz (Alves, 1941, p. 14-15, *apud* Walger, 2006, p. 48).

A fala proferida pelo educador baiano Isaías Alves demonstra uma visão extremamente estereotipada que são dispostas ao gênero feminino. Esses estereótipos de gênero são fortemente refletidos na educação. O autor propõe uma visão de que o sujeito homem em uma posição de educador possui, portanto, uma alma feminina, uma vez que historicamente a figura da mulher é construída a muito, por concepções de amor, ternura, afetividades, dentre outras características voltadas para fragilidade atribuídas à figura feminina. Discursos como este, são comuns como já visto no processo de feminização da docência.

Louro (1997) sugere que a escola possui gênero, raça e classe, visto que é um ambiente composto, sobretudo, por mulheres. "Elas organizam, e ocupam o espaço, elas são professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas" (Louro, 1997, p. 88). Essa concepção tradicional trazida pela autora configura fortemente discursos como o de Isaías Alves (Walger, 2006). Não que haja um motivo que explique discursos sexistas, mas que as relações sociais e de poder se engendram e se ajustam para a confirmação de um fato historicamente construído, reconhecendo a manutenção do capitalismo dominado pelo patriarcalismo.

5. Considerações finais

Os achados históricos e teóricos discutidos no decorrer do trabalho transmitem certamente representações fundamentais da feminização da docência, tendo como dispositivo principal as relações de gênero e de poder. Essas relações muito tempo se firmam nas diversas esferas sociais, não tão somente no ambiente educacional, mesmo sendo a instituição escolar, marcada como a mais evidente na feminização da carreira docente, mas também em outras esferas sociais. A educação brasileira nesse sentido, se forma pedagogicamente sob a ótica histórica que se debruça no que diz respeito ao trabalho educacional com estereótipos de gênero e desigualdades sociais, econômicas, raciais, que são, sobretudo, estruturais.

Dessa forma, a feminização da docência se firma levando em consideração inúmeros fatores, os resultados da pesquisa mostram com base nas discussões que esses fatores se relacionam com a associação da figura feminina com os trabalhos domésticos, ao cuidado, e as afetividades como característica primordial da mulher, uma vez que a profissão docente carece, na concepção do



homem, aspectos de ternura e abnegação. Essa associação, sobretudo, acarreta ainda na visão masculina, motivos para que as condições de trabalho fossem precarizadas, tendo em vista que previamente os homens dominavam a profissão, mas com o desprestígio social da profissão, as mulheres, numa tentativa de emancipação acabam predominando à docência.

Apesar da profissão ser dotada pelo protagonismo feminino, isso não significa relações de igualdade e ou de equidade, mas se configuram com discrepâncias nas relações de poder, visto que o dispositivo gênero se encaminha como fator principal para que a feminização da docência, seja, portanto, (re) afirmada. Assim, entender esse fenômeno, demanda reconhecer não apenas a presença feminina na profissão, mas sobretudo, os fatores históricos, políticos, culturais, interseccionais que corroboraram para a consolidação deste fenômeno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Lauren; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 3, 49-60, nov. 2019. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 20 nov. 2024.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas**: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo. São Paulo: Usina Editorial, 2019.

AZINARI, Amanda. Profissão docente e a precarização do trabalho docente feminino no Brasil. **Revista de Estudos Universitário** – REU, Sorocaba, SP, v.49, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/download/4977/4872/17872>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, Distrito Federal, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.



COSTA, Carmem Lúcia. A feminização como estratégia de precarização do trabalho docente: considerações sobre a educação em Goiás. **Terra Livre**. São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/download/609/910/2469>. Acesso em 12 nov. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:
<https://gestrado.net.br/verbetes/feminizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé W. "Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero". **Estudos Feministas**, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. E. – Porto Alegre, 2007.

DOWLING, Colette. **O mito da fragilidade**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina. **Mulher e Pedagogia:** um vínculo re-significado. – Salvador: Helvécia, 2005.

GONÇALVES, Josiane Peres. Representações Sociais de homens professores sobre o trabalho educativo desenvolvido com crianças. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 45-52, 2010.

HANNER, June. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas:** 1850 – 1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Bontempo, 2002.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Líbânia. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Agência gov.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LARNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MALDONADO GÓMEZ DE LA TORRE, Alberto Efendi. **Pesquisa teórica em comunicação na América Latina:** estudo de três casos relevantes. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001009907> Acesso em: 24 nov. 2024.

MARTINS, Bárbara; ALMEIDA, Murilena; SANTOS, Adriana. **Abordagem interseccional gênero e sexualidade:** Uma análise de narrativas de graduandos em Pedagogia da Universidade Federal do Acre. In: 22º Congresso Nacional da Redor – Rede Feminista Norte e Nordeste Estudos e Pesquisas sobre Mulher e relações de Gênero, 2024, Maranhão. (Anais), Embu das Artes/Sp: Alexa Cultural, 2024.

MEC, Ministério da educação. **Piso Salarial Profissional Nacional (PSNP)**, 2024. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Claudia Maria. **A feminização do mundo do trabalho:** entre a emancipação e a precarização. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. 170 f. disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17846>. Acesso em: 20 nov. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ª ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SÁ, Carolina Mafra; ROSA, Walquíria Miranda. **História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica.** CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Anais..., Curitiba: PUC-PR. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 nov. 2024.



SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STAMATTO, Maria Inês. Um olhar na história: mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). Poder Judiciário do Rio de Janeiro. In: **Revista da FAEEBA**, ano 7, nº 9 jan./jun, 2002. Disponível em:
<https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

TEIXEIRA, Eliara; NUNES, Claudio. Os sentidos Atribuídos ao Piso Nacional Como Política Pública de Valorização Docente. **Rev. Tempos Espaços Educ.** São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 29, p. 195-212, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/10688/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

WALGER, Américo Agostino Rodrigues. **Psicometria e Educação:** a obra de Isaías Alves. 2006. 77f. Tese (Doutorado) – Curso de doutorado em Educação, Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível:
<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10552/1/Americo%20Agostinho%20Tese.pdf>. Acesso em 20 nov. 2024.

ZANELLO, Valeska. **A prateleira do amor:** sobre mulheres, homens e relações. Curitiba: Appris, 2022.

Recebido em: 16 de maio de 2025.
Aceito em: 07 de agosto de 2025.
Publicado em: 17 de setembro de 2025.

