

Quando a docência opera para além da possibilidade de profissão para as mulheres: breves apontamentos

Amélia Teresinha Brum da Cunha^(*)

Resumo

Este texto traz reflexões sobre o processo de feminização da docência tendo como orientação uma visão histórica dos fatos. Objetiva compreender a inserção das mulheres no mercado de trabalho como professoras. Metodologicamente desenvolveu-se sob o viés qualitativo, tendo por foco a análise de algumas das principais produções brasileiras que investigaram o tema da docência na História brasileira.

Palavras-chave: Educação. Profissão Docente. História. Gênero. Feminização.

When teaching operates beyond the possibility of a profession for women: short notes

Abstract

This text brings in reflections of the feminization process of teaching with a historical view of the facts. It aims to understand women's insertion as teachers in the job market. Methodologically, it has been developed under a qualitative perspective, focusing on the analysis of some of the main Brazilian productions that investigated the teaching theme in Brazilian history.

Keywords: Education. Occupation Teacher. History. Gender. Feminization.

O tema da docência é recorrente nas produções brasileiras e estrangeiras com abordagens que incidem tanto sobre a história da docência como também acerca das condições da profissão. Destacam-se Dermeval Saviani, António Nóvoa, Denice Catani, Dalila Andrade Oliveira, Maurice Tardif, Libânia Xavier, Bernadete Gatti, entre outros/as estudiosos/as do campo.

A fim de entender sobre o processo da constituição docente no contexto atual brasileiro, com predomínio de mulheres especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, faz-se necessário compreender o processo histórico e cultural que determinou

^(*) Doutora em Educação – PGE/FaE/UFPel. Bolsista de Pós-Doc do PPGE (Programa de Pós-Gaduação em Educação) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Membro do corpo editorial da Revista Cadernos de Educação da UFPel. E-mail: meliabrum@gmail.com.

as condições do exercício da docência no Brasil para professoras e professores. É neste cenário que este texto se apresenta, tendo a intenção de analisar esse processo de feminização da docência tomando como orientação uma visão histórica dos fatos.

Seguindo a perspectiva de Louro (1998) o gênero na docência é marcado pelas representações femininas, sendo a escola o lugar onde as práticas produzem, ou engendram, essas representações da profissão. Nesse sentido, os múltiplos discursos que desde há muito tempo regulam, normatizam e instauram saberes conduzem a produções de verdades que nomeiam sujeitos ou grupos de sujeitos, perpassando não somente as questões de gênero, como também sexualidade, raça, classe, geracional, entre outros.

As marcas que a docência sustentou durante muitos anos, em parte fruto de imposições religiosas, foram ressignificadas e reinterpretadas. Contudo, apesar das lutas por melhores condições de trabalho e salário, verificadas ao longo da história da profissão docente, ainda parece manter-se o caráter de abnegação que consolidou a ideia vocacional das mulheres como professoras.

Evidenciar este movimento histórico e cultural da docência é necessário porque parece existir incertezas em relação à entrada das mulheres na profissão, variando a interpretação entre a saída dos homens em busca de outras profissões mais valorizadas e o esforço das mulheres para ocupar espaços públicos.

Para a construção deste estudo, utilizou-se como metodologia uma revisão de literatura. A revisão buscou por investigações que mostrassem aspectos da trajetória de feminização da docência, tendo por base alguns/algumas dos/as principais autores e autoras que investiram nessa temática.

Em um primeiro momento apresenta-se, neste texto, algumas contribuições teóricas que oportunizaram conhecer acerca dos conceitos sobre a docência. Posteriormente, trabalha-se na perspectiva de compreender a docência como oportunidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho e como as transformações nas análises do conceito de gênero contribuiu para pensar a profissão docente. Desenvolve-se as considerações finais sobre o tema evidenciando como a revisão teórica proporciona conhecer a feminização da profissão e com isso compreender quais as consequências desse processo na realidade atual da educação brasileira, além de delinear possibilidades de investigações posteriores.

Breves apontamentos sobre conceitos de docência

Muitos estudos buscam discutir acerca da situação da educação brasileira nos momentos posteriores à vinda dos colonizadores portugueses, seguidos dos escravos e imigrantes, intensificando-se os debates e propostas acerca da educação nos anos finais do século XIX. Os estudos avançaram e produziram reflexões que procuraram acompanhar os mais importantes momentos históricos relacionados ao tema, como mostra a análise feita por Xavier (1990) ao analisar o período histórico pós Segunda Guerra Mundial e a necessidade da época em incrementar a internacionalização da economia brasileira, processo que influenciou a educação na segunda metade do século XX.

O que se operou, na realidade, foi uma evolução das preocupações educacionais na direção que lhes imprimiam o avanço da ordem econômica e o processo de adequação crescente da ordem política às suas exigências. Nos anos 50, momento em que se consolidava a internacionalização da economia nacional, o projeto educacional ousou assumir, para além das conveniências político-ideológicas, os rumos que efetivamente vinha tomando nas últimas décadas (XAVIER, 1990, p. 172).

Assim, conhecer a trajetória da educação possibilita perceber que as propostas, tanto de escolarização das mulheres quanto de profissionalização da docência, significaram a possibilidade para certa porção da sociedade brasileira alcançar um incipiente grau de liberdade. Tratava-se, naquele momento histórico, da criação de escolas e do quanto a instrução beneficiaria as mulheres.

Embora o interesse manifesto por “grupos de trabalhadores organizados em torno de ideais políticos, como o socialismo ou o anarquismo” (LOURO, 2001, p. 446) e a efetivação desses ideais na criação de escolas, ainda era possível perceber a necessidade de justificar e aliar a educação ao “destino de mãe” (LOURO, 2001, p. 447).

Conforme Louro, dentro daquele contexto social a mulher deveria ser educada e não instruída, por que, segundo ela,

na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro (LOURO, 2001, p. 446, destaque da autora).

Nesse aspecto, os estudos de Ariès (1978) contribuíram para incentivar a discussão sobre o ‘sentimento da infância’, fazendo crescer os estudos voltados para a educação da criança. No entanto, quando busca-se conhecer o que diz a produção sobre essa temática percebe-se que a maior parte das pesquisas que tinham por escopo analisar a relação criança e educação referia-se principalmente às questões de desenvolvimento infantil, com olhar especial para as questões motoras, afetivas e cognitivas.

Dentre os vários estudos que têm trabalhado hodiernamente o tema da educação de crianças nota-se a predominância de investigações destinadas a problematizar sobre a escolarização por ciclos, sobre a formação de professores, sobre a progressão continuada, a alfabetização, o fracasso escolar, o ensino de 09 anos, sobre políticas públicas, sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas.

Evidencia-se que grande parte dos estudos ainda não chega a tratar das relações de gênero, assunto cada vez mais necessário de ser incluído nos programas curriculares das escolas, especialmente quando se verifica o agravamento das tentativas de coibir e censurar a liberdade docente em tratar desse tema se não for pelo viés biológico.

Pode-se conjecturar que essa perspectiva vem se desenhando desde há muito tempo, haja vista que no ano de 2015 tramitavam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos cujo objetivo era o de interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando o que denominam de “doutrinação política e ideológica”. Nesse rastro, muitos estados e municípios brasileiros também propuseram coibir o ensino daquilo que chamam de ‘ideologia de gênero’ e outras formas de ‘ameaças à família’, demonstrando clara intenção de cercear o trabalho docente.

Junto a estes projetos há um que prevê prisão para professores/professoras que insistirem nesse debate. Essas iniciativas tiveram inspiração no movimento Escola Sem Partido (organização que atua na esfera da sociedade civil), criado em 2004, que objetiva combater o que considera um processo de ‘doutrinação ideológica’ dentro das escolas.

Identifica-se nessas propostas um retrocesso nas mudanças sociais, frutos do nosso tempo, segundo nos mostra Nóvoa (1992), que transformaram profundamente o trabalho docente, por vezes até originando uma sensação de desajustamento e

dificuldades nas atuais dimensões constitutivas da sua identificação como professor. Infere-se, então, que as identidades docentes são fabricadas e produzidas por contingências históricas e, segundo Britzman (1996), em grande medida sofrem interferências da “própria experiência vivida” (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Por sua vez, a docência feminina, considerada uma profissão masculina até os anos finais do século XIX, no Brasil, aos poucos vai tomando lugar na educação, tendo em vista os impedimentos morais da época que consideravam inadequado que as meninas fossem educadas pelos professores homens. Segundo Almeida (1998), são dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, o “repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica” e “a necessidade de professoras para reger as classes femininas” (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Não restam dúvidas quanto à presença dos ideais republicanos que propagavam a necessidade de instrução do povo e “a crença no poder da educação” (ALMEIDA, 1998, p. 66) para que o fenômeno da feminização docente no Brasil ganhasse cada vez mais impulso.

A partir dos estudos empreendidos por Apple (1988), acerca da feminização do magistério primário nos Estados Unidos e Inglaterra, Almeida (1998) considerou que

na passagem progressiva de trabalho masculino a trabalho feminino, as condições econômicas e as de gênero são determinantes e no processo de desvalorização do magistério as inserções de classe social por certo transcendem a questão simplesmente sexual e englobam os dois sexos (ALMEIDA, 1998, p. 65).

Louro (2001) contribui nessa questão ao afirmar que “para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado” (LOURO, 2001, p. 465).

Neste sentido, temos Carvalho (1998) elaborando uma crítica sobre a hegemonia nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, de “um discurso que associa o ensino primário com características consideradas femininas” (CARVALHO, 1998, p. 406).

Com isso a autora forneceu elementos para a problematização da visão maternal da docência com crianças *versus* “aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o

profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico” (CARVALHO, 1998, p. 409).

Depreende-se da leitura e problematização dessas questões o quanto a visão essencialista e sexista atribuiu aos homens certas prerrogativas inerentes à sua condição de macho, construindo vantagens e privilégios masculinos no campo profissional além do social e político.

Para Bourdieu (2003), essa naturalização do poder da masculinidade se dá à medida que se eterniza a visão binária de macho e fêmea. De acordo com o autor, essa visão vai sendo revalidada como uma ordem estabelecida e dessa forma fundada socialmente quase sem questionamentos, de modo bastante natural.

É possível dizer que essas bases essencialistas marcaram o caráter assumido pela educação, derivada das mudanças econômicas e sociais desenvolvidas a partir do desenrolar do comércio, século X em diante, e das suas exigências.

Nóvoa (1992) argumenta que o processo de passagem da educação das crianças das famílias e/ou comunidade à instituição escolar pode ser relacionado a outros processos de mudanças ocorridos nos primeiros momentos do século XV. Com o desenvolvimento do comércio e algumas realizações em outros campos, como as Artes e as Ciências, a educação saiu da tutela da Igreja e foi assumida pelo Estado laico.

Portanto, deduz-se que o abandono de uma porção significativa dos homens do ensino, principalmente o primário, ao longo de várias décadas, pode ter sido uma saída em busca de empregos com melhor remuneração, situação que foi propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua consequente modernização, tendo em vista que “[...] a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 70).

No entanto, as transformações na sociedade brasileira verificadas no final do século XIX e início do século XX se encontram relacionadas com posições assumidas por algumas mulheres nesse período, como por exemplo, buscar formação e posteriormente a inserção no mercado de trabalho. Muitas vezes, assumir essas posições tinha o objetivo de minar a estrutura patriarcal dominante e criar uma estrutura mais liberal, com a qual pudessem contar para sair à busca de uma ocupação diferente daquela que tinham em casa, ou seja, o trabalho doméstico.

Algumas alterações e conquistas desestabilizaram conceitos hegemônicos do papel da mulher e do homem no mundo, resultando em mudanças nas representações do gênero masculino, afetando as escolas, o corpo docente, os/as estudantes, a família, o Estado e as relações entre todos eles.

Essa possibilidade de rompimento com os laços patriarcais, aos quais as mulheres estavam submetidas, foi, em parte, graças aos caminhos tomados pela necessidade de expansão da instrução no Brasil e que se consolidou com a criação da Escola Normal, embora que num primeiro momento essa instituição tivesse sido dirigida exclusivamente aos homens, conforme Demartini e Antunes (1993); Kulesza (1998); Vicentini e Luigli (2012), entre outras/os autoras/es. Muitas dessas transformações que ocorreram desde então em nossa sociedade tiveram bastante repercussão na configuração atual da docência.

Com o objetivo de estruturar uma análise do processo de feminização do trabalho docente e de como esse fenômeno influenciou a participação masculina no ensino primário no Brasil, ou foi influenciado por ele, apresento a seguir um levantamento histórico que mostrará os caminhos trilhados pelas mulheres no campo da docência. Analisar o trabalho docente sob a ótica do gênero permite, inclusive, que se examine o trabalho docente masculino.

Diante das considerações elaboradas até aqui, mostra-se necessário que sejam construídas algumas reflexões sobre a natureza feminina da profissão docente e como essa ideia influenciou a constituição da docente primária em nossas escolas – bem como determinou a ausência dos homens neste cenário.

Seguindo o caminho traçado pelo movimento de expansão do ensino brasileiro, verificado desde o momento pós Independência (BRUSCHINI; AMADO, 1988), passando pela inserção da mulher como estudante e mestra vocacionada, buscando compreender os modos pelos quais ocorreu o processo de retirada gradativa do homem da educação primária, chega-se na incipiente, porém constante, reinserção masculina na docência com crianças como uma realidade atual, embora ainda haja o predomínio feminino principalmente nos primeiros anos da escolarização básica.

O impulso feminino e a oportunidade das mulheres: em busca de uma profissão

Durante o período colonial, entre 1532 a 1759, as escolas brasileiras, sob a tutela dos jesuítas, dedicavam-se apenas à educação dos meninos. Cabia às meninas a aprendizagem de atividades identificadas como naturalmente femininas, tais como costurar, bordar, cozinhar, cuidar da casa, marido e filhos.

Em Setembro de 1823 foi apresentada à Assembleia, pela Comissão Constituinte, o projeto de Constituição com vistas à difusão da instrução pública de todos os níveis.

Este projeto constitucional de 1823 previa que para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Entretanto, para os índios apenas catequese e civilização; para os negros, emancipados lentamente, seria destinada educação religiosa e industrial.

Com o golpe de 1823 a Assembleia Constituinte foi dissolvida e o projeto de Constituição anulado, ocorrendo, assim, a perda de importantes resoluções sobre instrução pública.

Por volta de 1834, o ensino público secundário encontrava-se fragmentado em aulas avulsas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas por todo o Império.

O panorama da educação secundária começou a modificar-se com o Ato Adicional de 1834. Nesse contexto, surgiram os primeiros liceus provinciais.

Contudo, as primeiras medidas de organização administrativa da instrução pública e o início de um processo de uniformização do ensino somente vieram com as reformas realizadas a partir de 1854.

No ano de 1854 foi baixado o regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte pelo Ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz.

Pelo regulamento foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte que se destinava a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro, além de estruturar em dois níveis – o elementar e o superior – a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos. O regulamento previu, ainda, um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar (PERES, 2005, p. 11).

Pelo Regulamento de 1854, o ensino primário na Corte seria obrigatório, com matrícula entre cinco e quinze anos e vedada aos escravos.

Naquele contexto, a coeducação foi proibida nas escolas para o sexo feminino, sendo que os estabelecimentos de ensino secundário para as mulheres alcançaram êxito a partir de 1878.

Com o advento da República a educação pública ganha outros contornos, caracterizando-se principalmente pela separação do Estado e igreja e pelo laicismo e neutralismo escolar em matéria confessional.

Como herança do período anterior coube à República a tarefa de estruturar a escola pública, estabelecer a escola primária como escola comum e aberta a todos, transformar a escola secundária - elitista e propedêutica - em escola formativa, articulada à primária.

Fatores econômicos, sociais e culturais influenciaram enormemente a estrutura social nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, facilitando tanto o acesso à educação de setores menos abastados da sociedade, como também a inserção das mulheres como profissionais nesse campo.

Inicialmente, a instrução visava considerar os anseios de modernização advindos das mudanças estruturais por que passava o país, oriundos da mudança de mão de obra escrava pela imigrante, principalmente a europeia. Dessa maneira, a característica de atender as camadas mais empobrecidas social e economicamente se devia ao caráter benemerente e assistencialista que marcaram a instituição de escolas no Brasil, conforme afirmam os estudos de Villela, Louro, Saviani, entre outros/as autores/as.

Entretanto, sabe-se que à população africana era negado o acesso a qualquer forma de escolarização e quando as crianças negras tinham oportunidades de ensino essas caracterizavam excepcionalidade e filantropia. Diferentemente do que ocorria com os negros, os indígenas recebiam algum tipo de ação religiosa, mas eram proibidos de frequentar as escolas públicas (LOURO, 2001).

A educação dos negros e indígenas deveria se basear nas práticas de seus próprios grupos de origem, no caso dos índios, e na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência, no caso dos negros (LOURO, 2001, p. 15). Essas determinações e exclusões foram decisivas para o atual estado em que se encontra a

sociedade brasileira com relação aos direitos das minorias. Vejamos o que diz Louro sobre as diversidades educacionais com base na classe e raça.

Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais (LOURO, 2001, p. 14).

Assim, com as mudanças nos cenários político e econômico tanto do Brasil como da Europa, acabaram sucedendo-se mudanças na educação brasileira.

No que diz respeito aos privilégios de gênero, estes eram bastante disseminados entre a população local, pois, de acordo com Kulesza (1998), o ensino secundário ministrado nos Liceus era essencialmente destinado a atender os homens, dedicando-se à preparação para o ingresso no ensino superior, o que era proibido às mulheres. Desse modo, essa característica influenciou sobremaneira que elas se dedicassem ao magistério primário.

Esses diversos Liceus provinciais foram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas (KULESZA, 1998, p. 64).

Desse modo, já na primeira década do século XX começam a aparecer em todo o território nacional as Escolas Normais, compostas de escolas-modelo anexas aos Liceus que se destinavam à prática pedagógica. Esse movimento pode ser interpretado como os primeiros passos do “processo de profissionalização do nosso magistério primário” (KULESZA, 1998, p. 63).

O estabelecimento de “escolas de primeiras letras” (LOURO, 2001) havia sido determinado pelos legisladores brasileiros ainda no período imperial, antes do fim da segunda década do século XIX, abrangendo, pelo menos em tese, as mulheres, as quais, segundo Almeida (1998, p. 11), “até o século XIX somente tiveram acesso à educação religiosa ministrada nos conventos”.

Nessas primeiras escolas voltadas para o sexo feminino, como não era permitido a co-educação e, portanto, as salas de aula não eram mistas, começam a aparecer com maior intensidade não apenas alunas, mas também professoras.

A escolarização dos rapazes ficava sob a responsabilidade de professores, sendo permitida às professoras a educação dos meninos que tivessem a idade máxima de 08 anos, porém, “para suprir as cadeiras do sexo masculino vagas por

falta de professores homens” (WERLE, 2005, p. 616) foi preciso “convencer políticos e a sociedade da época das vantagens de mulheres, e não homens, ensinarem as primeiras letras aos meninos” (WERLE, 2005, p. 8).

A possibilidade de ingresso das mulheres como professoras de meninos se deu a partir da utilização de vários argumentos, entre eles o apelo às características femininas.

De acordo com Werle (2005), para obter a aprovação da utilização da mão de obra feminina no ensino dos meninos foi preciso recorrer para algumas características compreendidas como pertencentes ao universo quase exclusivo das mulheres, entre eles:

O afeto, a inocência, a bondade, a curiosidade, o sentimento, as lágrimas, o sorriso e até na voz, em tudo as mulheres se aproximam dos meninos e isto, explicavam os governantes, justificava a decisão de indicar professoras para as aulas públicas de meninos que estivessem vagas (WERLE, 2005, p. 9).

Contudo, essa inserção das mulheres na profissão docente provocou reações adversas e acentuou a “discriminação sexual” (BRUSCHINI; AMADO, 1998), demonstrado pela organização curricular que estabelecia que os currículos fossem diferentes, a fim de deixar ao cargo dos professores as noções mais complexas de aritmética e geometria, resultando numa diferenciação salarial entre as professoras e os professores, dado que o salário era pago por disciplina trabalhada e algumas delas não eram permitidas às mulheres, como afirmam Louro (2001) e Demartini e Antunes (1993).

Durante a primeira década de funcionamento da Escola Normal, podem ser observados discursos que questionavam os resultados trazidos pela instituição. No entanto, este modelo se legitimou com o passar do tempo, havendo o aumento gradual de estudantes que procuravam a escola, o que pode ser observado por meio do quantitativo da matrícula. Ao longo dos primeiros cinco anos, contava-se 1166 inscritos na primeira série. Dentre estes, mais de 700 eram mulheres, o que indica a sua forte presença na escola.

Nesse sentido, o aumento gradual de mulheres no quadro docente, a procura feminina pela Escola Normal, dentre outros fatores, modificou as representações acerca desta ocupação. Estes números apontam para um processo de feminização do

magistério primário que vinha se afirmando no final do século XIX em diversas províncias do Império.

Assim, pode-se observar que a questão da feminização do magistério primário esteve ligada à presença das meninas nas escolas primárias, devendo estas serem organizadas para recebê-las, tanto fisicamente quanto no que dizia respeito ao recrutamento e formação das professoras que ocupariam tais instituições.

Faria Filho e Macedo (2004) relatam que a partir de 1869 cresceu o número de mulheres no magistério devido a vários fatores, dos quais podem ser destacados o incentivo das políticas educacionais que requeriam a ocupação das salas de aula pelas mulheres e a acentuada presença de meninas nas escolas primárias, dentre outros.

Os autores indicam ainda que foi bastante relativa a participação das mulheres nas Escolas Normais tendo em conta que não era proibido às mulheres assumirem a docência sem ter tido preparação nas Escolas Normais (FARIA FILHO; MACEDO, 2004).

Essa possibilidade de exercer a docência foi outra característica ou herança deixada pelo Império, pois desde aquele período era possível “ingressar no magistério sem a necessidade do diploma de normalista” (KULESZA, 1998, p. 66).

Contudo, essa inexigibilidade de formação era compensada pela exigência de uma conduta ilibada. Para suprir a falta de formação docente, era exigida, entre outras características, uma correição de caráter aos postulantes ao cargo de professor/a, assim,

essa carência sempre era suprida pelo conceito de moralidade. Não era fundamental ter um quadro de professores qualificados, mas era indispensável que os professores fossem engajados no projeto, portanto, defensores e difusores da ordem e civilização. Eles deveriam servir de modelo aos seus alunos tanto na sua vida pública como na vida privada. Essa forte vigilância visava impedir que os professores semeassem em seus alunos valores e princípios diferenciados dos defendidos pela classe hegemônica (CASTANHA, 2008, p. 31).

Conforme Uekane (2007) é preciso observar que o processo de feminização do magistério primário não aconteceu de modo homogêneo e que não há uma única causa possível de explicação do fenômeno, já que

homens e mulheres resistiram e se apropriaram de normas e regras frente aos seus interesses. Assim, esta temática deve ser analisada a partir dos jogos de relações que a permeiam, pois as mulheres tiveram uma participação, com maior ou menor grau, no processo de feminização do

magistério primário e, havendo também, no interior deste grupo, posições conflitantes quanto à melhor forma de inserção neste ofício (UEKANE, 2007, p. 5).

Apesar desse processo, permaneciam disposições e arranjos que imputavam às mulheres disciplinas e tarefas que entremeavam um iminente futuro de possibilidades de inserção no mercado de trabalho com as imposições do passado, numa tentativa de permitir que assumissem encargos públicos sem, entretanto, perder a essência feminina. Tanuri (2000) ressalta essa condição ao mostrar que “mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos” (TANURI, 2000, p. 14).

Assim, o processo de feminização do magistério, no Brasil, se deve à existência de vários fatores que normalmente são trazidos como explicativos do fenômeno por estudiosos e estudiosas do tema, tais como: mudanças econômicas e sociais desenvolvidas a partir do desenrolar do comércio, século XIX em diante, e das suas exigências (NÓVOA, 1991); o abandono das salas de aula pelos homens e a crescente necessidade de mão de obra na indústria brasileira nascente (ALMEIDA, 1998); os baixos salários oferecidos (SAFFIOTI, 1969; BARRETO, 1981); o conceito de vocação (BRUSCHINI, 1981), a intervenção do Estado na educação e a abertura de Escolas Normais (BRUSCHINI; AMADO, 1988); a missão civilizatória atribuída às mulheres como condutoras morais da ordem social (CHAMON, 2006), enfim, as possibilidades de explicação do fenômeno são muitas e conhecidas. Entretanto, as que parecem mais ajustadas ao interesse deste texto são aquelas que relacionam esse processo com a questão de gênero, como fazem, entre outras/os estudiosas/os, Louro, Almeida, Villela, Catani, Bueno.

Nesse processo, denominado feminização do magistério, os argumentos mais difundidos colocam como questões centrais o desinteresse dos homens em continuarem nesse espaço por conta da precarização da docência, em especial devido aos baixos salários e a dificuldade de acesso da mulher a outras profissões, entre outras razões.

O que sabemos é que nos finais do século XIX as escolas normais brasileiras registraram um aumento considerável no número de matrículas de mulheres, bem como evidenciaram, ao mesmo tempo, o abandono das salas de aula pelos homens,

fato que pode ser relacionado à crescente necessidade de mão de obra na indústria que despontava no país. Entretanto, essa explicação é apenas uma parte das possíveis causas desse processo (ALMEIDA, 1988).

Alguns estudos consideram que o aumento no número de mulheres nas escolas pode ter dado origem a esse processo de feminização (LOURO, 2001), o qual não ocorreu sem resistência, além de inúmeras críticas.

De fato, nas primeiras décadas do século XX as mulheres inseriram-se na categoria de professoras, embora tenham trazido e assumido ainda valores e atitudes da sociedade patriarcal, cultivando e disseminando esses ideais também em seu ambiente de trabalho.

Almeida (1998) observa que

não resta dúvida de que o segmento masculino abandonou o magistério ao longo das décadas, principalmente no ensino primário, senão este não estaria hoje quase totalmente ocupado pelas mulheres; essa é uma constatação baseada em números. O que deve ser esclarecido é se as causas da feminização não serão ainda mais complexas do que apenas o aumento quantitativo de vagas no magistério e a saída dos homens, que considero apenas uma parte da explicação e não toda ela (ALMEIDA, 1998, p. 66).

A autora se refere ao fenômeno da retirada dos homens do campo educacional para partirem em busca de empregos com melhor remuneração, situação propiciada pelo desenvolvimento industrial do país e sua conseqüente modernização, ou ainda, pela “crença nas virtudes da instrução enquanto fator de progresso” (NÓVOA, 1991, p. 126) tendo em vista que “[...] a economia capitalista industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 70).

Sobre esse ponto cabe trazer a análise que faz Louro (2001) acerca da transformação do magistério em *trabalho de mulher* (destaque feito pela autora). Nesse sentido, é profícuo lembrar que

a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, p. 449).

Para Louro (2001) a pretensão em criar as escolas normais era a de formar professoras e professores para atender a demanda, mas que o objetivo não foi alcançado exatamente como havia sido imaginado, pois “pouco a pouco os relatórios

iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens” (LOURO, 2001, p. 449).

Essa crescente atuação feminina no mundo do trabalho a partir da segunda década do século XX, mesmo que em cargos destinados à ‘natureza feminina’, potencializou-se quando a indústria, o comércio e o setor de serviços necessitaram de mão de obra que soubesse ler e escrever, embora a mulher professora continuasse sendo vista como mãe e seu emprego a ser classificado como extensão do lar.

No que concerne ainda a desvalorização ser relacionada à feminização docente, a reflexão de Almeida (1998) se torna apropriada se quisermos entender outros aspectos ligados a esse tema. A autora afirma que “[...] quando se atribui a desvalorização profissional do magistério somente ao ingresso das mulheres na profissão, incorre-se num falso argumento” (ALMEIDA, 1998, p. 72).

Para Almeida (1998), pode-se atribuir a desvalorização profissional da categoria docente às razões sociológicas e econômicas em uma escala de influência muito maior do que a exercida pela diferenciação sexual. Dessa forma, segundo a autora, concorre para essa desvalorização não somente o baixo estatuto da carreira docente, principalmente no ensino primário e na escola pública, cujo princípio repousa

mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização. É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda do seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político (ALMEIDA, 1998, p. 73).

Afora todas as características apontadas anteriormente como indesejáveis na profissão docente, o fenômeno da feminização do magistério pode ser visto de uma forma positiva no que diz respeito ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Entretanto, a elas ficou vinculada a imagem de “cuidado, sensibilidade, amor, vigilância” (LOURO, 2001, p. 454) que as acompanharam no exercício da docência.

As considerações anteriores a respeito das conquistas femininas para inserirem-se nos espaços públicos e garantirem assim uma contínua busca por uma posição mais equânime e maior liberdade teve um componente importante que pode ser visto a seguir. Trata-se de compreender como as transformações nas análises do conceito de gênero contribuíram para pensar as questões da profissão docente como

parte de um universo maior que é a luta das mulheres por melhores e mais igualitárias condições de trabalho.

O gênero como categoria de análise

Até o século XVII os discursos instituídos pela medicina e pela religião afirmavam que as mulheres eram uma versão invertida, menos ou pior desenvolvida, dos homens. Essa percepção, entretanto, modificou-se no século XVIII quando o corpo passou a ser visto como bissexuado. Em outras palavras, a ideia da distinção entre ambos passava a ser definida pela natureza diversa deles, apresentando diferenças qualitativas. Em decorrência, evidenciou-se o binarismo entre os sexos.

Essas concepções serviram para fomentar movimentos feministas surgidos ainda no século XIX que reivindicavam outras condições para a vida das mulheres, tanto na esfera pública quanto na privada.

No século XX o termo gênero surge entre as feministas inglesas dos anos 60 e 70, buscando dar ênfase à dimensão socialmente construída das identidades e às relações entre homens e mulheres. Empenhava-se também em se contrapor ao determinismo biológico. Desde então, “[...] gênero (cultura) aparece como termo complementar a sexo (natureza)” (CARVALHO, 1999, p. 30).

As lutas feministas prepararam o terreno para a emergência dos Estudos de Gênero que colocaram as mulheres como foco da pesquisa social. Devido ao caráter estratégico desses estudos para a compreensão e modificação das estruturas sociais consolidadas nas diferenças de gênero não demorou para que se ganhasse espaço nas ciências sociais e humanas. Essa influência do feminismo, como consequência óbvia, inseriu a discussão das masculinidades como conceito a ser problematizado e trazido à tona também nessas áreas. Foi num claro abandono das interpretações baseadas na natureza biológica e essencialista para explicar as desigualdades entre homens e mulheres que o gênero passou a ser considerado ponto central na análise das estruturas de poder. Como elemento importante do arranjo social, ele é um determinante inegável das identidades individuais.

Sexo descreve, para o pensamento feminista dos anos 1970 e 1980, o corpo, já gênero associa-se aos traços de caráter e comportamento. “Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuais, ou

seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22).

Nicholson (1994) confirma que em fins dos anos 1980 passou-se a questionar a ideia de natureza e cultura, levando à compreensão da necessidade de modificações no conceito de gênero. Nessas circunstâncias acirrou-se o debate entre as feministas sobre as relações entre os conceitos de sexo e gênero.

Scott (1994) propôs um significado bastante útil ao gênero ao dizer que pode ser entendido como

[...] a definição social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será estabelecida (1994, p. 13).

É preciso compreender que essas primeiras teorizações se ajustavam ao contexto da época. A assimilação do conceito de sexo e gênero permitiu, assim, compreender o caráter binário atribuído aos corpos e a utilização dessa explicação de um modo generalizante, conforme denunciado por Fúlvia Rosemberg (2001).

A autora citada revela o caráter adultocêntrico da ciência ocidental e nos conduz a refletir sobre o processo de construção de identidades desde a infância, sendo que este processo não se baseia na oposição, mas sim na continuidade e semelhança. Isto pode conduzir a ponderar que se a criança se inspira em modelos definidos de homem e mulher, tornam-se instigantes e necessárias pesquisas sobre o ambiente escolar, particularmente as que tratem das relações pouco discutidas e que têm lugar cada vez mais nítido nas interações sociais, seja porque os focos ainda carecem de maiores entendimentos ou seja porque questões como gênero e sexualidades fazem parte do dia a dia das escolas.

Se, como apontou Rosemberg (2001), a criança constrói suas identidades respaldada pela semelhança e continuidade faz sentido análises sobre quais discursos culturais as/os professoras/es se identificam.

Compreende-se discursos convencionais como aqueles que, “condizentes com as normas e expectativas sociais de comportamento” (CORREIA, 2009, p. 264), são considerados apropriados a cada um dos sexos. Os dissonantes seriam, por sua vez, àqueles que provocam fissuras nas normas sociais. Entrariam nesses últimos algumas

qualidades e ou características que definiriam o que foge ao padrão, tais como: comportamentos, atitudes, experiências e até a aparência física.

São com os estudos de Louro (1997) que pode-se mostrar como a interpretação do conceito de gênero sofreu modificações. A autora assinala que “o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (p. 22).

No campo da educação alguns estudos proporcionaram a inclusão da categoria gênero em pesquisas acerca do trabalho docente, reconhecendo assim o quanto as relações de gênero deveriam estar articuladas aos conceitos que eram utilizados na análise dos processos de trabalho. A partir de então, no Brasil, passava-se a dar atenção ao sexo do professor e da professora nas produções teóricas relativas à docência.

Pesquisadoras/es mais vinculadas/os aos debates da área de Estudos de Gênero empenharam-se em desenvolver análises que possibilitassem a compreensão das articulações entre feminilidade e docência, especialmente no ensino primário. Destacam-se Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), que com o uso da psicanálise procurava compreender por que as mulheres se tornam professoras, oferecendo como conclusão que elas buscam uma identificação com a imagem feminina no campo do trabalho.

Lenira Haddad (1991) e Fúlvia Rosemberg (1992), por sua vez, empreenderam estudos buscando perceber as relações entre o trabalho doméstico, maternagem e a docência exercidas por mulheres.

Já o trabalho desenvolvido por Edith Piza, em 1994, compunha-se do mesmo questionamento, sendo que a autora argumenta que o trabalho doméstico não havia sido considerado como elemento importante na vida das mulheres e capaz de influenciar “sobre outras atividades desenvolvidas por elas” (PIZA, 1994 apud CARVALHO, 1999, p. 46).

Dentro do contexto e objetivo deste texto, cabe a consideração feita por Meyer (2010) de que

gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto hierarquias e desigualdades delas decorrentes (MEYER, 2010, p.11).

O conceito de gênero sofreu modificações teóricas e epistemológicas importantes e profundas de análise, ganhando outros olhares a partir da influência da Teoria Queer que

busca romper as lógicas binárias que resultam no estabelecimento de hierarquias e subalternizações, mas não apela à crença humanista, ainda que bem intencionada, nem na “defesa” de sujeitos estigmatizados, pois isto congelaria lugares enunciatórios como subversivos e ignoraria o caráter contingente da agência. A crítica da normalização aposta na multiplicação das diferenças que podem subverter os discursos totalizantes, hegemônicos ou autoritários (MISKOLCI, 2009. p. 175).

Entre as/os teóricas/os mais contundentes da proposta filosófica dessa teoria, temos Judith Butler. Aguiar (2005) assinala que “Butler quis retirar da noção de gênero a ideia de que ele decorreria do sexo e discutir em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária” (AGUIAR, 2005, p. 179). O que a autora quis mostrar é que essa separação biológico/cultural tem como fundamento “o entendimento habitual do biológico como categoria dada que precede as intervenções sociais e culturais” (DINIS, 2013, p. 128).

As considerações feitas por Judith Butler (2008) mostraram que a dualidade sexo/gênero não dava conta de explicar a complexidade das relações de poder instauradas a partir desse binarismo. Para a autora, essas relações “são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos” (BUTLER, 2015, p. 10) e que as estruturas de poder produzem e ao mesmo tempo reprimem mulheres e homens, regulando e instituindo manifestações comportamentais de qualquer ordem, além da pretensão da criação de verdades.

Ao trazer essas análises busca-se evidenciar questões relativas às discussões de gênero e como se articula com a educação, mostrando um pouco do caráter histórico dos conceitos discutidos e como eles vêm sendo usados para justificar diferenças entre homens e mulheres, como também entre professoras e professores, procurando, assim, diminuir lacunas e falhas em várias instâncias dentro de uma sociedade que ainda preserva valores patriarcais que influenciam o senso comum sobre quais profissões são recomendadas aos homens e às mulheres.

Considerações

Neste texto procurou-se refletir acerca das bases essencialistas que marcaram o caráter assumido pela educação e como o início do rompimento com os laços

patriarcais, todavia ainda não superado, repercutiram na atual configuração da docência, especialmente no caso brasileiro.

O levantamento histórico, estruturado na pesquisa teórica, mostrou os caminhos percorridos pelas mulheres no campo da docência, sob uma perspectiva intencional de analisar o trabalho docente sob a ótica do gênero.

Depreende-se, diante das considerações elaboradas, que as reflexões sobre a natureza feminina da profissão docente explicam como essa ideia influenciou a constituição da docente primária em nossas escolas e de certo modo a quase ausência dos homens, como professores, na escolarização básica, pois a escola é o lugar onde as práticas produzem, ou engendram, representações da profissão e nela há múltiplos discursos que desde há muito tempo regulam, normatizam e instauram verdades que nomeiam sujeitos ou grupos de sujeitos marcando tanto a profissão docente quanto suas condições de trabalho e salário, o que acaba por determinar que é uma ocupação feminina por não ser a mulher reconhecida como chefe de família em grande parte das sociedades.

Pode-se considerar como consequência advinda da inserção das mulheres no mercado de trabalho como docentes a mudança do olhar social dirigidos a elas, posto que as mesmas não mais recuaram nas lutas para conquistar espaços até então restritos aos homens. Inicialmente vistas como mais adequadas à docência por terem uma natureza dócil e obediente, aos poucos as mulheres souberam aproveitar o momento histórico e sustentaram um posição preponderante na profissão, abrindo caminhos para outras mulheres em outros campos profissionais.

Nota-se, no estudo, que ainda parece manter-se o caráter de abnegação que consolidou a ideia vocacional das mulheres como professoras. Portanto, necessário se faz compreender, discutir e pensar sobre o processo histórico e cultural que determinou as condições do exercício da docência no Brasil, bem como reconhecer que a inserção das mulheres no mercado de trabalho deveu-se, em parte, às transformações nas análises do conceito de gênero.

Referências

AGUIAR, Renato. Butler e a Desconstrução do Gênero. *Rev. Estudos Feministas*. Florianópolis, vol.13 no.1. jan./abr. 2005, p. 175-180.

ALMEIDA, Jane S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed: Universidade Estadual Paulista, 1998. 225 p.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 64. p. 4-13. 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 9ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015. 287 p.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (Org.) *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. p. 151-172.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, jul. 2000, p. 143-155.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 41-58.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Professor, professora: um olhar sobre as práticas docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 1998a. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, SP. 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 406-423, 1998b. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

CASTANHA, André Paulo. Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p.17-36. dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR.

CORREIA, Ana Maria. *Assimetrias de Gênero: ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia. Portugal: Fundação Manuel Leão. 2009. 350 p.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DINIS, Nilson Fernandes. Revisitando o binômio sexo-gênero. *Revista Ártemis*. PB, vol. XV, nº 1. jan-jul./2013. p. 123-134. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/about/editorial>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

FARIA FILHO, L. M.; MACEDO, E. F. P.. A feminização do magistério em minas gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. Curitiba: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. 2004.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1911). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*. Vol. 19. n. 2, p.17-23. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educ. rev.*, nº 46, p. 201-218. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 2001. 678 p.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto: Porto Editora. 2000. 111 p.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 188 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 176 p.

MEYER, Dagmar Stermann. Gênero e Educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Viladre. *Corpo, Gênero e sexualidade* – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010. 191 p.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Dossiê Sociologias*. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, nº 2. 1994. p. 1-33. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*. 2015. p. 23-58. Disponível em: <[file:///D:/Arquivos/Downloads/14111-23281-4-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/14111-23281-4-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2015

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores, In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1992. 139 p.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.* São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005, p. 29-47.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2, 2001.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994. Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/cadpagu_1994_3_2_SCOTT%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/cadpagu_1994_3_2_SCOTT%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 out. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Revista Brasileira de Educação*. Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 12 out. 2012.

UEKANE, Marina Natsume. Ser professora primária na Corte Imperial. Niterói: *Anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro*, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 125, p. 609-634, set./dez. 2005.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990. p.172.

Texto recebido em: 03/10/2017.

Texto aprovado em: 11/11/2017.