

A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil

Feminization and teaching: a reflection from research in education since the 21st century in Brazil.

Alessandra Leles ROCHA*
Maria Marta Carrijo de OLIVEIRA**

RESUMO: Não há como falar sobre igualdade de gênero sem perpassar diretamente pelos caminhos da Educação e vice-versa. Não só do ponto de vista da escolarização das mulheres, ao redor do mundo; mas, sobretudo, da sua participação direta no exercício docente. Assim, essa pesquisa de Estado da Arte, teve como objetivo principal destacar a predominância feminina no universo da pesquisa acadêmica, relacionada à Educação no Brasil, tomando como referência trabalhos publicados a partir do século XXI, no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), ligada ao Ministério da Educação. A partir dos resultados, apontou-se a demanda dessa publicação científica na ótica da diversidade geográfica e de gênero brasileira; as principais áreas de interesse científico, para homens e mulheres, no âmbito da Educação, segundo o corpus pesquisado; e, foi possível compreender, a partir da literatura, as variáveis que interferem na relação “qualificação – trabalho docente – gênero”.

ABSTRACT: There is no talk about gender equality without pervade directly by education paths otherwise. Not only from the point of view of women's education around the world; but above all of their direct participation in the teaching exercise. Thus, this state of the art research, aimed to highlight the female predominance in the world of academic research related to Education in Brazil, taking as reference works published from the twenty-first century, at the CAPES Theses Database (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), linked to the Ministry of Education. From the results, it pointed to demand that scientific publication from the perspective of geographical and gender Brazilian diversity; the main areas of scientific interest, for men and women within the framework of Education, according to the researched corpus; and it was possible to understand from the literature, the variables that affect the relationship "qualification -teaching-gender".

Keywords: Teaching. Gender. Society.

Palavras-chave: Docência. Gênero. Sociedade.

1 Introdução

Para compreender a questão da feminização no âmbito da docência brasileira é preciso entender alguns aspectos importantes desse percurso histórico.

Logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, surgiu grande preocupação com a educação dos que para aqui vieram, assim como a preocupação com os que aqui

*Graduanda em Letras - Habilitação Inglês, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Geografia - Área de Concentração: Análise, Planejamento e Gestão Socioambiental, pela Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lelesrocha.a@gmail.com.

**Graduanda em Letras - Habilitação Português, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Teoria Literária, pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada e Bacharel em Psicologia, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mcarrijodeoliveira@yahoo.com.br.

se encontravam – os índios. Esses se tornaram rebeldes e violentos. Era necessário algum tipo de interferência para ‘educá-los’. Foi quando chegaram as Ordens Religiosas, especialmente os Jesuítas, em 1549, com conteúdos direcionados ao ensino e à propagação da fé religiosa católica e ao trabalho educativo.

Foram eles os mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos. Indiferentes aos interesses da corte portuguesa, os ensinamentos dos jesuítas foram cortados e estes expulsos do território brasileiro pelo então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal. A educação brasileira, assim, sofreu a primeira grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional (ARANHA, 2006, p. 140).

Em 1759, Marquês de Pombal cria o ensino público propriamente dito. É criado o cargo de diretor geral dos estudos, que determinava a prestação de exames para todos os professores e lhe dava o direito de autorizar ou não o funcionamento de escolas públicas ou particulares, além de estabelecer ‘fiscais’ para controlar o estado das escolas e professores (RIBEIRO, 2003, p.33).

No ano de 1772, a corte portuguesa criou o “subsídio literário”. Imposto para manutenção dos ensinos primário e secundário. Além de não serem cobrados com regularidade, os professores ficavam longos períodos sem pagamento. Muitos professores não tinham preparação adequada e, geralmente, eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por autoridades políticas ou eclesiais e se tornavam ‘proprietários’ vitalícios de suas aulas régias. (ARANHA, 2006, p. 191).

No período de 1808 a 1821, a educação brasileira foi direcionada para atender às necessidades da família real, que se instalava no território.

Em 1822, D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira, que no seu art. 179 estabelece que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.” (RIBEIRO, 2003, p. 45).

Em 15 de outubro de 1827 elabora-se a primeira lei que cria escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino. (Lei de 15 de outubro de 1827). Quanto à formação dos professores, o art. 5º da lei define:

“Art. 5º - Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

Sobre currículo esclarece o art. 6º:

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

O art. 12 faz uma referência específica às Mestras:

“As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.” (Lei de 15 de outubro de 1827)

Preocupados com a formação de professores para o ensino das primeiras letras, cria-se em 1835 a primeira escola normal do Brasil, em Niterói. No entanto, por falta de alunos, foi fechada em 1849 reabrindo mais tarde. Várias escolas foram implantadas entre as décadas de 1840 a 1880. Porém, tinham duração instável, fechando e retornando às atividades por falta de alunos. Mesmo demonstrando interesse em formar professores para transmitir os conhecimentos, o governo não valorizava o trabalho desse educador, privilegiando concursos e exames que dispensavam a formação profissional, além da má remuneração (ARANHA, 2006, p.227).

Geralmente, as escolas normais ofereciam de dois a três anos de curso de nível inferior ao secundário, quase sempre oferecida a rapazes e mais tarde às mulheres. Das escolas normais criadas nas décadas de 1830 a 1840, em 1867 restavam apenas 4, pois as mesmas eram fechadas por falta de incentivo profissional (ARANHA, 2006, p. 228).

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX foram traçadas as primeiras normas, procedimentos, métodos e orientações para instalações adequadas para o funcionamento de escolas, esboçando, assim, um modelo de escolarização, baseado na escola seriada. (ARANHA, 2006, p. 298)

Segundo Vianna (2002),

A configuração desse processo, claro, tem sua história. A presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo o século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso – algumas sem vínculos com o Estado e outras com docentes já aprovados como

funcionários públicos -, nas escolas seriadas instituídas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas.

No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a presença feminina no magistério público primário ganhou destaque. No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880 com a criação de uma seção feminina. No entanto, a presença cotidiana de mulheres não normalistas no magistério primário paulista, aprovadas em exames realizados pelas Câmaras Municipais, foi registrada no decorrer de todo o século XIX.

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940.

Assim, desde o século XIX pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Tendência, aliás, observada também em muitos outros países, inclusive da América Latina, entre eles Uruguai, Venezuela, México e Brasil. (VIANNA, 2002, p.83).

E acrescenta,

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério.

De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5ª até as 8ª séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. (VIANNA, 2002, p.83).

A partir de então, a presença do sexo feminino no magistério passa a se intensificar e a determinar as diferenças no trato das identidades docentes e das relações escolares, impondo desafios a essa articulação.

Em função do exposto, como objetivo principal, este estudo buscou destacar a predominância feminina no universo da pesquisa acadêmica, relacionada à Educação no Brasil, tomando como referência trabalhos publicados a partir do século XXI. E a partir dessa perspectiva, apontar a demanda dessa publicação científica na ótica da diversidade geográfica e de gênero brasileira; estabelecer as principais áreas de interesse científico, para homens e mulheres, no âmbito da Educação, segundo o corpus pesquisado; e, compreender, a partir da literatura, as variáveis que interferem na relação “qualificação – trabalho docente – gênero”.

2 JUSTIFICATIVA

Em pleno século XXI, a questão sobre a igualdade de gênero atinge mais e mais segmentos da sociedade, a ponto de tornar-se meta da Organização das Nações Unidas (ONU), através de documento histórico, a Declaração do Milênio.

[...] só através de esforços amplos e sustentados para criar um futuro comum, baseado na nossa condição humana comum, em toda a sua diversidade, pode a globalização ser completamente equitativa e favorecer a inclusão. [...] Consideramos que determinados valores fundamentais são essenciais para as relações internacionais no século XXI. Entre eles figuram: **A Liberdade.** Os homens e as mulheres têm o direito de viver a sua vida e de criar os seus filhos com dignidade, livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça. A melhor forma de garantir estes direitos é através de governos de democracia participativa baseados na vontade popular. **A Igualdade.** Nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de beneficiar do desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida [...] (Declaração do Milênio, 2000)

Entretanto, esse mesmo documento não considerou diretamente a importância da introdução da conscientização do gênero na concepção de uma educação de qualidade, apenas do ponto de vista do acesso igualitário de meninas e meninos à escola; o que leva Stromquist (2007) a argumentar que:

[...] a não-inclusão do gênero no currículo e a não-formação de professores para reconhecer as questões de gênero nas práticas

cotidianas da escola e da sala de aula contribuem para a persistência de valores e práticas que reafirmam distinções arbitrárias e assimétricas entre homens e mulheres [...] (STROMQUIST, 2007, p. 13)

Por essa razão, apesar de todos os esforços para promover os direitos de mulheres e meninas, a redução da pobreza entre elas permanece crítica para o desenvolvimento mundial. Segundo Helen Clark, a administradora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2015),

[...] além de uma meta específica de igualdade de gênero na nova agenda de desenvolvimento global pós-2015, é essencial garantir que todas as políticas, tanto a nível nacional quanto local, estejam sendo vistas através das "lentes do gênero", para que isso ajude a superar as desigualdades históricas entre homens e mulheres. Ao buscar um crescimento econômico que beneficie todos os cidadãos, é importante se concentrar não apenas em garantir que as mulheres possam participar das decisões que afetam suas vidas, mas também da superação de barreiras, incluindo as práticas e atitudes discriminatórias institucionalizadas que mantêm as mulheres em situação de pobreza. Isso inclui a luta contra o flagelo da violência contra as mulheres, e também a carga desproporcional de trabalho não remunerado realizado pelas mulheres e meninas que as privam de tempo para ganhar dinheiro, obter novas habilidades e participar da vida pública. Tais movimentos em apoio à igualdade de gênero e ao empoderamento das mulheres estão no centro dos esforços do PNUD para erradicar a pobreza, melhorar a vida das mulheres, e direcionar o desenvolvimento sustentável [...] (PNUD, 2015).

Mas, para que se possa entender a raiz de complexidade que envolve tudo isso, Helena Hirata (2002), diz:

A hierarquia social do masculino e do feminino, que estabelece a inferioridade e a subordinação do segundo ao primeiro, está longe de se esgotar no âmbito do mercado de trabalho. Se, por um lado, as fronteiras do masculino e do feminino se deslocam, por outro, essa hierarquia mantém-se intacta: os novos contornos da divisão sexual do trabalho ou suas novas modalidades deixam persistir a própria divisão sexual, que se apoia tanto na hierarquia social do masculino sobre o feminino quanto na divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres. (HIRATA, 2002, p. 25)

Portanto, não há como falar sobre igualdade de gênero sem perpassar diretamente pelos caminhos da Educação e vice-versa. Não só do ponto de vista da escolarização das mulheres, ao redor do mundo, mas sobretudo da sua participação direta no exercício docente. Afinal, como bem retrata Vianna (2002), “Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença feminina no magistério.

Bem menos frequente, contudo, é a reflexão sobre os aspectos contraditórios gerados por tal processo” (p. 81). Isso significa que uma mudança de paradigmas depende bastante das próprias mulheres.

3 METODOLOGIA

Definidas como pesquisa de caráter bibliográfico, as pesquisas denominadas “Estado da Arte” trazem em comum o desafio de mapear e discutir as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento no intuito de esclarecer aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, e de que forma tem constituído as diversas produções científicas (dissertações, teses, artigos).

Com metodologia de caráter inventariante, bibliográfico, descritivo, o Estado da Arte tem o objetivo de selecionar e discutir produções acadêmicas nos diferentes campos do conhecimento, tendo em mente tempo e lugares diferentes, sejam eles publicações de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A fim de auxiliar o trabalho de futuros pesquisadores as diferentes instituições de ensino publicam os trabalhos produzidos e apresentados em congressos e seminários e até mesmo em programas de Pós-graduação em anais e catálogos específicos. A constante publicação tem por objetivo socializar e divulgar o trabalho realizado pelas faculdades e instituições de ensino.

Os catálogos e anais disponibilizam meios para que um número maior de pesquisadores se interesse em pesquisas de temas afim, proporcionando o intercâmbio entre o que está a construir e com o que se quer construir.

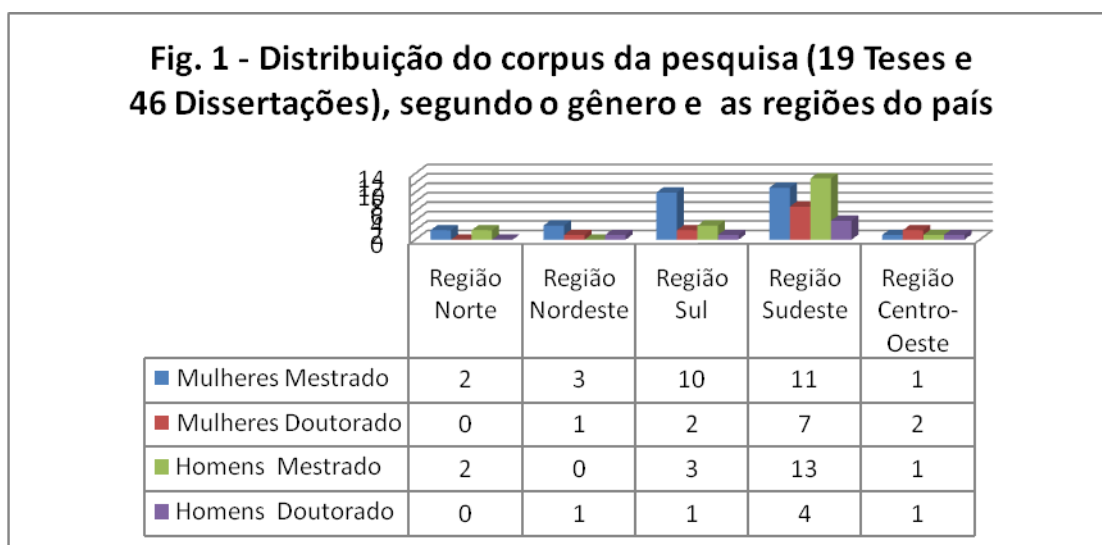
Assim, em face da expansão das instituições de ensino superior pelo Brasil e a conseqüente ampliação da produção científica, o corpus desse trabalho foi estabelecido no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>), ligada ao Ministério da Educação.

Para a realização deste artigo definiu-se que a amostragem fosse coletada na busca referenciada como “**Educação no Brasil no século XXI**”. Assim, compuseram o corpus deste trabalho 65 resumos distribuídos entre 19 teses e 46 dissertações, a partir de 2001.

No que diz respeito à fundamentação teórica, sobretudo quanto à análise dos resultados e da discussão, essa se constituiu a partir de pesquisa bibliográfica de artigos publicados em periódicos nacionais relacionados ao tema.

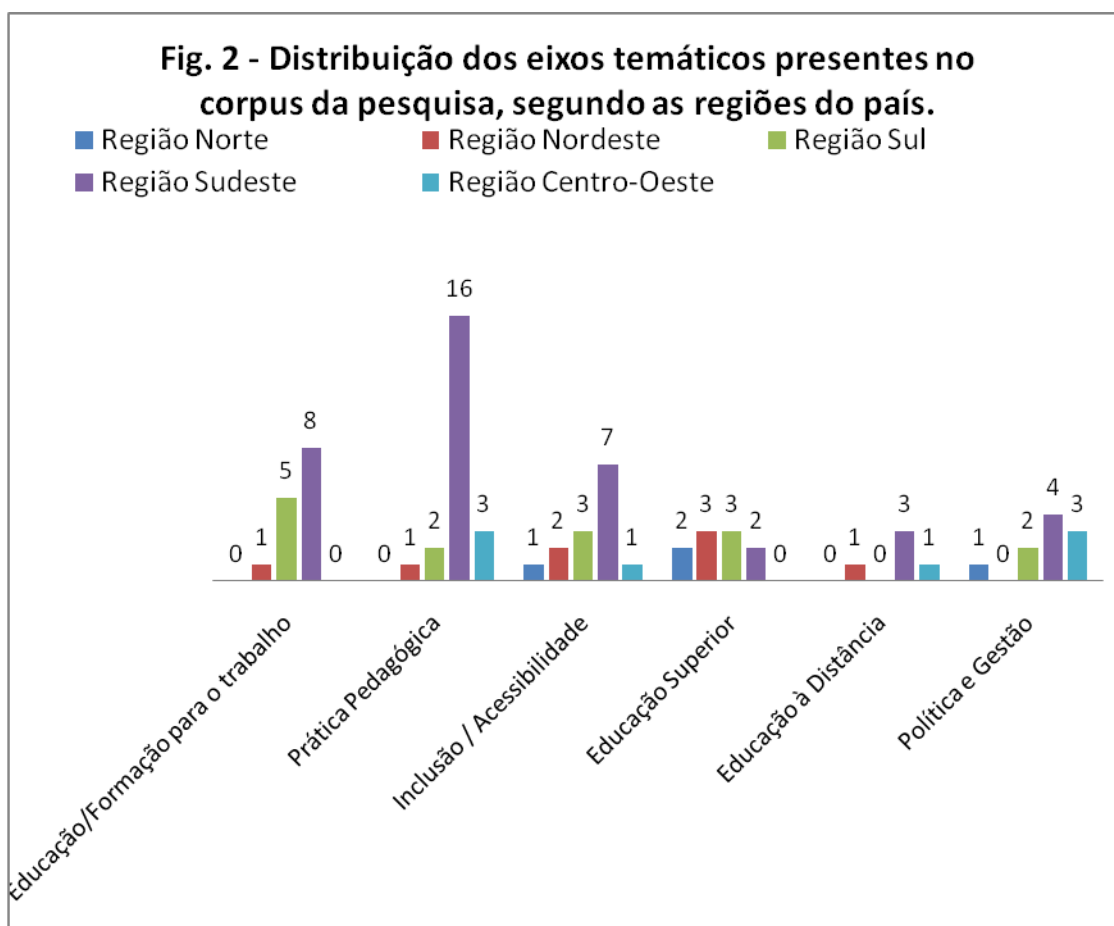
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *corpus* da pesquisa, inventariado junto ao Banco de Teses da CAPES, permitiu demonstrar que a predominância feminina já atinge a docência em nível superior no Brasil, em todas as regiões; o que permite dizer que os paradigmas presentes na literatura consultada para este estudo começam a se transformar.



Vale ressaltar que essa disseminação geográfica em termos de pesquisa se valeu em grande parte pela expansão da Educação Superior nos últimos anos, com a criação de novos *campi* de universidades federais, além dos Institutos Federais e faculdades particulares, o que pode ter favorecido milhares de estudantes a continuarem seus estudos.

No que diz respeito às temáticas abordadas neste *corpus*, elas se agruparam dentro dos seguintes eixos:



Considerando a importante relação entre a sociedade e o espaço geográfico que ela ocupa, o gráfico acima não só demonstra o que mais desperta a atenção do pesquisador, bem como conduz à reflexão sobre o grau de desenvolvimento de cada uma das regiões do país e suas respectivas demandas.

Segundo Rolnik e Klink (2011),

As cidades com um PIB *per capita* muito acima da média brasileira concentram-se na maior parte no Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Já as cidades com um nível do PIB *per capita* abaixo da média brasileira concentram-se principalmente na Amazônia e na região semiárida nordestina. [...] Essa configuração macroespacial das cadeias produtivas reforça hipóteses já conhecidas que se referem aos limites da desconcentração espacial e à chamada "desconcentração concentrada" do dinamismo econômico brasileiro. Os dados apontam também que, mais do que o porte populacional ou a situação na hierarquia da rede urbana, a variável que mais incide sobre o dinamismo econômico e as condições de desenvolvimento urbano do município é a própria localização no território. Tanto em 1991 como em 2000, as melhores *performances* estão claramente concentradas no Sudeste e no Sul, e nos municípios do Centro-Oeste mais próximos ao Sudeste (Sul de Minas, Triângulo Mineiro e Sul de Goiás). (ROLNIK e KLINK, 2011, p. 93 e 95).

Embora não se trate de um padrão, mas o pesquisador é quase sempre instigado a pesquisar sobre o que lhe salta aos olhos e o que está mais próximo da sua realidade; assim, definem-se alguns perfis regionais. Destaque para o eixo temático, Inclusão / Acessibilidade que, dentre os seis destacados, foi presente em trabalhos de todas as regiões do país. Por outro lado, nas regiões Norte e Centro-Oeste, nenhum trabalho fez menção ao eixo Educação / Formação para o trabalho e nas regiões Norte e Sul não houve nenhum trabalho no eixo Educação à Distância.

Contudo, é importante salientar também que uma mesma tese ou dissertação ao ser constituída pode extrapolar o limite de uma única vertente de pensamento; desse modo, alguns trabalhos puderam ser agrupados em mais de um eixo temático.

Além disso, há de se acrescentar que o panorama da Educação superior no Brasil vive uma dualidade, conforme aponta Franco (2008),

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema, e de outro a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior.

[...]Se por um lado, nos deparamos com um crescimento expressivo do atendimento pelas universidades, por outro, este aumento de ingressantes não foi acompanhado pelo fortalecimento do trabalho de muitas instituições.

Segundo Moura Castro (2003) apenas dez universidades no país têm de fato um envolvimento considerável em pesquisa. A grande maioria possui alguma atividade desta modalidade embora, muitas vezes frágil e isolada, enquanto que muitas, com um trabalho mais fraco, sobretudo neste aspecto, não têm nenhum vínculo com a pesquisa. O pesquisador ainda alerta que se de alguma forma, existem muitos aspectos a serem revistos nos investimentos em pesquisas, principalmente quanto ao pagamento de pessoal e na efetivação desta atividade acadêmica, não se pode negar que a pós-graduação tem se mostrado como um dos setores mais eficazes da educação brasileira, principalmente no tocante às instituições públicas, que além de pesquisadores, tem ofertado professores para atuarem na docência de cursos de graduação. (FRANCO, 2008, p. 54)

É importante lembrar que o *corpus* foi pautado na busca referenciada como “**Educação no Brasil no século XXI**”, mas nem todos os trabalhos encontrados estão diretamente ligados à Educação, a não ser pela ótica de serem resultados de uma Prática Pedagógica voltada à formação de um determinado profissional. Portanto, foram incluídos nesse eixo temático os seguintes trabalhos:

Grau de Estudo	Região do País	Título
Mestrado	Sudeste / MG	Avaliação do potencial catalítico do fosfato de cálcio para combustíveis líquidos utilizados em motores OTTO
Doutorado	Sudeste / RJ	“MPB não é tudo: os discursos de renovação da música brasileira”
Mestrado	Sudeste / RJ	Território, rede e cultura da tradição: o Fado do século XIX no mundo do século XXI.
Doutorado	Centro-Oeste / DF	Os novos papéis da biblioteca universitária brasileira
Doutorado	Sudeste / SP	Tudo isso antes do século XXI: estruturas e significados em narrativas da História do Brasil por estudantes do ensino fundamental

Entretanto, no âmbito de um enfoque específico sobre a discussão crítico-reflexiva da Feminização na Educação brasileira, o *corpus* não trouxe nenhum dado. E esse é um dado que desperta preocupação, sobretudo na visão dos desafios da formação docente, os quais parecem ainda se prender somente ao papel dos saberes profissionais no desenvolvimento de sua profissionalidade. É o que afirmam Rabelo e Martins (2010),

Entretanto, por mais que a educação tenha passado por algumas mudanças na prática escolar, a feminização do magistério continua se perpetuando mais e mais, desvalorizando o papel da mulher docente ano após ano. E o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) ou os cargos de comando na educação. (RABELO e MARTINS, 2010, p. 6173).

Mas, e a identidade profissional? Essa consciência, no caso da docência, está diretamente relacionada à divisão sexual do trabalho. Segundo Hirata (2002),

A conceitualização da divisão sexual em termos da relação social baseia-se, ao contrário, na ideia de uma relação antagônica entre homens e mulheres. A divisão sexual do trabalho é considerada como um aspecto da divisão social do trabalho, e nela a dimensão opressão/dominação está fortemente contida. Essa divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuadas de poder. “A divisão sexual do trabalho encontra-se em todas as sociedades; historiadores, sociólogos e etnólogos demonstraram que as modalidades dessa divisão variam fortemente no tempo e no espaço (...), mas embora as modalidades

mudem, a verdade é que a divisão sexual do trabalho é sempre estruturada por um princípio hierárquico: o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino” (Kergoat, 1993, p. 134). A divisão sexual do trabalho é sempre indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações desiguais, hierarquizadas, assimétricas e antagônicas. A divisão sexual do trabalho é, assim, indissociável das relações sociais entre homens e mulheres, que são relações de exploração e de opressão entre duas categorias de sexo socialmente construídas. Essa teoria da divisão sexual constitui-se como alternativa aos paradigmas sociológicos que não levam em conta a “sexualização” do social (Kergoat, 1995, *apud* Hirata, 2002, pp. 280-281)

Desse modo, não é difícil compreender porque a Feminização na docência se articula com a reprodução de expressões historicamente construídas e repletas de preconceitos que perpetuam as chamadas práticas sexistas. De acordo com Vianna (2001/2002), “[...] O processo de Feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (p. 90) e acrescenta:

Soma-se a elas a estratificação sexual, geradora de guetos sexuais na carreira docente. As mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas. Mesmo com a Feminização na docência, os homens ainda ocupam as funções de maior prestígio social e recebem os salários mais altos. [...] (Vianna, 2001/2002, p. 92)

Como consequência desse processo, a identidade docente também fica comprometida e demonstra uma contradição e uma tensão entre homens e mulheres quanto ao significado da profissão. O que Vianna (2001/2002) exemplifica como:

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (Vianna, 2001/2002, p. 93)

E Rabelo e Martins (2010) acrescentam,

A “extrema ambiguidade do ato de ensinar” está presente na continuidade da mulher no magistério e no seu gosto pela profissão, a mulher não deve deixar de ter amor pela profissão, porém um amor que não seja “cego”, quer dizer, que não a impeça de ver as imposições sociais para que ela se submeta, que não lute. Investir na educação é lutar pelo possível, pela mudança dessa educação que

cada vez mais quer cada um no seu “devido lugar”, estagnado e obediente.

É necessário que a subjetivação que a sociedade exerce sobre a mulher não seja maior do que seus impulsos pessoais e a vontade de lutar por ideais. Afinal, não há coisa melhor do que fazer do seu ofício um prazer e um modo de batalhar pelo que se deseja.

É bom destacar que a memória coletiva não nos lembra que a docência foi profissão masculina, e isso faz com que se ache natural a feminização do magistério. Assim, a memória forma uma escolha inerente nas mulheres pelo magistério. A memória coletiva deve ser vista não só pelo vínculo com o poder, com seus processos de subjetivação que tentam constituir o indivíduo para controlá-lo, e pela manutenção da tradição que quer conservar cada um “no seu local”. Se a memória leva a esquecer as opções que não foram efetuadas e a demarcar as eleitas, é preciso que as alternativas segregadas da memória sejam lembradas ou que as escolhidas sejam objeto de uma maior reflexão, baseada na luta pela formação de uma memória não subjetivada ou singularizada. (RABELO e MARTINS, 2010, p. 6174-6175)

Daí a importância das pesquisas sobre o assunto para que as insatisfações silenciadas e, muitas vezes, nem percebidas conscientemente venham para o centro dos debates em busca de soluções. É papel da pesquisa fomentar a ampliação do pensamento e da reflexão da sociedade sobre o que acontece em cada espaço, com cada segmento social. Para que as mudanças almejadas para a Educação no Brasil se tornem realidade é preciso que todos os assuntos sejam prioridades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição histórica apresentada por este estudo, além da consideração acerca dos diferentes aspectos presentes nas relações sócio, político e culturais entre os indivíduos, percebe-se a necessidade de romper com o estereótipo feminino da docência, ou seja, a Feminização, para que traga a todos os interessados nesta profissão a igualdade de direitos e deveres promotores de seu sucesso e desenvolvimento.

Em pleno século XXI, o que mais interessa para a sociedade é que a discussão da valorização da docência de homens e mulheres transforme-se em práticas reais, ou seja, em políticas públicas apropriadas à seleção e ao arranjo das instituições educacionais e ao saber explícito do conhecimento dominado pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. - 3ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. [Constituição \(1824\). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1824.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm) Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Decreto-lei n.º 8.530, 02 de janeiro de 1946. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 de janeiro de 1946. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 1962. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. CLBR, Rio de Janeiro, RJ, 15 de outubro de 1827. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 1º jun. 2015.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.33, n.118, p.271-288, Jan./Mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, Jul./Dez., 2008. p. 53–63. Disponível em <http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

HIRATA, H. Divisão Social do Trabalho: O Estado das Artes. In: HIRATA, H. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 2002. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. p. 280-281.

HIRATA, H. Introdução. In: HIRATA, H. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. 2002. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. p. 25.

História da Educação Brasileira – Disponível em: <<http://pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm>>. Acesso em 29/05/2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Vinte anos depois, as mulheres ainda ganham 24% a menos que os homens.** 07 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4065>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 4, 2010. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar.** 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.180p.

ROLNIK, R., KLINK, J. **Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias?** Novos estud. - CEBRAP [online]. n.89, p. 89-109, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n89/06.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **GUIA PARA NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS:** projetos de

pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. 5. ed. ver. e ampl. – Uberlândia: UFU, 2006.

STROMQUIST. N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n. 1, p.13-25, jan./abr. 2007.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2015.