

## **Feminização docente:** análise do perfil político-pedagógico de professoras da educação do campo do território de identidade litoral sul do estado da Bahia

Darluce Andrade de Queiroz Muniz<sup>1</sup>, Júlia Maria da Silva Oliveira<sup>2</sup>, Ana Paula Souza Báfica<sup>3</sup>, Lais Hilário Alves<sup>4</sup>

### **Resumo**

O perfil da docência do campo é uma lacuna dentro do Censo Educacional, requerendo pesquisas em torno da ausência de dados. Deste modo, este artigo tem como objetivo descrever e analisar, à luz do estudo da categoria feminização docente, o perfil político-pedagógico de professoras da educação do campo do território de identidade litoral sul na Bahia. As informações foram coletadas no âmbito da execução do Programa FormaCampo, em 2021. Assim, constatamos que a docência na educação do campo é feminizada e exercida majoritariamente por mulheres pretas e pardas, na faixa etária de 18 a mais de 55 anos. Concluímos que as mulheres/professoras são provedoras da família, e principais responsáveis pelo trabalho doméstico, acumulando trabalho reprodutivo com trabalho produtivo.

### **Palavras-chave**

Docência. Educação do campo. Feminização. Gênero.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora efetiva na Escola Comunitária São Boaventura, Canavieiras, Bahia, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC/CNPq). E-mail: darlucea@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Université de Montréal, Canadá; professora na Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC/CNPq). E-mail: jmsoliveira@uesc.br.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil; professora de Atendimento Educacional Especializado na Escola Comunitária São Boaventura, Canavieiras, Bahia, Brasil. E-mail: paulasbafica@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: laishalves15@gmail.com.

**Feminization of teachers:** analysis of the political-pedagogical profile of female teachers in countryside education in the south coast identity territory of the state of Bahia

Darluce Andrade de Queiroz Muniz<sup>5</sup>, Júlia Maria da Silva Oliveira<sup>6</sup>, Ana Paula Souza Báfica<sup>7</sup>, Lais Hilário Alves<sup>8</sup>

### **Abstract**

The profile of rural teachers is a gap in the Educational Census, requiring research into this lack of data. Therefore, this article aims to describe and analyze the political-pedagogical profile of female teachers of countryside education in the littoral south identity territory in Bahia, in the light of the study of the category teacher feminization. The information was collected as part of the implementation of the FormaCampo Program in 2021. We found that teaching in countryside education is feminized and mostly carried out by black and brown women, aged from 18 to over 55. We concluded that women/teachers are the family breadwinners and are mainly responsible for domestic work, combining reproductive and productive work.

### **Keywords**

Teaching. Countryside education. Feminization. Gender.

---

<sup>5</sup> PhD student in Education at the Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; effective teacher at Escola Comunitária São Boaventura, Canavieiras, State of Bahia, Brazil; member of the Study and Research Group on Social Movements, Diversity and Rural Education (GEPEMDEC/CNPq). E-mail: darlucea@hotmail.com.

<sup>6</sup> PhD in Education from the Université de Montréal, Canada; professor at the State University of Santa Cruz, State of Bahia, Brazil; member of the Study and Research Group on Social Movements, Diversity and Rural Education (GEPEMDEC/CNPq). E-mail: jmsoliveira@uesc.br.

<sup>7</sup> PhD student in Education at the State University of Santa Cruz, State of Bahia, Brazil; Specialized Educational Service teacher at Escola Comunitária São Boaventura, Canavieiras, State of Bahia, Brazil. E-mail: paulasbafica@hotmail.com.

<sup>8</sup> PhD student in Education at the Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: laishalves15@gmail.com.

As coisas por sabidas não são ditas e, por não serem ditas, são esquecidas (Pablo Neruda).

## Introdução

É partindo do excerto acima que desenvolvemos esta escrita como uma forma de trazer ao foco novamente o debate acerca da feminização do magistério. Nesse sentido, o perfil político-pedagógico da docência na Educação Básica, especificamente na educação do campo, requer a descrição e a análise de fatores econômicos, sociais e culturais que, dialeticamente relacionados, podem contribuir para a compreensão de um percurso histórico. Percurso este que resultou, dentre outros aspectos, num processo de feminização da docência, associado, paradoxalmente, à desvalorização do magistério no Brasil. Assim, fazer esse debate é necessário para que as políticas públicas possam ser produzidas considerando a realidade da docência na educação do campo brasileira.

Desse modo, sem pretensão de aprofundamento neste momento, partimos da ideia central de que a feminização diz respeito ao processo histórico consolidado dentro de qualquer profissão incorporada ao mundo do trabalho, para que estas adquiram, intencional e ideologicamente, um perfil feminino, tendo em vista atender a disseminação de determinados valores (Almeida, 1996; Castanha, 2015). Nesse caso, explicitamente oriundos de uma visão patriarcal-burguesa, defensora da transmissão de valores heteroafetivos/heteronormativos<sup>9</sup>. Nesse sentido, a educação é um campo em que a feminização ocorreu por meio de um discurso hegemônico e ideológico, e a compreensão desse fenômeno precisa de discussão e debate.

De acordo com o Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2020a), cerca de 81% dos profissionais da educação são do sexo feminino, seguindo a classificação das etapas e modalidades de educação instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Ainda, conforme os dados do censo do INEP (Brasil, 2020a), 96,4% das docentes que atuam na Educação Infantil são do sexo feminino, sendo 88,1% no Ensino Fundamental I, 66,8% no Ensino Fundamental II e

---

<sup>9</sup> O adjetivo heteroafetivo é utilizado para se referir a uma pessoa que possui atração sexual e orientação afetiva por alguém do sexo oposto. A heteronormatividade é um termo empregado para designar um determinado padrão estabelecido por pessoas que tão somente se relacionam (afetiva, amorosa e sexualmente), bem como concebem e enxergam a heterossexualidade como norma que deve ser seguida pela sociedade. Desse modo, qualquer outro tipo de relação afetiva, amorosa, crenças, ideologias, dentre outras deve ser coibida, ignorada, extinta da sociedade.

57,8% no Ensino Médio. No Ensino Superior, as mulheres representam 46% das docentes, de acordo com o Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (Brasil, 2020b). Nesse sentido, o tema em debate apresenta uma lacuna, visto que, no Censo da Educação Básica, a educação do campo não possui dados apresentados de forma específica, o que impede que essa modalidade educacional seja compreendida e debatida em toda a sua complexidade, o que nos motivou a desenvolver este trabalho.

Nesse contexto, os resultados acima ratificam que a profissão docente é eminentemente feminina, portanto, em todos os níveis (Educação Básica e Educação Superior) esses são espaços importantes para a realização de pesquisas que investiguem os impactos do atravessamento das questões de gênero. Embora tenhamos (enquanto mulheres), por um lado, a clareza acerca da preponderância da participação feminina no campo da educação, por outro, nos constituímos população excluída do mesmo processo de escolarização em que atuamos, posto que historicamente ele foi e ainda é sustentado no sistema patriarcal, para quem as mulheres sempre representaram e representam uma robusta ameaça.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo descrever e analisar à luz do estudo da categoria feminização docente o perfil político-pedagógico de professoras da educação do campo do território de identidade litoral sul do estado da Bahia, buscando a compreensão dos aspectos relacionados à sua identidade docente. Este artigo está dividido em duas partes: na primeira, discutimos os aspectos históricos acerca da inserção das mulheres/professoras no mercado de trabalho e alguns apontamentos da construção da feminização da docência no Brasil; na segunda parte, apresentamos o perfil das professoras que atuam no território de identidade litoral sul, e, por fim, terçemos algumas considerações parciais.

### **Análise dos fatores históricos: os processos de inserção das mulheres no Magistério brasileiro a partir do século 19**

A segunda Constituição do Império, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual estabeleceu a responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado, ofertava o ensino primário aos meninos. Que, nessa época, era ministrado por religiosos ou homens contratados pelas famílias burguesas ou nobres como tutores dos seus filhos (Rabelo; Martins, 2006). O ensino aos meninos tinha como foco, a exemplo, a geometria, o ensino para as meninas (quando essas adentraram a escola) tinha como foco os cuidados da casa, os bordados e a cozinha até que o casamento pudesse ser “arranjado”.

No entanto, a maioria das meninas continuava sem acesso à escola, excetuando-se aquelas pertencentes à nobreza, às elites e às famílias em ascensão. Nesse período, eram exigidos tutores do mesmo sexo dos alunos, permitindo às mulheres o exercício do magistério nas escolas recém-criadas para as meninas.

Tanuri (2000) menciona em seus estudos que as escolas normais foram criadas e difundidas pela Europa e na América no século 19 sob influência dos ideais liberais da Revolução Francesa e também dos movimentos de reforma e contrarreforma, com o objetivo de profissionalizar o exercício do magistério. No Brasil, a primeira escola normal foi criada na Província do Rio de Janeiro por meio do Decreto nº 10, de 10 de abril de 1835, e, posteriormente, foram fundadas escolas normais na Bahia e em Pernambuco, destinadas apenas aos sujeitos do sexo masculino.

Tanuri (2000, p. 66) afirma que a escola normal começou a ser ofertada para as mulheres.

[...] nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

O referido Decreto permitiu a inserção das mulheres nas escolas, o que se configurou como um marco para a emancipação feminina, embora elas fossem obrigadas a enfrentar cotidianamente a discriminação sexual materializada, tal qual na atualidade, por exemplo, a disparidade salarial em relação aos homens. Desse modo, a desigualdade salarial estava situada no discurso do exercício docente como vocação, missão, competência “natural” inerente às mulheres pelo “dom natural” delas para o cuidado e a maternidade.

De acordo com Catani *et al.* (1997, p. 28-29),

[...] para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

A sensibilidade, a afetividade, a doçura, a vocação natural da mulher em conjunto com a renúncia, o altruísmo, a abnegação, bem como com a construção idealizada das mulheres, sobretudo no cristianismo, amalgamam-se e se tornam a base sobre a qual se construiu o perfil profissional, necessário à educação das crianças, uma vez que “as mulheres têm por ‘natureza’ uma inclinação para o trato com as crianças, porque elas são as primeiras e ‘naturais’ educadoras. O Magistério é visto como forma extensiva da maternidade, como uma atividade de amor” (Louro, 2000, p. 28). Tanuri (2000) corrobora ao sublinhar que a feminização do trabalho docente se orienta pela concepção que tão somente a mulher é capaz de conciliar a profissão com a maternidade, tratando uma como extensão da outra. Além disso, magistério, profissão para mulheres,

[...] apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Tanuri, 2000, p. 66).

A diminuta remuneração e a precarização do trabalho docente podem ser consideradas como faces de uma mesma moeda, pois são aspectos indissociáveis em uma problemática. Isso porque têm na sua gênese o sexismo arraigado de uma sociedade patriarcal, que atravessa os tempos e os espaços, de modo a produzir um modelo idealizado da professora, veiculado para sua consolidação por meio das

[...] caricaturas das revistas, as canções, os depoimentos e as histórias contadas pelos mais velhos ajudam a reconstruir mais algumas representações de professoras. Não é por acaso que as fotos antigas mostram-nos figuras severas, de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas. Antigas caricaturas desenham-na, por vezes, como uma mulher carrancuda, sem atrativos, quase uma bruxa munida de uma vara para apontar o quadro-negro e sempre, sempre de óculos (Louro, 2000, p. 33).

Porém, para gerir a escola, era necessária a indicação de

[...] Professores homens, pois as mulheres eram naturalmente propensas ao sentimentalismo e, por isso, era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade (um dos recursos mais usuais era, obviamente, colocar um homem como autoridade superior na escola – o diretor ou o inspetor – a quem ela recorreria para disciplinar os/as alunos/as indisciplináveis) (Louro, 2000, p. 33).

Portanto, o processo histórico evidenciou como os espaços são socialmente construídos e definidos com base no sexo biológico para reforçar os estereótipos profissionais, e ainda persistem na atualidade. O diálogo acerca da feminização da docência é interseccional e, por isso, não pode deslocar nessa discussão a classe social, etnia, cor, região destas mulheres/professoras. Por consequência, implica, também, em pautar a discussão acerca da construção da identidade profissional e da formação profissional nas licenciaturas das áreas das ciências da vida, da terra e exatas, a fim de desconstruir determinados modelos e concepções pedagógicas atávicas.

### **Feminização da docência**

A feminização e a feminilização são dois conceitos distintos e que quando colocados paralelos um ao outro deixam evidente o que foi o processo vivenciado pelo magistério, para que tivesse a sua feminização concluída, deste modo, Léon (2009, p. 6) define:

O processo de feminização do magistério, que é caracterizado pelo aumento do número de mulheres exercendo a docência, está atrelado ao processo de feminilização do magistério, que se caracteriza por imprimir à profissão docente características tidas como femininas. Esses dois processos – feminização e feminilização – talvez tenham favorecido a desqualificação do profissional da educação.

Dessa maneira, a desqualificação, a desvalorização da mulher na sociedade brasileira, ainda, assentadas sobre o sistema patriarcal, embora tenha ocorrido mudanças significativas, são variáveis determinantes no conjunto de elementos que conduzem à precarização da docência. Assim, a categoria gênero está intrinsecamente interligada à precarização do trabalho docente, não há como discutir uma dissociada da outra.

A Organização Internacional do Trabalho assevera que

[...] estudar a evolução do lugar dos homens e das mulheres no mercado de trabalho não é dedicar-se a sociografia de uma categoria de mão de obra à parte – as mulheres. É ter meios para identificar as mudanças estruturais que produziram as transformações da população ativa. [...] aprofundando a análise das diferenças de sexo no mercado de trabalho, não se contribui apenas para o acúmulo de saberes sobre a atividade feminina, participa-se também do progresso geral dos conhecimentos sobre o mundo do trabalho. E é exatamente essa ideia que ainda é difícil de admitir, mas que urge aceitar. Para que a variável “sexo” deixe de ser mal vista e as lógicas de gênero estejam no cerne da reflexão sobre o trabalho e o emprego (OIT, 2010, p. 11-12).

Nesse cenário de apropriação e expropriação imposto pelo sistema capitalista, a divisão sexual do trabalho é utilizada como forma de demarcar os espaços que cada corpo (feminino e masculino) pode ocupar dentro do processo produtivo, como forma de regular o lugar da mulher na sociedade. Essa demarcação no interior do mercado de trabalho não é neutra, a-intencional, a-histórica, pelo contrário, há uma intencionalidade na disseminação da imagem da mulher frágil, maternal, doce e delicada, que precisa de proteção, inapta para competição, princípio fundamental do liberalismo e neoliberalismo, que fundamentam o modelo econômico adotado pela sociedade.

Dessa forma, torna-se imprescindível tencionar a relação capitalismo-patriarcado, posto que

[...] patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador(es) e dominado(s) (Cunha, 2014, p. 154).

O sistema patriarcal é definido, conforme Cunha (2014), como um regime no qual homens dominam e mulheres são subordinadas. O homem deve ser sempre obedecido por todos que estão sobre o seu território de domínio. Essa relação foi cristalizada ao longo da história, por meio dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1980). Isto é, a família, as igrejas e os templos, a mídia e a arte, e a escola, esta última

[...] como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (Louro, 1997, p. 77).

Este espaço começa a ser pressionado a se abrir, de forma significativa, a partir de alguns eventos históricos ocorridos na segunda metade do século 19 e início do século 20 na produção fabril e no mercado de trabalho, tais como: a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), a 2ª Guerra Mundial, a 1ª e 2ª Revoluções Industriais, que demandaram a saída das mulheres dos lares para que pudessem assumir postos de trabalho, diante da demanda crescente da produção capitalista. Na esteira dessas transformações da sociedade na sua totalidade e em todos os setores, os movimentos sociais que se organizavam, em específico, o movimento feminista, em torno de lutas emancipatórias, reivindicavam de pronto o direito à educação para si e para seus filhos e filhas.

Essa pauta reivindicatória do movimento social não foi acolhida dentro do Estado Liberal de forma neutra, pois educar as mulheres e as crianças, em tese, propiciaria desenvolvimento social, porquanto, “[...] a educação é reconhecida como uma variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento de renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (Cunha, 1980, p. 16). Na tentativa de estabelecer uma análise conceitual sobre educação e desenvolvimento, Cunha (1980) destaca a não existência de uma concretude discursiva acerca dessa temática, no entanto, para uma crítica coerente, institui a discussão da educação para o desenvolvimento, pois dentro da perspectiva hegemônica do capital, a educação é parte essencial para o desenvolvimento de uma nação subdesenvolvida.

### **Os caminhos da pesquisa**

Este estudo é parte do leque de pesquisas realizadas em 2020 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GPEMDECC), da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em parceria com o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no âmbito do estudo intitulado “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia de Covid-19”<sup>10</sup>, bem como do Programa de Extensão FormaCampo, que promove a formação continuada de docentes atuantes na educação do campo, em 10 dos 27 territórios<sup>11</sup> de identidade do estado da Bahia.

Neste contexto, solicitamos aos docentes que respondessem, no ato da inscrição no Programa FormaCampo, ao questionário (com questões abertas e fechadas) no *Google Forms* disponibilizado na página da UESB. Assim, 6.927 professores e professoras se inscreveram no curso de formação continuada e, por conseguinte, responderam ao questionário. Destes, selecionamos 694 docentes, pertencentes ao território de identidade litoral sul<sup>12</sup>. Dessa forma, nossa amostra de inscritos no curso foi composta por 593 docentes do sexo feminino e 101 docentes do sexo masculino. Ao considerarmos o objetivo do artigo, interessa-nos tão somente as respostas das 593 mulheres pertencentes ao território.

---

<sup>10</sup> Aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da UESB com o CAAE de número 3 3864620.6.0000.0055.

<sup>11</sup> O conceito de território de identidade encontra-se relacionado a uma forma de pensar o espaço para além dos limites de áreas, isto é, como um espaço plural de distintas características.

<sup>12</sup> Selecionamos esse território devido à localização da UESB estar vinculada a uma das autoras deste artigo, coordenadora do CEPECH.

O território de identidade litoral sul é constituído por 26 municípios, dentre eles, estão: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajú do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca. Este território reúne um conjunto de municípios heterogêneos, ao contrário dos demais territórios, desse modo, o intento dessa organização política que visa ao desenvolvimento da região enfrenta dificuldades em sua consolidação (Cerqueira; Jesus, 2017).

Segundo dados do Censo Demográfico de 2020, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do território de identidade litoral sul totalizava 720.508 habitantes, que representa 5,09% da população baiana, com uma densidade demográfica de 49,06 hab./km<sup>2</sup>. Considerando o perfil demográfico, percebe-se que o território possui uma baixa densidade demográfica, isso decorre por esse território possuir muitas áreas no campo.

### **Perfil político-pedagógico das professoras da educação do campo do território de identidade sul do estado da Bahia**

A pesquisa abrangeu uma amostra de 593 docentes distribuídas em vários municípios. O maior grupo de docentes reside em Ilhéus, representando quase um quarto da amostra total. Este alto percentual pode indicar que Ilhéus possui uma concentração significativa de instituições educacionais, e que as docentes optaram por participar do curso do FormaCampo. A menor representação é Mascote, indicando uma população docente relativamente pequena comparada aos outros municípios e baixa adesão das docentes ao curso. O quadro 1 apresenta a distribuição por município.

**Quadro 1 – Distribuição por município**

<b>Distribuição Percentual Maior</b>	<b>Distribuição Moderada e Menor</b>
Ilhéus (23,5%)	Camacã (3,7%), Arataca (3,5%), Barro Preto (3,5%), Aurelino Leal (3,4%), Santa Luzia (3,4%)
Maraú (19,2%)	Itapitanga (2,9%)
Itacaré (11,5%) e Canavieiras (10,8%)	Coaraci (2,4%), Jussari (2%)
Itabuna (5,9%)	Almadina (1%), Floresta Azul (1%)
	Mascote (0,5%)

Fonte: FormaCampo (2021).

Considerando a faixa etária das docentes, tem-se o seguinte panorama: 18 a 25 anos (3%): representa uma minoria, indicando que poucas jovens estão iniciando na profissão; 26 a 30 anos (8%): uma leve maior presença de jovens adultas no magistério; 31 a 35 anos (14%): crescente, esta faixa etária mostra uma quantidade considerável de docentes estabelecidas; 36 a 40 anos (20%): aumenta ainda mais, indicando estabilidade profissional; 41 a 45 anos (21%): a maior faixa, sugerindo que muitas docentes atingem o auge de sua carreira neste período; 46 a 50 anos (15%): uma leve redução, mas ainda significativa; 51 a 55 anos (12%): continua relevante, mas diminuindo com a aproximação da aposentadoria; mais de 55 anos (7%): menor grupo, refletindo a redução de docentes devido à aposentadoria. Conclui-se que grande quantidade de docentes com mais de 16 anos de experiência pode indicar uma estabilidade na força de trabalho, mas também a necessidade de incentivos para a renovação e atualização profissional.

Em relação ao estado civil, os dados apontaram: casadas (37%) - a maioria das docentes é casada, o que pode influenciar na dinâmica familiar e profissional; vivem com companheiro/a (22%) - uma proporção significativa em uniões estáveis; solteiras (33%) - um terço das docentes, sugerindo uma diversidade de contextos familiares; divorciadas (6%) - uma pequena parte, mas relevante; viúvas (2%) - a menor categoria. Deste modo, a prevalência de docentes casadas ou em uniões estáveis sugere a necessidade de considerar a conciliação trabalho-família em políticas educacionais.

Por fim, o tempo de exercício no magistério apresentou a seguinte composição: menos de 1 ano (3,8%) - poucas docentes estão iniciando suas carreiras; 2 a 3 anos (7,3%) - ligeiramente maior, indicando uma fase de entrada na carreira; 4 a 5 anos (9,8%) - um aumento, mostrando um grupo em fase inicial de consolidação; 6 a 10 anos (16,2%) - significativo, refletindo um período de estabilidade e crescimento profissional; 11 a 15 anos (19,4%) - um grande grupo de docentes em pleno desenvolvimento de carreira; 16 a 25 anos (33,3%) - a maior categoria, indicando uma vasta experiência acumulada; acima de 26 anos (10,2%) - menor, mas ainda relevante, representando a longevidade na carreira. Nesse sentido, compreendemos que a maioria das docentes está em faixas etárias que indicam estabilidade e experiência, com poucas entrando na profissão, o que pode impactar na introdução de novas práticas pedagógicas e inovação.

O estudo de Abreu e Figueiredo (2018), com base na classificação de Huberman (2000), a Teoria do Ciclo de Vida Profissional do Professor, apresenta que a docência é composta por cinco ciclos, a saber:

- a) Entrada na carreira: 1 - 3 anos (sobrevivência e descoberta);
- b) Fase de estabilização: 4 - 6 (consolidação de um repertório pedagógico);
- c) Fase de diversificação e experimentação: 7 - 25 (diversificação, ativismos, questionamento);
- d) Fase de serenidade: 25 - 35 (serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo);
- e) Fase do desinvestimento: mais de 35 anos (desinvestimento sereno ou amargo).

As fases do ciclo de desenvolvimento profissional nos fornecem elementos para pensar o espaço educacional, seja no campo ou na cidade, pois permitem situar e analisar o grupo de professoras, refletindo acerca de como cada ciclo pode impactar a forma de ser e estar na educação. Uma escola com um magistério envelhecido pode enfrentar dificuldades para adotar inovações pedagógicas e promover relações interpessoais positivas, pois, após muitos anos de exercício, as pessoas tendem a perder o interesse pelo ambiente e pelo próprio trabalho. Nesse sentido, contextualizar um grupo de docentes dentro do marco temporal do ciclo de desenvolvimento profissional é uma possibilidade para que as políticas públicas sejam produzidas no sentido de mitigar os problemas advindos do envelhecimento no magistério e os desafios decorrentes deste.

Verificamos, no que concerne à escolaridade das professoras, que, embora tenhamos avançado nas políticas públicas para a formação inicial, consoante à LDBEN nº 9.394/1996, no território de identidade do litoral sul, 40% das docentes possuem graduação, 47% pós-graduação *latu sensu* e 1% mestrado. No entanto, não foi possível identificar, mediante as respostas, se esta formação se refere a bacharelado ou licenciatura. Isso significa, ainda, a necessidade de implementação de políticas públicas que tenham o objetivo de alcançar àquelas docentes que ainda não possuem graduação, pois ter essa oportunidade permitiria a qualificação e, ao mesmo tempo, atingir uma melhor remuneração progressiva na carreira.

As docentes apresentam escolaridade maior do que a dos próprios pais (Tabela 1). Dois aspectos podem ser observados. O primeiro diz respeito ao fato de que elas conseguiram um grau de escolarização superior ao de seus familiares, contrariando assim os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014, os quais apontavam que, quanto menor a escolarização dos pais, menor a possibilidade de os filhos alcançarem níveis elevados de estudos. O segundo aspecto apontado pelos dados faz referência às políticas educacionais, à ampliação da oferta de vagas na educação básica e à disponibilidade de

Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), que permitiram que a população alcançasse níveis de escolarização superiores aos de seus pais.

**Tabela 1** – Escolaridade do pai e da mãe

<b>Escolaridade</b>	<b>Mãe</b>	<b>%</b>	<b>Pai</b>	<b>%</b>
Alfabetizada	129	23%	129	25%
Ensino Fundamental completo	30	6%	35	7%
Ensino Fundamental incompleto	171	31%	151	29%
Ensino Médio completo	56	10%	41	41%
Ensino Médio incompleto	20	4%	17	8%
Ensino Médio/Técnico	-	-	-	-
Ensino Superior completo	30	5%	8	3%
Ensino Superior incompleto	13	2%	5	1%
Ensino Superior (pós-Graduação)	-	-	-	-
Mestrado	-	-	-	-
Não alfabetizada	106	19%	135	26%

Fonte: elaborada pelas autoras (2020).

Da totalidade (593) das docentes participantes da nossa amostra, 49,6% autodeclararam-se pardas; 34,5% pretas; 5,8% brancas; 3,2% indígenas; e 4,8% não declararam. Numa discussão em que se propõe analisar elementos políticos e pedagógicos que constituem a identidade de uma categoria, essa questão racial é um marcador analítico importante, posto que

[...] a classificação racial não se baseia apenas em aspectos fenotípicos, nem apenas em aspectos genotípicos; é fruto de uma combinação desses fatores com aspectos de sua origem regional, cultural e do contexto socioeconômico, refletindo, inclusive, relações históricas de poder e hierarquia social (Carvalho, 2018, p. 21).

A autora afirma ainda que existe um aumento progressivo de negros na docência da Educação Básica. Segundo ela, esse aumento decorre dos reflexos das políticas, ações afirmativas e da configuração da população (Carvalho, 2018). Esses dados, em nossa análise, são carregados de significados, pois eles caminham em duas direções: a primeira, que se refere à inclusão das pessoas negras nas universidades, principalmente nas licenciaturas; e como segunda, a questão da própria desvalorização da profissão, que em um determinado tempo histórico convocou as mulheres para o trabalho docente, e agora convoca as pessoas negras. Podemos alargar essa compreensão trazendo um novo elemento, que se refere ao

processo em que os não-negros podem estar galgando outros espaços de maior prestígio, ficando a Educação Básica a encargo dos negros.

Essa discussão do reconhecimento étnico permite inferir que a identidade da professora é construída por meio de um atravessamento interseccional, principalmente em uma sociedade na qual o racismo estrutural ainda é relativizado, negado ou descaracterizado. Dessa forma, não podemos ignorar na docência os estereótipos e preconceitos construídos e destinados às mulheres por serem mulheres, utilizados como recursos para a manutenção da subalternidade, do silenciamento e das diversas formas de violência. Nessa perspectiva, não podemos, na contemporaneidade, abstrair da discussão sobre a docência o conceito de interseccionalidade, uma vez que ele

[...] visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Akotirene, 2019, p. 14).

O trabalho docente não se encerra na escola, ele é um processo contínuo, estendido até a vida privada, com correção de atividades, planejamento, preparação de material para melhoria da aprendizagem. Permeando as atividades extraclasse estão as atividades domésticas, que são realizadas por essas mulheres, e, de acordo com os dados deste estudo, 84,8% das mulheres afirmaram que estas atividades fazem parte da sua rotina, e, tão somente 15,2%, disseram que não as realizam. A dupla jornada feminina, em que as professoras acumulam a sobrecarga de trabalho escolar e ainda a sobreposição da rotina do trabalho doméstico é um ponto de discussão dentro da categoria de trabalho docente e da jornada dupla das mulheres, uma vez que os estudos apontam que as docentes não possuem tempo destinado ao planejamento, nem remuneração adequada e ainda acumulam as funções domésticas, o que interfere na qualidade da vida e do trabalho pedagógico (Zibetti; Pereira, 2010).

Para além do acúmulo de funções na vida dessas mulheres/docentes, os dados apontam que elas são chefes de família e suas rendas constituem a parte principal do orçamento doméstico. Para 71% dessas professoras, o salário é a principal remuneração no orçamento familiar, enquanto 29% afirmaram que é uma renda complementar. A sociedade patriarcal brasileira compreende os homens como provedores e chefes de família (Zibetti; Pereira, 2010). No entanto, os dados dessa pesquisa apresentam uma inversão dessa realidade, pois são as mulheres quem são as chefes das próprias famílias.

Os dados apresentados a respeito do perfil político/pedagógico apontam a docência como uma profissão feminizada, composta por mulheres com uma média de idade superior a 31 anos, com mais de seis anos de docência, formação superior a dos seus pais, casadas e responsáveis pelas atividades domésticas e pelo orçamento familiar (são provedoras). Assim, recai a necessidade de pensar a questão de gênero, da dupla jornada e do acúmulo de funções.

Fraser, em uma entrevista concedida em 2020, afirma que a luta contra a violência de gênero só pode ser sistematizada a partir da compreensão entre as conexões da exploração capitalista e a divisão sexual do trabalho como forma de instrumentalizar o trabalho da mulher.

A feminização da docência consistiu em um aspecto produzido pela divisão sexual do trabalho dentro do capitalismo, ao recrutar as mulheres dos seus lares para as escolas. Essa perspectiva nunca foi emancipatória, mas de manutenção do controle sobre as mulheres dentro de um espaço em que a remuneração era pequena por se apresentar como a extensão do lar, e, para que isso ocorresse, o discurso do magistério como um chamado para as mulheres foi a tônica para a perpetuação da desigualdade de gênero.

Na perspectiva teórica, a categoria gênero foi introduzida objetivando uma discussão mais ampliada, visto que o paradigma clássico não conseguia explicar a “mulher” como sujeito social e histórico” (Almeida, 1996, p. 71). Para a autora, o conceito de gênero pode ser entendido como “[...] uma construção social, cultural e histórica elaborada sobre a diferença sexual existente entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sim às relações que são socialmente construídas entre eles” (Almeida, 1996, p. 71).

A utilização dessa categoria analítica permite romper com a ideia das diferenças assentadas apenas nos aspectos biológicos e a construção “de uma consciência política” (Almeida, 1996, p. 71) que aglutine ideias de igualdade, advindas do rompimento das divisões de classe, sexo e raça. A autora citada anteriormente chama atenção para o fato de essa categoria demorar a ser utilizada na educação, visto que a mulher está em maior número no contexto educacional, principalmente após a segunda metade do século 20. Entretanto, na área educacional, por anos existiu o discurso de neutralidade sexual.

A neutralidade sexual na divisão do trabalho na educação advém do modelo econômico capitalista que divide as pessoas em torno da raça, do sexo e da classe como forma de controlar e explorar determinados corpos. Desse modo, as mulheres que “optam” pelo magistério são aquelas que não terão oportunidades em outras áreas, e são recrutadas para colocar o seu trabalho a serviço da educação de forma devotada e vocacionada.

## A docência como vocação

O magistério como um sacerdócio e os docentes como os vocacionados fazem parte do imaginário das pessoas quando a escolha profissional está em pauta. Ao mesmo tempo, a profissão docente nos discursos políticos é colocada como algo primordial para a sobrevivência da sociedade, pois os professores são os responsáveis pela transmissão do conhecimento universalmente construído. Entretanto, na prática, o magistério sofre constantes processos de desqualificação e desvalorização. O cenário atual da educação brasileira tem retirado dos jovens o desejo de escolher a carreira docente, e apenas 2% deste grupo afirma que desejam ser professores (Araújo; Purificação, 2021). Assim, os que acabam ingressando em cursos de licenciatura o fazem devido à falta de conhecimento suficiente para adentrar em cursos de maior reconhecimento. Portanto, para os autores:

O professor da rede pública, em sua origem, estuda numa escola sem as devidas condições de aprendizagem para concorrer nos processos seletivos de carreiras mais promissoras, como medicina, engenharia, direito. Sem poder concorrer a essas vagas em universidades públicas, nem pagar os altos preços das privadas, a carreira docente desponta como possibilidade de ingressar em um curso superior com grande oferta de mercado e baixo custo (Araújo; Purificação, 2021, p. 6).

Nesse sentido, as professoras participantes deste estudo, ao serem questionadas sobre os motivos que as fizeram escolher o magistério, apresentaram as seguintes respostas: 75% afirmam que escolheram a profissão por vocação; 13,6% por facilidade de emprego; 5,6% por falta de outra opção; 5,6% outros motivos; 0,2% atração salarial. A questão da vocação no contexto do magistério precisa ser problematizada e questionada, a fim de romper com o ideal de magistério construído em um momento histórico. Isso ocorre porque a docência e a maternidade foram frequentemente vistas como funções indissociáveis.

Assim, ser mãe e ser professora é um dom que toda mulher carrega consigo. Para Louro (2000),

as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor,

de entrega e doação. A ele a correriam aquelas que tivessem “vocação” (Louro, 2000, p. 450).

Sob o pretexto da vocação para o magistério, as mulheres professoras foram sendo silenciadas e colocadas à margem, sendo tirada inclusive a capacidade de reivindicação delas. Conforme Louro (2012), a ideia de um trabalho como missão permitiu que as professoras fossem idealizadas como “[...] trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” (p. 451). Dentro desse ideário de mulheres abnegadas que estão sempre doando amor e conhecimento não era permitido que essas profissionais pudessem reivindicar “[...] questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (Louro, 2012, p. 451).

Seguindo essa lógica de que maternidade e docência são vistas como atividades indissociáveis, algumas questões foram colocadas de forma a fixar o magistério como uma profissão feminina. A primeira referia-se ao fato de ser uma atividade laboral de um turno só, permitindo que no outro período a mulher pudesse se dedicar ao lar e à família, logo, essa atividade não precisava ser bem remunerada por não ser considerada extenuante, além de significar apenas uma renda complementar, afinal, o homem deveria ser o provedor da família. Nessa linha de pensamento não foi considerada a possibilidade de esta renda ser a maior fonte de renda dessas mulheres (Louro, 2012).

No período em que as mulheres foram convocadas ao magistério, a preocupação com o salário era considerada uma ação típica de uma má professora, visto que a professora considerada boa seria aquela abnegada e dedicada, que não se preocupava com o seu salário e esquecia de si, mas preocupava-se apenas com seus alunos como se fossem seus próprios filhos (Louro, 2012). Esse discurso político hegemônico perdurou por muito tempo, e somente com a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, as questões da valorização profissional e do piso salarial foram apresentadas.

Consideramos ainda dois aspectos para esta discussão: o primeiro diz respeito à estabilidade funcional dessas docentes, pois constatamos que 54,3% das professoras trabalhadoras do campo são servidoras contratadas, enquanto 43,8% são efetivas. Quando questionadas acerca da possibilidade de mudar de profissão, 78,8% afirmaram que não o fariam, enquanto 21,2% responderam afirmativamente. Desse modo, mesmo considerando o elevado número de docentes com vínculo temporário de trabalho, elas não demonstram intenção de mudar de profissão. Nesse contexto, é perceptível que, apesar dos desafios enfrentados diariamente, elas persistem na carreira.

[...] Aqueles que continuam apaixonados pela profissão, permanecem por falta de oportunidade em outros mercados, ou pela vocação, que é uma justificativa muito utilizada pelos responsáveis pelas leis educacionais para explicar a falta de reconhecimento (Araújo; Purificação, 2021 p. 2).

Portanto, essa questão da vocação apresenta contradições as quais precisam ser mais bem pesquisadas, afinal, podem ser encontradas em meio a esse percentual significativo respostas dadas a partir da fixação do ideário da mulher/mãe/professora construído de modo sistemático, ocasionando a resposta de modo automático, como uma espécie de fuga para outros questionamentos. Ao colocar o magistério como vocação, o assunto é encerrado sem mais reflexões, afinal, a vocação é uma pauta inquestionável. Assim, o feminismo se apresenta como uma categoria analítica oposta ao patriarcado presente no pensamento político ocidental, desse modo, “[...] o feminismo não deveria ser uma forma de pensamento de grupo, o feminismo tem que ser uma luta que ilumine todas as complexidades de nossa vida” (Fraser, 2021, *n. p.*).

## **Conclusão**

Os dados deste estudo mostram que a educação do campo no âmbito do território de identidade litoral sul é exercida majoritariamente por mulheres, convergindo com os dados da educação nacional evidenciados no decorrer do texto. Por meio dos resultados, pode-se demonstrar ainda o perfil político-pedagógico das docentes da educação do campo, assim, essas mulheres apresentam idades superiores a 35 anos, com prevalência étnica na categoria preta (pretas e pardas), com atuação profissional superior a 10 anos, formação em nível superior e com pós-graduação.

No âmbito pessoal, a maioria é casada, sendo sua renda a fonte principal do orçamento doméstico. Mesmo casadas, continuam unicamente responsáveis pelo trabalho doméstico. Além disso, a pesquisa revelou que os genitores dessas professoras possuem escolarização inferior, permitindo inferir que elas romperam com a história ancestral da família.

Nesse contexto, é crucial abordar a docência como uma atividade que historicamente tem sido associada ao gênero feminino, o que requer uma análise profunda dentro do contexto da dimensão de gênero e da maneira como essa categoria pode explicar as disparidades presentes na sociedade, que frequentemente resultam em preconceito, exclusão e discriminação. Ao situar o ensino dentro da discussão de gênero, torna-se evidente a necessidade de implementar mudanças substanciais na formação de professores, indo além da

mera consideração da vocação e buscando a construção de uma identidade profissional que rompa com as noções tradicionais de dom e maternidade.

## Referências

ABREU, C. B.; FIGUEIREDO, M. D. Docentes do ensino superior – gestão da carreira na fase pré-aposentadoria. **GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 146-165, 2018. DOI 10.5007/1983-4535.2018v11n3p146. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n3p146>. Acesso em: 22 mar. 2023.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Tradução de Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1980.

ARAÚJO, S. F.; PURIFICAÇÃO, M. M. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 1, p. 11-18, 2021. DOI 10.4322/2675-4177.2021.002. Disponível em: <http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/doi/10.4322/2675-4177.2021.002>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 7 de mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 27 jul. 2023.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 197-212, 2015. DOI 10.1590/2236-3459/51341. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CATANI, D. B. *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERQUEIRA, C. A.; JESUS, C. M. **O território litoral sul**. As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia. Brasília, DF: Ipea, 2017.

CUNHA, B. M. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DE DIREITO DA UFPR*, 16., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Faculdade de Direito UFPR, 2014. p. 149-170. Disponível em: <https://direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2014/12/Artigo-B%C3%A1rbara-Cunha-classificado-em-7%C2%BA-lugar.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-46.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_educacao.html](http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html). Acesso em: 10 jan. 2023.

LÉON, A. D. Reflexões sobre a consolidação e desvalorização da profissão docente. **Revista Querubim**, Niterói, v. 5, p. 3-10, 2009.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. *In: CATANI, D. et al. (org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 77-84.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto, 2000.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (org.). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 441-481.

OIT. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília, DF: OIT, 2010. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/document/publication/wcms\\_229333.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/document/publication/wcms_229333.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

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*, 6., 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Anais do evento, 2006. p. 6.167-6.176.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. DOI 10.1590/S1413-24782000000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 maio 2023.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe2, p. 259-

276, 2010. DOI 10.1590/S0104-40602010000500016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/K7cJTTmXvLT3ZFKpCkdJ7BL/#>. Acesso em: 14 set. 2023.

Submetido em 30 de abril de 2024.  
Aprovado em 17 de junho de 2024.