

Docência, história e questões de gênero

Luis Fernando Martins Lopes¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9878-3944>

Ione da Silva Cunha Nogueira²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4179-2166>

Sílvia Adriana Rodrigues³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1249-3976>

Resumo

No presente artigo apresentamos uma contextualização sobre o percurso histórico da profissão docente no Brasil e sua variação entre gêneros. Trata-se de uma profissão inicialmente masculina, até porque tem início em uma época em que as mulheres não tinham a possibilidade de exercer nenhuma profissão ou ter um ofício; e, no decorrer do tempo, se tornou feminina, em especial nos espaços da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados trazidos foram obtidos via revisão bibliográfica, para explorar nessa retrospectiva o que fomentou a mudança no perfil de gênero dos profissionais da educação. Espera-se que por intermédio deste artigo possamos ressaltar a importância de discussões que desvendem as mais diversas formas de construção da identidade docente levando em consideração contextos histórico e social, independente de raça, gênero, classe e/ou religião.

Palavras-chave: profissão docente; professores/as; feminização.

Abstract

In this article we present a contextualization of the historical trajectory of the teaching profession in Brazil and its variation between genders. It is an initially male profession, especially because it began at a time when women did not have the possibility of exercising any profession or having a job; and, over time, it became feminine, especially in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School. The data brought was obtained via bibliographic review, to explore in this retrospective what fostered the change in the gender profile of education professionals. It is hoped that through this article we can highlight the importance of discussions that unveil the most diverse forms of construction of teaching identity, taking into account historical and social contexts, regardless of race, gender, class and/or religion.

Keywords: teaching profession; teachers; feminization.

Citação: LOPES, Luis Fernando Martins; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; RODRIGUES, Sílvia Adriana. Docência, história e questões de gênero. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, e20249222, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249222>

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Mato Grosso do Sul – Brasil. E-mail: prof.luis_fernando@hotmail.com.

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis/SP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. Mato Grosso do Sul – Brasil. E-mail: ionescnogueira@gmail.com.

³ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente/SP. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas. Mato Grosso do Sul – Brasil. E-mail: silvia.rodrigues@ufms.br.



1 Introdução

Vivenciamos um momento de evidência e valorização das diversidades, sejam elas religiosas, sociais, culturais, sexuais, dentre outras. No entanto, será que a sociedade contemporânea compreende essas mudanças de forma histórico-social? No ambiente escolar, em que nos deparamos com uma extraordinária diversidade metodológica, didática e cultural, ainda encontramos sólidas barreiras quando se coloca em pauta a diversidade sexual e o confronto binário masculino e feminino; Isso se dá também no exercício da docência.

Na perspectiva de reconhecer e ampliar os olhares para uma profissão de extrema importância social que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido predominantemente exercida pelas mulheres, é relevante discutir a presença de profissionais do sexo masculino nesse nível de ensino.

Diante desse cenário é que apresentaremos, nos limites do presente texto, uma contextualização sobre o percurso histórico da profissão docente no Brasil e sua variação entre gêneros, partindo de uma profissão inicialmente masculina - até porque tem início em uma época em que as mulheres não tinham a possibilidade de exercer nenhuma profissão ou ter um ofício -, e que no decorrer do tempo se tornou feminina, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Salientamos que as informações ora trazidas são um recorte do estudo realizado sob formato de dissertação de mestrado, junto à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas⁴.

2 Contexto histórico da inserção da mulher na docência

De acordo com Ribeiro (2015), no Brasil, o exercício da profissão docente teve início com a chegada dos jesuítas, em 1549 – mais precisamente, com o funcionamento das escolas que objetivavam a formação da “elite dirigente e de quadros para a ordem dos inacianos”. Suas práticas educacionais eram norteadas pelos princípios do *Ratio Studiorum*, que se compunha de uma pedagogia de “composição humanista tradicional e vertente religiosa”. Os jesuítas foram, de fato, os únicos educadores nesse período e “[...] transmitiram quase na sua integridade o patrimônio de uma cultura que se pretendia homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto-civilizado” (Ribeiro, 2015, p. 416-417). Independente se nos corredores das escolas ou nas aldeias, os jesuítas foram os responsáveis pela elaboração dos “fundamentos do nosso sistema de ensino”; todas essas estruturas acabaram por criar um tipo de “pedagogia brasílica”.

O citado autor ainda destaca que, antes do *Ratio*, nos primórdios da colonização, Manoel da Nóbrega já havia construído um “plano de instrução, que orientava inclusive os primeiros colégios da colônia”; nele, os estudos tinham início com a “aprendizagem da língua portuguesa e da doutrina católica, além de instrumentos musicais”. Com a concretização desses estudos – que, como observado, faziam referência ao nível primário –, acontecia uma divisão “em um nível secundário”, a partir do qual grande parcela dos alunos era destinada aos “ofícios mecânicos ou agrícolas”, e uma pequena parcela seguia para os estudos de gramática latina

⁴ LOPES, Luis Fernando Martins. **A presença de profissionais homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de revisão. 2023. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6648>



para, posteriormente, ser enviada à Europa para estudar em Coimbra ou na Espanha (Ribeiro, 2015, p. 417).

Sobre as instituições de ensino, Ribeiro (2015), expõe que, no “período colonial”, não existia formação específica para professores profissionais, “comprometidos apenas com a instrução”. O preparo docente submetia-se, “primeiramente, à formação do sacerdote”. Assim, “durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas” foram os mais poderosos influenciadores da construção da sociedade brasileira e se tornaram os principais “mentores intelectuais do período colonial”, firmando-se no Brasil com a construção de “dezessete colégios secundários e duas centenas de escolas primárias” (Ribeiro, 2015, p. 419-420).

No período colonial se destaca a ausência da figura feminina, da mulher no âmbito escolar – e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. De acordo com Demartini e Antunes (1993, p. 6), “[...] os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens”. Já, as mulheres precisavam “[...] aprender e dedicar-se a tarefas ditas ‘próprias ao seu sexo’: costuras, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças”; a elas, cabiam as características da “timidez e ignorância”; isso perdurou, e só começou a mudar após a Independência (Demartini; Antunes, 1993, p. 6, destaque no original).

Os jesuítas – em sua permanência no Brasil, até a expulsão, em 1759, pelo ministro português Marques de Pombal –, criaram um concreto “sistema de ensino”, com todos os recursos e as categorias necessárias para uma instituição com função de ensinar formalmente, com “[...] currículo estruturado, organização didática consolidada, um corpo docente altamente qualificado e instalações de infraestruturas [sic] adequadas” (Ribeiro, 2015, p. 420).

Após sua expulsão, os responsáveis pelo sistema de ensino da época, com a reforma pombalina, criaram e implantaram as aulas régias; isso foi considerado por muitos pesquisadores um desmantelamento de tudo aquilo que já havia sido construído na educação da colônia. Por meio da reforma, Pombal iniciara a retomada “[...] e fortalecimento do Estado, e o poder do rei”. Essa mudança também ocasionara o repasse ao Estado da “[...] responsabilidade pela instrução pública, colocando-a a serviço dos interesses da Coroa portuguesa” (Ribeiro, 2015, p. 420).

Ainda em decorrência da reforma, houve um grande desfalque de docentes nos colégios, o que permitiu a contratação de novos professores – ainda restritos aos padres, por serem os únicos que possuíam a “formação jesuítica”, o que acabou por dar continuidade às suas “ações pedagógicas”. Eles formavam o maior grupo de profissionais docentes selecionados para as aulas régias, que consistiam em “disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado”.

Com a vinda da Corte portuguesa para a Colônia, em 1808, “grandes transformações culturais, sociais, econômicas e educacionais” seriam observadas. Na educação, houve, pela primeira vez, a criação de “instituições de ensino superior nas áreas de Engenharias, Medicina, Química e Agricultura”. Observou-se ainda que todo o “[...] ensino primário e secundário continuou existindo sob a forma das aulas régias instituídas pelo Marquês de Pombal” (Ribeiro, 2015, p. 424).

Sobre a formação de professores com a chegada da Corte portuguesa, o autor relata que houve poucas alterações – no início do século XIX, intensificou-se a escassez de profissionais docentes, sobretudo devido à falta de escolas de formação de professores. Destaca-se a criação da “Lei de 1823”, que outorgava a quaisquer cidadãos a legitimidade de criar “[...] escolas elementares e nelas empregarem o Ensino Mútuo” (Ribeiro, 2015, p. 424); prática em andamento desde 1820, em escolas que se preocupavam não somente em ensinar as letras, mas



também em preparar profissionais capazes de instruir, oferecendo o domínio do método criado por Joseph Lancaster⁵ (Ribeiro, 2015).

O Ensino Mútuo, oficializado e expandido a todo Brasil, é também chamado de ‘método mútuo’, ou ainda “método monitorial”. Embora esse método aproveite os alunos mais adiantados como auxiliares dos professores, sobretudo em classes numerosas, isso não significa que o papel do professor torna-se secundário, pois cabia a ele a totalidade do processo. No entanto, os alunos auxiliares eram investidos de uma função docente. (Ribeiro, 2015, p. 425, grifos no original).

O autor em tela aponta que as primeiras escolas destinadas à formação de professores, só seriam estabelecidas, por iniciativa isoladas das Províncias, logo após a reforma constitucional de 1834, que conferiu descentralidade e “[...] mais autonomia às Assembleias Legislativas Provinciais” (Ribeiro, 2015). A criação da primeira escola normal brasileira aconteceu na “Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835” – que seguia a ordenação de que deveria existir uma escola normal na capital da província, com a finalidade de:

[...] habilitar futuros professores da instrução primária, e também professores que não tinham instrução suficiente para atuar nas escolas de Ensino Mútuo.

[...]

A escola normal seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (Ribeiro, 2015, p. 426).

A criação das primeiras escolas normais no Brasil não conquistou o interesse do público, pois se “[...] ofereciam baixos salários para o exercício do magistério, um currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço conferido aos profissionais da educação” (Ribeiro, 2015, p. 427).

De acordo com Caldas (2022), em meados do século XIX entrou em vigência o “Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854”, em cuja estrutura trazia “[...] determinações, para os docentes no ensino público e particular”, dentre elas:

os critérios de seleção, as formas de recrutamento docente (sistema tradicional de aprendizagem com os mestre-escola, escolas primárias, através de concurso e nomeações), a delimitação de saberes/práticas específicos, as exigências de moralidade e boa conduta social, os vencimentos e plano de funcionalização (sistema de gratificações, normas de jubilação e montepio), as punições e sanções para infrações e faltas (sistema disciplinar) e política de promoção e emulação (por exemplo, o reconhecimento expresso em forma de títulos honoríficos e menções honrosas ou publicação de obras, compêndios e métodos didático de autoria docente) (Caldas, 2022, p. 1.675).

Seguindo o raciocínio da mesma autora, para estar à frente e/ou lecionar numa escola, seria necessário requerer a licença ao “Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte”, o que possibilitava um documento e suporte estruturado de “recrutamento de professores” para o exercício da atividade docente. Nessa autorização, o candidato deveria justificar e comprovar os seguintes requisitos:

⁵ O método criado por Joseph Lancaster consistia em um sistema de monitoramento, no qual os alunos mais aplicados ministravam aulas para os iniciantes, ou aqueles com defasagem na aprendizagem (Ribeiro, 2015, p. 425).

a) aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário quanto a habilidade técnica; b) maioridade civil, ou seja, mais de 21 anos de idade para os homens e mais de 25 anos para as mulheres; c) moralidade de conduta profissional e pessoal, atestada por documentos escritos de pessoas idôneas (padre, juiz) da localidade em que residiam; d) capacidade e habilitação para a função do magistério, avaliadas tanto na forma dos exames públicos escritos (dissertação) e orais, quanto através da comprovação de experiência prática da docência (apresentados a uma banca nomeada pelo Diretor Geral dos Estudos); e) nacionalidade brasileira. As mulheres, para se candidatar à professora adjunta ou efetiva das escolas públicas de meninas, dirigir casa e/ou lecionar, deveriam comprovar além da maioridade civil de 25 anos: a) no caso de moças solteiras, a apresentação de expressa autorização paterna ou de outro responsável; se fossem casadas, a autorização do marido; se fosse viúva, o atestado de óbito e as separadas, deveriam apresentar a certidão do pároco da cidade de origem. Tais exigências, denotam uma sociedade extremamente machista e patriarcal (Caldas, 2022, p. 1675-1676).

Quanto à estruturação da formação docente, essa “intervenção do Estado” citada anteriormente, conforme a referida autora, contribuiu significativamente ao possibilitar, a partir “da unificação, da hierarquização da escola nacional”, que a educação se fortificasse. Esse ajustamento “estatal” também instaurou os docentes como “[...] corpo profissional e não apenas como uma concessão corporativa do ofício”. Assim, o Estado teve um papel importante não só na conjunção da formação para os docentes, mas também contribuiu para, juntamente com a sociedade civil, estabelecer “[...] os diversos modelos curriculares, que se adaptavam à realidade de cada região, bem como definir a conduta do professor de acordo com os objetivos das escolas primárias, futuro campo de atuação deles” (Caldas, 2022, p. 1676).

Mesmo assim, os primeiros 50 anos do Brasil Império ficaram marcados como um período imperfeito e “malsucedido” no campo educacional. No entanto, mudanças de ordem “ideológica, política e cultural”, iniciadas em 1870, desencadearam consequências intensas na área, possibilitando uma valorização nunca vista antes. A visão de que o investimento na educação deveria acontecer num país torna-se “[...] geral entre sujeitos de distintos partidos e a educação passa a ser encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação”. Arelada a essa valorização, observa-se que “[...] em 1867 havia 4 escolas normais e em 1883 o número avança para 22”; melhoraram igualmente a estruturação e o “nível dessas escolas”. Simultaneamente ao enaltecimento das escolas normais, houve também a evolução de seu currículo, a expansão dos critérios para admissão e a “sua abertura ao elemento feminino” (Ribeiro, 2015, p. 429).

Ainda no período imperial, mais precisamente em seus anos finais, as escolas normais abriram as portas às mulheres. Observou-se progressiva participação e predominância feminina. Ali, já se vislumbrava a grande importância e a participação maciça que a mulher teria na educação nacional brasileira; a “percepção 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” (Ribeiro, 2015, p. 430).

Ribeiro (2015), ressalta que “essa acentuada presença das mulheres não é por acaso”: é necessário enfatizar “[...] como se internalizou no Brasil a associação entre magistério e público feminino”, tendo um dos grandes fatores a luta das mulheres, que exigiam, entre outros, o direito ao acesso à formação e às oportunidades de trabalho remunerado. O mesmo autor cita a existência de três elementos que se relacionam para a ocorrência de mudança no cenário de exercício da docência: a falta de procura, por parte dos homens, pelas escolas normais, devido às “precárias condições” e aos “salários incipientes”, somada “[...] às pressões exercidas pelas



mulheres por maiores direitos, e ao mesmo tempo imbricando-se numa questão ideológica de pensar a mulher estrategicamente dentro da intenção de conservação da estrutura social”. Estabeleceu-se que a mulher, já associada historicamente como “educadora do lar”, devia “[...] no Magistério reproduzir o ‘cuidar’, garantindo assim o estabelecimento da ordem e da reprodução do próprio patriarcalismo” (Ribeiro, 2015, p. 431).

Na mesma referência é destacado que “[...] a conquista de uma vaga para a docência no grupo escolar significava, para as mulheres, uma oportunidade de adquirir o máximo da ascensão na carreira”; contudo, “os cargos de direção destinavam-se aos homens”. Estes eram os responsáveis pela organização e estruturação curricular, como também por todos os procedimentos administrativos dentro das unidades de ensino (Ribeiro, 2015, p. 431).

No contexto descrito, a escola normal passou a representar a única opção de formação superior oferecida às mulheres de maneira ampla e sem contestação até meados do século XX para aquelas que quisessem prosseguir com os estudos. Essa predominância também passou a ser observada na representatividade numérica a partir de 1880: com a reabertura da Escola Normal de São Paulo, “[...] o número em matrícula geral dos alunos de 1º e 2º anos era 61, dos quais 29 eram mulheres. O curso anexo recebeu 127 matrículas, 55 rapazes e 72 moças, sendo que no 1º ano havia 24 moças para 20 rapazes” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6); considerando esses números, pode-se observar claramente o início da feminização na Escola Normal de São Paulo.

O fenômeno da feminização da formação para a docência seria consequência de dois movimentos distintos: de um lado, devido à conversão dos valores e à aquisição de mais espaço na sociedade por parte das mulheres; de outro lado, observava-se a constância de certos padrões precisos de comportamento. Consequentemente, o acesso de mulheres ao magistério intensificou a imagem de que a docência seria uma colocação de segunda ordem ou complementar, e, sendo uma função mal remunerada, atraía com grande frequência aqueles que a viam como uma atividade paralela, aqueles que contavam com a ajuda financeira da família ou, ainda, aqueles que não puderam encontrar um encargo de melhor remuneração (Demartini; Antunes, 1993).

Sobre essa questão, colabora para o reforçamento da visão da profissão como sendo de segunda ordem, o fato de que a escolha do magistério pelas mulheres se dá em grande medida porque elas poderiam conciliar as atividades profissionais e as domésticas devido à curta jornada de trabalho e às férias escolares. De forma positiva, concomitantemente tem-se a estabilidade que o magistério público oferecia à função, assim como outros benefícios – o que se diferenciava das escolas privadas (Demartini; Antunes, 1993).

A feminização do magistério também esteve atrelada ao conceito de vocação – que foi sendo determinado e reforçado pelos próprios educadores, já que a escolha da profissão se adequava à natureza delicada relacionada a alma feminina, construindo o entendimento de que o exercício das atividades docentes necessitava “[...] de sentimento, dedicação, minúcia e paciência”. Isso solidificou o pensamento de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas que determinam suas ocupações, o que consistiu numa das principais ferramentas para conduzir e induzir as mulheres a se encaixarem em profissões socialmente menos valorizadas (Demartini; Antunes, 1993, p. 8).

Historicamente, e na perspectiva dos professores homens que ainda exerciam a docência nos primeiros anos do século XX, o início da feminização do magistério foi documentado pela mídia da época, mais precisamente entre 1906 e 1908, nos jornais voltados ao público feminino e de cunho pedagógico – que revelavam o cenário de disputas dentro da profissão docente: os professores resistiam à entrada das mulheres no magistério, caracterizando-as como intrusas numa área de trabalho que não lhes cabia. Os professores as viam como donas de casa que não



dependiam de um salário e não deveriam ter direitos iguais aos dos homens; tal pensamento foi o grande articulador e influenciador da falta de reconhecimento salarial igualitário para as mulheres em diversos países (Almeida, 1996, p. 75).

Relacionados a todas essas informações, a mesma autora nos apresenta dados estatísticos sobre as mudanças no cenário educacional com a entrada das mulheres no magistério. Os dados sobre a cidade de São Paulo, por exemplo, mostram que a presença feminina no magistério já era marcante: as informações do Anuário de Ensino, de 1889, revelam que as mulheres já respondiam pelo maior número de matrículas entre os normalistas. No ano de 1921, a Escola Normal da capital paulista registrava um total de 172 estudantes homens e 768 mulheres; entre os formandos, 24 eram alunos e 120, alunas (Almeida, 1996, p. 75).

Vianna (2002) também argumenta que a docência feminina no ensino se desenvolveu sob a responsabilidade do Estado no final do século XIX, e teve relação direta com o crescimento do ensino público primário. A autora complementa ao dizer que, no século XX, a feminização do magistério chegou ao extremo: no final da década de 20 e no início dos anos 30, a maioria dos professores já era, essencialmente, feminina. Os dados estatísticos mostram que, de acordo com o “[...] Censo Demográfico de 1920, 75% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de grau de ensino, elas somavam 65%”. Tais mudanças só vieram a se intensificar com a presença feminina nos demais níveis de ensino (Vianna, 2002, p. 84-85).

Ainda, conforme a mesma referência, os professores homens migraram gradativamente das salas de aula do primário, desde o século XIX – fazendo com que as escolas normais passassem a formar mais e mais mulheres. Essa mudança se manteve por todo o século XX. As profundas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas vivenciadas pelo país acabaram por desencadear essa alteração e resultaram na intensificação da presença feminina no mercado de trabalho em geral. Sobre esse assunto, observa-se nesse período não só a grande demanda de mulheres que se direcionou ao ensino primário, conquistando-o como mercado de trabalho, “[...] mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino”, configurando-se, assim, desde o século passado, a ascensão feminina na educação básica (Vianna, 2002, p. 84-85). A autora ratifica o entendimento de que o processo de feminização do magistério pode estar associado 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 (Vianna, 2002, p. 90).

Como já dito, a feminização da docência, desde seus primórdios, teve como fonte de impulsão a migração dos homens dessa área em direção a oportunidades de trabalho consideradas mais valorizadas e até mesmo “masculinas”; pode-se perceber, mais uma vez, a questão do gênero como forma de determinar as atribuições profissionais. A mulher, com poucos direitos adquiridos até então, teve como opção profissional o magistério – que permanece vinculado ao gênero feminino, cujas características principais ainda são defendidas pelo senso comum como o amparo e o cuidado maternal para com as crianças. Deve-se ressaltar ainda que, historicamente, mulheres jovens, de poucos recursos (sem dote) ou órfãs, viam na docência a oportunidade de seguir uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino que atendesse aos costumes de aprisioná-las no lar e de só valorizá-las como esposas e mães (Almeida, 1996, p. 74).

A autora também destaca que, para essas jovens que não possuíam recursos ou uma família com base econômica sólida, o casamento era algo muito distante. A fim de não serem “um peso para a sociedade”, era necessário que tivessem um “meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna”. Assim, ser professora nada mais era do que a representação de uma extensão das “funções domésticas de instruir e educar crianças”,



mascarada sob a “missão” e a “vocação” pertinentes às mulheres – o que lhes possibilitava uma forma aceitável de sobrevivência, “[...] na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério” (Almeida, 1996, p. 74).

De acordo com Albuquerque Júnior (2013), o processo histórico nunca aceitou de forma “amigável” a horizontalidade dos direitos de homens e mulheres. Os primeiros sempre se apresentaram como seres verticais (o homem é um ser superior, acima da horizontalidade), dominantes, responsáveis pela ordem social e pelo controle da família – enquanto o feminino (horizontal, um ser que não compete com a verticalidade e que está abaixo do masculino) sempre fora visto como o ser frágil, submisso e responsável pela criação dos rebentos. Em continuidade, o autor argumenta que a maior visibilidade social das mulheres, cada vez mais fora do espaço doméstico, leva a reações de desagrado por parte dos homens, que representam a ordem patriarcal ameaçada.

Como se pode observar, esses conceitos se intensificam principalmente quando as mulheres vão à luta por direitos e independência; elas são vistas como seres em processo de masculinização do seu eu feminino, uma afronta, uma reversão da ordem patriarcal e tradicional preestabelecida – ao mesmo tempo que o homem, restringido à sua masculinidade, não poderia jamais portar ou demonstrar quaisquer aspectos de traços sugestivos de feminilidade, sensibilização e/ou perda de sua virilidade (Albuquerque Júnior, 2013, p. 39-40).

Sobre as condições de trabalho docente, observam-se os relatos registrados no livro “O calvário de uma professora”, escrito por Dora Lice (pseudônimo de Violeta Leme) em setembro de 1927, que apresenta suas considerações conforme segue:

Apreciais certamente a verdade; ela não foi alterada. Os fatos aqui narrados são autênticos, apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem cronológica. Abrindo as portas das escolas para que vossos olhos vejam o seu interior, sem aparato da ESPERA, outro fim não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premida por fatores, muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina e esse trabalho é contraproducente. Libertai-as das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixa-as agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho.

Ela é muito mais perspicaz e diligente do que esses que só sabem mandar. Quantos desses que oprimem a professora, travando o bom andamento do ensino, e sobrecarregando o ensino público, não seriam mais aproveitados na lavoura!... Que excelentes fiscais não seriam para os colonos rudes que cultivam a terra. São, no entanto, prejudiciais como dirigentes daqueles que têm a missão de cultivar os espíritos...

Voltei o olhar, Exmo. Sr., não somente para o mecanismo da instrução, mas também para quem o põe em movimento. A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento da educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional. (Dora Lice, 1927 *apud* Catani, 2007, p. 591-592).

As palavras de Dora Lice só confirmam a falta de suporte e a repressão vivenciadas pelos profissionais da educação desde a abertura das escolas normais e o quanto os professores eram controlados – uma vez que não gozavam de autonomia sobre suas ações docentes, em condições de nítida limitação e desumanização.



Almeida (1996) também recorda e destaca que a desvalorização no magistério perdurou, com relação aos ganhos salariais, ao longo de “toda sua história” – não só na docência, mas também em outras profissões que “têm entre seu público-alvo a população de baixa renda”. Destaca-se também a ideia de que, mesmo havendo “certa crença e respeito”, herança dos tempos em que ser professor era algo de grande “status, prestígio e poder”, o ato de “[...] ser professor ou ser professora, num país como o Brasil, desde a época dos jesuítas, sempre foi uma profissão pouco valorizada na perspectiva da remuneração recebida” (Almeida, 1996, p. 74).

Mesmo com toda a exposição e a defesa dos “educadores e intelectuais” a fim de enobrecer a prática docente nas primeiras décadas do século XX, dando-lhe atributos que mais “a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado”, ainda é possível observar produções que contradizem tal “ideário”. Um exemplo é trazido pela autora citada: o “Anuário do Ensino”, de 1918, em que o inspetor de instrução pública Benedicto M. Tolosa, expõe no seu relatório de visitas que: “O professor ganha actualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo-se mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para construir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade” (Almeida, 1996, p. 74).

Tais dificuldades do professorado à época levaram à instituição pública da “Caixa Beneficente”, criada em 27 de dezembro de 1915, pela Lei nº 1.491 – com o objetivo de atender aos professores que “por um ou outro motivo necessitassem de assistência pecuniária” (financeira) (Almeida, 1996, p. 74). De acordo com a mesma referência, essas adversidades enfrentadas pelo professorado não se restringiam ao Brasil: em Portugal, país que ditou as primeiras normas educacionais brasileiras, era vivenciado o mesmo processo.

Vianna (2013), discorrendo sobre a baixa remuneração docente, característica presente desde “o início do século XX”, indica que até então ela estava relacionada à atuação no curso primário. Por outro lado, na estruturação da jornada de trabalho, os professores recebiam por disciplina, e havia “[...] diferenças de currículos, as quais implicavam em [*sic*] diferenças salariais”. Essas divisões refletiam sobre o que o professor deveria ministrar e sobre aquilo que a professora poderia lecionar, e resultavam em diferenças salariais entre os gêneros – a mulher ganhava menos do que os homens, mesmo exercendo atividades semelhantes (Vianna, 2013, p. 167).

Mesmo com as condições de trabalho supracitadas, a presença feminina no magistério se intensificou em todos os demais níveis de ensino devido à grande oferta dos cursos de formação para o magistério, atendendo aos aspectos quantitativos de cidades de grande porte já no final da década de 1930 e meados de 1940. Todo esse processo esteve atrelado não só à prática docente, mas também aos requisitos apresentados, a partir de então, para a ascensão profissional na conquista de posições ou “[...] funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização” (Vianna, 2013).

Já na década de 1950, também de acordo com Vianna (2013), era possível observar um grande contingente de profissionais do magistério – o número de docentes formados ultrapassava “a capacidade de absorção da rede estadual”, enquanto no ensino público primário a sobrecarga de profissionais esteve presente nas décadas de 1940 e 1950: “[...] dos 45.432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se no sistema escolar primário público estadual” (Vianna, 2013, p. 165).

O processo histórico de feminização do magistério foi característico ao longo dos séculos XX e XXI e esteve ao lado das “[...] intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas” – com destaque na década de 1990, devido ao desenvolvimento do mercado de trabalho e, nele a solidificação da “divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas”. Estatísticas dos anos 1990 mostram que as áreas predominantemente femininas “abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas”; dentre



elas, “[...] destacavam-se as professoras primárias, juntamente com as empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias, para citar alguns exemplos”. Nesse mesmo período, “dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras, 17% eram professoras” (Vianna, 2013, p. 165-166).

Os dados apresentados entre 2002 e 2007, relacionados ao trabalho das mulheres, destacam com precisão “o padrão de inserção profissional segundo o sexo”. Os números apontam que “[...] 70% das mulheres ativas no mercado de trabalho continuam empregadas em profissões femininas, como é o caso de fonoaudiólogas, nutricionistas, biblioteconomistas, cozinheiras e professoras” (Vianna, 2013, p. 166). Ao longo do tempo, a profissão docente, que se tornou majoritariamente feminina, também passou por mudanças representativas: os dados do Censo de 1990 demonstraram que 90% dos estudantes que concluíam sua formação profissional na educação eram mulheres. Em uma década – mais precisamente em 2009 –, viu-se uma queda nesse percentual: as mulheres respondiam por 73,8% das concluintes (Vianna, 2013).

A referida autora ainda destaca que, no período entre os anos de 2005 e 2010, observou-se uma presença 30% maior de homens na função docente – mas é preciso sinalizar que essa presença se verifica em cargos de maior remuneração, como “técnicos de educação e diretores escolares”, posições consideradas de maior destaque. Ainda que se observe um considerável aumento da presença do sexo masculino na área da educação, ele não interfere diretamente com todo o processo histórico de feminização do magistério, que vai muito além das relações de gênero e da organização sexual do trabalho docente, uma vez que se observa uma grande concentração do sexo masculino exatamente em níveis e modalidades de ensino que oferecem melhor remuneração e mais prestígio social (Vianna, 2013).

Vale ressaltar que as informações citadas anteriormente foram apresentadas por Gatti e Barretto (2009), na pesquisa que buscou mapear o perfil e os desafios da profissão docente no cenário brasileiro. De acordo com as autoras, há um contraponto no processo de feminização na década de 1990, momento em que “[...] provavelmente por causa da escassez na oferta de emprego, o magistério teria se transformado em opção viável para homens que almejam alguma colocação” (Gatti; Barreto, 2009, p. 31).

Sobre os levantamentos realizados mais recentemente no Brasil, podemos observar os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (INEP, 2020), segundo a qual foram registrados 751.994 docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 24 e 60 anos – dentre os quais 664.886 do sexo feminino e 87.108 do sexo masculino. Ou seja, as mulheres compõem 88% do total de docentes, enquanto os homens respondem por 12% desse percentual – o que nos permite visualizar, ainda que de forma tímida, a reinserção de profissionais homens na referida etapa de ensino.

Já, conforme o último Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2021), pode-se constatar também que, dos 815.959 discentes matriculados na graduação de Pedagogia, 92,1% são mulheres e 7,9%, homens.

Todas essas informações demonstram como a educação vem atravessando pequenas, mas ainda assim, mudanças quanto ao perfil de seus principais agentes, os professores, e que perspectivas e expectativas sobre o ser homem e suas masculinidades perpassam um processo de desconstrução e reintegração no espaço escolar da escola básica; ressaltando a necessidade de compreender e discutir as mais diversas formas de construção da identidade para a docência, considerando contextos históricos e culturais, independentemente de raça, gênero, classe e/ou religião. Esse quadro também impele questionar os moldes da sociedade contemporânea construída sobre aspectos sexistas e machistas de forma geral.



3 Considerações Finais

Embora alguns aspectos temporais/históricos não tenham sido contemplados neste texto, enfatizamos que o percurso histórico sobre formação e atuação docente – que teve início no Brasil Colonial, com a chegada dos padres jesuítas – nos permite visualizar como se deram as construções socioculturais que forjaram o entendimento contemporâneo de que a docência é uma atividade profissional marcadamente feminina.

Destacamos mais uma vez a falta da presença feminina no exercício do magistério em seus primórdios e ao fato de que às mulheres não era permitido ter uma profissão ou mesmo matricular-se numa escola regular; uma proibição que só foi revogada no final do período imperial, devido à escassez de professores homens nas escolas normais, motivada pela desvalorização da docência.

A carreira do magistério foi uma valiosa possibilidade encontrada pelas mulheres para conquistar um lugar fora do espaço privado do lar. Ainda que não se tenha mencionado a questão ao longo do texto, se faz importante salientar que, conforme esclarece Louro (2004), a entrada da mulher na docência não se deu sem resistências ou críticas. O que hoje nos parece natural foi polêmico durante algum tempo, pois se de um lado havia o discurso de que as mulheres tinham “por natureza” as habilidades para lidar com as crianças, de outro havia o entendimento de que as mulheres seriam naturalmente despreparadas para educar profissionalmente, dada a inferioridade característica do gênero.

Vencidos os desafios iniciais, o que temos na atualidade, conforme já demonstrado em dados, é a presença maciça das mulheres na profissão docente, o que historicamente levou a um processo de compreensão da docência, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, como exclusivamente feminina; a presença masculina nesses espaços causa estranhamento e até mesmo rejeição em alguns casos. O recente e (pouco) crescente interesse dos homens para a docência nos primeiros níveis de ensino delinea um campo de investigação necessário, que seria compreender os impactos dessa alteração no cenário escolar; se e quais influências pode haver com a sutil entrada do homem nesse campo do magistério; bem como a escuta dos/as diferentes profissionais da educação (homens e mulheres) sobre essa “nova presença” na escola.

Referências

ALBUQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino - uma invenção do falo**. Uma história do gênero masculino (Nordeste, 1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fevereiro, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816/825>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. *In*: CONEDU – ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES, v. 2, 7., Campina Grande. **Anais Eletrônicos** [...]. Campina Grande, 2021. p. 1668-1690. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82197>. Acesso em: 23 jul. 2023.



DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934/939>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

RIBEIRO, Márcen de Padua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, v. 7, n. 2, p. 410-434, mai./ago. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 jul. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Sílvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

