Revista Temas & Matizes
Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino – NUFOPE **ISSN: 1981-4682**

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DA NEGAÇÃO DO LUGAR DE APRENDER AO DESTINADO LUGAR DE ENSINAR[1]

Me. Jacqueline Maria Duarte Lewandowski 0000-0001-7507-0941
Instituto Federal do Paraná

RESUMO: Este texto é parte da pesquisa de Doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Unioeste/Campus Cascavel. É desenvolvido por meio de estudo bibliográfico, a partir dos aportes teóricos de Guacira Lopes Louro (1986), Jane Soares de Almeida (1998), Michelle Perrot (2019), Heleieth Saffioti (2013), Mary Del Priore (2014) e Gerda Lerner (2020). Temos como objetivo discutir o paradoxo presente na negação do lugar de aprender, ou seja, das meninas de frequentarem a escola, ao destinado lugar de ensinar. As relações de poder estão diretamente imbricadas no afastamento histórico das mulheres ao conhecimento, fora de alcance da ciência e do saber, como mecanismo de dominação. O magistério, sobretudo, o primário, tem sido uma profissão essencialmente feminizada, como uma extensão do cuidar, assistir, maternar. No Ensino Superior, a presença feminina na docência vem se consolidando desde os anos de 1970. O direito à educação é uma pauta que perpassa todas as ondas dos movimentos feministas, uma intrínseca relação entre mulheres e educação ao longo da história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mulheres; Feminização do Magistério.

THE FEMINIZATION OF TEACHING: FROM THE DENIAL OF THE PLACE OF LEARNING TO THE DESTINED PLACE OF TEACHING

ABSTRACT: This paper is part of the doctoral research in progress at the Postgraduate Program in Education Studies at Unioeste/Campus Cascavel. It is developed through a bibliographical research, based on the theoretical contributions of Guacira Lopes Louro (1986), Jane Soares de Almeida (1998), Michelle Perrot (2019), Heleieth Saffioti (2013), Mary Del Priore (2014) and Gerda Lerner (2020). Our aim is to discuss the paradox present in the denial of the place of learning of girls attending school, to the destined place of teaching. Power relations are directly imbricated in the historical distancing of women from knowledge, beyond the reach of science and knowledge, as a mechanism of domination. Teaching, especially primary teaching, has been an essentially feminized profession, as an extension of caring, assisting and mothering. In higher education, the presence of women in teaching has been consolidating since the 1970s. The right to education is an agenda that runs through all the waves of feminist movements, an intrinsic relationship between women and education throughout history.

KEYWORDS: Education; Women; Feminization of Teaching.

[1] Uma versão modificada deste texto foi publicada em anais do evento IV Seminário Nacional de Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão em 2023.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vem passando por mudanças no que se refere aos direitos entre homens e mulheres, uma demanda que vinha sendo reivindicada pelas gerações de feministas que denunciavam as desigualdades em que estavam submetidas. Assim como os direitos de igualdade salarial, a educação também esteve na pauta de direitos reivindicados desde sempre. Por muito tempo negado, e com o argumento de serem cognitivamente inferiores, o acesso ao conhecimento foi uma luta que as mulheres sempre enfrentaram.

O direito das mulheres de terem acesso ao conhecimento ainda não foi adquirido em todas as sociedades. Após a tomada do Afeganistão pelo governo Talebã (2021), um direito antes adquirido pelas meninas e mulheres de frequentar as escolas foi severamente tolhido com uma grave violação aos direitos humanos. O mesmo governo já esteve instalado no país há 20 anos e o que as mulheres viveram foi um verdadeiro *aparthaid* de gênero, sendo excluídas dos espaços públicos.

Diante deste cenário, podemos considerar que as relações de poder estão diretamente imbricadas nesse afastamento das mulheres em relação ao conhecimento, pois manter os dominados fora de alcance da ciência, do conhecimento, continua sendo um mecanismo de dominação. Para que a opressão seja perpetuada, ela precisa corromper ou desviar as fontes de poder nas culturas do oprimido, visto que fornecem os meios necessários às mudanças, assim, a manutenção da dominação se fortalece. Desviar os meios de acesso à ciência e ao conhecimento pelas mulheres é um exemplo.

Segundo Gerda Lerner (2020, p. 250), as mulheres "Foram excluídas da iniciativa de criar sistemas de símbolos, filosofias, ciências e leis", e "não apenas vem sendo privadas de educação ao longo da história em toda a sociedade conhecida, mas também excluídas da formação de teorias". Prova disto é que o

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

estereótipo de cientista que sempre esteve presente em nossa memória coletiva é de um homem.

Um indicativo de que a ciência é masculina, é a análise, por exemplo, da listagem de prêmios Nobel. Mesmo que atualmente as mulheres sejam responsáveis por metade de toda produção científica no Brasil, e uma crescente esteja ocorrendo neste percentual de participação da produção científica, dependendo da área, o maior reconhecimento e prestígio social e econômico para o/a cientista é o prêmio Nobel.

Sua primeira outorga de prêmios foi em 1901 e até o ano de 2022, foram 60 mulheres laureadas e 894 homens. As mulheres ganharam 18 prêmios da Paz (12,9% de 110 indivíduos e 30 organizações no total), 17 da Literatura (14,3% de 119 laureados no total), 12 de Fisiologia ou Medicina (5,3% de 225 laureados no total), oito de Química (4,2% de 191 laureados no total, 4 da Física (1,8% de 221 laureados no total) e dois prêmios de Ciências Econômicas (2,2% de 92 laureados no total)[2].

Em um levantamento realizado pelo projeto Open Box da Ciência (2020), com base nos dados da Plataforma *Lattes*, apontou que existem ao menos 77,8 mil pesquisadores com doutorado no Brasil entre as cinco maiores áreas: Linguística, Letras e Artes; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde. Deste total, 59,69% são homens e 40,3% são mulheres.

Das cinco áreas, a que possui mais pesquisadores é a da Saúde, com 36,73%, e a maioria deste percentual são mulheres (56%). Outra área onde a maioria de especialistas são mulheres é em Linguística, Letras e Artes, com 53,7%. Esta concentração ocorre nestas áreas, segundo o estudo, pois as mulheres tendem a escolher as profissões com mais maleabilidade de tempo para cuidar dos filhos, e o destaque à área da Saúde pela cultura do cuidado atribuído às mulheres.

[2] Dados do site www.nobelprize.org. Os laureados recebem uma quantia em dinheiro, cerca de um milhão de dólares, uma medalha e um diploma.

As mulheres ainda têm baixa representatividade nas áreas chamadas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics),* sigla em inglês que abrange a Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, ou em português CTEM, Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas.

Em relação à produção científica, uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil[3] (2019), a Organização dos Estados Íbero-americanos (OEI) apontou que as mulheres brasileiras são responsáveis por 72% dos artigos científicos escritos, do total de 53,3 mil artigos divulgados no Brasil, seja como autora principal ou coautora. No entanto, o número de mulheres pesquisadoras que publica é menor que o dos homens, elas representam 49% dos autores no Brasil. Elas assinam mais artigos, mas publicam menos em relação aos homens.

A inclusão das mulheres como sujeitas[4] históricas foi constituída com as correntes historiográficas contemporâneas, especialmente com a Escola dos *Annales*, incorporando questões cotidianas, a partir de novos objetos e novos problemas a serem investigados, o que propiciou condições para que as mulheres também fossem incluídas como sujeitas históricas[5] na historiografia.

Compreendemos que as relações de gênero precisam ser analisadas e problematizadas, na perspectiva das classes sociais, onde as relações de produção e reprodução sustentam toda a organização do trabalho e influenciam todas as demais relações. A força de trabalho é o elemento central da acumulação capitalista, aqui entendida como trabalho remunerado, ou não remunerado, como por exemplo, o trabalho doméstico realizado pelas mulheres, que sustenta todas as demais atividades.

[3]Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/mulheres-assinam-72-dos-artigos-cientificos-publicados-pelo-brasil. Acesso em 10 de novembro de 2023.

[4] Optamos neste texto por usar a flexão de gênero como ato político, mesmo entendendo que a gramática convencional indique que a palavra sujeito não incorra na flexão de gênero. Uma forma de incluir as mulheres em todas as áreas do conhecimento.

[5] A História das mulheres como um campo de estudo pode ser considerada uma conquista do movimento feminista das décadas 60/70; foi uma evolução do feminismo para estudos de categoria gênero; ou seja, da política para a história e daí para a análise da categoria (Gonçalves, 2006).

Este texto é parte da pesquisa de Doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Unioeste/Campus Cascavel. É desenvolvido por meio de estudo bibliográfico, a partir dos aportes teóricos de Guacira Lopes Louro (1986), Jane Soares de Almeida (1998), Michelle Perrot (2019), Heleieth Saffioti (2013), Mary Del Priore (2014) e Gerda Lerner (2020).

Temos como objetivo discutir o paradoxo presente na negação do lugar de aprender, ou seja, das meninas de frequentarem a escola, ao prioritário lugar de ensinar. O magistério, sobretudo, o primário, tem sido uma profissão essencialmente feminizada, como uma extensão do cuidar, assistir, maternar. No Ensino Superior, a presença feminina na docência vem se consolidando desde os anos de 1970. O direito à educação é uma pauta que perpassa todas as ondas dos movimentos feministas, uma intrínseca relação entre mulheres e educação ao longo da história.

2 AS MULHERES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Às mulheres foi negado o acesso ao conhecimento por muito tempo, como já dito anteriormente. Como passamos da negação do lugar de aprender, ao prioritário lugar de ensinar? Como a docência passou por este processo de feminização? É relevante buscar na história esses elementos.

No Brasil colonial (1530-1822) não havia a preocupação com a escolarização das meninas, já que apenas as escravas participavam da força produtiva e esta não necessitava de qualificação. Às meninas da elite era destinada a educação dentro de casa, moral, cuidados com a vida doméstica, pouco de música e quase nada do saber acadêmico. As meninas escravas não tinham direito de frequentar as escolas, a não ser para acompanhar suas amas, quando então tinham esse acesso de maneira precária e informal. A economia se baseava na exploração e na escravização com vistas somente ao lucro, a instrução, ou escolarização não eram um valor social.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

Os jesuítas desenvolviam esta ação educativa, doutrinando os meninos nas escolas e ensinando nas capelas às mulheres se submeterem aos maridos e à Igreja. Segundo Saffioti:

> A tradição cultural que eram portadores os europeus aliada à escassez de mulheres brancas e à licenciosidade dos costumes explicam a reclusão a que os homens obrigavam suas filhas e esposas durante o período colonial. O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural (Saffioti, 2013, p. 267).

Prendas domésticas era o ideal de instrução feminina à época, viviam num total "estado de indigência cultural", diante da falta de contato com europeus, muitas mulheres só se comunicavam na língua nativa, pois nem a língua portuguesa sabiam falar (Saffioti, 2013). As instituições religiosas como conventos eram as únicas fontes de instrução feminina permitida.

A vinda da corte portuguesa para o Brasil, e a chegada de senhoras portuguesas e francesas, ampliou-se a possibilidade de instrução laica para as mulheres. As educadoras estrangeiras desenvolviam o ensino domiciliar, muitas vezes residiam nas casas das educandas.

Apenas em 1827 foi promulgada uma lei que permitiu com que as mulheres frequentassem as escolas elementares. E somente 52 após, em 1879, elas puderam frequentar o ensino superior.

A primeira Constituição do Brasil, em 1824, não menciona às mulheres direitos civis assegurados. O texto constitucional refere-se em direitos políticos de governabilidade às mulheres na condição de sucessão, ou seja, apenas às filhas e à esposa do Imperador. As mulheres não eram consideradas cidadãs em gozo de direitos, pois não prestavam serviços ao país, não podiam se alistar, nem se candidatar ou votar.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

Em relação à educação, o texto constitucional estabelecia que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, e como as mulheres não eram consideradas cidadãs, não possuíam esta garantia. Importante legislação educacional foi promulgada em 15 de outubro de 1827, foi criada a pedido de Dom Pedro I, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, e estabelecia que nestas escolas, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes, mas permitiam que as meninas frequentassem as escolas.

As meninas só poderiam ter professoras, e aprenderiam a ler, escrever e as quatro operações matemáticas básicas, já que elas tinham menos capacidade intelectual que os meninos. Este projeto de lei, até ser aprovado, foi bastante debatido entre deputados e senadores, sobretudo a questão salarial dos professores e o currículo para meninas. A geometria deveria ou não ser ensinada às meninas? As quatro operações básicas eram suficientes, além de que não havia no Brasil professoras que soubessem geometria para ensinar às meninas.

Segundo Castanha (2013, p. 66), em uma das discussões sobre o projeto de lei, o senador José Inácio Borges de Pernambuco afirmou sobre a questão da geometria para meninas: “Onde é que se hão de ir buscar mestras que ensinem a prática de quebrados, decimais, proporções e Geometria? Tenho visto o Brasil quase todo, e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias”.

Para exemplificar as discussões do projeto de lei, vejamos as falas dos Senadores Marquês de Santo Amaro (RJ), do Marquês de Caravelas (BA) e Visconde de Cayru (BA):

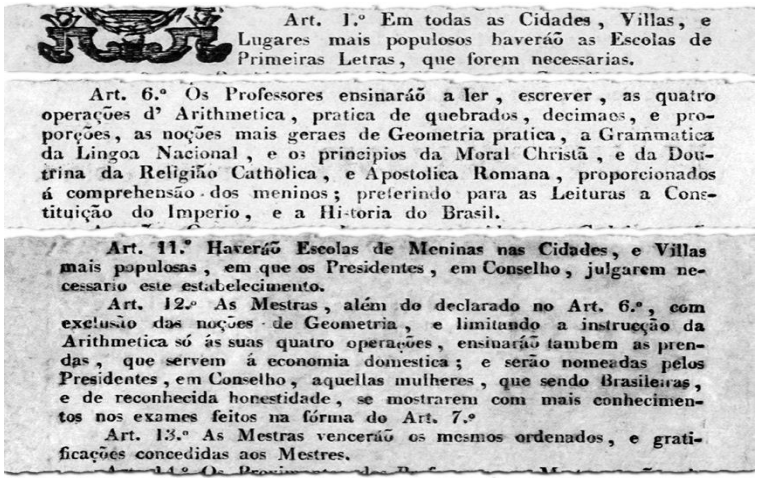
> Não me parece conforme as luzes do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [mais aprofundados de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas as nações cultas se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática" (Marquês de Santo Amaro).

> Diz o ilustre senador que as mulheres são dotadas dos mesmos talentos que os homens. Deve-se dar a isso algum desconto. Essa frívola mania de mulheres se aplicarem a estudos para os quais parece que a natureza não as formou, desviando-se dos verdadeiros fins para que foram criadas, é que deu motivo à comédia Les Femmes Savantes [de 1672], em que o célebre Molière ridiculariza, com sua graça costumada, essa fútil vaidade que naqueles países tem grassado entre elas (Marquês de Caravelas).
>
> Não nego que tem havido mulheres de capacidade varonil. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarinas, mas são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são raridades da espécie. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. Não se têm visto bons resultados. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra Reivindicação dos Direitos da Mulher. Ela foi condenada por adúltera. Se formos nesse andar, não causará admiração que também se requeira que as mulheres possam ir estudar nas universidades, para termos grande número de doutoras (Visconde de Cayru) (Brasil, 2020).

Ao final das discussões, o argumento do Marquês de Santo Amaro não foi suficiente, e a geometria foi suprimida do currículo, permanecendo apenas as operações aritméticas básicas.

A lei assim deixou definido quanto ao conteúdo para meninos e meninas:

Figura 1: Título



Art. 1.º Em todas as Cidades, Villas, e Lugares mais populosos haverão as Escolas de Primeiras Letras, que forem necessarias.

Art. 6.º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d' Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Grammatica da Lingoa Nacional, e os principios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostolica Romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as Leituras a Constituição do Imperio, e a Historia do Brasil.

Art. 11.º Haverão Escolas de Meninas nas Cidades, e Villas mais populosas, em que os Presidentes, em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art. 12.º As Mestras, além do declarado no Art. 6.º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrucção da Arithmetica só ás suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas, que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes, em Conselho, aquellas mulheres, que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do Art. 7.º

Art. 13.º As Mestras vencerão os mesmos ordenados, e gratificações concedidas aos Mestres.

Fonte: (Brasil, 2020).

Ficou estabelecido o ensino das prendas domésticas às meninas, e percebemos na lei educacional de 1827 uma preocupação com a igualdade salarial entre homens e mulheres. Percebemos também o conservadorismo da sociedade há época, ao definir que as Mestras deveriam ter reconhecida honestidade, para dar bons exemplos e serem dignas de ensino, compreendendo também o conhecimento em cozer e bordar.

Como o ensino era realizado de maneira particular, pelos mestres e mestras em suas próprias casas, ou nas casas das(os) educandas(os), a lei educacional trouxe um avanço ao estabelecer que os regentes das províncias pudessem abrir "escolas de primeiras letras" onde julgassem necessárias.

Entretanto, segundo Saffioti, a lei de 1827 foi de difícil aplicação, cuja maior dificuldade foi prover as cadeiras das escolas femininas. Segundo a autora, “Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos” (2013, p. 275).

Em 1876 foi aberta uma sessão feminina da Escola Normal em São Paulo, 30 anos depois de sua abertura como Escola-Modelo para prática de ensino aos normalistas, o que foi um marco na formação de professoras primárias, representando a primeira instrução formal de escolarização institucional de nível médio e público às mulheres.

O número de meninas que ingressaram na escola foi maciço, e visto como única oportunidade de profissionalização aceita para elas, fez com que ocorresse a feminização do magistério. Para Saffioti, “[...] a profissionalização feminina no setor do magistério primário não chegava a ser fruto das tendências liberais que se formavam no seio da sociedade brasileira”. Mas, segundo a autora, “Significavam mais a solução do problema da mão de obra nas escolas primárias femininas dentro

dos princípios da segregação sexual que norteavam a moral da religião católica e a moral social vigente" (Saffioti, 2013, p. 284).

Diante da implantação do regime republicano no Brasil, processo de industrialização, crescimento exponencial da tecnologia, meios de comunicação, e do mercado mundial, também coincidiram com a ebulição do movimento feminista e reivindicações pelo voto, direito à educação e profissionalização. Pela necessidade de mestras instruídas, o que antes se temia, passou-se a ser desejável: mulheres com formação para ensinar.

O direito ao voto veio muito tempo depois, apenas em 1932 com o Código Eleitoral instituído por Getúlio Vargas, nascendo a mulher cidadã, candidata e eleitora. Leolinda Daltro e Bertha Lutz foram as principais referências do movimento sufragista no Brasil, que culminou com o Código Eleitoral de 1932. O voto ainda era opcional, àquelas que eram solteiras, alfabetizadas e com condições econômicas, maiores de 21 anos com renda comprovada, as mulheres casadas não tinham direito. Excluindo as analfabetas de votar, exclui-se uma grande parte de mulheres do direito ao voto, sobretudo as mulheres negras.

A Constituição Federal de 1934, trouxe um capítulo específico sobre a educação, manifestando uma preocupação em organizar um sistema nacional de educação, proclamando-a como direito de todos. Vigeu por pouco tempo, pois em 1937 instituiu o regime de exceção, quando se estabeleceu a fase ditatorial da Era Vargas, o Estado Novo. Assegurava o direito obrigatório e gratuito ao ensino primário, mas era exigido daqueles menos necessitados, uma contribuição mensal para o caixa escolar, e apenas o governo federal legislava sobre os sistemas de ensino.

Com o fim do Estado Novo, a Carta de 1946, retomou as diretrizes da CF de 1934 sobre os sistemas estaduais de ensino, mantendo o ensino primário gratuito para todos e ensino secundário gratuito apenas para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos.

Em 1881 registra-se a primeira matrícula feminina em curso superior, na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, porém a dificuldade de uma rede de ensino secundário para mulheres dificultou o acesso ao ensino superior e universitário. Até 1930 este acesso ainda não havia sido conquistado pelas mulheres.

Um dos fatores sociológicos que levou às mulheres a constituírem uma história própria foi a presença delas nas universidades. Segundo Perrot, como docentes "depois de terem sido "indesejáveis" por muito tempo, elas conquistam o seu espaço depois da Segunda Guerra Mundial e constituem atualmente quase um terço dos professores efetivados. Essa feminização podia ser o fermento de uma demanda renovada, ou pelo menos de uma escuta favorável" (Perrot, 2019, p. 20).

Ainda que nesse nível de ensino as mulheres sigam procurando cursos voltados para as humanidades, aqueles considerados tipicamente femininos, há uma participação no mercado de trabalho em outras áreas devidas seu ingresso nas universidades. A questão do acesso ao ensino superior já não constitui mais um problema de gênero, as mulheres já estão inseridas nas universidades, mas há uma segregação baseada no gênero.

Os homens concentrados predominantemente nas carreiras de prestígio, mais valorizadas, e as mulheres voltadas para as de menor valorização, ligadas às questões assistencialistas, e aquelas que guardam semelhança com as tarefas domésticas e maternagem.

Com a dificuldade de acesso à universidade e, tão tardiamente, “a relação das mulheres com o conhecimento era inevitavelmente mediado através de homens, fossem estes seus maridos, companheiros ou tutores” (Schiebinger, 2001, p. 66). Excluídas da produção do conhecimento e com esse acesso tardio e restrito ao ensino superior, a representação de cientista, de quem faz ciência, tornou-se campo hegemônico masculino.

Porque então, se as mulheres não podiam ter acesso ao conhecimento, mais tarde foi lhes dado este papel, ou este lugar, de transmitir o conhecimento?

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

3 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

No Brasil, sob forte influência do positivismo de Augusto Comte, a mulher era a rainha do lar, e aquela que mantinha a ordem e a organização da sociedade através do casamento, com a função precípua de procriar, criar os filhos, manter o lar em ordem. O positivismo desconstruiu as representações das mulheres trazidas pela Idade Média, de mistério e crendices, ao adotar um modelo de domesticidade e renúncia, desclassificando-as socialmente, reforçando sua inferioridade biológica.

Trouxe a questão da mulher/mãe como primeira educadora da infância, pilar da família e da pátria, e pregava uma instrução igual para homens e mulheres, porém com finalidades diferentes. O trabalho intelectual era destinado ao homem, a instrução da mulher era para educar os filhos, administrar o trabalho doméstico, e cuidados com o marido. "A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, [...]" (Almeida, 1998, p. 19).

No início de uma preocupação com a instrução feminina, iniciou-se a produção de uma subjetividade, da mulher professora. Conforme Perrot (2019, p. 95), "Efeito da modernidade, provavelmente: os homens desejam ter "companheiras inteligentes". Os Estados almejam mulheres instruídas para a educação básica das crianças. O mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas, principalmente no setor terciário de serviços: correios, datilógrafas, secretárias".

Como o caminho natural para as mulheres era que sua profissão fosse uma extensão do seu papel de cuidadora, esposa e mãe, Louro explicita que “[...] visto como continuação do papel de mãe, o de professora é desde o início encarado como profissão feminina bem aceita socialmente” (Louro, 1986, p. 29).

Neste sentido, Mary Del Priore explica que por meio de diversas frentes, foi construindo-se socialmente um *ethos* professoral, um jeito de professora “[...] todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia se criando um jeito de professora” (Del

Priore, 2004, p. 465). O corpo feminino se constituiu em uma ética e estética para o trabalho do magistério,

> Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam com a postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras como modelos para as estudantes, as mestras também deveriam trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal (Del Priore, 2004, p. 465).

O que ocorreu com esta feminização no magistério foi um "[...] entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente àquilo que elas desejavam, aliando ao desempenho de um trabalho remunerado as aspirações humanas e afetivas [...]" (Almeida, 1998, p. 26), lugar que sempre foi lhes foi destinado na sociedade.

Foram muitos séculos de representações e de designações de tarefas exclusivas às mulheres, o que tornava a participação feminina, quase sempre, restrita às atividades do lar, ao cuidado com a casa e com os filhos, coerente com o papel que lhe cabia na sociedade, como descreve Del Priore (2014):

> Como se vê, foram séculos de modelagem. Na forma, a figura da esposa. Não a real, mas a ideal. Submissa, obediente, discreta. A mulher certa. Apenas ela merecia ser a mãe dos filhos, a santa no altar doméstico. Vivia cercada de produtos para ajudá-la a se manter em casa: geladeiras, televisões, sabões que lavavam mais branco e chocolates solúveis (Del Priore, 2014, p. 72).

A inserção das mulheres ao magistério, foi uma forma de saírem do espaço privado e adentrarem o mercado de trabalho, notadamente a classe média[6], como profissionais do ensino, mas com aparência de maternidade e instinto. Queiroz (2000), discute a guetização das mulheres a certas carreiras consideradas tipicamente femininas, como ocorre com o magistério, ao afirmar que:

[66] As mulheres da classe trabalhadora, sobretudo as mulheres negras, já estavam no mercado de trabalho há muito tempo.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

> (...) há espaços demarcados para homens e mulheres; existe aí uma segregação baseada no gênero. Assim, os homens estão concentrados predominantemente naquelas carreiras mais valorizadas e tradicionalmente "masculinas" como Direito e Medicina; naquelas carreiras técnicas e naquelas voltadas para os setores mais dinâmicos do mundo da produção, como processamento de Dados, Administração e as do ramo da Engenharia. As mulheres, ao contrário, estão predominantemente concentradas naquelas carreiras de menor valorização e cujo desempenho freqüentemente não envolve mando como Secretariado, Biblioteconomia e Museologia, por exemplo; para as carreira voltadas para o magistério como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Ciências do 1° Grau, que como se sabe, são espaços cativos das mulheres, ou aquelas carreiras cujas características guardam alguma analogia com as tarefas do mundo doméstico, tradicionalmente exercido pelas mulheres, e voltadas para a maternagem, o cuidado com os demais como Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Odontologia, Farmácia. Ou ainda aquelas carreiras que envolvem atividades de fruição, lúdicas e de lazer, como as Artes, Arquitetura e Decoração, que são tidas, do ponto de vista do mundo produtivo, como de importância menor e até mesmo envoltas em uma certa puerilidade, atributo considerado típico das mulheres (Queiroz, 2000, p. 8).

Mello e Barroso (1975) consideram que a escolha das mulheres para o ensino superior reflete nitidamente a estratificação sexual das profissões. Há um padrão na escolha das carreiras das mulheres, e aumentou a concentração delas nestas carreiras. Embora as meninas apresentem melhor desempenho no ensino médio, nos vestibulares os meninos se saem melhor; e que um dos motivos pode ser que o papel feminino na sociedade afeta suas aspirações, expectativas e motivações.

Assim, como a menina é ensinado obedecer e não disputar espaços com as figuras masculinas, "[...] mesmo aquela que é bem-dotada intelectualmente e que assume valores inovadores quanto ao seu papel, tenha receio de empenhar-se demais para ser bem-sucedida" (Mello; Barroso, 1975, p. 75).

Outro aspecto refere-se aos determinantes da escolha profissional das mulheres, que são responsáveis pela perpetuação de padrões tradicionais, pelas "carreiras femininas"; e de um modo geral:

> [...] elas se concentram nas carreiras de prestígio e remuneração mais baixas. Em parte, isso ocorre porque elas não escolhem carreiras mais valorizadas socialmente na medida em que não aprenderam a ter

> aspirações mais ambiciosas. Mas é também possível que as carreiras que se "feminizam" tendem a perder prestígio aos olhos dos candidatos ao ensino superior (Mello; Barroso, 1975, p. 75).

A feminização ocorrida nas séries iniciais também ocorreu no ensino superior e na pós-graduação chegando a carreiras científicas? Na docência, o número de homens nas instituições de Ensino Superior e na Pós-graduação é maior do que de mulheres, mas estudantes mulheres estão em maior número ocupando os bancos da academia. Podemos inferir que é um reflexo dos padrões tradicionais ou que mulheres não alcançam o topo da pirâmide intelectual na produção do conhecimento em razão de todos os vieses que acompanham as mulheres na história?

Segundo o INEP (2021), mais da metade das(os) graduandas(os) das áreas de Ciências Biológicas e Ciências Humanas são mulheres. Nas Ciências Exatas, não chegam a 32%. Indicadores do Ensino Superior apontam que 23% entre 25 a 34 anos é o percentual de pessoas que têm Ensino Superior no Brasil. Destes 23% de pessoas que têm Ensino Superior, a maior parte concentra-se nas Ciências Sociais (60%), 20% nas áreas Biológicas e 12% nas Ciências Exatas e Tecnológicas. No total dos 23%, 61% são mulheres. Mas, nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, as mulheres são minoria (2%).

O Censo da Educação Superior de 2020, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo MEC, as mulheres são maioria no Ensino Superior no Brasil. Em 2020, foram 838.152 mulheres ingressantes e 518.339 concluintes. Já os homens, 668.996 ingressaram em cursos superiores e apenas 359.890 concluíram.

Apesar da maior inclusão das mulheres no Ensino Superior, em relação à docência neste nível de ensino, as mulheres ainda são minoria. Segundo o Censo da Educação Superior do INEP, em 2022, elas representavam 47,3% dos professores de IES no Brasil. Esta representação vem crescendo, mesmo que lentamente, nas últimas décadas.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 18, n. 33. Especial2024. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v18i33.33365

Os setores ou os níveis de ensino mais mal remunerados, são ocupados por mulheres, uma vez que a seres inferiores, são dados o trabalho inferior. Desta forma, sobreveio a desvalorização do magistério, atrelado aos estereótipos e segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas na missão de cuidar, educar, maternar.

Segundo Almeida (1998, p. 66), “A ocupação do magistério pelas mulheres deu-se efetivamente pelo aumento do número de vagas e, segundo alguns historiadores, pelo abandono dos homens desse campo profissional”. O abandono se deu pela busca de profissões mais bem remuneradas e valorizadas, e abriu espaço as para mulheres.

Neste prisma, a feminização do magistério foi parte de um processo na esfera do trabalho ligado às mudanças da divisão sexual do trabalho, e das relações de classe. Uma demanda apresentada pela sociedade dada a necessidade de pessoas qualificadas para ensinar, e uma vontade das mulheres adentrarem a esfera pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado, as questões atreladas às mulheres sobre educação e trabalho se restringem a divisão de classe social e de gênero. Para as mulheres pobres e operárias, a falta de instrução e o trabalho duro sempre foram sua realidade. As mulheres de elite, investiam seu futuro no casamento ou possuíam garantias por herança familiar, isto é, não precisavam de uma profissão. Muitas não tinham possibilidade de casar-se e dependeriam de boa vontade de pais, irmãos ou tutores para garantirem-se financeiramente sua sobrevivência. Para estas, a possibilidade de profissionalização pelo magistério foi a solução possível e garantia de uma profissão ou ascensão social, conquistaram o espaço público e soltaram as amarras domésticas.

As escolas Normais foram as primeiras instituições a formarem professoras, e funcionavam muito precariamente e de acordo com os interesses políticos à época, sem investimento algum, mas constituíram a forma de acesso das mulheres à educação formal e possibilitaram o exercício de uma profissão.

A preocupação com a educação feminina não era como formação humana, ou satisfação profissional, mas em transformar as mulheres em esposas e mães dedicadas, mantendo-as dentro de limites e sem riscos às normas conservadoras vigentes, justificando que os currículos nas escolas femininas previam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas.

O magistério, assim como qualquer outra profissão, passou por transformações ao decorrer da história, e estas transformações estão ancoradas na estrutura social, econômica e política. A estrutura patriarcal que pesava sobre as mulheres, e foi se transformando pelas lutas e conquistas, abrindo um novo espaço para elas, ou seja, o ensinar. Estava instalado o paradoxo, onde a mulher, sendo negado seu aceso ao processo de escolarização, estava adentrando as instituições de ensino como professora. Na análise da feminização do magistério, precisa ser considerada as relações de classe e gênero, sob pena de estarem em conflito com a realidade, sem a visão da totalidade a que pertencem.

Apesar da inclusão das mulheres ao Ensino Superior ter sido tardio e desigual, hoje elas ocupam a maioria dos bancos nas Universidades em boa parte dos cursos, prevalecendo os padrões tradicionais nos Cursos das áreas de Exatas e Engenharias ocupados por homens. Na docência, as mulheres vêm ocupando seus espaços, mesmo que em áreas tradicionalmente femininas, o curso da história vem se modificando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. **Nas escolas do império menino estudava geometria e menina aprendia corte e costura**. Brasília, DF: Senado Federal, 02 mar 2020. Texto de Ricardo Westin. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura. Acesso em: 13, maio, 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827, sancionando Ato do Poder Legislativo. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – Primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. Disponível em: http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf. Acesso em: 03, maio, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CASTANHA, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à corte entre 1827 e 1889. 1. ed. Francisco Beltrão-PR/Campinas/: Unioeste/Navegando Publicações, 2013. v. 1. 345p.

DEL PRIORE, M. del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto/UNESP, 2004.

DEL PRIORE, M. del. **Histórias e conversas de mulher**. 2ª. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2022**. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LERNER, G. **A Criação do Patriarcado**: História da Opressão das Mulheres pelos Homens. Editora Cultrix: 2020.

LOURO, G. L. **Prendas e antiprendas:** uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 1986.

MELLO, G. N. de; BARROSO, C. L. de M. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, n.15, p.47-77, 1975. Disponível em:

http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813/1786. Acesso em: 12, fev. 2025.

OPEN BOX DA CIÊNCIA. **Cartografia: 50 +mulheres protagonistas.** Disponível em: http://www.openciencia.com.br. Acesso em 18, fev. 2023.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto. 2019.

QUEIROZ, D. M. **Mulheres no ensino superior no Brasil.** 23a Reunião Anual da ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF. Acesso em: 12, fev. 2025.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na sociedade de classes:** Mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Recebido em: 13-05-2024
Aceito em: 09-01-2025