

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MARQUES VALENTIM

**DOCÊNCIA E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DE UMA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE DRACENA - SP  
(1949-1996)**

TRÊS LAGOAS - MS  
2025

MARIANA MARQUES VALENTIM

**DOCÊNCIA E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: ANÁLISE DE UMA  
INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE DRACENA - SP  
(1949-1996)**

Relatório de qualificação apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira

TRÊS LAGOAS – MS  
2025

VALENTIM, Mariana Marques. **Docência e feminização do magistério: análise de uma instituição escolar no município de Dracena – SP (1949-1996)**. 2025. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestra em Educação.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

**Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Presidente da Banca

---

**Prof. Dra. Ariele Mazoti Crubelati Musialak**

Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UNEMAT)

---

**Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

*Minha voz é eco daquelas que falaram primeiro.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças ao apoio e contribuição de diversas pessoas e instituições, às quais expresso minha profunda gratidão. Em primeiro lugar, à minha orientadora, Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira, pela dedicação, sabedoria e incentivo constante ao longo deste percurso. Sua orientação e seu olhar humanizado foram fundamentais para a construção e o refinamento deste trabalho, sempre com rigor acadêmico e sensibilidade.

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do CPTL pelo espaço de formação e pelas oportunidades de crescimento intelectual.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati Musialak e Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, pelas valiosas contribuições e reflexões que enriqueceram este estudo.

À Secretária de Educação do município de Dracena, Profa. Dra. Thaís Regina Miranda Martins, e à Profa. Luciana de Oliveira Ragassi, que gentilmente colaboraram com o acesso aos documentos históricos que compartilharam memórias essenciais para esta pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo, pelas ricas trocas acadêmicas e pelo apoio incondicional nos momentos mais desafiadores. Em especial, agradeço a Rogério Oliveira Santana e Arlete Cristina Motovani Ziliani, pela generosidade e inspiração que guiaram minha jornada acadêmica.

À minha mãe, Rosana Marques Valentim, professora normalista, sua trajetória nas décadas de 1990 foi meu primeiro contato com a história viva da feminização do magistério que esta pesquisa busca contar.

Por fim, agradeço imensamente aos meus amigos, que hoje são a família que eu escolhi, por sonharem esse sonho comigo, pelo amor, paciência e incentivo incondicional, e pela parceria e compreensão durante os momentos de dedicação exclusiva a este trabalho.

Esta dissertação é fruto de uma rede de apoio e saberes coletivos. Agradeço sinceramente a todos que contribuíram, direta ou indiretamente.

## RESUMO

Este estudo investiga a feminização do magistério, concentrando-se na análise das relações de gênero entre professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Dracena (SP), no período de 1949 a 1996. A feminização do magistério, termo utilizado para se referir ao processo histórico e social pelo qual a profissão docente se tornou majoritariamente ocupada por mulheres, é observada em diversos países e está associada a uma série de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. O objetivo central deste trabalho é analisar esse processo no contexto brasileiro, identificar as causas históricas, sociais e culturais dessa predominância feminina, especialmente na educação básica, compreender a presença de mulheres no magistério e as consequências dessa feminização para a valorização e as dinâmicas profissionais da carreira docente. Para isso, a pesquisa busca investigar o contexto histórico da profissão docente e sua associação com o gênero feminino, além de analisar dados quantitativos sobre a relação de gênero no magistério ao longo do tempo. Também busca compreender as implicações sociais e profissionais dessa feminização e explorar as políticas educacionais que possam ter influenciado a entrada massiva de mulheres na carreira. A metodologia adotada combina métodos qualitativos e quantitativos, utilizando a pesquisa documental para levantar dados históricos sobre a composição de gênero no magistério em uma instituição de ensino específica, escolhida por ser a instituição escolar mais antiga do município de Dracena (SP). Uma revisão de literatura também foi realizada para embasar teoricamente a análise, buscando compreender as transformações sociais que moldaram o perfil dos docentes. Os resultados parciais indicam que, nas últimas décadas, houve uma clara predominância de mulheres no magistério, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse fenômeno reflete tanto a herança histórica de gênero quanto as condições socioeconômicas e políticas que favoreceram a inserção das mulheres no campo da educação. No entanto, a feminização da docência também apresenta desafios em termos de valorização profissional, afetando o status e a remuneração dos professores.

**Palavras-chave:** Feminização do magistério. Formação de professores. Instituições escolares.

## ABSTRACT

This study explores the feminization of the teaching profession by analyzing gender distribution among teachers in the early years of primary education at a school in the municipality of Dracena (São Paulo, Brazil), covering the period from 1949 to 1996.

The feminization of teaching, a term used to describe the historical and social process through which the teaching profession became predominantly occupied by women, is observed in various countries and is linked to a range of social, cultural, economic, and political factors. The main objective of this work is to examine this process within the Brazilian context, identifying the historical, social, and cultural causes of the predominance of women in the teaching profession, particularly in basic education. It also aims to understand the implications of this feminization for the professional recognition and dynamics of the teaching career. Accordingly, the research investigates the historical context of the teaching profession and its association with the female gender, and analyzes quantitative data on gender distribution in teaching over time. In addition, it seeks to understand the social and professional implications of feminization and to explore educational policies that may have contributed to the massive entry of women into the profession. The methodology combines qualitative and quantitative approaches, using documentary research to collect historical data on gender composition in the teaching workforce of a specific school, selected for being the oldest educational institution in Dracena (SP). A literature review was also conducted to provide theoretical grounding and to explore the social transformations that shaped the teaching profession. Preliminary findings indicate a clear predominance of women in teaching in recent decades, especially in the early years of primary education. This phenomenon reflects both the historical legacy of gender roles and the socioeconomic and political conditions that facilitated women's entry into education. However, the feminization of teaching also presents challenges regarding professional recognition, impacting both the status and remuneration of teachers.

**Keywords:** Feminization of the teaching profession. Teacher education. Educational institutions

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Maluf em discurso no ano de 1981. ....	36
<b>Figura 2.</b> Foto do prédio escolar da instituição estudada. ....	526
<b>Figura 3.</b> História da escola estudada. ....	567
<b>Figura 4.</b> Primeiras professoras da instituição estudada. ....	569
<b>Figura 5.</b> Trecho da entrevista com a Professora Maria. ....	601
<b>Figura 6.</b> Compilado de perguntas e respostas das entrevistas com as professoras. ...	612
<b>Figura 7.</b> Folha ponto do dia 19 de abril de 1949. ....	64
<b>Figura 8.</b> Folha ponto do dia 23 de fevereiro de 1950. ....	645
<b>Figura 9.</b> Quadro Funcional da Instituição em estudo no ano de 1990. ....	65
<b>Figura 10.</b> Mapa do Movimento Docente/Referência: abril de 1969. ....	656
<b>Figura 11.</b> Representação Visual da Média Anual de Professores e Professoras no Ciclo I da instituição estudada. ....	70

## LISTA DE ABREVIACOES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
CAPES	Coordenaao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior
CE	Ceará
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FIC	Faculdade de Filosofia, Cincias e Letras
GO	Estado de Goiás
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educaao Nacional
MG	Minas Gerais
SP	São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DO SÉCULO XX</b> .....	21
1.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A): UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA CARREIRA NO PAÍS .....	21
1.2 A CONSTRUÇÃO SÓCIOHISTÓRICA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA.....	32
1.3 PROFISSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO .....	38
<b>2 DOCÊNCIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA QUESTÃO DE GÊNERO</b>	49
2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E REGISTROS .....	50
2.2 A ESCOLA EM ANÁLISE: ESPELHO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM DRACENA .....	52
2.3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>APÊNDICES</b> .....	80

## INTRODUÇÃO

A feminização do magistério é um fenômeno histórico que tem construído culturalmente a identidade profissional docente ao longo das décadas. A predominância feminina na educação básica, especialmente no ensino primário, reflete não apenas uma relação de gênero na profissão, mas também as dinâmicas sociais e culturais que associam a docência a características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como o cuidado e a paciência. Este trabalho busca compreender como essas expectativas de gênero impactam a construção da identidade docente e a percepção da profissão.

Minha motivação para investigar a feminização do magistério não nasceu nas salas de aula da universidade, tampouco na minha jornada profissional, mas sim na militância e na vivência concreta dos movimentos sociais. Foi atuando na defesa dos direitos da mulher e na luta por igualdade de gênero que meu olhar se tornou crítico para a realidade ao meu redor. Essa perspectiva me permitiu enxergar o que antes parecia um mero dado estatístico: a presença maciça de mulheres na docência não era um fato natural ou biologicamente determinado, mas uma construção social e histórica que precisava ser desvendada. A faculdade e o contato com o feminismo acadêmico, então, não foram o ponto de partida, mas a ferramenta que me forneceu o arcabouço teórico para analisar cientificamente essa constatação prática. Esta pesquisa é, portanto, a materialização desse diálogo entre a rua, vivência profissional e a academia. É o meu esforço para compreender as causas e as consequências desse processo, transformando uma percepção aguçada pela militância em um objeto de estudo acadêmico rigoroso, com o objetivo de contribuir para a valorização real dessa profissão fundamental, majoritariamente exercida por mulheres.

A presente pesquisa investiga como o gênero impacta a construção da identidade docente, com especial atenção às dinâmicas sociais e culturais que moldam essa profissão.

Nesse contexto, o objetivo geral é examinar os fatores históricos, culturais, sociais e políticos que contribuem para a predominância feminina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, será analisada uma escola específica do município de Dracena (SP), no período de 1949 a 1996, a fim de compreender as implicações desse fenômeno em um cenário concreto.

Dracena é um município localizado no interior do estado de São Paulo, Brasil. Situa-se em uma região conhecida como Nova Alta Paulista, a aproximadamente 600 km da capital do estado, São Paulo. O município faz parte da Microrregião de Dracena, que integra a Mesorregião de Presidente Prudente. Dracena é cercada por outros municípios importantes da

região, como Tupi Paulista, Ouro Verde e Junqueirópolis, e está inserida em uma área de transição entre os biomas da Mata Atlântica e do Cerrado, o que influencia suas características geográficas e econômicas.

A cidade foi fundada em 1945 e teve seu desenvolvimento impulsionado pela expansão da agricultura e da pecuária na região, especialmente a partir da década de 1950, com o cultivo de café, algodão e, posteriormente, cana-de-açúcar e grãos. Dracena também se destaca por ser um polo regional de comércio e serviços, atendendo a municípios vizinhos. Sua localização estratégica, próxima a importantes rodovias como a SP-294 (Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros), facilita o acesso a outras regiões do estado e do país. De acordo com o último CENSO (2022), a população de Dracena é de 45.474 (quarenta e cinco mil quatrocentas e setenta e quatro) pessoas.

No contexto educacional, Dracena acompanhou as transformações históricas e políticas do Brasil, especialmente no que diz respeito à expansão do ensino público e à profissionalização docente. A escolha desse município como objeto de estudo permite analisar, em um cenário concreto, como as dinâmicas sociais, culturais e políticas influenciaram a feminização do magistério, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de 1949 a 1996.

Este trabalho estabelece como objetivos específicos demonstrar o contexto da profissão docente, abordando o processo de feminização da docência no âmbito brasileiro, com desdobramentos para o estado de São Paulo diante do processo de democratização educacional; identificar a constituição do quadro de professores de uma instituição do município de Dracena (SP) no período de 1949 a 1996, dialogando com o cenário brasileiro acerca da feminização na docência; e analisar a organização da cultura e práticas escolares de uma escola do município de Dracena (SP), no que tange a feminização e machismo nesse contexto.

Nossa pesquisa não se relaciona apenas a momentos históricos passados, mas também atualmente. O tema a ser pesquisado possui relevância, pois, a partir dele, poderemos compreender melhor a respeito do fenômeno da feminização da docência, principalmente tratando-se dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que tal situação contribui para a perpetuação de discursos e atitudes machistas. Ainda hoje, é relevante refletir sobre o papel do cuidar e do educar, que estão ligados diretamente à figura da mulher, nos ajudando a desconstruir estereótipos que afetam tanto homens quanto mulheres, pois os papéis sociais construídos acabam aprisionando o sujeito, de modo que ele precise seguir aquilo que já lhe está pré-determinado de acordo com o seu gênero.

A escolha de uma escola localizada no município de Dracena (SP) como cenário desta pesquisa foi motivada pela intenção de revelar características únicas da região. Considerando os aspectos históricos e culturais que influenciaram a configuração da profissão docente no período estudado, investigar essas dinâmicas locais permite enriquecer a compreensão de como relações de gênero se entrelaçaram com a docência nessa comunidade específica.

Os problemas relacionados ao número exorbitante de mulheres em relação aos homens na profissão docente, principalmente na etapa educacional em questão, são os mais variados, e vão desde o barateamento da mão de obra e falhas nas formações inicial e continuada de professores/as, até a desvalorização da profissão. Dados do Censo Escolar e de pesquisas educacionais recentes evidenciam essa disparidade: nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as mulheres representam cerca de 90% a 95% do corpo docente, enquanto os homens correspondem a apenas 5% a 10%. Essa predominância feminina é ainda mais acentuada quando comparada a outras etapas da educação, como o Ensino Médio, onde a participação masculina é um pouco maior, embora ainda minoritária.

Trazendo um panorama particular, baseado em minha vivência enquanto profissional da Educação, arrisco afirmar que a desigualdade de gênero na docência reflete não apenas uma distribuição desproporcional, mas também questões estruturais, como a associação da profissão a estereótipos de gênero e a falta de políticas que incentivem a diversidade no magistério. Além disso, a desvalorização salarial e social da profissão docente pode estar diretamente ligada à sua feminização, uma vez que carreiras majoritariamente ocupadas por mulheres tendem a ser menos valorizadas economicamente.

Carvalho (1999, p. 14), nos confirma essa observação quando traz, em sua obra, que o magistério “é uma profissão de gênero feminino, especialmente na base, no trabalho com crianças, porque é identificada com valores, posturas e comportamentos ligados à feminilidade em nossa cultura.” A autora continua o seu pensamento dizendo ter consequências essa feminização da profissão, pois “qualquer ataque que se faça aos direitos trabalhistas da categoria atinge os direitos trabalhistas das mulheres, tendo em vista que elas são a maioria nesse mercado de trabalho específico” (Carvalho, 199, p. 14).

Essas inquietações reforçam a necessidade de discutirmos as implicações dessa disparidade para a qualidade da educação e para a equidade de gênero no campo profissional. Assim, nesse contexto pretende-se observar alguns elementos específicos no cenário desta pesquisa, partindo da indagação: Quais as marcas da organização escolar no que tange à feminização de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no momento histórico de democratização do ensino? Essas marcas referem-se aos vestígios e impactos deixados pela

predominância feminina na profissão docente, que podem ser identificados na cultura escolar, nas práticas pedagógicas, nas hierarquias de poder, na formação docente e nas políticas educacionais. Além disso, a organização do espaço escolar e das rotinas pode refletir uma lógica de trabalho associada ao universo feminino, enquanto a falta de diversidade de gênero na docência pode limitar a representatividade e a inclusão de perspectivas masculinas na educação. No contexto da democratização do ensino, a feminização do magistério também pode ser vista como uma marca das políticas educacionais que priorizaram a expansão do acesso à educação, muitas vezes sem o devido investimento na valorização dos profissionais da área. Com isso, a pesquisa busca analisar essas marcas em uma escola específica de Dracena (SP), no período de 1949 a 1996, para compreender como a feminização do magistério se manifestou em um cenário concreto e quais foram suas implicações para a organização escolar e a qualidade do ensino.

Desse modo, o tema a ser pesquisado é de grande relevância para a sociedade, pois a problematização da associação da profissão docente como uma profissão feminina, estaria contribuindo para a perpetuação de discursos e atitudes machistas, em que o papel do cuidar e educar estão ligados diretamente à figura da mulher.

O problema que pretendemos solucionar através do presente trabalho é compreender de que maneira as relações de gênero contribuem para a construção e manutenção de estereótipos na educação, e como isso afeta a valorização da profissão docente. Nessa perspectiva, as discussões de gênero vêm pautar a problematização da normalização dos lugares sociais historicamente atribuídos a mulheres, homens e outros grupos identitários, questionando como essas normas influenciam a organização do trabalho docente e a percepção social da profissão. Ao analisar a feminização do magistério, busca-se não apenas entender as dinâmicas que levaram à predominância feminina na docência, mas também refletir sobre como essa associação reforça estereótipos de gênero e impacta a valorização profissional, perpetuando desigualdades e limitando a diversidade de representações no campo educacional.

Essa abordagem amplia o escopo da pesquisa, incluindo não apenas a questão da feminização, mas também a problematização de como os papéis de gênero e outras identidades são construídos e normalizados na educação, afetando tanto a profissão docente quanto as relações sociais no ambiente escolar.

Para sustentar o desenvolvimento deste estudo, combinamos abordagens qualitativas e quantitativas, envolvendo a Pesquisa Documental, a Revisão de Literatura e a análise de dados longitudinais. A Pesquisa Documental será conduzida por meio da análise de uma variedade de documentos históricos da instituição, que incluem entrevistas com docentes, fotografias de época, registros da vida funcional dos professores e documentos utilizados no período

estudado. Esses documentos contribuirão para demonstrar o panorama de estruturação do quadro de corpo docente da instituição analisada, buscando revelar o real perfil desses profissionais no quesito gênero. A análise desses materiais permitirá compreender como as relações de gênero impactaram a composição do magistério, as práticas pedagógicas adotadas e as dinâmicas de trabalho no ambiente escolar, fornecendo elementos para reflexão sobre a feminização da profissão e suas implicações para a organização e a cultura da instituição. Além disso, serão realizadas outras análises, com base na Revisão de Literatura, para compreender as influências que levaram à predominância de mulheres na docência.

#### Segundo Ludke e André

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, representam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke e André, 1986, p. 39).

Considera-se, então, de extrema relevância a prática documental a fonte mais indicada para obtermos os dados necessários nesta pesquisa, especialmente ao levar em conta período escolhido a ser estudado, uma vez que o acesso aos sujeitos poderá ser impraticável. Segundo Holsti (1969), há situações básicas em que o uso da análise documental em uma investigação torna-se apropriado, sendo a impossibilidade do participante contribuir com a pesquisa, uma delas.

Essa abordagem é complementada por contribuições teóricas de Holsti (1969) e Krippendorff (1980), que reforçam o uso da análise documental em situações em que a participação direta dos sujeitos de pesquisa é inviável. Lopes (1991) e Louro (1989, 2007, 2012) também oferecem perspectivas importantes sobre as dinâmicas da feminização do magistério, enquanto Morosini; Nascimento e Nez (2021) aprofundam a aplicação prática das metodologias, garantindo que a pesquisa seja robusta e bem fundamentada.

Para o levantamento de dados acerca do quadro docente da escola pesquisada, foi necessário visitar uma outra unidade escolar, pois os documentos utilizados neste estudo estão arquivados em uma escola estadual (do município de Dracena-SP), e não na própria instituição objeto desta pesquisa. Isso ocorreu porque a instituição foi municipalizada em 1996, tendo, portanto, toda a sua documentação arquivada na escola estadual mais próxima.

O acesso aos arquivos foi autorizado pela instituição mediante solicitação protocolada por esta pesquisadora, e a análise documental envolverá principalmente os registros de pessoal do quadro docente do período a ser analisado, de modo a quantificar o corpo docente desta

instituição no quesito gênero e dialogar sobre a realidade desta instituição escolar no cenário de feminização do magistério na época do recorte estipulado. Além dos documentos levantados nesta unidade escolar estadual, na própria escola pertencente à pesquisa, foi localizada uma pasta referente à época, com informações que contribuem a esta pesquisa.

A presente dissertação discute a feminização do magistério, explorando as pesquisas existentes sobre o tema e buscando trazer novas contribuições para a discussão. A busca foi realizada usando os descritores “Feminização AND Trajetórias Docentes AND Magistério”, com a aplicação de filtros que limitavam os resultados ao idioma português e ao período entre os anos de 2013 e 2023. Como resultado, foram inicialmente identificados 17 trabalhos, os quais foram submetidos à etapa de avaliação por meio da leitura dos resumos. Além disso, no banco de dissertações e teses da CAPES, foram localizadas as seguintes produções:

#### Quadro de dissertações selecionadas na BDTD e CAPES – Revisão de Literatura

N.	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Autoria/Ano	Área
1	Trabalho Docente de Mulheres em Goiânia-Go	Dissertação	Daisy Luzia do Nascimento Silva Caetano (2014)	Geografia
2	Formação docente em Minas Gerais: Escola Normal Oficial de Uberaba, 1948 a 1959	Dissertação	Gabriela Marques de Sousa (2017)	Educação
3	Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: Um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas	Dissertação	Daniela Conti de Oliveira Peixeiro (2018)	Gestão Educacional
4	Manuais de Etiqueta e Civilidade (1940 - 1970): Abordagem Histórica na Formação de Professoras	Dissertação	Glauca da Rosa do Amaral Alves (2019)	Ensino De Humanidades E Linguagens
5	Memórias da Docência como “Ato de Amor”: A Divisão Sexual do Trabalho Docente no Alto Sertão da Bahia nas Primeiras Décadas do Século XX	Dissertação	Andreia Pereira dos Santos (2020)	Memória: Linguagem E Sociedade
6	A Feminização do Magistério em Limoeiro Do Norte-Ce: Um Estudo de Caso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) – Décadas de 1970 a 1990	Dissertação	Mayara Gabrielli Pereira Marinho Rocha (2022)	Educação

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Ao longo deste trabalho, realizou-se uma análise crítica das produções acadêmicas que abordam a relação entre gênero e docência, destacando as implicações sociais, culturais e políticas desse fenômeno. O processo de feminização do magistério, consolidado nas décadas de 1940 e 1950, reflete-se diretamente na construção de uma identidade profissional predominantemente feminina e na valorização da profissão, temas amplamente discutidos em diversas pesquisas.

Rocha (2022), por exemplo, explorou a feminização do magistério no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), no Ceará, entre as décadas de 1970 e 1990. O estudo qualitativo analisou as trajetórias de vida de mulheres docentes no Vale do Jaguaribe, destacando o papel do patriarcado e como a docência foi associada à figura feminina durante um período de repressão.

Além disso, pesquisas como as de Peixeiro (2018) e Alves (2019) também contribuem para o debate, focando nas relações de gênero dentro do campo da educação. Peixeiro (2018) investigou a profissionalidade docente e a relação entre ensino, pesquisa e docência em escolas privadas de São Paulo, discutindo a desprofissionalização e a feminização da profissão docente. A pesquisa sugere que a feminização do magistério está atrelada à precarização do trabalho, à maternagem e ao cuidado, reforçando estereótipos de gênero no ambiente escolar.

Esses estudos ressaltam a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e promovam a igualdade de gênero, ao mesmo tempo em que reconhecem as especificidades das mulheres nessa área. Em um contexto mais amplo, a feminização do magistério reflete como as normas sociais e culturais influenciam a identidade profissional e o reconhecimento da docência, nos revelando que a feminização do magistério vai além da predominância numérica de mulheres, configurando-se como um fenômeno complexo que articula relações de gênero, valor profissional e identidade docente. As pesquisas evidenciam que a profissão é profundamente marcada por dinâmicas que relegam às professoras duplas jornadas e reconhecimento aquém de suas contribuições sociais. Urge, portanto, a implementação de políticas públicas que não apenas promovam a equidade de gênero nas escolas, mas que ressignifiquem e valorizem o trabalho educacional historicamente feminilizado. Essa abordagem é crucial para desconstruir estereótipos e enfrentar as desigualdades enraizadas na trajetória docente.

Com base nesses elementos, a presente pesquisa está organizada em dois capítulos. No primeiro, discutimos a feminização da docência no Brasil ao longo do século XX, com um enfoque específico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o capítulo explora as origens históricas da profissão docente, desde os primórdios da educação formal no país até o estabelecimento da predominância feminina no magistério. Além disso, realiza-se uma análise das influências das Escolas Normais na formação dos professores, destacando o impacto das reformas educacionais, como a Reforma Leôncio de Carvalho, na inserção das mulheres no ensino. Também são abordadas as implicações sociais e culturais que associaram a docência à figura feminina, contribuindo para a manutenção de estereótipos de gênero e a desvalorização da profissão.

No segundo capítulo desta pesquisa, dedicamo-nos a uma análise detalhada da formação de professores na Escola Normal do Estado de São Paulo, destacando sua relevância no contexto educacional brasileiro. Este capítulo examina o papel histórico dessa instituição na preparação de educadores e como ela contribuiu para a consolidação do magistério como uma profissão predominantemente feminina. Nele, apresentamos o cenário da pesquisa, que contextualiza a Escola Normal dentro do panorama educacional da época, evidenciando as políticas educacionais e as reformas que moldaram a formação docente. Essa análise inclui uma revisão das práticas pedagógicas e curriculares adotadas, bem como a influência dessas práticas na construção da identidade profissional dos professores.

## 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DO SÉCULO XX

Nesta seção, discutiremos o processo histórico que impactou a educação e a formação docente ao longo do século XX no Brasil. Nela, abordaremos a criação e expansão das Escolas Normais, instituições essenciais para a profissionalização do magistério e para a definição de um perfil docente majoritariamente feminino, especialmente no ensino primário, analisando transformações legislativas, sociais e culturais que impactaram o cenário educacional, tendo como destaque o papel das mulheres na educação e a construção de estereótipos de gênero associados à profissão. Ao longo da discussão, também estudaremos como essas mudanças influenciaram as dinâmicas escolares e a valorização da docência, de modo que possamos preparar o leitor para uma reflexão crítica sobre a feminização do magistério e suas implicações.

Além disso, faremos uma análise de como o contexto político e econômico do século XX impactou diretamente na organização do sistema educacional e na profissionalização docente. Exploraremos também neste capítulo como as reformas educacionais, a municipalização do ensino e as mudanças nas políticas públicas moldaram a estrutura das escolas e influenciaram a formação de professores, com especial atenção ao Estado de São Paulo. A partir desta investigação, buscaremos trazer à tona as tensões e desafios enfrentados pelos docentes, incluindo a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da profissão, refletindo sobre as consequências desses fatores na construção da identidade docente ao longo do tempo.

### 1.1 PROFISSÃO PROFESSOR(A): UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA CARREIRA NO PAÍS

A história da docência no Brasil é marcada por transformações significativas ao longo do século XX, especialmente no que diz respeito à presença feminina na profissão. As Escolas Normais, criadas para formar professoras para o ensino primário, desempenharam um papel crucial nesse processo de feminização do magistério. Minha trajetória como docente e gestora em rede pública me levou a observar como essa predominância feminina reflete um fenômeno histórico, que merece ser explorado para compreender as dinâmicas atuais da profissão docente no Brasil.

Este capítulo busca examinar o desenvolvimento das Escolas Normais no Brasil durante o século XX, destacando como essas instituições contribuíram para consolidar o perfil

majoritariamente feminino do magistério, especialmente na Educação Básica. Focando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será analisada a forma como a formação oferecida por essas instituições moldou o papel da mulher na educação e consolidou estereótipos de gênero que perduram até hoje.

Para compreender a feminização da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário contextualizar o início da educação formal no Brasil, que remonta ao século XVI, quando a educação era conduzida pelos padres jesuítas.

os padres jesuítas lançaram as bases da catequização, com a criação das primeiras casas, as casas de bê-á-bá, dando início à educação colonial em seu sentido restrito, por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar e, posteriormente, em seus colégios na cidade de Salvador (Menardi, 2010, p. 159).

É importante ressaltar que a responsabilidade de educar nem sempre foi vista como um papel exclusivo das mulheres. A história da educação formal no Brasil, iniciada com os padres jesuítas, destaca a predominância masculina nas primeiras iniciativas educativas, onde os jesuítas “tinham como objetivo catequizar e converter os nativos habitantes do novo mundo à religião católica” (Conceição, 2017, p. 1). A transformação dessa realidade só ocorreu em meados do século XX, quando se tornou necessária a presença feminina nas escolas, já que se considerava imoral que meninas fossem educadas por professores homens (Almeida, 1998).

Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, a realidade das escolas no Brasil mudou significativamente, especialmente devido à lacuna de período sem uma organização escolar.

Diante desse contexto histórico, torna-se relevante aprofundar o entendimento sobre o processo de feminização da docência, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para identificar as implicações políticas e sociais que moldaram o cenário educacional contemporâneo.

Neste contexto, é crucial destacar que o magistério tem sido historicamente marcado pela percepção cultural de que os cuidados maternos são inerentes à profissão, uma visão que reforça estereótipos de gênero e impacta a organização social da docência. Essa percepção cultural, como discutem Louro (2004), Rosemberg e Amado (1992) em suas obras, moldou a identidade da docência como um sacerdócio do coração ou uma forma de maternagem simbólica, na qual a professora é vista não apenas como educadora, mas como uma espécie de mãe para seus alunos. Esse imaginário social, que vincula o magistério ao dom natural feminino para o cuidado e a paciência, contribuiu para consolidar a feminização da profissão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afetando tanto a valorização econômica quanto o prestígio da

carreira. Dessa forma, a escolha pela docência não só se entrelaça com as expectativas sociais da maternidade, mas também oferece uma justificativa histórica para que as mulheres conciliem as demandas familiares com o trabalho escolar, perpetuando uma divisão de gênero no mercado de trabalho. Chamon (2005) também discute a feminização do magistério como um processo histórico em que as professoras foram percebidas como segundas mães ou tias, transferindo para a sala de aula aspectos de cuidado e aceitação associados ao ambiente doméstico. Essa visão sustentava que a docência feminina deveria incorporar os valores de maternidade e subserviência, naturalizando a extensão do papel materno no trabalho docente e relegando as mulheres a um papel de menor prestígio.

Esse cenário se agrava ao considerar que o trabalho docente, especialmente nos Anos Iniciais, muitas vezes proporciona uma flexibilidade de horários que parece compatível com as demandas da vida familiar, reforçando a expectativa de que as mulheres assumam o magistério como um desdobramento de seu papel no lar.

Nessa visão construía-se a tessitura mulheres-mães-professoras, aquelas que iluminavam na senda do saber e da moralidade, qual mães amorosas debruçadas sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuíam a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erigia como transformadora de consciências (Almeida, 2016, p. 44).

A representação da docência como uma extensão da maternidade promove uma visão essencialista da profissão, que historicamente atribui às mulheres uma orientação natural para o cuidado, desvalorizando o magistério em relação a outras áreas. Como argumentam Rosemberg e Amado (1992), o melhor rendimento feminino a elementos da cultura escolar (exigência de passividade, obediência ou ainda protecionismo) aos quais as meninas e moças, por força do processo de socialização sexualmente diferenciado, tenderiam a demonstrar uma melhor adaptação. Essa adaptação reforça a docilidade e a passividade esperadas das professoras, características que, como observa Louro (2004), foram amplamente utilizadas para incluir a permanência das mulheres no ensino primário, onde a docência é vista como uma maternagem simbólica externa para o cuidado de almas jovens e vulneráveis. Assim, o imaginário social que sustenta essa vocação natural para o ensino faz com que a profissão docente se torne uma opção de menor valor no mercado, perpetuando as disparidades de gênero na educação, como reforçadas pelo levantamento de Rosemberg e Amado (1992), que observam como a estrutura normativa ainda impõe barreiras sérias para a entrada masculina em cursos de pedagogia e formação docente. Dessa forma, a vinculação entre docência e maternidade não apenas reforça as expectativas de gênero, mas também limita as possibilidades de realização

profissional das mulheres, restringindo os espaços de menor prestígio e remuneração.

Como argumenta Cunha (2001), as professoras passaram a ser vistas como mães de almas, desempenhando um papel afetuoso e disciplinador, onde a educação das crianças pequenas é considerada uma extensão de suas habilidades domésticas e maternas. Essa construção social deseja estimular tanto a busca pelo desenvolvimento profissional quanto o avanço na carreira no magistério, pois, como observam Gatti et al. (2019), a licenciatura se consolida como um curso feminino e de baixa valorização, com maior concentração de mulheres e menores índices de valorização econômica. A perpetuação desse imaginário de sacerdócio, que Louro (2004) aponta, é marcada também por uma vigilância sobre a moralidade e o comportamento das professoras, tornando a docência uma das poucas profissões respeitáveis que possibilitam a atuação feminina no espaço público sem prejuízos de sua honra e integridade. Essa visão biologizante, que considera as mulheres mais aptas para o cuidado devido a uma suposição voltada natural, ainda se reflete nas práticas educativas e nas expectativas sociais ao redor da docência, mantendo a profissão como um espaço seguro para a atuação das mulheres, mas que, ao mesmo tempo, limita o seu reconhecimento social e profissional. Dessa forma, a docência, que Almeida (2016, p. 44) afirma ter sido "praticamente a única carreira aberta às mulheres durante as primeiras décadas do século XX", continua a reproduzir padrões sociais e culturais que desvalorizam o papel das mulheres e mantêm a docência primária como uma carreira menos prestigiada. Isso impacta profundamente a valorização do trabalho docente e a igualdade de gênero dentro das instituições educacionais.

Esses estereótipos, enraizados nas representações de maternagem e sacrifícios, são considerados para que a docência feminina seja vista como vocacional e não como uma escolha profissional exclusiva e autônoma, desestimulando o reconhecimento econômico e social das professoras. Conseqüentemente, a manutenção desse imaginário limita as possibilidades de ascensão na carreira docente e reforça as barreiras para a construção de um espaço educacional equitativo, em que o trabalho das mulheres seja valorizado não apenas pelo cuidado, mas também por suas competências profissionais e intelectuais.

Sobretudo, de acordo com Louro (2012), a visão da sociedade em relação à profissão docente está diretamente ligada ao cuidar e ao matinar, podendo ser uma justificativa para a predominância de mulheres entre as ocupantes dessa profissão.

Afirmavam que as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e "naturais educadoras". Portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa

forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual” (Louro, 2012, p. 450).

Essas afirmações evidenciam como a percepção da docência como *uma profissão feminina* influencia negativamente a forma como essas profissionais são vistas pela sociedade. Esse estigma contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero e a desvalorização da profissão e desequilíbrio na representação de gênero em posições de liderança no âmbito educacional.

A feminização do magistério, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, está profundamente enraizada em causas históricas, sociais e culturais que associam a educação das crianças aos cuidados maternos. Desde o século XIX, a docência foi vista como uma extensão do papel da mulher no lar, onde ela era responsável pela educação e cuidado dos filhos, uma visão reforçada por políticas educacionais e estereótipos de gênero. Ariés (1981), em *História Social da Criança e da Família* (1960), argumenta que a noção de infância como uma fase distinta da vida adulta e que requer cuidados específicos surgiu apenas a partir do século XVII, o que contribuiu para a ideia de que a educação das crianças era uma tarefa naturalmente feminina. Complementando o pensamento de Ariés, Kuhlmann Jr. (1998), em *Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica* (1998), destaca que a Educação Infantil no Brasil foi fortemente influenciada por modelos assistencialistas, onde a função principal das instituições era cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam, reforçando a associação entre educação e cuidados maternos. Além disso, a falta de exigência de uma formação específica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes limitada ao curso de magistério, contribuiu para a desvalorização da profissão, vista como uma ocupação de *segunda categoria* adequada para mulheres que buscavam um complemento à renda familiar. Essa combinação de fatores — a associação entre docência e cuidados, a falta de formação robusta e a desvalorização econômica — consolidou a predominância feminina no magistério, perpetuando estereótipos de gênero e limitando o reconhecimento social e profissional das mulheres na educação.

Embora a feminização do magistério seja um fenômeno histórico, a problemática que envolve os homens nesse espaço é manifestamente contemporânea. No século XX, a quase inexistência de docentes masculinos nos anos iniciais era uma realidade naturalizada, tornando impensável qualquer debate sobre os desafios específicos que enfrentariam. Hoje, contudo, o surgimento de homens que desafiam essa barreira e escolhem a carreira evidencia um avanço social, mas também expõe o preconceito enraizado que ainda associa o cuidado e a educação infantil a uma vocação exclusivamente feminina. Essa resistência atual, portanto, é um sintoma

da transformação em curso: à medida que os papéis de gênero se redefinem, os pioneiros que adentram esse campo enfrentam a desconfiança de uma sociedade que ainda não superou a visão reducionista da profissão como extensão do materno. Dessa forma, a discriminação enfrentada por esses professores não apenas fragiliza a categoria, mas também revela, de modo crítico, os obstáculos que persistem no caminho para uma verdadeira equidade e para o pleno reconhecimento da importância pedagógica dessas etapas fundamentais do desenvolvimento.

É relevante observar que o período analisado neste estudo foi marcado por mudanças significativas na legislação educacional, como a implementação de duas Leis de Diretrizes e Bases, sendo que a primeira foi publicada em 20 de dezembro de 1961, seguida pela versão seguinte em 1971, em pleno regime militar. Este período passou por uma reforma educacional, na qual foi obrigatória a profissionalização no ensino, cuja predominância masculina na docência era evidente. Essas mudanças refletem a evolução do contexto político e educacional, influenciando diretamente a estrutura e a profissionalização da docência.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) de 1961 e 1971 trazem elementos que moldaram não apenas a estrutura educacional brasileira, mas também as condições de trabalho e a trajetória das mulheres no magistério, refletindo aspectos sociais e culturais específicos de suas mulheres. A LDBEN de 1961 traçou diretrizes que delineavam a estrutura e o funcionamento da educação brasileira, mas manteve a profissão docente ligada a um perfil de cuidados e à maternagem, especialmente nos Anos Iniciais, o que reforçou a concentração das mulheres no ensino primário. Essa lei não questionou explicitamente as desigualdades de gênero no magistério, mas ao regulamentar a jornada de trabalho e as atribuições docentes, manteve a profissão em condições que facilitavam a conciliação do trabalho com as tarefas domésticas, refletindo uma expectativa social de que as professoras, muitas, mães, têm responsabilidades tanto no ambiente escolar quanto no âmbito familiar.

Com a LDBEN de 1971, promulgada durante o regime militar, houve uma reforma educacional que intensificou a profissionalização da docência. A obrigatoriedade da profissionalização trouxe uma carga horária mais rígida, mas com foco em aumentar a eficiência e a disciplina nas escolas, aspectos que acabaram por fortalecer a presença masculina em áreas de ensino com maior prestígio profissional, enquanto as mulheres permaneciam predominantemente nos Anos Iniciais. Além disso, a nova legislação determinava que o magistério nos anos finais e no ensino médio fosse exercido por professores com formação específica, contribuindo assim para que as mulheres se mantivessem em áreas percebidas como sendo de menores prestígio e remunerações. Essas afirmações evidenciam como a percepção da docência como *uma profissão feminina* influencia negativamente a forma como essas

profissionais são vistas pela sociedade. Esse estigma contribui para a perpetuação de estereótipos de gênero e a desvalorização da profissão e desequilíbrio na representação de gênero em posições de liderança no âmbito educacional.

Algumas políticas educacionais e as reformas históricas consolidaram uma estrutura que favoreceu a estratificação social e contribuiu para a restrição do papel das mulheres na Educação. A Reforma Leôncio de Carvalho (1879), por exemplo, liberou a oferta de ensino primário e secundário, porém manteve-se rígida em relação aos padrões de inspeção para garantir moralidade e higiene, restringindo conteúdos e condições conforme estereótipos de gênero. Os conteúdos eram segmentados para meninos e meninas, com disciplinas como economia doméstica e trabalhos manuais para meninas, enquanto os meninos eram preparados para o mercado de trabalho. Essa diferenciação educacional reforçou o papel tradicional das mulheres e se limitou a um perfil doméstico e de cuidado. Conforme o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879:

Art. 4º O ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrução moral; Instrução religiosa; Leitura; Escrita; Noções de coisas; Noções essenciais de gramática; Princípios elementares de aritmética Sistema legal de pesos e medidas; Noções de história e geografia do Brasil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto; Ginástica; Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º grau constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º grau e mais das seguintes: Princípios elementares de álgebra e geometria; Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império; Noções de trabalho e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia doméstica (para meninas); Prática manual de ofícios (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1879, Art. 4º).

Instituídas como locais de formação para o magistério, as Escolas Normais eram majoritariamente femininas e possuíam currículos orientados para tarefas de ensino básico e instruções domésticas. Segundo Kulesza (1998), essas escolas limitavam a atuação das mulheres no ensino primário e no trabalho de cuidados, reforçando estereótipos de gênero ao estabelecer uma educação feminina que não permitia ascensão a níveis mais altos. Nesse contexto, acreditava-se que a capacidade intelectual das mulheres não deveria ser estimulada, uma vez que, como apontado por Spink (1994, p. 99), "[...] um desenvolvimento muito grande do cérebro poderia atrofiar o útero". Assim, enquanto os homens recebiam uma formação ampla para ocupar espaços sociais, as mulheres eram direcionadas a conservar suas energias para a maternidade, perpetuando a ideia de que sua atuação profissional deveria ser restrita ao ambiente doméstico e funções educativas básicas.

Para melhor entendimento e maior aproximação do contexto até aqui estudado, é necessário trazer uma breve discussão sobre o emprego e o conceito de gênero. Nesse sentido, Scott afirma que

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (Scott, 1998, p. 15).

A definição de gênero apresentada por Scott enfatiza que ele não é uma expressão natural ou intrínseca das diferenças biológicas, mas sim uma construção social que atribui significados a essas diferenças.

Ainda, para melhor compreender a distinção entre sexo e gênero, é importante considerar que o primeiro está relacionado às diferenças biológicas, enquanto o segundo se refere às dimensões culturais, sociais e históricas que sustentam as relações entre masculino e feminino. Embora o conceito de gênero abranja ambos os sexos, muitas vezes ele é empregado, especialmente na literatura, para se referir ao feminino, conforme apontam Caetano e Neves (2011).

O gênero, enquanto construção social da diferença sexual, atribuiu sentidos às funções e papéis ocupados homens e mulheres ao longo da história. “Para os diversos setores do ambiente citadino, as leis naturais tinham estabelecido o lugar das mulheres no lar e o dos homens na vida pública (Almeida, 2014, p. 339)”. Essa organização social não reflete uma realidade biológica, mas sim estruturas históricas e culturais que, no caso do magistério, consolidaram uma predominância feminina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ao passo que os homens permaneceram majoritariamente nas etapas finais do ensino e no ensino superior, fazendo com que a docência se tornasse um campo de trabalho feminino.

Dito isso, trago para ilustrar a nossa discussão, dados do Censo Escolar 2022, que indicam a distribuição percentual docente no Brasil por gênero e grau de ensino, conforme podemos observar no quadro a seguir, o número de professoras é altamente maior quando relacionado ao número de professores, diminuindo gradualmente essa diferença, conforme as etapas de ensino vão aumentando.

**Distribuição Percentual Docente no Brasil por Gênero e Grau de Ensino –  
Censo Escolar 2022**

<b>Grau de Ensino</b>	<b>Professoras</b>	<b>Professores</b>
Creches	97,2	2,8
Pré-escola	94,2	5,8
Ensino fundamental	77,5	22,5
Ensino médio	57,5	42,5
Ensino superior	47,1	52,9

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep

A docência, especialmente nos anos iniciais da educação básica, constitui-se historicamente como um espaço profundamente influenciado por relações de gênero. A forma como a profissão docente foi estruturada reflete as dinâmicas sociais e culturais de cada período histórico, evidenciando expectativas relacionadas ao papel da mulher na sociedade. No Brasil, em especial, o processo de profissionalização da docência esteve atrelado a práticas e discursos que associavam a educação de crianças à natureza feminina, reforçando a ideia de que as mulheres possuíam habilidades inatas para o ensino, como cuidado, paciência e dedicação. Esse cenário, no entanto, não se desenvolveu sem rendimento, uma vez que essa associação também resultou em desvalorização profissional e desigualdades salariais e hierárquicas. É nesse contexto que surge o termo *feminização do magistério*, cujas interpretações ajudam a compreender as relações de poder e as transformações culturais no campo educacional.

Existem várias interpretações para feminização da docência. A maioria dos autores utiliza esse termo para destacar o considerável contingente de mulheres que atuam como educadoras, respaldando-se em dados quantitativos. Além disso, apresentam argumentos que sugerem possíveis impactos negativos na formação dos alunos decorrentes dessa predominância feminina.

Almeida (1998, p. 64), traz o termo *feminização do magistério primário* para descrever o aumento da presença de mulheres na força de trabalho das escolas e nos sistemas educacionais, destacando a frequência nas Escolas Normais e os traços culturais que contribuíram para a predominância das mulheres na profissão docente.

Lopes (1991) aborda, sob uma perspectiva psicanalítica, a feminização do magistério e suas características, como missão, vocação e apostolado, buscando elucidar a conexão entre a

experiência da maternidade e a prática docente.

A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se dedicar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente da vida amorosa (“esquecem-se de casar”). Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida (Lopes, 1991, p. 38).

A discussão de Lopes (1991) nos mostra que o fenômeno em questão se revela como processo social e cultural; contudo, é importante ressaltar que a adesão feminina não se dava, no passado, necessariamente por consentimento, sendo antes uma imposição social. A dicotomia apresentada obrigava as mulheres a optarem entre o exercício do magistério ou a gestão doméstica. Esse contexto suscita uma análise crítica das questões patriarcais subjacentes, que moldavam e restringiam as opções e papéis sociais das mulheres.

Desde cedo, as mulheres são socialmente condicionadas a cumprir expectativas que a sociedade impõe, reforçando a divisão de papéis de gênero. Essa construção cultural tem profundas implicações na forma como a docência feminina é percebida e valorizada ao longo do tempo, remetendo-nos à célebre afirmação de Simone de Beauvoir (1970, prefácio), de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Nesse contexto, ser mulher não se vincula apenas a uma condição biológica, mas, de maneira crucial, às condições históricas, culturais, sociais e políticas. A construção da diferença ocorre por meio de processos discursivos e culturais, sendo, portanto, aprendida, como observado por Louro (2007).

No contexto da consolidação dos princípios republicanos, a Educação foi promovida como um instrumento essencial para a emancipação popular. Esse movimento teve um papel fundamental na feminização do magistério no Brasil, especialmente através das Escolas Normais, que passaram a formar um número cada vez maior de professoras. Essas instituições testemunharam um aumento substancial no número de mulheres matriculadas, enquanto, simultaneamente, houve um crescimento na evasão escolar masculina, possivelmente atribuído à crescente demanda por mão de obra na emergente indústria da época (Cunha, 2012).

No Estado de São Paulo, o Projeto de Lei de 1830 estabeleceu as Escolas Normais para a formação de professores/ras, conferindo preferência às mulheres. Entretanto, o acesso efetivo das mulheres à Escola Normal ocorreu no período de 1875 a 1880, sendo formalmente estabelecida uma seção feminina naquela época (Louro, 1989). Adicionalmente, “a Escola Normal representava uma das escassas oportunidades, se não a única, para as mulheres prosseguirem seus estudos além do ensino primário” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

Nesse contexto, a presente pesquisa foi analisada a partir das contribuições do pensamento de Bourdieu, principalmente no que tange às categorias: formação de professores, profissionalização e constituição da docência. É importante trazer aqui a exemplificação do conceito de *habitus*, dado por Bourdieu, fazendo uma ligação com a formação docente.

O conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, desempenha um papel fundamental na compreensão da formação docente. O *habitus* refere-se aos sistemas de disposições incorporados pelos indivíduos ao longo de suas experiências sociais, moldando suas percepções, práticas e interações.

Na formação docente, o *habitus* influencia como os professores percebem o seu papel, sendo ele, não apenas uma aquisição de conhecimento técnico, mas também um processo de internalização das normas, valores e práticas que caracterizam a profissão docente. Assim, essa perspectiva enfatiza a importância das dimensões sociais e culturais na formação e prática dos professores.

Para Bourdieu, *habitus* constitui-se como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

O papel da escola na reprodução do capital simbólico, conforme proposto por Bourdieu, está intrinsecamente relacionado à ideia de que as instituições educacionais não são espaços neutros, mas sim locais onde as desigualdades sociais são reproduzidas. Para Bourdieu (1983),

argumenta que as instituições educacionais desempenham um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais. Isso ocorre porque o sistema escolar frequentemente valoriza certas formas de habilidades, comportamentos e conhecimentos que são mais comuns entre os grupos sociais privilegiados. Dessa forma, a escola tende a promover a chamada *cultura dominante*, que é frequentemente alinhada às normas e valores da classe dominante na sociedade. Isso pode resultar na exclusão ou desvalorização de outras formas de cultura, contribuindo para a reprodução das hierarquias sociais.

Carvalho (2004) apresenta os argumentos de Bourdieu de que as ações pedagógicas não são neutras, pois refletem e reforçam as estruturas de poder existentes. A escolha do currículo, as práticas de avaliação e as interações na sala de aula podem favorecer certos grupos em detrimento de outros.

Em *A Dominação Masculina*, Bourdieu (1999) explica a (re)produção dos gêneros e a persistência das relações de dominação de gênero a partir do conceito de *habitus*, sistema (socialmente constituído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento). A subjetividade de gênero, corporificada, ou seja, estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas (experiência individual), é continuamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica) (Carvalho, 2004, p. 1).

Como mencionado, a escola, ao promover certas formas de conhecimento e cultura, contribui para a criação de distinções entre os indivíduos, desempenhando um papel crucial na reprodução do capital simbólico e das desigualdades sociais. As ações pedagógicas, longe de serem neutras, refletem e perpetuam as estruturas de poder existentes na sociedade. Isso destaca a importância de uma análise crítica das práticas educacionais e das políticas escolares para abordar questões de equidade e promover uma educação mais inclusiva.

Com base no exposto, torna-se necessário abordar os impactos que as Escolas Normais tiveram no cenário da educação brasileira do século XX, propondo uma análise profunda da relação dessas instituições com a docência no Brasil, incluindo o percurso histórico da carreira do magistério em nosso país e no estado de São Paulo, bem como a estruturação do quadro docente e sua identidade em relação a gênero e profissionalização. É o que trataremos na próxima seção.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO SÓCIOHISTÓRICA DO MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO FEMININA

As Escolas Normais no Brasil surgiram no contexto do século XIX, como parte de um movimento de modernização e organização do sistema educacional do país. Sua origem está ligada à necessidade de formar professores para atender à crescente demanda da educação básica. A criação dessas instituições foi fortemente influenciada por ideias educacionais europeias, especialmente as pedagogias advindas da Europa, visando uma formação sólida para os professores, combinando teoria e prática.

No período colonial, as mulheres no Brasil foram excluídas do acesso à educação formal. As instituições educacionais controladas pelos jesuítas eram reservadas exclusivamente para os homens. Para as mulheres, por sua vez, era atribuída a responsabilidade de aprender habilidades consideradas *adequadas ao seu gênero*, como: costura, bordado, lavagem, produção de rendas e cuidado infantil. “A timidez e a falta de instrução eram vistas como traços predominantes entre elas” (Campos, 1987, p. 56). Apenas em 1827, surgiu a primeira legislação que visava garantir a educação feminina, estabelecendo a oferta de escolas para toda a população nas cidades e vilas do Império.

No entanto, foi somente na década de 1870 que a transformação na educação começou a se desenhar de forma mais significativa. Com reformas na economia e no sistema político, houve um reconhecimento da necessidade de modernização e desenvolvimento do país, o que incluía a educação feminina. Apoiadores desse movimento enfatizaram a importância da mulher na formação dos futuros cidadãos, destacando seu papel como mãe e educadora para o progresso nacional.

Com o aumento do número de mulheres alfabetizadas nos centros urbanos mais desenvolvidos, surgiu um grande potencial para a contratação de professoras por salários inferiores, o que impulsionou a presença feminina no magistério. A introdução da coeducação nas Escolas Normais ampliou ainda mais as oportunidades para as mulheres, permitindo-lhes ministrar aulas tanto para meninos quanto para meninas.

A Reforma Leôncio de Carvalho<sup>1</sup> de 1879 contribuiu significativamente para os movimentos de renovação educacional no Brasil ao estimular a criação de Escolas Normais em

---

<sup>1</sup> Por meio do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, o governo imperial reformou os ensinamentos primário e secundário brasileiros no município da Corte - Rio de Janeiro - e o superior no âmbito de todas as províncias nacionais. A Reforma ficou conhecida pelo nome do então Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho,

todas as províncias, facilitando a presença de mulheres nessas instituições e até mesmo em faculdades de medicina. No entanto, essa reforma ainda apresentava limitações, como a restrição da presença masculina em escolas femininas, apenas até os 10 anos de idade, e a segregação de mulheres em salas separadas nas faculdades de medicina.

Essa reforma refletiu os anseios de renovação educacional que estavam ocorrendo no país, em paralelo aos movimentos políticos e econômicos em busca de uma nova ordem social. Por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, houve um estímulo à profissionalização do magistério primário, buscando elevar o nível de formação dos futuros professores. Além disso, a reforma incentivou a criação de escolas-modelo anexas às Escolas Normais, destinadas à prática pedagógica, o que contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao acenar para o auxílio econômico do governo central na criação das Escolas Normais, a Reforma Leôncio de Carvalho demonstrou um interesse em promover a educação de forma mais uniforme e qualificada em todo o território nacional. O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, expresso em seu art. 8º, inciso 5º, determina que “o Governo poderá criar ou auxiliar escolas normais nas províncias” (BRASIL, 1879, art. 8º, inciso 5º).

Dessa forma, o desempenho da reforma teve um papel fundamental ao impulsionar a renovação educacional no Brasil, estimulando a formação de professores qualificados e a criação de instituições de ensino voltadas para a prática pedagógica, contribuindo assim para o desenvolvimento do sistema educacional do país (Kulesza, 1998).

É preciso levar em conta a influência das Escolas Normais no Brasil, que foi significativa para o desenvolvimento do sistema educacional e para a profissionalização do magistério. Essas instituições proporcionaram uma formação específica para os futuros professores, abordando tanto os conteúdos a serem ensinados quanto as metodologias pedagógicas adequadas para o ensino. Além disso, as Escolas Normais também desempenharam um papel importante na disseminação de ideias educacionais progressistas e na promoção da educação como um instrumento de transformação social.

Segundo Kulesza (1998), a criação de Escolas Normais públicas teve início nas províncias acomodadas ao ensino secundário oferecido pelos Liceus<sup>2</sup>, predominantemente

---

ocupante do cargo desde o ano anterior e que viria a exonerar-se ainda em 1879, grande parte devido à repercussão e polêmica em torno da própria Reforma (Vicente; Gonçalves Neto, 2019, p. 43-61).

<sup>2</sup> Estabelecimento onde era ministrado o ensino médio e/ou profissionalizante.

masculinos e focados na preparação para o ingresso no Ensino Superior, seguindo o modelo estabelecido pelo Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Os diversos Liceus provinciais foram fundamentais para o desenvolvimento do ensino normal, disponibilizando professores, instalações e regulamentos para as novas escolas. Os Liceus eram instituições de ensino secundário, presentes em várias províncias do Brasil, voltados principalmente para o público masculino e focados na formação em áreas como gramática, filosofia e ciências, ministrando os alunos para cursos superiores de Direito e Medicina. Já as Escolas Normais, criadas no Brasil a partir de 1835, tinham como objetivo específico a formação de professores para o ensino primário, com foco nas práticas pedagógicas e metodológicas externas à docência, sendo também uma porta de entrada significativa para as mulheres na profissão docente. Nesse embate entre as diretrizes do governo central e as demandas locais, várias formas de institucionalizações foram tentadas, resultando em uma influência mútua entre as duas instituições educacionais, ao mesmo tempo em que se diferenciavam como escolas distintas.

Como resultado desse processo, sem interrupção na transição do Império para a República, emergiu durante a primeira década do século XX, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, acompanhada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica. Essas escolas-modelo desencadearam o processo de profissionalização do magistério primário em nosso país.

A trajetória da Escola Normal e da docência no Brasil ao longo do século XX foram marcadas por transformações significativas que refletem as mudanças sociais, políticas e educacionais do país. Dessa forma, aspectos como a profissionalização do magistério, expansão da Educação, reformas educacionais e valorização da docência são alguns pontos importantes a serem considerados nessa trajetória.

Ao longo do século XX a atividade da docência enfrentou diversos desafios, como a precarização das condições de trabalho e a falta de valorização profissional. No entanto, também houve avanços significativos na formação de professores e na melhoria das práticas pedagógicas, impulsionados em parte pelo modelo das Escolas Normais.

Embora estivesse garantida a frequência para mulheres nas Escolas Normais, e posteriormente, o seu ingresso no mercado de trabalho, muitas ainda eram as diferenças entre os gêneros, como no currículo por exemplo. Nesse cenário, as mulheres ficariam responsáveis por ensinamentos diferentes dos homens impactando diretamente a diferença salarial entre os sexos. Por não aprenderem o mesmo que os homens, não poderiam ensinar, contudo, por não ensinarem determinadas disciplinas, receberiam um salário mais baixo.

Ao final do século passado, iniciou-se a discussão em que se defendia que as diferenças entre os sexos eram tidas como *naturais* e aspectos como caráter, temperamento e estilo de raciocínio, exerceram uma influência significativa sobre todas as políticas educacionais, intensificando os preconceitos e reforçando estereótipos de gênero, que iriam se arrastar por décadas. De acordo com essas correntes, apenas as mulheres eram consideradas biologicamente aptas para a socialização das crianças, como parte de suas funções maternas. Dessa forma, o ensino na escola primária passou a ser visto como uma extensão dessas atividades, e o magistério primário se tornou uma profissão exclusivamente feminina (Bruschini; Amado, 1988).

Além disso, o aspecto econômico desempenhou um papel crucial na adoção das escolas mistas, especialmente para os mais pobres, em que o custo de manter o ensino separado para meninos e meninas era muito elevado. Isso contribuiu para a transformação do perfil das Escolas Normais, com uma procura cada vez maior por parte das mulheres.

Assim, a história da Educação no Brasil reflete não apenas uma evolução na legislação e nas políticas educacionais, mas também uma luta constante pela igualdade de gênero e pelo acesso equitativo à Educação.

Conforme discutido ao longo deste capítulo, uma série de fatores contribuiu para o direcionamento das mulheres ao magistério, incluindo estereótipos de gênero, a reprodução de papéis sociais, e as limitações de acesso a outras oportunidades profissionais. Essas influências moldaram o cenário docente que conhecemos hoje, reforçando a importância de uma análise crítica sobre as relações de gênero na Educação.

Por anos vem se perpetuando a ideia de que as mulheres trabalham para conseguir um complemento na renda da família, pois a responsabilidade de prover o sustento familiar seria do homem, seja ele o pai, o marido, o irmão etc. No Brasil, essa percepção contribuiu para o processo de feminização do magistério, uma profissão que foi se moldando como um campo quase exclusivamente feminino ao longo do século XX. “Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil (1959), das 183.056 pessoas que exerciam a atividade docente no Brasil, 93,1% eram mulheres” (Silva dos Santos, 2024, p. 598). Esse domínio feminino na educação básica reflete uma estrutura social em que o ensino é visto como uma extensão dos papéis de cuidado e maternagem, culturalmente atribuídos às mulheres. Estudos teóricos sobre gênero, como os de Joan Scott, destacam como as construções sociais moldam a presença feminina em determinadas áreas profissionais. No contexto brasileiro, autores como Carvalho exploram o fenômeno da feminização do magistério, abordando como o ensino básico se consolidou como uma *vocação* naturalizada para as mulheres. Essa visão é sustentada por uma divisão sexual do

trabalho que confere à mulher o papel de cuidadora, justificando a ideia de que a docência serviria mais como complemento de renda e extensão dos deveres maternos e domésticos do que como uma carreira de sustento familiar.

Ao longo desses anos, é comum que algum político influente venha a público reforçar essa ideia, como foi o exemplo de Paulo Maluf (1981), então governador do estado de São Paulo na época, que, em um de seus discursos, afirmou que as professoras não eram mal pagas, mas sim, mal-casadas. Observe a Figura 1, publicada no site da UOL (2013):

**Figura 1.** Maluf em discurso no ano de 1981.



**Fonte:** UOL (2013)

Anterior a Maluf, tivemos também o discurso do governador do Piauí, ao reabrir, em 1910, a Escola Normal no Estado, desta feita só para o sexo feminino

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor esta função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está, por isso, muito mais apta a ensinar crianças e acompanhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exiguidade dos vencimentos que o Estado oferece aos professores. Com a carestia atual de vida, é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os míseros ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pelo pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços (Branco, 1995, p. 67).

Vejamos que o recorte temporal é de sete décadas, de uma fala para outra; uma foi dita no estado de São Paulo e a outra no estado do Piauí, sendo, portanto, em períodos diferentes, estados diferentes, regiões diferentes, e que vêm sendo reproduzidas até hoje em todo território brasileiro, reforçando a ideia de que o magistério é um campo *naturalmente* feminino. Essa percepção não foi apenas uma construção cultural, mas também fruto de políticas educacionais que, ao longo do século XX e início do século XXI, incentivaram a presença de mulheres no ensino básico, muitas vezes por meio da oferta de salários reduzidos, mais aceitáveis para mulheres vistas como *auxiliares* da renda familiar.

Políticas como a Reforma Francisco Campos, na década de 1930, e a LDBEN de 1961 consolidaram o papel da educação básica como um campo *adequado* ao trabalho feminino, reforçando a presença de mulheres nesse setor.

Essas políticas e discursos não só promoveram a feminização do magistério, como também moldaram uma profissão marcada pela baixa valorização salarial e pelo estigma de ser *uma segunda renda*, relegando ao magistério feminino a tarefa de educar e cuidar, sem que houvesse uma valorização econômica correspondente.

Outro fator que desmerece o ofício e faz com que ele passe a ser visto por olhares machistas, como uma profissão para mulheres, é o de que a vocação e a divindade seriam pré-requisitos para o exercício da profissão, além de serem uma extensão da maternidade e tarefas desenvolvidas no lar. A profissão docente era reservada às jovens de poucos recursos ou órfãs que não possuíam dotes, ficando assim impedidas de conseguir um bom casamento. O magistério seria, então, uma saída ideal para que essas moças alcançassem um meio de subsistência (Almeida, 1996).

A partir da problemática discutida até aqui, torna-se compreensível que a carreira do magistério, até hoje, seja vista de forma distorcida por parte da sociedade, buscando, com dificuldades, desvencilhar-se desse passado tortuoso, totalmente imerso nas águas do fundamentalismo.

Em síntese, a trajetória da Escola Normal e da docência no Brasil ao longo do século XX reflete uma série de mudanças, desafios e avanços que espelham a evolução tanto do sistema educacional quanto da sociedade brasileira. Essa análise nos prepara para discutir, na seção seguinte, as especificidades da formação de professores na Escola Normal do Estado de São Paulo, abordando as influências que moldaram o cenário educacional paulista.

### 1.3 PROFSSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE DOCENTE E GÊNERO

O surgimento das escolas normais no Brasil remonta à Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, em 1835. Com o passar dos anos, esse modelo de escola, focado na formação de professores, expandiu-se para outras províncias, incluindo São Paulo, onde a primeira escola normal foi fundada em 1846.

Nos seus primórdios, entre as décadas de 1830 e 1850, essas escolas enfrentaram uma série de dificuldades. Manutenção precária e decisões políticas influenciavam diretamente a abertura e fechamento dessas instituições. Os profissionais que atuavam nessas escolas eram limitados em número e formação, cumprindo um currículo raso, focado no ensino primário e

sem aprofundamento significativo. Além disso, as vagas eram inicialmente destinadas apenas a homens (Bauab, 1972). Tais fatores contribuíram para a baixa procura pelas escolas normais, agravada pela falta de atrativos financeiros e a má remuneração dos professores.

A Escola Normal em São Paulo, que funcionou precariamente em vinte anos de existência e formou número reduzido de professores, foi fechada por ter sido considerada de pouca utilidade, tanto que, no Relatório de 1852, o inspetor-geral da Instrução Pública Diogo Mendonça afirmou que a escola era "instituição sem suma utilidade: vinte e um alunos matriculados e sete frequentes, desde sua instalação de apenas catorze alunos habilitados" (Reis Filho, 1981 *apud* Almeida, 2016, p. 62).

A partir de mudanças nas políticas educacionais que permitiram a inclusão de mulheres nas escolas normais, houve uma transformação significativa. Isso levou a um processo de feminização do corpo docente, pois o magistério tornou-se uma das poucas opções de continuidade educacional e ingresso no mercado de trabalho para mulheres (Louro, 1986; Sousa, 2000).

Com a criação da seção feminina nas Escolas Normais em 1876, destinada a fornecer uma profissão às órfãs sem dote que pululavam no período, as moças passaram a fazer-se cada vez mais presentes na instituição e procuravam os Cursos Normais para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e desempenhar uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento. Os homens que buscavam pela escola, uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneceram nas salas de aula (Reis Filho, 1981 *apud* Almeida, 2016, p. 54).

Na história educacional da Província de São Paulo, a presença feminina nos cursos de formação docente iniciou-se em 1875, com a criação de uma seção exclusivamente feminina no Seminário das Educandas<sup>3</sup>. Em 1880, a reabertura da Escola Normal de São Paulo permitiu a matrícula de mulheres, introduzindo aulas mistas e adotando o regime de coeducação (Demartini e Antunes, 1993).

A admissão de mulheres no magistério primário respondeu à escassez de professores no ensino elementar. Contudo, a estrutura didática da Escola Normal em São Paulo, mesmo após a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879 e o Regulamento de 1887, não sofreu mudanças significativas.

A Lei nº 81, de 2 de abril de 1887, estabeleceu que as aulas nas escolas normais para o sexo feminino seriam mais práticas do que teóricas, reforçando uma visão de que a formação das mulheres deveria se concentrar em habilidades práticas, possivelmente para preparar as futuras professoras para o ensino básico e atividades de cuidado. Essa orientação prática pode ser interpretada

---

<sup>3</sup> Seminário da Glória ou das Educandas, localizado na cidade de São Paulo (1870 – 1888), instituição caritativa que atendia as crianças expostas e abandonadas no Hospital da Santa Casa de Misericórdia. (Silva, p. 1, 2011).

como um reflexo das expectativas culturais que associavam as mulheres a papéis mais aplicados e menos voltados para o desenvolvimento intelectual profundo. O currículo era predominantemente composto por disciplinas de cultura geral, com pouca ênfase na formação profissional dos professores. Ao final do período imperial, o Ensino Normal em São Paulo era representado por uma única instituição que oferecia um curso de formação profissional rudimentar.

A implantação do regime republicano em 1889 ampliou a rede escolar, favorecendo a rede pública e, conseqüentemente, o ensino primário e normal. Esse crescimento foi impulsionado pelo interesse dos legisladores em remodelar a educação, já cientes dos problemas existentes na área (Tanuri, 1979).

As reformas nas primeiras décadas da República trouxeram mudanças significativas na estrutura curricular da Escola Normal. O plano de estudos expandiu-se para incluir novas disciplinas, como Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, Métodos e Processos de Ensino e Crítica Pedagógica, além de atividades práticas de ensino. A duração do curso foi estendida de três para quatro anos, conforme estipulado pela Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893.

Apesar das reformas e inovações na Escola Normal paulista durante os anos 1920, essa modalidade de ensino ainda necessitava de uma profissionalização mais específica e de um aumento no número de instituições de formação docente.

O surgimento das escolas normais no estado de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, foi um marco significativo na formação de professores para a educação primária. Estas instituições tinham como objetivo principal preparar futuros docentes, preenchendo a lacuna de formação específica existente na época. Contudo, diversos desafios e deficiências marcaram esse processo.

A escassa procura pelo curso de formação de professores nas escolas normais refletia uma percepção social do magistério como uma extensão do ensino primário, com condições de trabalho e reconhecimento social limitados. A organização didática das escolas normais era rudimentar, com um currículo raso que não proporcionava uma formação aprofundada nas diversas áreas do conhecimento.

As aulas diárias, breves, com duração de apenas uma hora por dia, e a prática de um único professor responsável por todas as disciplinas não permitiam a especialização e aprofundamento necessários, resultando em uma formação superficial dos futuros docentes.

Esses fatores também contribuíram para a feminização do corpo discente nas escolas normais. A escassa procura masculina pelo curso, decorrente da percepção do magistério como uma extensão do ensino primário e das limitadas condições de trabalho e reconhecimento social,

criou um ambiente pouco atraente para os homens. Em contraste, as mulheres, em busca de oportunidades educacionais e de inserção no mercado de trabalho, encontraram no magistério uma das poucas opções viáveis e socialmente aceitáveis. A inclusão gradual das mulheres nas escolas normais, inicialmente com a criação de seções exclusivas e posteriormente com a adoção do regime de coeducação, reforçou esse processo.

Além disso, a transição política e as reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX ampliaram a rede escolar e trouxeram algumas melhorias, mas a profissionalização do magistério continuou a ser uma área predominantemente feminina.

Portanto, o surgimento das escolas normais em São Paulo representou um passo inicial importante na institucionalização da formação de professores. No entanto, as deficiências em termos de procura pelo curso, organização didática, currículo e tempo de aula revelam os desafios enfrentados na busca por uma educação de qualidade para a formação dos educadores primários. Essas limitações evidenciam a necessidade de reformas e investimentos contínuos para aprimorar a preparação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida nas escolas.

A formação da identidade do trabalhador docente no Brasil é um processo multifacetado e dinâmico, influenciado por uma variedade de fatores históricos, sociais, culturais e econômicos, como apresentaremos nesta seção.

Atualmente, é impossível não observar que a constituição do quadro docente hoje é predominantemente feminina, principalmente nos primeiros anos da educação básica. Chamon (2005, p. 58) nos ajuda a entender sobre esse fenômeno ao trazer que

a história mostra-nos que a mulher fora submetida, ao longo dos séculos, à negligência, aos estereótipos e a distorção dos próprios fatos históricos. Somente por meio do desenvolvimento da história social (Nova História) e do interesse crescente pelos acontecimentos locais e pela vida familiar e cotidiana das pessoas é que se procurou dar visibilidade às mulheres e à sua história, bem como às suas participações no contexto social como sujeitos de vontades, desejos e de projetos (Chamon, 2005, p. 58).

A história do nosso país é enraizada em diferenças relacionadas às relações de gênero desde os registros do período colonial, nos quais as mulheres aparecem em desvantagem em relação aos homens em aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais. A visão predominante de que as mulheres são subordinadas a um papel secundário, o de *subsexo*, é historicamente construída e sustentada por normas culturais e sociais patriarcais que estabeleceram desigualdades de gênero. Essa visão é resultado de processos estruturais e simbólicos que, ao longo dos séculos, moldaram as expectativas e papéis de gênero,

frequentemente colocando o masculino como superior e o feminino como inferior. Bourdieu em sua conceituada obra *A Dominação Masculina* afirma: “A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável.” (Bourdieu, 2012, p. 17).

Desse modo, o pensamento trazido por Bourdieu (2012), sugere que a desigualdade entre os gêneros é percebida como algo natural, mesmo que, na verdade, seja um constructo social. Em outras palavras, a ideia de subordinação das mulheres não surge apenas das leis ou de instituições específicas, mas também de uma internalização cultural profunda que naturaliza e perpetua as diferenças de gênero como se fossem inatas.

Desde o período colonial, diversos fatores contribuíram para a formação da identidade do profissional docente no Brasil, fatores estes que discutiremos aqui para que possamos ter um melhor entendimento sobre a construção da imagem da professora e do professor contemporâneos e suas atuações profissionais.

Além disso, Chamon (2005, p. 29) cita a educação jesuítica como outra forma de disseminação de ideologias de classes de gênero: “o trabalho catequético, o apego aos dogmas e à autoridade, a prática de princípios morais e de subserviência e a negação de frequência à escola pelo sexo feminino, formaram a base dos princípios em que se fundamentou a organização do ensino no Brasil”.

Um fato importante que não podemos ignorar, pois contribuiu para a precarização da profissão, está atrelado às diversas reformas educacionais realizadas em nosso país e em toda América Latina (principalmente na década de 1990), resultando na reestruturação do trabalho pedagógico e ampliando a precarização das relações de emprego e trabalho docente, intensificando então, a insatisfação crescente dos trabalhadores docentes (Oliveira, 2004).

Como já citado anteriormente, o fato de prevalecer a lei do mais forte em nosso país, fez com que a elite dominante permanecesse em grande vantagem por séculos, disseminando assim ideologias e valores a favor dessa desigualdade, trazendo grande influência ao definir normas culturais e práticas sociais na história do Brasil. Desse modo, houve uma separação, hierarquização e polarização do trabalho, afastando as mulheres das atividades remuneradas, exceto apenas as mulheres das camadas mais privilegiadas, pois a essas ainda fora conferida a possibilidade de desempenhar uma profissão.

Foi com a promulgação do Ato Adicional de 1834 que as províncias brasileiras conquistaram maior autonomia na gestão da instrução pública. Esse marco legal resultou em um incremento na oferta e na manutenção do ensino primário, bem como numa crescente preocupação com a formação dos professores. Contudo, é crucial observar que a educação

popular permaneceu intrinsecamente ligada ao contexto social vigente, perpetuando as desigualdades existentes.

Nesse período, apenas as famílias de maior prestígio social conseguiram proporcionar ensino elementar a seus filhos, geralmente através de preceptores do sexo masculino. Em contrapartida, as mulheres eram amplamente excluídas da alfabetização básica. As jovens pertencentes à elite recebiam instrução em áreas específicas, como canto, dança, francês, habilidades manuais e ensino religioso, com o objetivo de prepará-las para o casamento, evidenciando a discrepância educacional baseada no gênero.

No período entre 1889 e 1930, conhecido como República Velha, o Brasil teve grandes avanços na economia, o que influenciou diretamente em mudanças políticas e nas relações de trabalho da época. As mudanças sociais e educacionais foram consideráveis, especialmente porque os republicanos defendiam a educação das massas como um meio de formação cidadã e controle social. A Educação era vista não apenas como um direito, mas como uma ferramenta estratégica para moldar indivíduos segundo os valores republicanos, o que incluía a tentativa de controlar aspirações de classes menos favorecidas.

Neste contexto, os republicanos propunham uma educação laica, ou seja, sem influência religiosa, e gratuita, a ser garantida pelo Estado. Essa visão representava uma ruptura com os modelos anteriores, dos quais a educação era, em grande parte, dominada pela Igreja e acessível apenas a uma parcela da população.

Dois fatores que influenciaram significativamente a qualificação do povo brasileiro foram a urbanização das cidades e o capitalismo industrial, pois era preciso inserir mão de obra qualificada no mercado de trabalho e “cabia à escola contribuir tanto na produção quanto na reprodução social, visando fortalecer e legitimar as práticas culturais urbanas que interessavam às elites dominantes” (Chamon, 2005, p.16).

Os homens, que tinham algum nível de escolarização, foram incorporados ao sistema público de ensino como professores. Recebiam remunerações baixas, refletindo a desvalorização do conhecimento prático que possuíam. Além disso, enfrentavam condições de trabalho precárias e não se mobilizavam por melhorias devido à falta de dinamismo no mercado de trabalho.

Caetano e Neves nos afirmam que “o magistério era a solução para o homem pobre nessa época, mas, com o tempo, os mesmos começaram a procurar trabalho no setor do comércio e nas indústrias em razão do desprestígio social pela profissão docente” (Caetano e Neves, 2011, p. 4).

Ainda buscando justificativas para a formação do magistério como uma profissão de gênero feminino, trago para a discussão o olhar de Carvalho (1999, p. 14).

Uma outra interpretação, levantada por muitas pessoas que têm contato com a rede de ensino, é de que os homens entram e saem. Uma porcentagem muito grande de homens utiliza os níveis iniciais do ensino fundamental como trampolim para ser diretor de escola, trabalhar no ensino médio ou até mesmo ingressar em outra profissão. A docência no ensino fundamental, especialmente no primário, seria um ponto de passagem, enquanto eles não conseguem um emprego mais valorizado ou enquanto pagam os estudos (Carvalho, 1999, p. 14).

A substituição dos professores por professoras passou a ocorrer devido ao crescente desprestígio social e à busca por melhores oportunidades no comércio e na indústria pelos homens. Com isso, as mulheres começaram a ocupar esses cargos docentes, aceitando os baixos salários e as condições precárias de trabalho, o que permitiu uma maior inserção feminina no mercado e iniciou o processo de feminização na docência, trazendo consigo uma desvalorização ainda maior da profissão, pois os cuidados maternos se sobressaiam aos conhecimentos, fazendo com que o lecionar fosse uma extensão do materno. A partir daí, outros cargos existentes na educação passaram a ser ocupados também por mulheres, além de avançarem para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e para os cargos de especialista: assistente de direção, direção e supervisão (Reis, 1993).

Como vimos na seção anterior, a construção da identidade docente é um processo influenciado por uma série de fatores externos. Entre esses fatores, o gênero desempenha um papel central, atuando como um elemento determinante na forma como os profissionais da educação percebem a si mesmos e são percebidos pelos outros. As expectativas sociais e culturais associadas ao gênero não apenas moldam as práticas e comportamentos dos docentes, mas também influenciam suas trajetórias profissionais, suas interações com colegas e alunos, e a maneira como constroem suas identidades no ambiente escolar. Neste contexto, é crucial examinar como as normas de gênero, muitas vezes implícitas, impactam a formação e a expressão da identidade docente, levando a uma reflexão mais profunda sobre a interseção entre gênero e educação.

Connel, em *Gender and Power*, aponta que a educação não é um terreno neutro; ela está profundamente entrelaçada com a reprodução das normas de gênero. As escolas e outros contextos educacionais desempenham um papel central na construção e perpetuação das identidades de gênero, moldando as expectativas e comportamentos de meninas e meninos, mulheres e homens. (Connel, 1987).

A partir disso, podemos refletir sobre a importância da convivência de crianças com profissionais de ambos os sexos no ambiente escolar, sendo fundamental para promover uma educação inclusiva e igualitária. A presença de docentes de diferentes gêneros nesses ambientes oferece às crianças uma variedade de modelos de comportamento e formas de pensar, contribuindo para uma formação mais rica e diversificada, permitindo que os alunos percebam e compreendam que homens e mulheres podem ser igualmente competentes. Além disso, ajuda a quebrar estereótipos de gênero, mostrando que ambos podem desempenhar papéis importantes em todos os aspectos da vida, incluindo a educação. A presença de professores homens e mulheres em sala de aula oferece diferentes perspectivas, enriquecendo o processo de aprendizagem e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação às relações de gênero.

A presença de professores de ambos os sexos nas escolas não é apenas uma questão de representatividade, mas também de justiça social, pois oferece às crianças modelos diversos de comportamento e valores, essenciais para a construção de uma sociedade mais igualitária (Connel, 1995).

Alguns desafios relacionados a estereótipos de gênero interferem tanto na carreira feminina quanto na masculina. No caso das mulheres, sua autoridade e competência são subestimadas o tempo todo, especialmente em áreas tradicionalmente dominadas por homens, como ciências exatas e tecnologia – que também já vimos qual a razão desse fenômeno. Além disso, muitas vezes há uma expectativa social de que as professoras desempenhem papéis de cuidado e assistência emocional, o que pode sobrecarregá-las com responsabilidades que vão além do ensino formal. Esses desafios podem levar a uma tensão entre as expectativas sociais e a identidade profissional, resultando em dificuldades na afirmação de sua autoridade e na busca por reconhecimento profissional.

Por outro lado, docentes masculinos podem enfrentar preconceitos ao assumir papéis em áreas tradicionalmente associadas ao cuidado e à educação infantil, onde a presença masculina é menos comum. Homens que optam por trabalhar na educação infantil ou em disciplinas como artes e humanidades podem ser vistos como "menos masculinos" ou enfrentar suspeitas sobre suas motivações. Essa pressão pode limitar a liberdade dos docentes masculinos para expressar empatia ou sensibilidade em sala de aula, atributos frequentemente associados ao gênero feminino. Isso pode levar à conformidade com estereótipos masculinos, afetando sua identidade docente e limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em sua dissertação, Faria (2018) nos mostra como seus entrevistados vivenciaram diversos conflitos durante a prática docente, decorrentes de preconceitos e concepções sociais pré-estabelecidas, como a desconfiança, o preconceito e a discriminação, trazendo que

O senso comum vigente considera as mulheres aptas para exercer a profissão docente com crianças, pois possuem características consideradas femininas, como vocação, paciência e habilidade, essenciais para lidar com os pequenos. Os homens, por sua vez, são considerados inapropriados, pois, para a comunidade escolar, eles não possuem a habilidade necessária para lidar com os pequenos e, para muitos, oferecem perigo à integridade física das crianças, isso pautado em concepções preconceituosas de que os homens poderiam assediar as crianças de alguma forma (Faria, p. 25-26, 2018).

As mudanças na dimensão do campo de trabalho feminino e masculino na educação refletem transformações sociais e culturais ao longo da história. Desde o século XIX, a docência passou por um processo de feminização, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, impulsionado pelos estereótipos machistas e sexistas, reservando o cuidado e a educação das crianças às mulheres. Essas características foram acompanhadas pelo aumento da escolarização feminina e pela criação das Escolas Normais, que consolidaram a docência como um campo predominantemente feminino. Isso, os homens, que inicialmente dominaram a profissão, migraram para outras áreas ou se concentraram em cargos de maior prestígio, como cargas administrativas ou no ensino superior, resistindo à crescente feminização dos níveis básicos de ensino. significativamente na percepção social do trabalho docente e no papel das mulheres na esfera pública

Essas dinâmicas de gênero podem levar à construção de identidade profissional que reforça estereótipos, limitando as possibilidades de atuação dos docentes. Ao mesmo tempo, a formação inicial oferece uma oportunidade para desafiar essas normas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e equitativa do que significa ser um professor ou professora.

O gênero também desempenha um papel importante na formação contínua. Docentes de diferentes gêneros podem buscar diferentes tipos de formação, influenciados pelas expectativas sociais e pelas oportunidades disponíveis. O conceito de gênero, conforme proposto por Joan Scott (1998), é entendido como uma construção social que organiza as relações entre os sexos, estruturando o poder dentro das instituições e práticas culturais. No campo educacional, essas relações são especialmente visíveis, pois as expectativas sociais atribuídas a homens e mulheres influenciam suas escolhas de formação continuada e trajetórias profissionais. Mulheres, frequentemente associadas a papéis de cuidado e à educação infantil, tendem a buscar formações externas para essas áreas, enquanto homens, ligados a papéis de liderança e domínio

técnico, direcionam-se para áreas como gestão escolar ou disciplinas consideradas técnicas. Essa segregação de papéis não apenas perpetua desigualdades de gênero na docência, mas também reflete e reforça relações de poder dentro da escola. Considerando a realidade atual, marcada por avanços nas discussões sobre equidade e a necessidade de desnaturalizar estereótipos, problematizar essas dinâmicas torna-se essencial para promover práticas educacionais mais justas e inclusivas.

No entanto, a formação contínua também oferece oportunidades para romper com essas limitações. Programas de desenvolvimento profissional que abordam relações de gênero e promovem a igualdade podem ajudar os docentes a desafiar os estereótipos e a expandir suas práticas pedagógicas. Isso pode levar à construção de identidade docente que seja mais flexível, inclusiva e capaz de responder às necessidades de uma sociedade diversificada.

A interseção entre gênero e formação é, portanto, fundamental para entender como a identidade docente é construída e moldada ao longo do tempo. O gênero influencia as expectativas e oportunidades que os docentes encontram em sua formação, o que, por sua vez, afeta a maneira como eles veem a si mesmos e seu papel na educação. Professores e professoras que têm a oportunidade de refletir criticamente sobre essas questões durante sua formação são mais capazes de desenvolver uma identidade profissional que desafia as normas de gênero e promove práticas pedagógicas mais equitativas.

Por outro lado, a falta de conscientização sobre essas dinâmicas pode levar à perpetuação de estereótipos e à limitação das possibilidades de atuação dos docentes. Assim, é essencial que os processos de formação inicial e contínua integrem uma perspectiva crítica sobre gênero, permitindo que os professores construam identidades profissionais que reflitam a diversidade e a complexidade da sociedade contemporânea.

Vasconcelos e Félix (2016) acreditam que os temas trabalhados nos currículos dos cursos de formação docente influenciam a formação de sua identidade e sugerem que é importante compreender a potência desses temas na promoção de uma cultura de igualdade, de respeito e de valorização da pluralidade (Vasconcelos; Felix, 2016).

A partir desta análise sobre a influência da formação na identidade docente, é evidente que os processos de formação inicial e contínua desempenham um papel crucial na construção da identidade dos professores. A formação não apenas proporciona as ferramentas e conhecimentos necessários, mas também é influenciada por normas e expectativas de gênero que moldam a maneira como os docentes percebem seu papel e sua prática profissional. A discussão sobre a importância de uma formação inclusiva e reflexiva destaca a necessidade de

considerar o impacto das dinâmicas de gênero na construção da identidade docente, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e diversificado.

É importante salientar que as expectativas de gênero também têm um impacto significativo nas práticas pedagógicas dos docentes. Professores e professoras podem adaptar suas metodologias e abordagens de ensino para atender às expectativas de gênero, o que pode afetar sua autonomia profissional e a forma como constroem sua identidade docente. Uma professora que sente a pressão de ser vista como "cuidadora" pode hesitar em adotar abordagens de ensino mais desafiadoras ou inovadoras, enquanto um professor que sente a necessidade de afirmar sua autoridade pode evitar métodos de ensino mais colaborativos ou centrados no aluno.

Essas dinâmicas podem gerar uma dissonância entre a identidade profissional desejada pelo docente e as expectativas que ele ou ela sente ser necessário atender, podendo causar estresse e insatisfação, o que impacta negativamente a eficácia do ensino e o bem-estar dos professores.

De acordo com Louro (2003), os estereótipos de gênero reproduzidos no ambiente educacional não apenas influenciam as expectativas sobre como meninos e meninas devem se comportar, mas também limitam as possibilidades de ação dos professores. Esses estereótipos impõem padrões de comportamento que restringem a liberdade e a autonomia dos docentes em suas práticas pedagógicas, refletindo e reforçando as desigualdades de gênero na educação.

Conhecendo esses desafios impostos pelas expectativas de gênero, é necessário que pensemos em oportunidades para que os docentes possam subverter essas normas e desenvolver uma identidade profissional que seja mais autêntica e alinhada com seus valores e crenças pedagógicas, de modo que esses profissionais possam buscar formas de ensino que desafiem estereótipos, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e um desenvolvimento profissional mais autêntico e inclusivo.

## 2 DOCÊNCIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Ao longo do século XX, a formação docente nas Escolas Normais do Estado de São Paulo foi profundamente influenciada por normas sociais e culturais que associavam a educação ao cuidado maternal e à feminilidade. As diferenças gritantes no currículo nos comprovam isso, onde, de acordo com o artigo 6º da Lei de 1827, os professores eram responsáveis a ensinar a ler, escrever, aritmética, geometria e gramática, enquanto as professoras ensinavam as quatro operações matemáticas e noções de economia doméstica.

Quando exercida por homens, a docência foi permeada por valores tradicionalmente ligados ao feminino, como o cuidado e a afetividade, revelando uma feminização tanto das práticas quanto do ambiente escolar, ainda que estes fossem ocupados por professores homens. Este capítulo explora como essas normas e estereótipos de gênero, somados às expectativas heteronormativas, moldaram o currículo e a prática dos futuros professores.

Para que possamos avançar na discussão, é fundamental compreender o conceito de currículo neste contexto, uma vez que sua definição pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo o movimento histórico e as dinâmicas políticas, culturais, sociais e econômicas. Moreira e Silva (1994) apontam que

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994).

Com isso, podemos perceber que a formulação do currículo é constituída com base nos interesses de seus criadores, onde a imposição daquilo que será ensinado em determinado curso vá de encontro com os objetivos ideológicos, culturais e políticos de quem o elabora. Dessa forma, o currículo não é um elemento neutro ou simplesmente técnico, mas um espaço onde diferentes perspectivas e disputas de poder se encontram, moldando os conhecimentos e valores a serem transmitidos. Assim, compreender o currículo exige uma análise crítica sobre os interesses e as relações de poder que influenciam a sua construção, bem como sobre os impactos que essas escolhas têm na formação dos sujeitos.

A análise foca em como as mulheres foram orientadas para funções de cuidado, enquanto os homens, embora em menor número, ocupavam papéis de autoridade. Na sequência, o foco será no estudo da instituição escolar escolhida para esta pesquisa, oferecendo uma visão detalhada de seu contexto histórico e das dinâmicas internas relacionadas à feminização da

docência. Por fim, o capítulo dedicará atenção à análise dos dados coletados, buscando identificar padrões e tendências que revelam a complexa relação entre gênero, formação docente e a organização escolar.

## 2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E REGISTROS

Após a discussão sobre a feminização da docência e o papel histórico das Escolas Normais no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo, buscaremos avançar para uma análise mais focada na formação de professores, considerando a influência das relações de gênero nesse processo, com o objetivo de explorar como a formação docente foi moldada não apenas pelas exigências pedagógicas e políticas educacionais, mas também pelas normas e expectativas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade.

A formação docente é um campo profundamente influenciado por normas sociais e culturais que moldam a maneira como os papéis de gênero e sexualidade são entendidos e vivenciados. No contexto educacional, a análise dessas influências é essencial para compreender como os estereótipos de gênero e as normas heteronormativas impactam na formação e na prática dos professores. Tais estereótipos referem-se à distribuição generalizada e frequentemente simplistas sobre características, comportamentos e papéis considerados apropriados para homens e mulheres na sociedade, podendo promover a ideia de que o ensino, especialmente na etapa analisada nesta pesquisa, é uma extensão das habilidades *naturais* femininas, como cuidado, paciência e empatia, o que contribui para a feminização da docência, como já discutido na seção anterior. Além disso, o contexto da formação docente nas Escolas Normais no Brasil, sempre esteve imerso em um conjunto de expectativas sociais e culturais que associam a docência a determinados papéis de gênero, reforçando estereótipos de que as mulheres são naturalmente mais aptas para cuidar e educar crianças. Como destaca Sayão

o cuidado e a educação das crianças pequenas têm sido difundidos como uma prerrogativa das mulheres. Isto porque convivemos ou com concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como “trabalho feminino” – conquista histórica das mulheres (Sayão, 2012, p. 152).

Essa visão não apenas moldou a predominância feminina na profissão, mas também influenciou a estruturação das práticas pedagógicas.

As normas de gênero também influenciaram a construção das identidades profissionais dos professores, afetando suas trajetórias e expectativas de carreira. As mulheres que se

formavam nas Escolas Normais eram frequentemente orientadas para papéis de cuidado, enquanto os homens, embora em menor número, eram incentivados a buscar posições de maior autoridade e prestígio dentro do sistema educacional. Essa dinâmica resultou em uma feminização da docência nos Anos Iniciais, mas também, de acordo com Dias e Xavier (2013), refletiu o baixo status da profissão, o que talvez explique a preferência por homens em posições de maior autoridade, como coordenadores ou gestores, onde esse lugar de poder é visto como natural e legítimo para eles.

Além das relações de gênero, a sexualidade também desempenha um papel significativo na formação docente. A heteronormatividade, ou seja, a suposição de que a heterossexualidade é a norma, muitas vezes permeia as práticas educativas e a formação dos professores. Essa perspectiva pode marginalizar aqueles que não se enquadram nessas normas, influenciando a forma como os docentes interagem com seus colegas e alunos, bem como como são percebidos dentro do ambiente escolar. Nas palavras de Langamer e Timm (2013, p. 24719)

Visto que vivemos em uma sociedade patriarcal e sexista e que tal modelo cria representações consensuais sobre a naturalização da dominação masculina, podemos relacionar essa forma de hierarquização social, criada a partir dos estereótipos de gênero, com a estruturação da desigualdade e das diferentes formas de expressão da violência de gênero na sociedade. As desigualdades apresentam-se das mais diversas formas, na separação dos espaços, na destinação das profissões, nas práticas escolares, entre outros (Langamer; Timm, 2013, p. 24719).

Essas construções sociais têm profundas implicações para a formação de professores, afetando não apenas o processo de formação desses profissionais, mas também como eles se percebem e são percebidos em sua carreira. É essencial compreender essas dinâmicas para promover uma formação docente que seja inclusiva e equitativa, desafiando os estereótipos de gênero e promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade sexual e de gênero.

O currículo desempenha um papel fundamental na formação docente e, por extensão, na perpetuação ou desconstrução dos estereótipos de gênero. Historicamente, os currículos de formação de professores refletem normas de gênero ao valorizar características tradicionalmente atribuídas às mulheres, muitas vezes apresentadas como centrais para o exercício da docência. Nas Escolas Normais, por exemplo, as disciplinas enfatizavam aspectos como pedagogia prática, economia doméstica e moral e cívica, reforçando a associação entre o magistério e os papéis sociais femininos, como a maternidade e a domesticidade. Essa construção curricular não apenas naturalizou a feminização da docência, especialmente nas séries iniciais, mas também excluiu os homens desse espaço, apresentando-o como

incompatível com masculinidades hegemônicas. Os cursos que formavam professores tinham como objetivo fornecer

formação profissional, aumentar a instrução e formar as boas mães e donas de casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade. As últimas décadas do século XIX são utilizadas para o debate sobre coeducação dos sexos que passa a ser admitida somente a título de experiência, para alunos de idade inferior a dez anos, preferindo-se a mulher para reger tais classes (Novaes, 1986, p. 21).

Essas normativas contribuem para a naturalização da ideia de que a docência é uma extensão do cuidado doméstico, atraindo predominantemente mulheres para a profissão e reforçando o entendimento de que o ensino, particularmente das crianças mais novas, é uma função *natural* para o gênero feminino. Com isso, questões como gênero e sexualidade precisam ser discutidas no contexto curricular para que possamos construir práticas formativas que desafiem essas concepções e promovam uma maior diversidade na identidade docente. Nesse sentido, qualquer esforço para tornar o currículo menos falocêntrico deve começar por uma revolução feminista nas próprias instituições de formação, como aponta Silva (1995). Isso implica reformular as pedagogias e os conteúdos que perpetuam desigualdades de gênero, promovendo uma educação mais equitativa que valorize a diversidade de identidades e práticas docentes.

Para construir uma formação docente que realmente reflita a diversidade de identidades e culturas, é necessário romper com o modelo de currículo eurocentrado, que dá ênfase a valores masculinos anacrônicos e excludentes. Ainda sobre a perspectiva de Silva (1995), esse paradigma curricular baseia-se na ideia de um "sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu" (Silva, 1995, p. 185). Somente ao desafiar essas bases, será possível elaborar currículos que considerem as múltiplas referências culturais de alunos e professores, valorizando as diversidades.

## 2.2 A ESCOLA EM ANÁLISE: ESPELHO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM DRACENA

A instituição escolar que serve de base para este estudo está localizada na região central do município de Dracena, interior de São Paulo, sendo a escola mais antiga da cidade. Fundada em 1949, ano da emancipação do município, a escola desempenhou um papel pioneiro na oferta de educação pública em uma região que estava em processo de urbanização e organização social. Inicialmente voltada para o ensino primário, a escola consolidou-se como referência no

cenário educacional local, especialmente no que diz respeito à formação básica e à inclusão de mulheres no magistério, contribuindo para o processo de feminização da docência, um fenômeno que se intensificou no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, e que se reflete na predominância de professoras no quadro docente ao longo dos anos. Essas características estão diretamente ligadas às políticas públicas do período, como a expansão das Escolas Normais e as reformas educacionais que visavam democratizar o ensino e melhorar a formação docente. Para Vianna (2013), com o aumento do número de ginásios na década de 1950, também houve uma expansão no ensino Normal. Esse crescimento levou à formação de mais professores do que a rede estadual conseguiu absorver. No ensino público primário, o mercado de trabalho apresentou sinais de saturação ao longo das décadas de 1940 e 1950 e “em 1959, dos 45.432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se no sistema escolar primário público estadual” (Pereira, 1963, p. 90-91).

Ainda de acordo com Vianna (2013), “o primeiro Censo do Professor (Brasil/MEC/INEP, 1999) mostra que 14,1% da categoria são homens e 85,7% mulheres, apontando para a feminização da Educação Básica, do ponto de vista da composição sexual do professorado” (Vianna, 2013, p. 166).

Ao longo de sua existência, a escola em análise esteve localizada em diferentes contextos históricos e políticos que impactaram diretamente sua organização institucional e práticas pedagógicas. Fundada em um período de expansão da rede estadual de ensino, a instituição seguiu as diretrizes centralizadas das políticas educacionais estaduais, que visavam atender à crescente demanda pela educação básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nas décadas de 1950 e 1960, o sistema educacional foi amplamente influenciado pelas Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, majoritariamente mulheres, em um cenário marcado pela feminização da docência, uma característica que estava associada às construções sociais que atribuíam às mulheres o papel de cuidadoras e educadoras, especialmente no que tange ao ensino infantil e fundamental.

Durante a ditadura militar (1964-1985), o ensino sofreu os efeitos das reformas educacionais promovidas pelo regime, destacando-se a implementação da Lei nº 5.692/1971, que reorganizou os ciclos escolares e incluiu disciplinas de caráter técnico e profissionalizante. Nesse contexto, houve uma possível intensificação do controle centralizado, com ênfase em

valores cívicos e disciplinares, podendo ter refletido nas práticas pedagógicas e na organização interna da instituição.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização, emergiram debates sobre a democratização da gestão escolar e a flexibilização do currículo. A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse movimento ao estabelecer princípios de descentralização e participação comunitária, que foram posteriormente consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Assim, ao longo desse período, a escola transitou por diferentes momentos de centralização e descentralização das políticas educacionais, culminando na municipalização de 1996, que redefiniu sua gestão e reorganizou seus processos internos, refletindo as mudanças nas políticas públicas educacionais e nas demandas sociais da época.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi encontrado um arquivo de grande relevância na própria instituição, que consiste em uma pasta confeccionada por alunos da 7ª série do ano de 1990, produzida como parte de um projeto escolar, possivelmente integrado às atividades curriculares da época, refletindo as práticas pedagógicas e as abordagens educativas então vigentes. Este material contém entrevistas, a história da instituição estudada, fotografias da época e outros documentos que oferecem uma visão rica e detalhada do contexto histórico da escola. As informações presentes nesse arquivo não apenas complementam a análise da feminização da docência, como também trazem relatos diretos de pessoas envolvidas na história da escola, proporcionando uma perspectiva única sobre sua evolução e importância na comunidade local. Este arquivo serve, portanto, como uma fonte primária relevante que enriquece o estudo e fortalece a contextualização histórica da instituição.

As figuras que veremos a seguir são provenientes deste arquivo mencionado, a instituição remonta à criação da primeira escola estadual do município de Dracena, estabelecida em 1947 por decreto governamental. A inauguração oficial ocorreu em 1949, com a presença de diversas autoridades educacionais da época. Inicialmente voltada ao ensino das primeiras séries, a instituição passou por mudanças significativas ao longo dos anos, incluindo a ampliação de suas instalações e a inclusão de séries adicionais. O prédio original, construído em madeira, foi substituído por uma estrutura de alvenaria em 1950, refletindo o crescimento da demanda educacional na região. Ao longo de sua história, a escola desempenhou um papel central na comunidade, sendo apoiada pelas autoridades locais e contando com um corpo docente majoritariamente feminino, refletindo o processo de feminização da docência. A partir

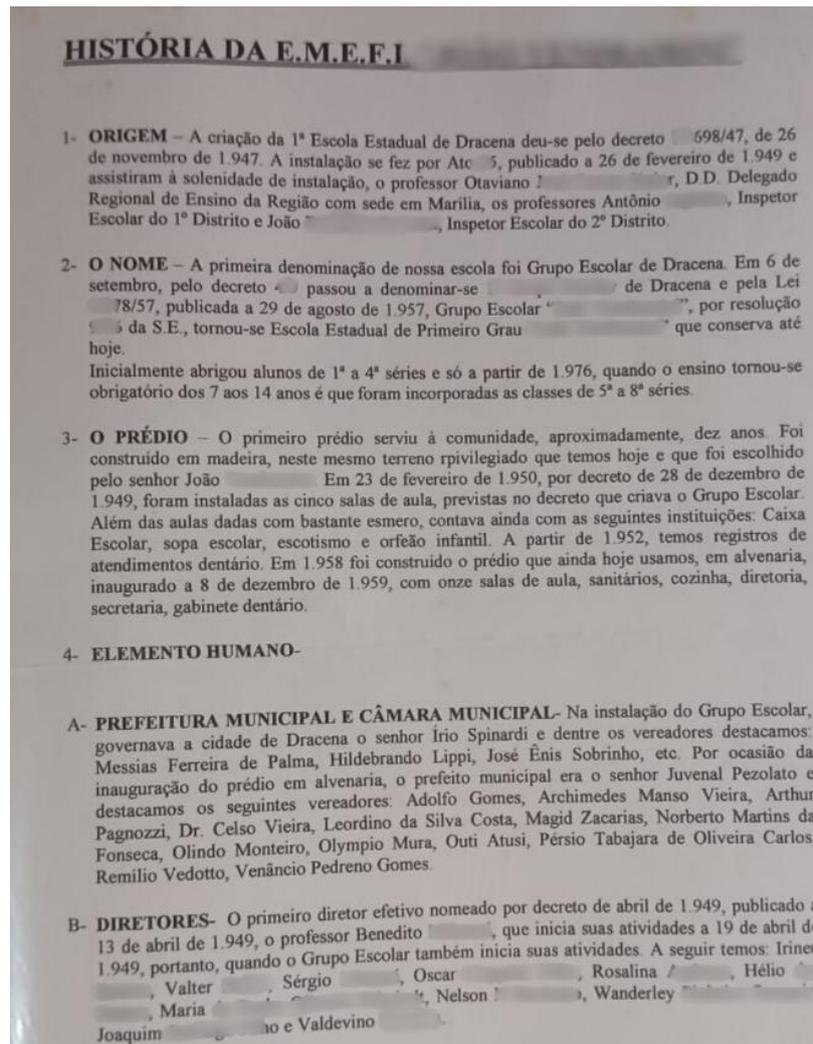
de 1976, com a reestruturação do sistema de ensino, a escola expandiu sua oferta, incluindo turmas de ensino fundamental completo, adaptando-se às novas exigências educacionais.

**Figura 2.** Foto do prédio escolar da instituição estudada.



**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

**Figura 3.** História da escola estudada.



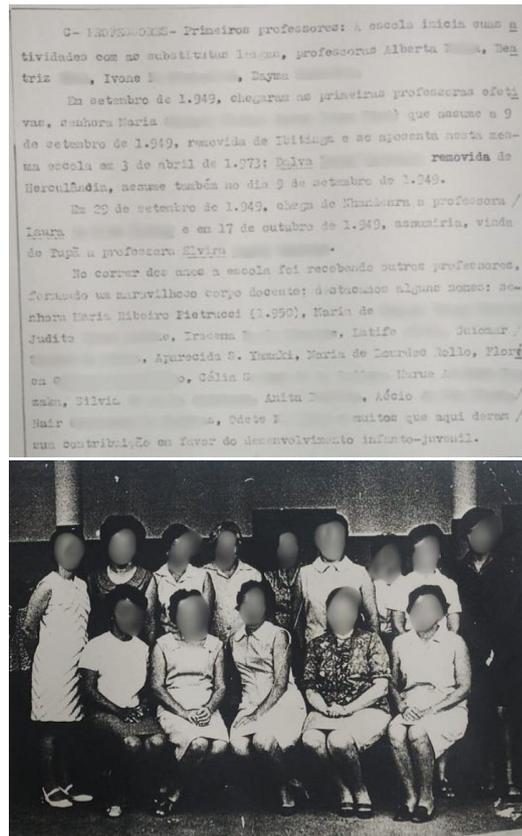
**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

Ao longo de sua história, a escola desempenhou um papel central na comunidade, sendo reforçada pelas autoridades locais e contando com um corpo docente majoritariamente feminino, evidenciando o processo de feminização da docência. A instituição chegou a contar com um corpo docente formado exclusivamente por mulheres, chegando a contar com 33 professores e nenhum professor, conforme revelam os documentos históricos analisados. Com base nas discussões teóricas de Louro (2004), podemos compreender como a docência feminina foi historicamente associada a padrões de cuidado, moralidade e disciplina atribuídos às mulheres. Assim, o quantitativo exclusivamente feminino do corpo docente evidencia as intersecções entre gênero, organização escolar e os contextos sociais e culturais que moldaram a profissão docente no período. É importante notar que, na Figura 1, as professoras não são tidas como indivíduos independentes, mas como “esposas de” figuras masculinas influentes,

reforçando as desigualdades de gênero da época. A professora “D. Z.”, por exemplo, é identificada principalmente como esposa do conceituado “Dr. Pedro”, enquanto outras mestras são destacadas de maneira semelhante. Esse tratamento, embora possa ser considerado comum para a época, evidencia a prevalência da visão tradicional da mulher na sociedade, onde sua identidade profissional era subordinada ao status do marido. Tal descrição contrasta fortemente com o papel significativo que essas mulheres desempenharam na formação das gerações futuras, como evidenciado pelos seus longos anos de serviço e dedicação à educação local.

Conforme ilustrado na Figura 3, os presentes na solenidade de instalação da escola eram exclusivamente homens ocupando cargos de prestígio, como delegados e inspetores. Essa predominância masculina nos postos de comando não era um caso isolado, mas um reflexo da realidade política e social da época, na qual os cargos de liderança, tanto na esfera educacional quanto na política, eram majoritariamente ocupados por homens. Esse padrão se perpetuou ao longo da história da escola, uma vez que, dos diversos diretores que passaram pela instituição, apenas duas mulheres chegaram a ocupar essa posição de destaque. Enquanto a docência foi sendo progressivamente ocupada por mulheres, evidenciando o processo de feminização da profissão, as posições de liderança permanecem inacessíveis para muitas delas, devido a preconceitos de gênero que as retratam como menos aptas para o comando. Esse padrão reflete a realidade de instituições educacionais, onde as mulheres, embora dominem a sala de aula, ainda enfrentam barreiras significativas ao tentar ascender a cargos de poder.

**Figura 4.** Primeiras professoras da instituição estudada.



**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

A Figura 3 ilustra o corpo docente formado pelas primeiras professoras da instituição<sup>4</sup>. Através da imagem, é possível evidenciar que a equipe pedagógica inicial era composta exclusivamente por mulheres, o que reflete a forte presença feminina na profissão docente, característica que prevalece historicamente, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, ao analisar outros fatores desta imagem, destaca-se um padrão visual que reforça a homogeneidade e o ideal de conduta feminina da época: as professoras retratadas são, em sua maioria, mulheres brancas, com cortes de cabelo semelhantes – geralmente curtos e bem cuidados –, e vestimentas que remetem a uma estética de classe média, mostrando sobriedade e respeito às normas sociais impostas às mulheres no ambiente escolar.

Esse padrão não é aleatório, mas reflete os valores culturais e ideológicos que permearam a formação e atuação das professoras. A ideia do padrão de feminilidade repercute nos manuais de conduta feminina amplamente divulgados na época, como o livro *Beleza e*

<sup>4</sup> Informações sobre as professoras aparecem no texto da Imagem 3.

*Personalidade - O Livro Azul da Mulher* (1945), de Veronica Dengel, a obra apresenta um conjunto de orientações sobre como as mulheres devem se portar, vestir e se apresentar, sempre alinhadas às expectativas de serem recatadas, disciplinadas e exemplares. Esse tipo de orientação foi internalizado por muitas professoras, que, ao desempenharem seu papel profissional, também reproduziram o modelo ideal de feminilidade imposto pela sociedade, reafirmando-o como parte de sua identidade docente.

A exigência de uma aparência que transmitisse seriedade e respeitabilidade era um elemento de controle social, especialmente para mulheres que ocupavam o espaço público da escola. Assim, a uniformidade das vestimentas e dos cortes de cabelo também pode ser interpretada como uma forma de reafirmar o papel disciplinador da docência, alinhando-se às expectativas sociais de gênero e reforçando a ideia de que as professoras deveriam ser modelos de comportamento para seus alunos.

As professoras aqui registradas desempenharam um papel fundamental na consolidação da educação local, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento pedagógico da instituição, conforme relatado no texto presente na imagem. A fotografia é uma fonte histórica<sup>5</sup> e uma importante representação visual da continuidade do fenômeno da feminização do professorado, reforçando o vínculo entre gênero e a prática docente ao longo das décadas.

Outros materiais de grande relevância para a presente pesquisa foram encontrados nos arquivos analisados. Destacam-se, nesse contexto, os trechos de entrevistas realizadas com professoras que atuaram nesta instituição durante o período em análise, os quais proporcionam importantes contribuições para a compreensão do tema abordado.

As entrevistas encontradas no arquivo produzido pelos alunos da escola estudada revelam aspectos fundamentais sobre o contexto escolar da época, destacando a predominância feminina no corpo docente e refletindo o processo de feminização do magistério. Essa característica estava associada a uma organização baseada na separação de turmas masculinas e femininas, sendo a formação de turmas mistas uma exceção, aplicada apenas quando não havia número suficiente de alunos. Os relatos também expõem as condições físicas precárias

---

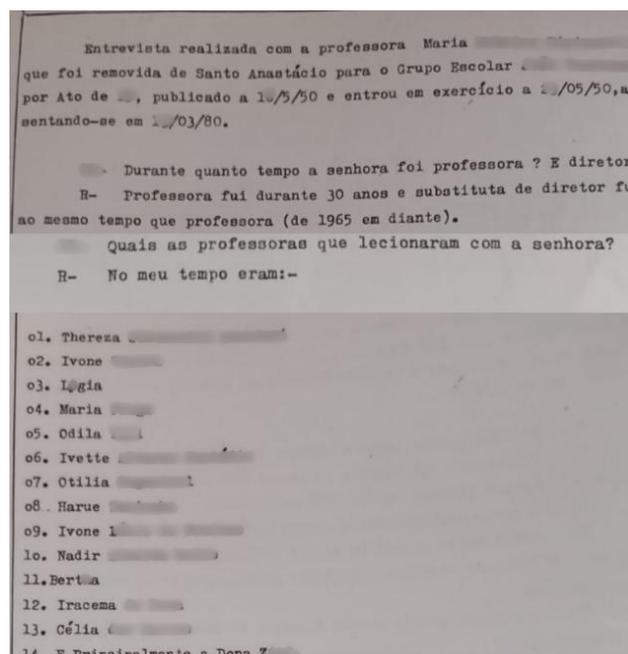
<sup>5</sup> A fotografia é reconhecida como uma fonte histórica essencial, pois transcende o papel de mera ilustração e se torna um documento que permite acessar aspectos culturais, sociais e econômicos do passado. Como destaca Sônego (2010), a fotografia deve ser comprovada criticamente, levando em conta o contexto de sua circulação e recepção, bem como os interesses que moldaram sua produção visual e sua relação com outros documentos históricos.

da escola: o chão de terra batida, a falta de banheiros adequados e uma estrutura dispersa, composta por salas de aula isoladas.

A regulamentação da organização da instituição foi reforçada pela figura do diretor, cujas práticas administrativas eram marcadas pelo autoritarismo, tanto no trato com os professores quanto na manutenção de uma disciplina severa entre os alunos. Isso nos mostra a Figura 5, Trecho da entrevista com a Professora Maria, que lecionou na escola em análise de 1950 a 1980. Esse controle é refletido em episódios como o descrito pela entrevistada, que foi impedida de dar aula por chegar atrasada um único minuto, ilustrando a rigidez das normas e o impacto emocional dessas práticas sobre as docentes.

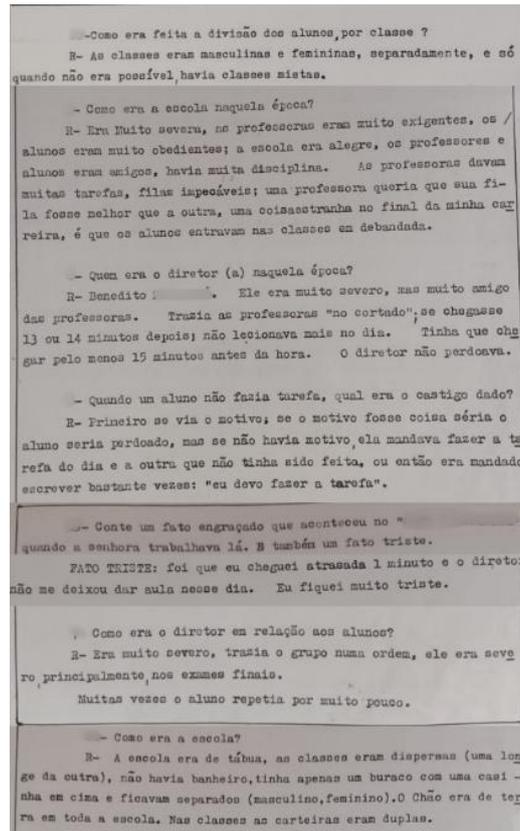
Em entrevista concedida em 1990 aos alunos da 7ª série, a professora Maria narrou sua trajetória única: ela assumiu o cargo de diretora em 1965, exercendo-o simultaneamente às suas funções como docente – uma prática comum em escolas de menor porte à época. Sua história representa uma exceção notável em um ambiente historicamente caracterizado pela segregação de gênero nos postos de comando, sendo, segundo seus relatos, uma das duas únicas mulheres a ocupar tal posição de liderança na escola desde a década de 1960 até os anos 1980.

**Figura 5.** Trecho da entrevista com a Professora Maria.



**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

**Figura 6.** Compilado de perguntas e respostas das entrevistas com as professoras.



**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

Com base no conjunto de entrevistas encontradas na pasta dos alunos da 7ª série de 1990, realizadas com professoras que atuaram na escola em análise no período investigado, evidencia-se um modelo educacional historicamente marcado por rigor hierárquico, segregacionismo de gênero e precariedade material. Os relatos indicam que as classes eram majoritariamente separadas entre masculinas e femininas — as mistas representavam apenas uma exceção quando insuficiente o número de alunos —, reflexo de uma estrutura social que naturalizava a distinção de papéis entre homens e mulheres. A gestão escolar era caracterizada por severidade extrema: diretores impunham disciplina de forma autoritária, tanto a docentes quanto a discentes, como ilustrado pelo caso da professora impedida de lecionar por um atraso de um minuto. As condições físicas das escolas eram notadamente precárias — estruturas de madeira, salas dispersas, chão de terra e instalações sanitárias reduzidas a buracos no chão —, cenário que denuncia décadas de negligência infraestrutural, especialmente em contextos não urbanos. Ao mesmo tempo, emergem nuances afetivas nesse ambiente aparentemente hostil: as narrativas também descrevem relações de amizade e alegria compartilhada entre professores e

alunos, sugerindo que docentes e discentes conseguiram, ainda que limitadamente, criar espaços de humanização dentro de um sistema rígido. Esse arquivo de vozes docentes não apenas memorializa um período específico, mas também fornece fundamento crítico para analisar as permanências e rupturas na educação brasileira, mostrando que problemas contemporâneos relacionados à desvalorização profissional, às condições de trabalho e à gestão escolar têm bases profundas e historicamente constituídas.

Para concluir esta seção, é relevante apresentar mais alguns trechos do arquivo histórico analisado, que evidenciam a predominância feminina na escola. O primeiro registro de ponto da instituição, datado de 1949, e os dados referentes à mesma instituição em 1990, comprovam essa realidade.

Em 1990, a instituição escolar estudada chegou a atender mais de 900 alunos distribuídos em diferentes turnos, além de oferecer educação infantil para crianças em idade pré-escolar. O quadro de funcionários nos revela uma clara predominância feminina, não apenas entre os docentes, mas também no setor administrativo e nos serviços de apoio. Funções como a de diretora efetiva, secretária de escola, assistente de direção, agentes administrativos, inspetores de alunos e merendeiras eram, em sua maioria, desempenhadas por mulheres.

No corpo docente, essa tendência era igualmente evidente, com um número expressivo de professoras em comparação ao número reduzido de professores homens. Essa predominância feminina no âmbito escolar contrasta, entretanto, com a presença masculina nas funções de liderança ao longo dos anos, evidenciando a segregação de gênero nas posições de comando e nas funções associadas ao poder decisório. Essa dualidade entre a feminização do trabalho docente e a masculinização dos cargos de liderança reflete dinâmicas sociais amplamente discutidas por estudiosos da área, como Ceribeli, Rocha e Pereira (2017).

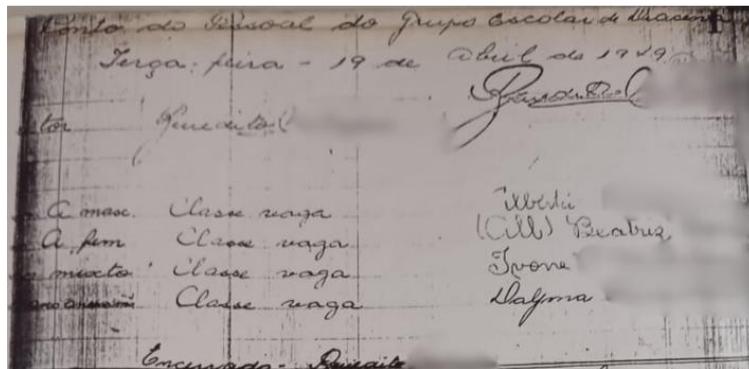
Os documentos históricos da escola, ao detalhar a composição do quadro funcional em 1949 e 1990, oferecem uma visão clara do impacto da feminização na educação, ao mesmo tempo em que revelam as barreiras enfrentadas pelas mulheres em sua ascensão a posições de poder dentro da própria estrutura escolar. Embora fossem majoritárias nas salas de aula e em funções administrativas, a ocupação de cargos de direção e supervisão permanecia limitada, o que reforça as desigualdades de gênero persistentes no sistema educacional.

Bellotto (2006) discute a importância dos documentos históricos como fontes para compreender as estruturas organizacionais e as relações de poder dentro das instituições, enfatizando que os arquivos não apenas registram a história, mas também refletem as hierarquias e as práticas sociais de uma época. No caso da feminização do magistério, os

documentos escolares revelam como as mulheres, apesar de serem a força motriz da educação básica, eram frequentemente relegadas a posições subalternas, enquanto os cargos de liderança eram predominantemente ocupados por homens. Complementando essa discussão, Delmas (2010) destaca o papel dos arquivos como instrumentos de memória e identidade; o autor argumenta que os arquivos são essenciais para a preservação da história social e para a compreensão das mudanças nas estruturas de poder ao longo do tempo. No contexto da educação, os documentos escolares não apenas registram a presença feminina, mas também evidenciam as barreiras estruturais que impediam as mulheres de alcançar posições de destaque, mesmo em um setor onde eram maioria.

Assim, ao observarmos esses materiais documentais, torna-se evidente o processo contínuo de feminização da docência, que, embora amplie a presença das mulheres nas escolas, não as isenta das hierarquias e preconceitos de gênero que limitam seu acesso a cargos de poder e decisão.

**Figura 7.** Folha ponto do dia 19 de abril de 1949.



**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

**Figura 8.** Folha ponto do dia 23 de fevereiro de 1950.

Handwritten attendance sheet for February 23, 1950. The document is titled 'Folha Ponto' and includes the date '23 de Fevereiro de 1950'. It lists names and classes for two periods (1º período and 2º período). The names listed include Maria, Dalva, Maria, and Divina. The classes listed are 'Classe vaga'. The names of the teachers are listed on the right side: Idalina, Adalgisa, Dalva, Helena, Idalina, and Maria. The document is signed by the Director of the School, 'Diretor da Escola', and the names of the teachers are listed at the bottom: 'Professores: Idalina, Helena, Idalina, Maria'.

**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.

**Figura 9.** Quadro Funcional da Instituição em estudo no ano de 1990.

E.E.P.G. " " ATUALMENTE

Hoje (1.990) a E.E.P.G. " " atende a mais de /  
 novecentos alunos de 1ª a 8ª séries, distribuídos por três turnos:  
 manhã (393), tarde (322), noite (226) e alunos de pré-escola (muni-  
 cipal): manhã (42), tarde (34). E conta com os seguintes elementos  
 para o melhor atendimento estudantil:

a- Pessoal administrativo:

Diretor efetivo: Maria da  
 Diretor de Escola substituto: Carmelina L  
 Assistente de Diretor substituto: Diva  
 Secretário de Escola: Aparecida  
 Agente Administrativo: Luiza e Rosa

Inspetores de alunos: Erolilde, Neide  
 Mariza

Bibliotecária Municipal: Maria  
 Auxiliar de serviços: Cecília Bueno Vieira, Maria Lúcia Pis-  
 vão, Thereza L., Ana I (mu-  
 nicipal), Octávio (guarda municipal).

Merendeiras municipais: Sônia M., Terezinha  
 a, Luzia B.

b- Professores efetivos: Adélia, Alaíde /  
 F., Ana M., Antônio V  
 V., Derli S., Diva B., Edileuza  
 , Elsi, Ester, Gislene  
 Isabel, Iracema Z., Iraci  
 Leni C., Leni Pires Maciel, Maria d., Ma-  
 sako H., Miyuki, Nadir  
 , Osmarina, Santina da Silva Nunes, Senie  
 a, Sérgio I

PROFESSORES DE OUTRAS UNIDADES ESCOLARES, QUE PRESTAM SERVI-  
 ÇOS A ESTA ESCOLA: Edvina I., Elisabeth  
 Elvira, Eulécia, Eurides d

**Fonte:** Arquivo localizado na instituição em estudo.



O processo de municipalização escolar no estado de São Paulo, em meados de 1996, envolveu a transferência de responsabilidades educacionais do governo estadual para os municípios, incluindo a gestão de prédios escolares e documentação relacionada. Durante esse processo, parte dos documentos se perdeu, e os que permaneceram arquivados sofreram deterioração devido ao tempo e às condições de armazenamento. Diante dessas circunstâncias, os dados apresentados refletem a média anual de professores e professoras no Ciclo I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), calculada com base nos registros disponíveis que resistiram ao processo.

Embora o uso de médias possa ocultar variações importantes individuais, ele se justifica neste estudo devido à incompletude dos dados disponíveis e à necessidade de estabelecer comparações consistentes ao longo do tempo. Para captar essas mudanças de forma mais precisa e fornecer uma visão mais ampla sobre o comportamento das variáveis ao longo do tempo, adotou-se uma abordagem de análise longitudinal. Como apontam Singer et al. (2018, p. 3), “estudos longitudinais têm interesse especial quando o objetivo é avaliar tanto mudanças globais quanto individuais ao longo do tempo”, o que torna esse método especialmente adequado para investigar a evolução do perfil de gênero no quadro docente da instituição ao longo das décadas.

**Tabela 1** - Média Anual de Professores e Professoras no Ciclo I: Análise Longitudinal da Escola em Questão (1967-1996).

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Homens</b>
1967	33	33	0
1969	32,5	31,5	1
1976	19	18	1
1982	11	11	0
1983	13	13	0
1984	12	12	0
1985	12	12	0
1986	16	16	0
1987	16	16	0
1992	7	7	0
1993	5,75	5,75	0
1994	6,08	6,08	0
1995	11,58	11,58	0
1996	14	14	0

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A análise longitudinal da média anual de professores e professoras no Ciclo I, entre 1967 e 1996, revela tendências importantes que refletem o contexto histórico e social da época. A predominância de mulheres na docência é um aspecto marcante, evidenciando o processo de feminização dessa profissão, consolidado ao longo do século XX, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se um declínio significativo no número médio de professoras, que em 1967 era de 33 e, em 1976, já havia caído para 18, atingindo o ponto mais baixo em 1982, com apenas 11 professoras. Esse declínio pode estar relacionado a mudanças nas políticas educacionais, uma possível redução de vagas ou ainda alterações nas condições de trabalho, que podem ter impactado o ingresso de novas professoras no sistema de ensino. Após 1982, os números permanecem relativamente estáveis, mas em um patamar inferior ao do início do período analisado, e só voltam a registrar uma leve recuperação na segunda metade da década de 1990. Em 1996, por exemplo, a média de professoras subiu para 14, possivelmente em resposta a políticas voltadas para a expansão da educação básica nesse período. Já a presença

de professores homens no Ciclo I é praticamente nula ao longo dos 30 anos analisados, com exceção dos anos de 1969 e 1976, quando foi registrado um único professor em ambos os anos. Esse dado reforça a ideia de que a docência nos Anos Iniciais esteve historicamente associada às mulheres, o que pode ser explicado por uma divisão de trabalho baseada em gênero, na qual cabia às mulheres o papel de educadoras no início da escolarização das crianças.

O total de professores e professoras reflete as mesmas oscilações observadas nos números de professoras, já que os professores homens tiveram uma presença irrelevante durante o período. A média total, que era de 33 em 1967, caiu para 7 em 1992, com uma leve recuperação para 14 em 1996. Essas flutuações podem ser compreendidas à luz das transformações sociais, políticas e econômicas que o Brasil enfrentou ao longo dessas décadas, como a reforma educacional dos anos 1970 e a expansão da rede pública de ensino nos anos 1990, especialmente com a promulgação da LDBEN de 1996.

Apesar das limitações impostas pela falta de dados completos para todos os meses de todos os anos, a utilização da média anual permitiu construir uma visão panorâmica da evolução do quadro docente no Ciclo I<sup>7</sup>. Essa metodologia, embora não capture as variações mensais ou sazonais, oferece uma perspectiva clara das tendências predominantes, revelando a manutenção de padrões de gênero profundamente enraizados na educação brasileira e ressaltando a predominância das mulheres na profissão docente, mesmo diante das flutuações registradas ao longo do tempo.

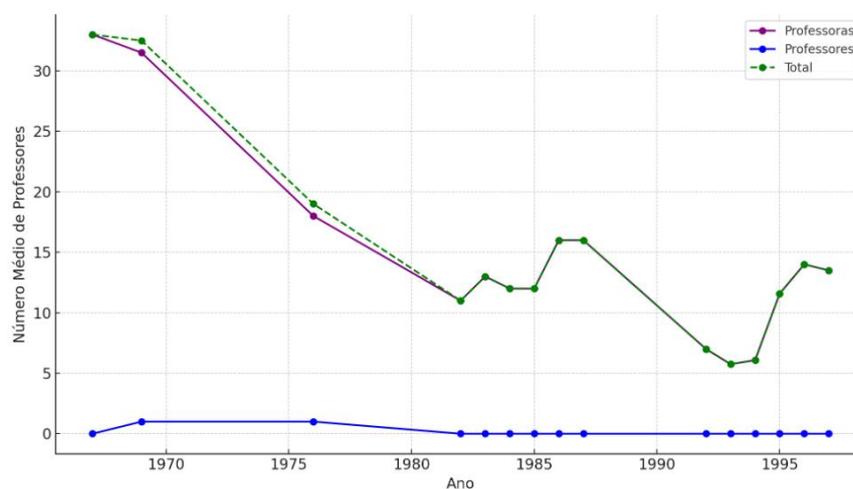
O gráfico a seguir complementa a análise apresentada, oferecendo uma visualização clara da evolução da média anual de professoras e professores no Ciclo I entre 1967 e 1996 na instituição estudada. Ele foi construído com base nos dados apresentados na **Tabela 1**, que contém a média anual de professores e professoras no Ciclo I (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da instituição estudada, no período de 1967 a 1996. Como pode ser observado, a predominância feminina é evidente ao longo de todo o período, enquanto a presença masculina é quase inexistente. Optou-se por um gráfico de linhas, ideal para mostrar tendências temporais, onde cada categoria foi representada por uma cor específica: a linha roxa para as professoras, a azul para os professores e a verde para o total de docentes. O gráfico foi configurado com eixos,

---

<sup>7</sup> O sistema de ciclos tem origem nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 [...]. De acordo com esse sistema, por exemplo, o ensino fundamental possui dois ciclos: sendo o Ciclo I, do 1º ao 5º ano, e o Ciclo II, do 6º ao 9º ano.

legendas e cores fortes garantem precisão e facilitam a interpretação. As fontes utilizadas incluem os dados primários da instituição, que sobreviveram ao processo de municipalização escolar no Estado de São Paulo em 1996, embora parte dos registros tenha sido perdida ou deteriorada, além de referências teóricas como Singer et al. (2018), que embasaram a metodologia de análise longitudinal. O contexto histórico, como a reforma educacional dos anos 1970 e a LDBEN de 1996, também foi considerado para interpretar as flutuações observadas. O gráfico evidencia a predominância feminina na docência do Ciclo I da escola estudada, a quase inexistência de professores homens e as tendências de queda, estabilização e leve recuperação no número de docentes ao longo do tempo.

**Figura 11.** Representação Visual da Média Anual de Professores e Professoras no Ciclo I da instituição estudada.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Essa visualização gráfica não só reforça a análise quantitativa realizada e contribui para a compreensão da forte associação entre a docência no Ciclo I da escola em questão e a presença feminina ao longo das décadas analisadas. A manutenção dessa tendência, mesmo diante das oscilações observadas, reafirma o caráter historicamente feminizado da docência nas séries iniciais.

Ao longo deste capítulo, foi possível observar o processo de feminização da docência no contexto da instituição estudada, com especial atenção aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise documental, fundamentada nos Mapas de Movimento, revelou tendências importantes no perfil do quadro docente entre 1967 e 1996. Os dados evidenciam

uma clara predominância feminina na profissão, reforçando o caráter historicamente associado às mulheres no exercício da docência, especialmente nos primeiros anos da escolarização.

As flutuações observadas ao longo do período, como a acentuada queda no número de professoras até o início dos anos 1980, e a posterior estabilização nos anos 1990, podem ser atribuídas a fatores políticos, sociais e econômicos que impactaram a educação pública brasileira, como as reformas educacionais e a promulgação da LDBEN de 1996. Até os anos 1980, a profissão docente, especialmente no ensino fundamental, majoritariamente feminina, enfrentava condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de valorização social. Esses fatores, somados ao contexto de crise econômica e à expansão de oportunidades em outras áreas para as mulheres, contribuíram para a queda no número de professoras. A partir dos anos 1990, com a redemocratização e a implementação de políticas como a LDBEN, houve uma maior preocupação com a formação e a valorização dos professores, além da criação de mecanismos que buscaram melhorar o financiamento da educação e as condições de trabalho docente. Essas mudanças, aliadas à estabilização econômica e ao aumento da demanda por educação, podem ter contribuído para a estabilização no número de professoras, embora desafios como a desvalorização da profissão e as más condições de trabalho ainda persistam.

Mesmo diante dessas variações, o caráter feminizado da docência permaneceu dominante, o que sugere uma forte correlação entre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e as expectativas sociais de gênero. Ao adotar uma abordagem longitudinal, foi possível construir um panorama consistente da evolução desse quadro, confirmando a persistência de padrões de gênero na formação docente da escola analisada. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2023, 2,4 milhões de docentes atuaram na educação básica. Do total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres, com percentuais ainda mais altos na educação infantil, sendo 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola.

Essa análise inicial sobre o fenômeno da feminização da docência fornece uma base sólida para a continuidade da pesquisa, que aprofundará a relação entre gênero, sexualidade e formação docente, aspectos centrais para compreender as dinâmicas presentes no campo educacional contemporâneo.

Ao observar os resultados apresentados, podemos perceber que o processo de feminização da docência, ao mesmo tempo em que abriu portas para a inserção das mulheres no ensino, também contribuiu para a construção de estereótipos que reforçam a associação do magistério com o cuidado e o afeto, pois a presença massiva de mulheres na educação,

especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, reflete e reproduz discursos sociais que vinculam as mulheres a papéis de cuidadoras e educadoras, naturalizando essa relação como uma extensão de suas funções domésticas e maternas. Essa dinâmica é sustentada por uma divisão sexual do trabalho que historicamente relegou às mulheres atividades ligadas ao espaço privado, enquanto os homens ocupavam posições de poder e prestígio no espaço público. A inclusão de mulheres em maior número na educação demandou, por um lado, o reconhecimento de suas capacidades para atuar nessa área, mas, por outro, reforçou a desvalorização da profissão docente, associada a baixos salários e à falta de prestígio social. Isso ocorre porque o trabalho feminino, especialmente quando ligado ao cuidado, é frequentemente subestimado e visto como *não técnico* ou *natural*, o que diminui sua valorização econômica e simbólica. Além disso, a predominância feminina na docência reflete desigualdades de gênero mais amplas, já que as mulheres, mesmo sendo maioria na educação, continuam sub-representadas em cargos de gestão e decisão, como direções de escolas e secretarias de educação, espaços tradicionalmente ocupados por homens.

Essa configuração evidencia como a feminização da docência está intrinsecamente ligada a estruturas de poder que perpetuam hierarquias de gênero. Por um lado, a educação se tornou um campo de atuação e autonomia para as mulheres, permitindo-lhes acesso ao mercado de trabalho e à formação profissional. Por outro, reforçou estereótipos que limitam suas atuações a funções consideradas *adequadas* ao seu gênero, dificultando a ruptura com padrões sociais que as associam ao cuidado e ao afeto. Assim, a feminização da docência não apenas reflete, mas também reproduz, desigualdades de gênero que precisam ser questionadas e transformadas para que a educação seja um espaço verdadeiramente equitativo e valorizado. Esse fenômeno, analisado historicamente, revela como essas concepções de gênero impactaram a valorização da profissão ao longo do tempo, gerando desafios que persistem na educação atual.

Ao concluir esta etapa da pesquisa, fica evidente a necessidade de uma formação docente que ultrapasse os limites dessas normas sociais e culturais, promovendo a igualdade de gênero e desafiando estereótipos ainda enraizados. Essa reflexão torna-se essencial para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva, que valorize a diversidade e contribua para a valorização da profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco central a feminização do magistério, analisando como as relações de gênero influenciaram a construção da identidade docente e a organização escolar, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Dracena (SP), entre 1949 e 1996. A investigação buscou compreender os fatores históricos, sociais e culturais que contribuíram para a predominância feminina na docência, bem como as implicações dessa feminização para a valorização da profissão e as dinâmicas profissionais no contexto educacional.

Ao percorrer o caminho das fontes, a experiência foi enriquecedora e desafiadora. A pesquisa documental, baseada em registros históricos, fotografias e documentos administrativos, permitiu reconstruir parte da história da instituição estudada e compreender como as relações de gênero se entrelaçaram com a prática docente. A análise desses materiais revelou não apenas a predominância feminina no magistério, mas também as condições precárias de trabalho e as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ascender a cargos de liderança. A revisão de literatura e a contextualização histórica foram fundamentais para embasar a discussão e conectar as dinâmicas locais com os processos mais amplos de feminização da docência no Brasil.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, que era demonstrar o contexto da profissão docente e o processo de feminização da docência no âmbito brasileiro, com desdobramentos para o estado de São Paulo, a pesquisa evidenciou que a feminização do magistério está profundamente enraizada em estereótipos de gênero que associam a docência a características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como o cuidado e a paciência. A análise histórica mostrou que a entrada massiva de mulheres na profissão foi influenciada por políticas educacionais que priorizaram a expansão do ensino público, mas também por uma visão social que via a docência como uma extensão do papel materno. Essa associação, embora tenha permitido a inserção das mulheres no mercado de trabalho, contribuiu para a desvalorização da profissão, refletida em baixos salários e falta de reconhecimento social.

Quanto ao segundo objetivo específico, que era identificar a constituição do quadro de professores da instituição estudada e analisar a organização da cultura e práticas escolares, a pesquisa revelou que a escola analisada refletia as tendências nacionais de feminização do magistério. O corpo docente era majoritariamente feminino, com pouca ou nenhuma presença masculina, especialmente nos Anos Iniciais. A organização escolar e as práticas pedagógicas

eram marcadas por uma lógica de trabalho associada ao universo feminino, reforçando estereótipos de gênero e limitando a diversidade de representações no ambiente escolar. Além disso, a análise dos documentos mostrou que, embora as mulheres dominassem a sala de aula, os cargos de liderança eram predominantemente ocupados por homens, evidenciando as desigualdades de gênero mesmo dentro da instituição.

Ao finalizar este trabalho, algumas impressões se destacam. A pesquisa permitiu compreender como a feminização do magistério foi um fenômeno complexo, influenciado por fatores históricos, sociais e culturais que moldaram a profissão docente no Brasil. A análise dos documentos históricos da instituição estudada ofereceu uma visão concreta de como essas dinâmicas se manifestaram em um cenário local, reforçando a importância de se problematizar os estereótipos de gênero que ainda persistem na educação. A pesquisa também evidenciou a necessidade de políticas que promovam a equidade de gênero e a valorização da profissão docente, tanto em termos salariais quanto de reconhecimento social.

Finalizando a discussão, constatamos que a feminização do magistério não foi apenas um processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas também um fenômeno que reforçou desigualdades de gênero e desvalorizou a profissão docente. A história da educação pode se beneficiar dessas reflexões, que destacam a importância de se questionar as estruturas sociais e culturais que moldam as práticas educacionais. A pesquisa realizada abre caminho para futuros estudos que aprofundem a discussão sobre gênero, docência e valorização profissional, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ARQUIVO LOCALIZADO NA INSTITUIÇÃO EM ESTUDO. **Compilado de perguntas e respostas**. Dracena, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Folha ponto do dia 19 de abril de 1949**. Dracena, 1949.
- \_\_\_\_\_. **Folha ponto do dia 23 de fevereiro de 1950**. Dracena, 1950.
- \_\_\_\_\_. **Foto do prédio escolar**. Dracena, 1990.
- \_\_\_\_\_. **História da escola estudada**. Dracena, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Mapa do movimento docente/referência: abril de 1969**. Dracena, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Primeiras professoras**. Dracena, 1950.
- \_\_\_\_\_. **Quadro Funcional da Instituição em estudo no ano de 1990**. Dracena, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Trecho da entrevista com a Professora Maria**. Dracena, 1990.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. São Paulo, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950)**. Sorocaba: UFES, 2014.
- ALVES, G. da R. do A. **Manuais de etiqueta e civilidade (1940 - 1970): Abordagem histórica na formação de professoras**. Dissertação (Mestrado), Universidade Franciscana, 2019.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BAUAB, M. A. **O ensino normal na província de São Paulo: 1846-1889**. 2. v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Ortiz, R. (org). Sociologia. Trad. Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRANCO, P. V. C. **Mulheres plurais: a condição feminina em Teresina na Primeira República**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1995.

BRASIL. **Carta de Lei de 15 de outubro de 1827**. (Lei nº S/N). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm)> Acesso em: 12 de set. de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**.

BRASIL. **Decreto n. 40.673, de 16 de fevereiro de 2003**.

BRASIL. **Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893**.

BRUSCHINI, M. C. A.; Amado, T. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos De Pesquisa 64, p. 4–13, 1998.

CAETANO, E.; NEVES, C. E. P. **O universo feminino da sala de aula: o trabalho marcado pela questão de gênero**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, jan./jun. 2011.

CAMPOS, A. N. Z. M. **A escola normal paulista: acertos e desacertos**. 1987. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, M. E. P. de. **Pierre Bourdieu sobre gênero e educação**. Revista Ártemis, [s. l.], n. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2364>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CARVALHO M. E. P. de. **Trabalho docente e relações de gênero. Algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, no. 2, p. 77-84, 1996.

CARVALHO M. E. P. de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais**. São Paulo. Coleção Cadernos Sempre Viva, p. 9-23, 1996.

CERIBELI, H. B.; Rocha, G. S. B.; Pereira, M. R. **Mulheres em cargos de chefia: desafios e percepções**. Diálogo, n. 36, p. 9-24, 2017. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9739>>. Acesso em: 09 set. 2024.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CONCEIÇÃO, J. L. M. da. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão**. [s.l.]: Revista Educação Pública, 2017-2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-impulso>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONNEL, R. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade. Porto Alegre. V.20, n. 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gender and power: 76ociety the person and sexual politics**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

CUNHA, A. T. B. **Sobre a carreira docente a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil**. [s.l.]: IX Anped Sul, 2012.

DELMAS, B. **Arquivos para quê?** Tradução de Danielle Ardaillon. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2010.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. **Magistério primário: profissão feminina carreira masculina**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1993.

DENGEL, V. **Beleza e personalidade – o livro azul da mulher**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1945.

DIAS, A. F.; XAVIER, A. J. **A ausência de educadores do sexo masculino nas creches da cidade de Jequié**. Saberes em Perspectiva, Jequié, v. 3, n. 5, p. 103-115, jan./set. 2013.

FARIA, A. H. **Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

GALVÃO, M. C. B.; Ricarte, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>>. Acesso em: 5 nov. 2023.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.

KRIPPENDORF, K. **Content analysis**. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

KULESZA, W. A. **A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910)**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1998. 63-71 p.

LANGAMER, S. F.; TIMM, F. B. **Representações sociais de gênero em crianças: Uma experiência no ensino fundamental**. In: Congresso Nacional de Educação (Educere), 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2013. P. 24718-24734.

LOPES, E. M. T. **A educação da mulher: a feminização do magistério**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher**. Educação e Realidade. Vol. 14(2), jul/dez 1989.

\_\_\_\_\_. **Mulheres na sala de aula.** In: Priore, M. D., Pinsk, B. C. (Orgs.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul,** Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, A. M. **Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo.** Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 221-238, novembro, 2003.

MENARDI, A. P. S. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010. 289f.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete sistema de ciclos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/sistema-de-ciclos/>>. Acesso em 03 fev. 2025.

MOROSINI, M.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática.** Humanidades & Inovação, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOYSÉS, K. Jr. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, A, D. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo, Cortez, 1986

PEIXEIRO, D. C. de O. **Relação ensino-pesquisa no exercício da docência: um caminho de (re)invenção permanente das práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado), Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, 2018.

PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classe.** Boletim de Sociologia, n. 277, 1963.

REIS, M. C. D. **Tessitura de destino: mulheres e educação.** São Paulo, EDUC,1993.

ROCHA, M. G. P. M. **A feminização do magistério em Limoeiro do Norte – CE: um estudo de caso do curso de pedagogia da faculdade de filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) – décadas de 1970 a 1990.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; Ens, Romilda T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, set-dez 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, 2006.

ROSEMBERG, F. e AMADO, T. **Mulheres na escola**. *Cad. Pesqui.* [online]. 1992, n.80, p.62-74.

SÃO PAULO (DRACENA). Prefeitura de Dracena. Disponível em: <<https://www.dracena.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia-do-municipio/>>. Acesso em: 15 set. 2025.

SANTOS, A. P. dos. **Memórias da docência como “ato de amor”: a divisão sexual do trabalho docente no alto sertão da Bahia nas primeiras décadas do século XX**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, R. R. **O cotidiano e a experiência social das meninas órfãs internadas no Seminário da Glória na cidade de São Paulo (1870-1888)**. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Robson%20da%20Silva.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Robson%20da%20Silva.pdf)> Acesso em: 12 de set. de 2025.

SILVA, T. T. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna**. In: Moreira, Antonio Flavio B.; Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Vozes. Petrópolis, 1995. p. 184-202.

SILVA DOS SANTOS, M. **O enredo da feminização do magistério: notas sobre mulheres professoras**. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 591–607, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.16670. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16670>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SINGER, J. M., NOBRE, J. S., ROCHA, F. M. M. Análise de dados longitudinais versão parcial preliminar. Departamento de Estatística Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1998.

SÔNIGO, M. J. F. **A fotografia como fonte histórica**. Rio Grande, 2010.

SOUSA, C. P. **Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos**. 2000. 182 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SPINK, M. J. P. **A medicina e o poder de legitimação das construções sociais de igualdade e de diferença: Uma reflexão sobre cidadania e gênero**. In: SPINK, M. J. P. (org). **A cidadania em construção: Uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-103.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

UOL. **Qual é a frase mais polêmica dos 82 anos de Maluf?** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/album/2013/09/02/qual-e-a-frase-mais-polemica-dos-82-anos-de-maluf.htm>>. Acesso em: 13 set. 2024.

VASCONCELOS, M. F. F.; FÉLIX, J. **Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, jan./abr. 2016.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, S, C, (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VICENTE, J. P. A.; GONÇALVES NETO, W. **Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leôncio de Carvalho**. Cadernos da Fucamp, v.18, n.33, p.43-61/2019.

## **APÊNDICES**

## 1. Solicitação de pesquisa e termo de responsabilidade pelo uso e divulgação de informações



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



### SOLICITAÇÃO DE PESQUISA E TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO E DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Nome do requerente: MARIANA MARQUES VALENTIM  
CPF: 386.372.908-09 RG: 46.304.790-4  
NUMERO DE MATRÍCULA: 2023000255  
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientador da Pesquisa: PROFA. DRA. NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA

Solicitamos, por meio deste, acesso ao arquivo da Instituição [REDAZIDO], a fim de realizar pesquisa de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Três Lagoas – Mato Grosso do Sul. Esclarecemos que, a partir dos dados levantados, desenvolveremos nossa produção acadêmica sem comprometer as instituições envolvidas. Não mencionaremos dados pessoais, arquivos particulares e nomes institucionais.

Declamamos que:

Responsabilizo-me integralmente e a qualquer tempo pela adequada utilização das informações a que tiver acesso;

Estou ciente de que posso vir a ser responsabilizado por danos morais e materiais decorrentes da utilização, reprodução ou divulgação indevida dessas informações;

Estou ciente das restrições a que se referem os arts. 4º e 6º da Lei no 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei no 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos arts. 138 a 145 do Código Penal, que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros, além do art. 25, §§ 1º e 2º, da Lei Federal no 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação Pública);

Estou ciente da obrigatoriedade de, por ocasião da eventual divulgação das referidas informações, mencionar a fonte a que os respectivos originais pertencem.

Dracena, 18 de outubro de 2023.

Assinatura Pesquisador: Mariana Marques Valentim

Assinatura Coordenador da Pesquisa: Natália Cristina de Oliveira