

Mulheres à frente do ensino: considerações acerca do percurso sócio histórico do magistério feminino

Women at the front of the classroom: considerations on the historical path of the ideology on female teaching

Lucas Diniz Teixeira¹

Elisabete Aparecida dos Santos Silva²

Lúcia Helena M de M Oliveira³

35

Resumo: No Brasil, a atuação de mulheres como professoras na Educação Básica é uma característica antiga, notada principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa ampla presença não é só uma questão de números, mas sim o resultado de mudanças sociais, culturais e históricas que, nos séculos XIX e XX, firmaram a profissão como algo ligado à imagem da mulher. Este estudo considera que a educação sempre esteve ligada a debates políticos, sociais e culturais, definindo participação, exclusão e reconhecimento no trabalho. Desse modo, examinar a presença das mulheres no ensino ajuda a entender como elas se tornaram maioria no setor e quais foram os efeitos disso na valorização da profissão. Mesmo dando uma das primeiras chances para mulheres atuarem fora de casa, o trabalho como professora continuou marcado por salários baixos, instabilidade e pouco reconhecimento, repetindo desigualdades de gênero já existentes. Metodologicamente, a pesquisa usa uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o que permite entender as relações entre gênero, educação e trabalho de maneira contextualizada e crítica (Minayo, 2012; Gil, 2019). A análise da literatura mostra que a feminização do magistério, embora tenha aumentado a presença feminina, também ajudou a diminuir o valor da carreira de professor e a manter ideias preconceituosas sobre o papel de cada gênero (Almeida, 1998; Louro, 1997; Vianna, 2001; Nunes, 2016). Assim, o estudo destaca como é importante reconhecer a história do magistério feminino, debater seus problemas e pensar em formas atuais de dar valor à profissão.

¹ Mestrando em Educação Básica, pelo programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGPEDU, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5467-3313>. E-mail: lucas_diniz@ufu.br

² Mestranda em Educação Básica, pelo programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPGPEDU, do Instituto Federal de Ciências Humanas do Pontal - ICHPO, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3035-8201>. E-mail: elisabete.silva@ufu.br

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7292-4307>. E-mail: lucia.medeiros@ufu.br

Recebido em 02/09/2025

Aprovado em: 16/10/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Palavras-chave: Feminização docente. Magistério feminino. Desvalorização docente.

Abstract: In Brazil, women's participation as teachers in Basic Education is a long-standing feature, particularly in early childhood education and the early years of elementary school. This widespread presence is not simply a matter of numbers, but rather the result of social, cultural, and historical changes that, in the 19th and 20th centuries, established the profession as something linked to the image of women. This study considers that education has always been linked to political, social, and cultural debates, defining participation, exclusion, and recognition in the workplace. Thus, examining the presence of women in teaching helps understand how they became the majority in the sector and what effects this had on the profession's appreciation. Despite providing one of the first opportunities for women to work outside the home, teaching continued to be marked by low wages, instability, and little recognition, repeating existing gender inequalities. Methodologically, the research uses a qualitative and bibliographical approach, which allows for a contextualized and critical understanding of the relationships between gender, education, and work (Minayo, 2012; Gil, 2019). The analysis of the literature shows that the feminization of teaching, while increasing the female presence, also contributed to diminishing the value of teaching as a career and maintaining prejudiced ideas about the role of each gender (Almeida, 1998; Louro, 1997; Vianna, 2001; Nunes, 2016). Thus, the study highlights the importance of recognizing the history of female teaching, discussing its problems, and considering current ways to value the profession.

Keywords: Feminization of teaching. Female teaching. Devaluation of teaching

1 Introdução

No Brasil, a atividade de lecionar na Educação Básica, é tradicionalmente exercida por mulheres. Nas classes, em especial da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, é notável que a maioria dos professores é do sexo feminino. Essa forte presença não deve ser vista como simples estatística, mas sim analisada considerando os aspectos históricos, sociais e culturais que, nos séculos XIX e XX, fizeram da docência uma área profissional associada à figura feminina. Tal ocorrência, chamada de feminização do magistério, demonstra tanto a entrada das mulheres no mercado de trabalho quanto a desvalorização de uma profissão vista, por vezes, como uma extensão das tarefas domésticas e maternas (Louro, 1997; Vianna, 2001).

Este estudo conecta-se com a discussão mais abrangente sobre a educação vista como um terreno de divergências, tal como explorado nos registros históricos da educação no país. Ele parte do princípio de que os caminhos da escolarização sempre estiveram atrelados a conflitos de ordem política, social e cultural, moldando as formas de participação e afastamento. Assim, examinar a crescente presença feminina no magistério implica não só entender como as mulheres chegaram a ser maioria no setor educativo, mas também ponderar sobre o impacto

dessa jornada na formação da profissão de professor e no reconhecimento que ela recebe da sociedade. Essa perspectiva alinha-se aos estudos que realçam o caráter histórico da escolarização e suas ligações com as relações de poder, possibilitando entender o magistério feminino como uma manifestação de permanências e transformações nos planos educacionais que deram forma à sociedade brasileira.

Embora a presença de mulheres no ensino pareça algo natural, esse processo é contraditório. Se por um lado, a docência foi uma das primeiras oportunidades para as mulheres entrarem no espaço público e no mercado de trabalho remunerado, por outro, tornou-se uma profissão com salários baixos, exíguo reconhecimento social e condições de trabalho precárias.

Esta pesquisa se fundamenta na exigência de analisar a presença feminina da docência e significa, ao mesmo tempo, refletir sobre as relações entre gênero, educação e trabalho, levando em consideração, uma sociedade que sempre vinculou as mulheres ao lar e ao cuidado; entender como elas se tornaram maioria na área da educação permite discutir os processos de inclusão e exclusão que moldaram a profissão docente. Além disso, ao revisitar essa trajetória, busca-se ressaltar as transições e as continuidades no magistério atual, em um momento em que a valorização da docência ainda é uma das principais necessidades da educação no Brasil (Nunes, 2016).

A realização deste estudo também se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel das mulheres no magistério, reconhecendo sua contribuição histórica para a formação da Educação brasileira e questionando os preconceitos e desigualdades que ainda permanecem. Trata-se de um tema muito importante para a academia e para a sociedade, pois dialoga tanto com a história da educação quanto com os estudos de gênero, possibilitando novas interpretações sobre a identidade do professor e as condições de trabalho de docentes.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o percurso sócio histórico do magistério feminino no Brasil, destacando os fatores que possibilitaram a centralidade das mulheres no exercício da docência e as contradições que emergem desse processo. E, como objetivos específicos, a intenção é: i) contextualizar historicamente a entrada das mulheres no magistério e a consolidação da feminização docente; ii) identificar os discursos sociais e culturais que naturalizaram a associação entre docência e feminilidade; iii) discutir as implicações da feminização para a valorização (ou desvalorização) da carreira docente; e iv) refletir sobre os desafios contemporâneos que ainda marcam a profissão, relacionando-os às questões de gênero.

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, dada sua relevância para examinar fenômenos com dimensões subjetivas, históricas e sociais, como a presença feminina na educação. A pesquisa qualitativa, parafraseando Minayo (2012), é um conjunto de práticas que permitem captar significados, valores, crenças e relações que moldam a vida social, permitindo ao pesquisador interpretar a realidade de forma relacional e contextualizada. Ao contrário da abordagem quantitativa, que mede e generaliza dados, a qualitativa busca aprofundar a compreensão, valorizando a complexidade e as particularidades dos processos sociais. Assim, ao investigar as relações entre gênero, trabalho e educação, essa abordagem mostra-se adequada, pois possibilita identificar as contradições, continuidades e rupturas que marcam a feminização do magistério no Brasil.

Dentro dessa perspectiva, a investigação foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, vista como um recurso metodológico que se baseia em materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações, teses ou documentos institucionais. Esse tipo de pesquisa visa examinar criticamente o conhecimento produzido sobre um tema, mapeando o estado atual das discussões e estabelecendo diálogos entre diferentes concepções teóricas. A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, não é apenas um levantamento de obras, mas um exercício sistemático de leitura, análise e interpretação, que permite ao pesquisador construir um quadro teórico sólido e problematizador (Gil, 2019). Ao revisitar a trajetória da docência feminina na educação brasileira, este estudo buscou articular contribuições clássicas e contemporâneas, para entender como a história da profissão docente foi influenciada por relações de poder, desigualdades de gênero e processos de inclusão e exclusão.

Assim, a escolha metodológica pela pesquisa qualitativa, combinada com o percurso bibliográfico, visa compreender a docência como um fenômeno social em constante mudança, em vez de apenas descrever sua evolução estatisticamente. Essa estratégia metodológica permite analisar os significados atribuídos ao magistério feminino, inserindo-os nas disputas políticas, sociais e culturais que moldaram o sistema educacional brasileiro nos séculos XIX, XX.

Busca-se, então, com essa investigação, ir além da simples recuperação histórica, ao questionar como as condições estruturais de gênero se relacionam com a valorização e a precarização da profissão docente atualmente. Nesse processo, fica claro que a pesquisa bibliográfica, quando conduzida sob uma perspectiva qualitativa, oferece ferramentas analíticas para entender criticamente fenômenos educacionais complexos, contribuindo para o debate

sobre a historicidade da escolarização e suas implicações nas dinâmicas de inclusão e exclusão social.

No que se refere à revisão de literatura, diversos estudos têm contribuído para a compreensão da feminização do magistério. Almeida (1998) analisa a constituição histórica da presença feminina na escola, mostrando como a docência se consolidou como uma das primeiras oportunidades profissionais para as mulheres. Louro (1997), a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, discute como as representações de gênero moldaram o imaginário em torno da docência, vinculando-a a características tidas como naturalmente femininas, como paciência e cuidado. Vianna (2001) destaca as contradições entre feminização e precarização, evidenciando que a ampla inserção das mulheres não significou valorização da carreira, mas, ao contrário, contribuiu para sua desvalorização social. Mais recentemente, Nunes (2016) e Hypólito (2019) ampliam essa discussão, reforçando que a feminização continua a impactar a profissão docente na contemporaneidade, tanto em termos de reconhecimento quanto de condições de trabalho.

Dessa forma, a literatura existente fornece uma base sólida para compreender a ambiguidade do processo de feminização do magistério, que, ao mesmo tempo em que abriu caminhos para a presença das mulheres na vida pública, perpetuou desigualdades de gênero e limitações à valorização profissional. Com esse percurso, este estudo contribui para a análise crítica da docência feminina, ressalta seu passado histórico como problematização os desafios ainda presentes na atualidade.

2 Aspectos históricos, sociais e políticos sobre a feminização da docência no Brasil

Nossa intenção, nesta seção, é contextualizar historicamente como o processo de feminização ocorreu ao final do século XIX e início do XX no qual as mulheres foram admitidas na profissão docente, especialmente no ensino primário, entre as tensões e embates da organização da escola pública brasileira, ou seja, de um novo projeto republicano pautado na laicidade e na modernização do país e como elas reverberam, ainda hoje, na profissão docente.

No Brasil, o aumento do número de mulheres lecionando é algo que se desenvolveu ao longo da história, influenciado por questões políticas, econômicas e culturais. Essa mudança, que ganhou força entre o final século XVIII e início do século XIX, não aconteceu por acaso, nem foi só uma questão de escolha das mulheres. Na verdade, foi um movimento planejado,

que unia a expansão da educação com a ideia de manter os papéis tradicionais de homens e mulheres na sociedade.

Assim, a crescente presença de mulheres no magistério é fruto de uma sociedade dominada por homens, que, ao mesmo tempo em que permitia que as mulheres trabalhassem fora, também limitava o que elas podiam fazer, direcionando-as para profissões ligadas ao cuidado, à moral e à educação das crianças. Ou seja, ser professora era algo bom e ruim ao mesmo tempo: dava às mulheres a chance de trabalhar e ter alguma independência financeira e social, mas também as mantinha em uma posição inferior, com menos valorização e salários mais baixos do que os dos homens. A história das mulheres no magistério mostra como a busca por liberdade e o controle social se misturam, revelando a tensão entre reconhecer a inteligência das mulheres e a tentativa de mantê-las em um papel social considerado "apropriado" dentro de uma sociedade patriarcal.

O aumento da participação feminina no ensino ocorreu em um período de grandes transformações sociais. A partir da segunda metade do século XIX, o Brasil passou por mudanças significativas, como o crescimento das cidades, o início da industrialização (ainda que de forma lenta) e a reorganização da sociedade após o fim da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889. Nesse contexto, a educação se tornou fundamental, especialmente o ensino primário, considerado uma ferramenta para civilizar, modernizar e dar bons valores às pessoas mais simples. O ensino básico tornou-se essencial para edificar a República, visto que era tido como alicerce da cidadania e da harmonia social (Saviani, 2007). Deste modo, o aumento do número de escolas primárias era mais que um pedido da sociedade; era uma tática política para fortalecer o novo governo republicano.

Todavia, a expansão das escolas primárias não fez com que os professores fossem mais valorizados. Pelo contrário, o aumento das escolas básicas veio junto com a precarização das condições de trabalho dos professores, com salários baixos e pouco reconhecimento na sociedade. Tanuri (2000, p. 63) explica que “o trabalho de professor primário foi perdendo importância, passando a ser uma atividade para ensinar o básico para as pessoas, o que o deixava em desvantagem em relação a outras profissões mais importantes”. Essa desvalorização ampliou possibilidades para que outras mulheres comessem a trabalhar como professoras, já que, na forma de pensar da época, caberia a elas fazerem trabalhos com salários menores e que pareciam ser um prolongamento de suas qualidades naturais.

Reitera-se que a chegada de mais mulheres ao magistério não aconteceu por acaso, como destaca Almeida (1998, p. 112), “a entrada das mulheres no magistério foi facilitada por um

plano social feito de propósito, que queria colocar as mulheres em um lugar público que combinasse com sua posição inferior, reforçando a separação entre o trabalho de homens e mulheres.” Ou seja, as mulheres foram incentivadas a serem professoras não porque acreditavam que elas fossem boas profissionais, mas porque a profissão foi organizada para receber trabalhadoras que cuidassem, ensinassem o básico e transmitissem bons costumes, por salários inferiores aos dos professores do sexo masculino.

A matriz ideológica patriarcal teve um impacto significativo nessa trajetória. Na mentalidade coletiva da época, as mulheres eram consideradas guardiãs dos princípios morais da família e protetoras da infância e, por conseguinte, a atividade de ensinar, especialmente nas séries iniciais, foi retratada como uma progressão natural das responsabilidades maternas. Louro (1997, p. 85) salienta que “a escola primária era vista como uma extensão do lar, e a professora, como uma segunda mãe, encarregada de transmitir valores morais às novas gerações”. Essa narrativa legitimou a presença das mulheres na profissão docente, ao mesmo tempo em que fortaleceu os estereótipos de gênero, associando o ato de lecionar ao cuidado, à tolerância e à entrega, qualidades culturalmente atribuídas ao universo feminino.

A inserção das mulheres no campo do ensino também foi impulsionada pelas tensões sociais e políticas marcantes no projeto social da primeira República que exigia profissionais do magistério para atender a grande demanda da população em busca de escolarização, porém, os recursos destinados ao financiamento desta educação eram escassos. A solução encontrada foi validar o ingresso feminino, o que possibilitou manter os salários em patamares mais baixos e, simultaneamente, justificar a desvalorização da profissão.

De acordo com Enguita (1991), a feminização do magistério tem sido, ao longo da história, uma estratégia para reduzir os custos da mão de obra docente, baseada na premissa de que o salário da mulher é um complemento ao do marido e, portanto, pode ser menor. Essa perspectiva de complementariedade econômica acentuava a subordinação feminina, uma vez que sua remuneração era vista como secundária e não como a principal fonte de sustento. Naquele cenário, as escolas de formação de professores desempenharam um papel fundamental. Criadas a partir da segunda metade do século XIX, elas foram responsáveis por formar as primeiras gerações de professoras do ensino fundamental. Mais do que apenas oferecer formação profissional, essas instituições tinham como objetivo moldar o perfil feminino ideal para a docência. As escolas normais buscavam não apenas transmitir conhecimentos pedagógicos, mas também formar mulheres disciplinadas, moralmente íntegras e comprometidas com os valores da ordem estabelecida. O currículo dessas instituições era

repleto de conteúdos relacionados à moral e ao comportamento, reforçando a ideia de que ensinar era, acima de tudo, uma vocação inerente ao sexo feminino (Saviani, 2007).

Tanuri (2000) amplia as reflexões ao evidenciar que as escolas normais se converteram em espaços de internalização de valores sociais, preparando as alunas para exercer a profissão de acordo com os padrões de feminilidade esperados. Não se tratava apenas de ensinar técnicas pedagógicas, mas de reforçar a crença cultural de que a mulher deveria ser gentil, paciente e dedicada, atributos considerados indispensáveis ao exercício do magistério. Essa intenção revela como a feminização do magistério foi um projeto deliberadamente construído, com o propósito de consolidar a associação entre o ensino primário e o papel da mulher.

Simultaneamente, este desenvolvimento alinhava-se às mudanças sociais da época. A expansão urbana e o fortalecimento da classe média geraram novas aspirações para as mulheres, que almejavam participar da vida pública sem abandonar totalmente os papéis de gênero convencionais. A profissão de professora oferecia essa chance: autorizava o trabalho fora do lar, numa ocupação vista como moralmente correta e conciliável com seus deveres de mãe.

Essa dinâmica não se restringiu ao Brasil, ecoando em outras nações latino-americanas. Estudos sobre a história educacional no México, Argentina e Chile revelam trajetórias similares, onde o ensino fundamental se tornou predominantemente feminino devido à desvalorização da profissão e à conexão cultural entre educação e maternidade. A feminização do magistério foi um fenômeno regional, amparado por discursos de moralização e por estratégias de redução de custos da mão de obra. Essa comparação ressalta que o caso brasileiro deve ser compreendido dentro de um contexto mais amplo, ligado às formas de organização da educação e do trabalho feminino na modernidade latino-americana.

Embora o ingresso das mulheres no magistério representasse, em certa medida, um avanço, proporcionando espaço para sua atuação no mercado de trabalho e na esfera pública, é crucial notar que essa entrada ocorreu sob condições de subordinação, como destaca Almeida (1998, p. 119), “à docência foi apresentada como chance de ascensão social, mas essa chance era limitada pelos contornos da ideologia patriarcal, que destinava às mulheres apenas tarefas compatíveis com sua condição subalterna.”

Assim, a feminização do magistério deve ser compreendida como um processo histórico marcado por ambiguidades, pois, ao mesmo tempo em que representou uma abertura significativa para a inclusão das mulheres no espaço público e no exercício profissional da docência, também consolidou estruturas de exclusão e reforçou desigualdades sociais e de gênero, uma vez que a ampliação da presença feminina esteve associada à desvalorização

simbólica e material da profissão, à naturalização de papéis de cuidado e à manutenção de hierarquias que marginalizaram tanto as mulheres quanto o próprio campo educacional.

Um ponto relevante é que, mesmo com a consolidação da feminização, os homens não desapareceram por completo do cenário educacional. Ao contrário, mantiveram-se em posições de liderança, prestígio e autoridade. Enquanto as mulheres se concentravam no ensino fundamental, os homens predominavam nas áreas de maior reconhecimento, como o ensino médio, superior e os cargos administrativos. A divisão sexual do trabalho também se manifestava dentro do próprio sistema educacional: às mulheres, o ensino fundamental; aos homens, as funções de direção e as disciplinas de maior prestígio (Louro, 1997). Tal hierarquização de gênero na educação é uma consequência direta da feminização intencional do magistério, que ainda hoje se reflete na concentração feminina nos anos iniciais da educação básica e masculina nos cargos de poder e decisão.

É importante lembrar que a feminização da docência não atenuou as tensões sociais em torno da profissão. Ao contrário, a presença feminina passou a ser usada como justificativa para a manutenção de baixos salários e para a perpetuação da ideia de que o magistério era uma profissão de vocação e não de carreira. A imagem da professora como missionária dedicada à infância contribuiu para consolidar a representação da docência como um trabalho de amor e não como uma profissão que merece valorização e reconhecimento (Carvalho, 1999). Essa representação perdura até hoje, pois a docência continua sendo uma das profissões de menor remuneração em comparação com outras que exigem formação superior, apesar de sua relevância social.

A influência histórica da predominância feminina no ensino se reflete claramente nos números atuais. Segundo dados de 2020 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no Brasil, as mulheres representam mais de 80% dos docentes da educação básica, com uma concentração ainda maior nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa expressiva presença feminina não é apenas um número; ela é o resultado de um processo histórico que conectou o trabalho de professor ao cuidado, à paciência e à dedicação, qualidades vistas como femininas pela sociedade. A continuidade desse cenário mostra como as marcas da feminização proposital da profissão ainda persistem na forma como a sociedade vê e organiza o trabalho docente.

Estudar a trajetória da presença feminina no ensino nos ajuda a refletir que o pouco valor dado a essa profissão não é algo novo. É, na verdade, um traço marcante da nossa sociedade, que se formou junto com a chegada das mulheres ao magistério. Ao ligar de forma

natural o ato de ensinar com o ser mulher, a sociedade dominada por homens não só criou limites para as mulheres, mas também influenciou a forma como a profissão é vista. A maior presença de mulheres no magistério leva, inevitavelmente, à profissão ser menos valorizada social e financeiramente, pois, ao ser ligada às mulheres, é vista como um trabalho de menor importância e complementar (Enguita, 1991).

Assim, entender a crescente presença de mulheres na docência no Brasil significa admitir que estamos falando de um caminho complexo na história, na sociedade e na política. Ele envolveu o crescimento das escolas primárias, a perda de valor da profissão, a intenção patriarcal e o papel das escolas de formação de professores como meios de criar um modelo ideal de professora. Esse caminho, ao mesmo tempo que abriu portas para as mulheres no mercado de trabalho, fortaleceu desigualdades entre homens e mulheres, divisões hierárquicas no trabalho e ideias culturais que ainda hoje afetam a profissão de professor. Para mudar essa situação, é preciso pensar criticamente sobre as origens históricas da desvalorização dos professores e sobre a importância de conscientizar que ser professor não é algo naturalmente ligado ao ser mulher, buscando condições de trabalho justas e reconhecimento profissional para todos os professores, sem importar o gênero.

3. A Construção Histórica e Ideológica da Docência Feminina

A trajetória histórica e as bases ideológicas do papel da mulher na educação brasileira representam um fenômeno social intrincado, que exige uma análise aprofundada, indo além de explicações superficiais sobre afinidade, vocação ou escolha pessoal. A entrada das mulheres no universo do ensino não se deu de forma repentina ou espontânea, mas sim como consequência de transformações nos âmbitos econômico, cultural e político que, ao longo dos séculos XIX e XX, remodelaram os papéis de gênero na sociedade e reorganizaram as esferas pública e privada. A crescente presença feminina no magistério está, portanto, intrinsecamente ligada à história da modernização da educação no Brasil, aos ideais civilizatórios da República e, principalmente, à ideologia patriarcal que, mesmo permitindo o acesso das mulheres ao espaço público, estabeleceu limites claros quanto aos lugares considerados socialmente apropriados para sua atuação.

Parafraseando Almeida (1998), a relação entre a mulher e a atividade docente foi construída socialmente como uma extensão do papel materno. A imagem da professora, principalmente nos primeiros anos escolares, foi moldada por discursos que a colocavam como cuidadora, como alguém que cumpre uma missão e como protetora dos valores morais e

religiosos da sociedade. Essa visão natural da função educativa como manifestação de uma suposta “vocação feminina” desempenhou um papel crucial na consolidação do magistério como um campo de atuação predominantemente feminino. No entanto, como destaca a autora, a apropriação desse discurso vocacional também funcionou como um mecanismo ideológico de controle, legitimando a presença feminina no espaço público apenas sob condições específicas – aquelas que não representavam uma ameaça à estrutura patriarcal e à divisão do trabalho por gênero.

Ao longo da história, a educação sempre serviu como ferramenta de padronização social. No Brasil, durante o processo de urbanização e modernização que ocorreu no final do século XIX e no início do século XX, a escola se tornou o principal meio de disseminação de valores morais e cívicos. Nesse contexto, o Estado passou a exigir um corpo docente comprometido com a tarefa de formar cidadãos disciplinados, patriotas e obedientes. Como observa Almeida (2004), a atuação das mulheres como professoras foi apresentada como a solução ideal para essa demanda, uma vez que o imaginário social associava às mulheres características como sensibilidade, paciência, gentileza e dedicação – qualidades consideradas essenciais para a educação das crianças. Dessa forma, o discurso da “missão” e da “vocação” feminina na educação funcionou como um mecanismo de validação que, ao mesmo tempo em que abria um novo campo de atuação para as mulheres, perpetuava a ideia de que elas eram naturalmente destinadas ao cuidado e à instrução moral.

Essa visão evidencia que a crescente presença feminina no magistério não significou, necessariamente, total autonomia. A chegada das mulheres à profissão ocorreu em um cenário de salários baixos, condições de trabalho instáveis e hierarquia nos espaços educacionais. Enquanto as mulheres lideravam no ensino fundamental e infantil, os homens permaneciam nos cargos mais importantes — direção, supervisão, ensino superior e áreas técnicas. Essa divisão, segundo Carvalho (1999), revela a continuidade de um sistema de gênero que distribui poder e reconhecimento de forma desigual na educação, acentuando a separação entre o trabalho intelectual masculino e o trabalho afetivo e pedagógico feminino.

A análise de Louro (1997) expande essa discussão, destacando que a escola é um local central na criação e reprodução das identidades de gênero. Para a autora, a escola, como instituição moderna, não só instrui, mas também disciplina corpos e mentes, organizando as diferenças sexuais em padrões socialmente aceitáveis. Assim, a atuação feminina no ensino surgiu sob normas de comportamento, vestimenta e postura que reforçavam o ideal de feminilidade da época. As professoras eram vistas como modelos morais para os alunos, e suas

vidas privadas eram controladas. A moralização da professora fortaleceu uma identidade docente feminina ligada à mulher virtuosa, modesta e dedicada — um ideal que limitava sua autonomia e reforçava a lógica patriarcal.

Ao analisar-se as relações entre patriarcado e capitalismo, oferece uma interpretação sociológica essencial para entender a feminização do magistério como parte de um sistema maior de exploração de gênero. O trabalho feminino sempre sofreu uma dupla dominação: de classe e de gênero. Na docência, essa opressão se manifesta na desvalorização econômica e simbólica da profissão. A docência tornou-se aceitável para as mulheres por ser mal paga e associada a um trabalho “vocacional” e “afetuoso”, diferente do trabalho técnico e racional dos homens. Assim, a presença feminina no magistério não desafiou a lógica patriarcal, mas a reforçou, ao normalizar a ideia de que o trabalho feminino tem menor valor material, mesmo que seja valorizado simbolicamente (Saffioti, 1987).

A intensa inserção das mulheres no mercado de trabalho a partir da segunda metade do século XX apontou que o ensino foi um dos principais caminhos para a profissionalização feminina, embora não necessariamente para a independência social. A entrada das mulheres na educação e no trabalho como professoras foi moldada por estruturas sociais que limitavam suas chances de progresso e autonomia. Mesmo com o notável aumento da escolaridade feminina, as trajetórias de carreira continuaram a refletir as desigualdades históricas. O ensino, portanto, tornou-se um campo de contradições: ao mesmo tempo que oferecia às mulheres um espaço de reconhecimento e certa estabilidade, reforçava a separação por gênero e a ideia de que o papel feminino estava ligado ao cuidado, à educação e à moralidade social (Bruschini, 1990)

A perspectiva de Scott (1995) sobre o conceito de gênero é fundamental para entender as bases ideológicas dessa construção. Para a autora, gênero deve ser encarado como uma categoria histórica e relacional, que estrutura as relações de poder e organiza o significado das práticas sociais. A atuação feminina na docência, sob essa ótica, não é apenas um fato observável, mas um resultado histórico de processos discursivos e institucionais que definiram o que é “ser mulher” e o que é “ser professora”. Assim, a predominância de mulheres no ensino não pode ser explicada apenas por fatores econômicos ou demográficos, mas também pelas ideias culturais que associaram as mulheres à doçura, à obediência e ao afeto, validando sua presença em ambientes educativos como algo natural. A construção ideológica do ensino como profissão feminina, portanto, é uma manifestação clara das relações de poder que sustentam a diferenciação sexual e hierárquica no trabalho.

Segundo Almeida (2004), essa crença na vocação feminina para o ensino foi essencial para garantir a expansão da escola pública no Brasil durante o século XX. O Estado se aproveitou dessa estrutura simbólica, pois pôde contar com um grupo de trabalhadoras muito dedicadas e relativamente baratas, motivadas pela convicção de que ensinar era mais um dever moral do que um direito profissional. Essa imagem teve efeitos duradouros sobre a identidade das professoras, que passaram a absorver a ideia de abnegação e entrega pessoal. Tal concepção colaborou para a formação de uma cultura profissional marcada pelo sacrifício, pela sobrecarga e pela falta de reconhecimento material. Como observa Almeida (1998), o ideal da “paixão pelo possível” descreve, ao mesmo tempo, a força e o limite dessa trajetória: força, porque as mulheres encontraram no ensino um espaço de expressão e intervenção social; limite, porque esse espaço foi construído sob condições de desigualdade e de controle ideológico.

A análise das relações de gênero e do trabalho docente no Brasil também evidencia o papel crucial da Igreja e do Estado na disseminação de ideias sobre vocação e missão. Durante a era republicana, especialmente nas primeiras décadas do século XX, a educação era vista como uma ferramenta para a renovação moral e social da nação. Nesse cenário, o magistério feminino foi amplamente incentivado como uma extensão das funções domésticas e religiosas da mulher. A imagem da professora ideal, religiosa e maternal, se estabeleceu fortemente nas práticas pedagógicas e nas políticas de educação. Essa visão, como ressalta Louro (1997), teve um impacto direto na maneira como as professoras eram formadas: esperava-se delas não apenas habilidade técnica, mas também um comportamento exemplar, discrição e moralidade impecável. O grupo de professoras, portanto, foi moldado tanto pela pedagogia quanto por princípios morais.

No decorrer do século XX, a docência feminina foi progressivamente reconhecida como uma profissão, mas isso não significou o fim das desigualdades que já existiam. A profissionalização das professoras ocorreu em um contexto de formalização da educação que manteve as hierarquias de gênero e a divisão do trabalho entre homens e mulheres. Mesmo quando as mulheres passaram a ter mais espaço na produção acadêmica e nas políticas educacionais, a importância simbólica do magistério continuou ligada a características femininas tidas como naturais, como a sensibilidade e a dedicação. Assim, percebe-se que existe uma ambiguidade constante: a docência foi, ao mesmo tempo, um espaço de libertação e de subordinação, de conquista e de limitação.

Carvalho (1999) observa que, nas salas de aula das primeiras séries, essa ambiguidade se manifesta na forma como as professoras enfrentam o dia a dia escolar. A expectativa da

sociedade de que elas ajam como “mães” de seus alunos, sendo compreensivas e carinhosas, convive com as exigências da escola por desempenho, produtividade e disciplina. Essa tensão revela a sobreposição entre o modelo de trabalho produtivo e o modelo de trabalho afetivo, ambos influenciados por ideias sobre gênero. A identidade da professora, portanto, é construída sob diversas pressões: ser eficiente sem perder a sensibilidade, ser firme sem deixar de ser gentil, ser moderna sem deixar de representar a tradição.

Saffioti (1987) recorda que o patriarcado é um sistema que se adapta às mudanças históricas, mantendo sua estrutura de poder mesmo quando se transforma. Assim, a entrada das mulheres na docência, embora pareça um avanço, pode ser vista também como uma nova forma de desigualdade. A aparente “vocação” feminina para o ensino serviu para reforçar a divisão do trabalho entre homens e mulheres e garantir a continuidade da lógica patriarcal. As professoras se tornaram fundamentais para a sociedade moderna, mas essa importância foi acompanhada por uma constante falta de valorização financeira. Isso reforça a ideia de que a feminização do magistério é, ao mesmo tempo, um processo de inclusão e de exclusão, de reconhecimento e de silenciamento.

Em suas análises, Bruschini (1990) aponta que, mesmo com o avanço das mulheres na educação, a percepção da sociedade sobre o trabalho docente ainda enfrenta barreiras impostas por ideias preconceituosas sobre o gênero. Vincular a atividade de lecionar a uma função feminina “simples”, “inerente” ou “espontânea” faz com que essa carreira perca valor se comparada a outras com maior status. Adicionalmente, a sobrecarga de tarefas e o volume de atividades, frequentemente sem pagamento, mostram que a ideia do cuidar persiste como uma obrigação moral para as mulheres. Tal dinâmica, como salienta Almeida (2004), transcende a questão financeira, tendo forte apelo simbólico: é na imagem social da professora que se juntam as cobranças e os paradoxos da sociedade moderna, ainda patriarcal.

Estudos atuais sobre gênero e ensino revelam que o gênero é construído socialmente e que é preciso superar a divisão tradicional entre homens e mulheres, baseada em características fixas (Louro, 1997). Tais reflexões se conectam com teorias feministas e culturais, que questionam a ideia de que cuidado e sensibilidade são qualidades exclusivamente femininas, propondo uma visão mais ampla e flexível da identidade do professor. Essa abordagem ajuda a repensar o ensino e a criar um ambiente escolar mais justo, onde homens e mulheres no magistério sejam valorizados por suas habilidades, sem limitações por preconceitos de gênero. Assim, é essencial desconstruir os estereótipos que contribuem para a separação profissional e a diferença salarial (Saffioti, 1987).

Deste modo, entende-se que há uma rede de relações sociais, culturais e econômicas que influenciam tanto quem ensina quanto a forma como o ensino é visto e valorizado pela sociedade. A persistente associação entre o trabalho docente feminino e o cuidado doméstico, muitas vezes, justifica a desvalorização da profissão, dificultando o avanço da participação masculina e a luta por melhores condições de trabalho (Carvalho, 1999). Portanto, é crucial que políticas públicas e práticas pedagógicas promovam a igualdade de gênero, valorizem o magistério e reconheçam a diversidade das identidades docentes. O desafio é, então, promover uma educação que não apenas reproduza, mas também combata as desigualdades, assegurando a importância da igualdade de gênero no ambiente escolar (Scott, 1995).

A análise sobre gênero e educação mostra como os processos históricos e culturais moldam a feminização da profissão docente, apontando suas consequências e contribuindo para os debates atuais sobre igualdade, identidade e valorização do trabalho, além de promover uma análise crítica para enfrentar as desigualdades estruturais na educação. O grande desafio é, portanto, promover uma educação que não reproduza desigualdades, mas que as enfrente, garantindo a importância da equidade de gênero no ambiente escolar. A história das mulheres no magistério, como demonstrado, é marcada por lutas e conquistas, mas ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar uma situação de justiça social e profissional (Louro, 1997; Carvalho, 1999).

Outro ponto importante nesta discussão é o cuidado, uma prática que se move entre a família e a escola, influenciada pela ideia de que as mulheres são naturalmente cuidadoras e mães. A escola não apenas repete essa cultura de cuidado que vem da família, mas também amplia um modelo feminizado de mulher que afeta a profissão docente e a forma como a sociedade a vê. Souza destaca a necessidade de questionar essa ideia de que o cuidado é natural, incorporando-o como um tema legítimo de estudo e reflexão na formação de professores, para considerar seu valor profissional e sistêmico, e não apenas emocional.

As educadoras, imbuídas de vivências familiares e maternas, levam consigo um repertório que influencia quem são profissionalmente, embora esse lado seja, por vezes, ignorado ou subestimado na escola (Novoa, 2013). Essa "feminilidade" no ato de lecionar é um intrincado jogo de reprodução de papéis sociais e narrativas de gênero, onde o trabalho feminino surge atrelado ao afeto em vez da capacidade técnica.

Ademais, pode-se afirmar que o cuidado, frequentemente encarado como algo natural e exclusivo das mulheres, perpetua antigos estereótipos, colocando-as como cuidadoras natas, o que desmerece a profissão docente. A ideia de cuidado permeia tanto a casa quanto a escola,

unindo práticas socialmente moldadas, mas vistas erroneamente como inerentes ao ser mulher. Essa visão simplista esconde o peso socioeconômico e político do cuidar, que deveria ser visto como um trabalho legítimo, técnico e elaborado, e não mero afeto ou dom feminino.

É crucial entender o cuidado como uma ação social complexa, envolvendo poder, saber e identidade, e não um simples traço biológico feminino (Louro, 1997). Essa análise ajuda a romper com a ideia de que a feminização da docência a desvaloriza, e a criar políticas e ações que valorizem o trabalho docente de forma justa e abrangente. Embora o cuidado marque a docência feminina, não deve ser visto como uma característica natural ou vocacional, mas sim como algo socialmente construído, que atravessa o poder e a cultura na escola (Scott, 1995).

4 Entre Heranças e Desvalorização: a profissão docente

A trajetória do professor no Brasil é extensa e multifacetada, repleta de paradoxos, avanços e entraves estruturais. Seu desenvolvimento não ocorreu isoladamente, mas inserido em um contexto social, econômico e cultural específico, moldando a formação da carreira, a imagem social e a validação profissional dos docentes. Tradicionalmente, a atuação feminina no ensino se estabeleceu através de ideias que ligavam a mulher à vocação, ao zelo e à integridade. Tais ideias, além de justificarem a presença da mulher no âmbito público, reforçavam normas de gênero que definiam os papéis de homens e mulheres, vendo o ensino como uma extensão do papel materno e limitando a autonomia da mulher no âmbito profissional (Almeida, 1998; Louro, 1997; Saffioti, 1987).

O ingresso das mulheres no magistério, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, foi historicamente legitimado pela crença popular que associava características como sensibilidade, paciência, empenho e carinho à educação das crianças. Embora essas características fossem socialmente apreciadas, acabaram por consolidar a noção de que o trabalho docente feminino tinha menor valor econômico e técnico do que os cargos majoritariamente ocupados por homens, como a supervisão escolar, a direção e o ensino superior (Carvalho, 1999; Bruschini, 1990). Assim, a profissionalização da atuação feminina na educação ocorreu em meio a desigualdades históricas: salários baixos, hierarquia rígida e expectativa de renúncia pessoal.

Essa desvalorização estrutural perdura até os dias atuais, mesmo com o aumento da escolaridade e da presença feminina na educação. A crença de que o ensino é uma extensão do cuidado familiar contribui para a manutenção de um status profissional inferior em relação a

outras carreiras. Ademais, a ligação entre vocação e feminilidade reforça estereótipos que restringem a participação masculina na profissão, fomentando a segregação ocupacional e a diferenciação salarial (Souza, 2010). A construção social da identidade do professor ainda é fortemente atrelada às normas históricas de gênero, que definem o que significa ser professor ou professora e quais habilidades são valorizadas.

Nos últimos anos, discussões sobre a valorização dos professores ganharam destaque na agenda pública brasileira, mas ainda esbarram em dificuldades estruturais. Em entrevista ao jornal O Estado de S. Paulo, Haddad (2024) admitiu que o país ainda não possui um modelo consistente de valorização do magistério. O ministro enfatizou a necessidade de aprimorar a qualidade do ensino médio, criar programas para atender crianças de até três anos e implementar mecanismos como a promoção por mérito e a criação de um exame nacional de admissão de professores, visando reconhecer o esforço docente e assegurar padrões de qualidade. Embora tais medidas sejam relevantes, a ênfase na meritocracia e na avaliação quantitativa do trabalho docente pode obscurecer a complexidade do ensino, transformando o trabalho do professor em algo mensurável e controlável, em vez de valorizado como prática ética, política e socialmente relevante.

É comum ver nos estudos sobre educação discussões sobre o afastamento dos professores quando se deparam com políticas focadas em mérito e avaliações padronizadas. Fernandes (2010, p.8) aponta que bonificações e recompensas dadas pelas instituições podem "prender" o professor, diminuindo sua capacidade de agir, seu reconhecimento como alguém que forma e sua identidade, gerando dependência e falta de motivação. Essa crítica mostra como ações superficiais de valorização, mesmo com boas intenções, podem aumentar as desigualdades e piorar as condições de trabalho dos professores, em vez de realmente ajudar.

Por outro lado, Nóvoa (2013) defende que valorizar os professores significa reconhecer e fortalecer sua identidade, construída a partir do autoconhecimento, da reflexão sobre suas próprias experiências e da ligação entre o que vivem e o que fazem em sala de aula. A formação dos professores deve ir além do aprendizado técnico, incluindo momentos para pensar sobre ética, política e cultura, para que eles entendam que são mais do que apenas pessoas que transmitem conhecimento, mas agentes de mudança na sociedade. Essa visão valoriza o lado humano, único e complexo do trabalho do professor, reconhecendo habilidades emocionais, cognitivas e sociais que não podem ser medidas apenas por números.

No passado, o trabalho de professora também estava ligado a regras de moral e controle social. Durante a modernização da educação nos séculos XIX e XX, as escolas tinham

um papel importante em espalhar valores de cidadania e moral, promovidos pelo governo e, em muitos casos, pela Igreja. Nesse contexto, as mulheres eram incentivadas a trabalhar nas escolas porque eram vistas como cuidadoras naturais, capazes de educar as crianças de forma moral e afetiva (Almeida, 2004; Louro, 1997). Essa ideia de que a educação era como uma extensão do cuidado em casa reforçou a divisão do trabalho por gênero e fez com que o trabalho de professor fosse visto como menos importante e com menor salário.

A relação entre o aumento do número de mulheres na profissão e a desvalorização também aparece na forma como a profissão é organizada. A maioria das professoras está no ensino fundamental e infantil, enquanto os homens se concentram em cargos mais importantes, como supervisão e ensino superior. Essa divisão mostra que ainda existe uma ideia de que o trabalho intelectual e técnico é para os homens, enquanto o trabalho de cuidado e educação é para as mulheres, aumentando as desigualdades e limitando a liberdade das mulheres (Carvalho, 1999; Saffioti, 1987).

Outro ponto importante na desvalorização da profissão é a ideia de que o cuidado é algo natural das mulheres. O cuidado, muitas vezes ligado ao afeto e à vocação feminina, precisa ser visto como algo mais complexo, que envolve poder, conhecimento, relações entre instituições e dinheiro. Ao tratar o cuidado como algo natural, a sociedade não reconhece o lado técnico e profissional do trabalho do professor, o que aumenta a desvalorização e dificulta a criação de políticas que valorizem homens e mulheres de forma justa na profissão.

Para realmente dar o devido valor aos professores, é preciso atacar o problema de vários ângulos. Não basta criar regras para subir de cargo ou medir o desempenho; é crucial assegurar um bom ambiente de trabalho, salários justos que reflitam o nível de estudo e o peso da profissão, e chances de seguir aprendendo e se aprimorando, reconhecendo que ensinar não é tarefa simples. Criar espaços onde os professores possam pensar sobre o que fazem, ter liberdade para agir e participar ativamente é fundamental para deixar para trás a falta de reconhecimento que sempre existiu, mostrando que o trabalho do professor é vital para a sociedade (Nóvoa, 2013).

Valorizar os professores implica considerar os aspectos culturais, sociais e simbólicos que moldam a profissão. É imprescindível que o papel do professor seja reconhecido pela sociedade, que sua autoridade pedagógica e ética seja respeitada e que práticas que combatam estereótipos de gênero sejam incentivadas para criar uma carreira digna e sustentável. Estratégias que combinem incentivos financeiros, desenvolvimento profissional contínuo e

valorização simbólica são mais eficazes para lidar com as desigualdades estruturais no ensino e promover a igualdade de gênero (Bruschini, 1990; Almeida, 2004).

A profissionalização dos professores também exige lidar com as tensões entre cuidado e produtividade. As expectativas de desempenho e as métricas quantitativas se misturam com as necessidades de atenção, paciência e cuidado, resultando em uma sobreposição de funções que pode diminuir a importância do trabalho docente. Para uma valorização verdadeira, é fundamental reconhecer e equilibrar esses aspectos, evitando que o professor seja reduzido a meros indicadores de desempenho.

Historicamente, o magistério feminino se tornou um campo de contradições: embora ofereça oportunidades de expressão social, intelectual e afetiva, mantém desigualdades estruturais, limita a autonomia e reforça estereótipos de gênero. Essa ambiguidade requer uma abordagem crítica que considere tanto as políticas públicas quanto as práticas de formação, valorizando o professor como um sujeito de conhecimento, ética e ação social.

Portanto, a história do ensino no Brasil mostra a necessidade de ações conjuntas: políticas estruturais que garantam boas condições de trabalho, valorização financeira e reconhecimento social; formação de professores que desenvolva identidade, autoconhecimento e reflexão crítica; e medidas de igualdade de gênero que desafiem estereótipos antigos e incentivem a participação igualitária de homens e mulheres. Só assim será possível superar a desvalorização histórica da profissão, reconhecendo sua complexidade, relevância social e papel fundamental na educação de qualidade.

Em resumo, o ensino no Brasil ainda oscila entre legados históricos e desvalorização estrutural. A feminização da profissão, apesar de ter aberto espaço para a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, perpetuou desigualdades, precarização e estereótipos de gênero. Para superar essas limitações, são necessárias políticas públicas abrangentes, formação continuada e uma visão da profissão que valorize a experiência, a competência e a individualidade do professor. Somente assim será possível construir um magistério reconhecido, respeitado e capaz de promover uma educação de qualidade, justa e inclusiva para todos os alunos.

4 Considerações finais

Sem querer finalizar o debate proposto neste texto, apresentamos algumas considerações elaboradas a partir do esforço de compreender o percurso sócio histórico da feminização docente para enfrentar os desafios atuais da profissão, sobretudo a desconstrução dos estereótipos de gênero, e a valorização do trabalho docente.

A participação das mulheres no ensino não é algo isolado, mas sim parte de uma jornada histórica, social e política maior, onde a educação visava moldar o cidadão da república e firmar uma identidade para o país. Ao mesmo tempo que isso abriu portas para as mulheres no cenário público e no trabalho, também ajudou a criar ideias fixas sobre o papel feminino na profissão, ligando o cuidado e a dedicação como coisas naturais delas. O resultado disso se vê hoje nos salários desiguais, na falta de valorização da profissão e na ideia de que ser professora é um dom nato das mulheres.

A ideia de que a mulher tem vocação para ser professora serviu, ao longo da história, como uma forma de controle social, permitindo que ela entrasse no mercado de trabalho, mas sem ameaçar a ordem masculina ou a divisão de tarefas entre homens e mulheres. Assim, a profissão se tornou um campo de aparente liberdade para a mulher, mas que, ao mesmo tempo, reforçava os papéis de gênero e limitava sua autonomia e reconhecimento. Portanto, para valorizar a profissão, é preciso lidar com a tensão entre o cuidado e a produção, desafiando a ideia de que o ensino é apenas uma extensão do trabalho doméstico e emocional da mulher.

A atuação das mulheres na educação é influenciada por questões de gênero, raça, classe social e trabalho doméstico, que moldam quem elas são, como agem e as desigualdades que enfrentam. Ao longo dos anos, a forte presença feminina no ensino tem sido justificada por normas culturais que ligam o cuidado e a sensibilidade ao papel da mulher. Essa ligação, embora tenha gerado oportunidades, também contribuiu para a falta de valorização da profissão, principalmente nos primeiros anos de ensino. Entender como as relações de poder, as identidades e as expectativas sociais influenciam é essencial para analisar a atuação das educadoras.

Uma análise da presença feminina no ensino mostra a necessidade de valorizar o trabalho dos professores, com políticas públicas que reconheçam sua importância para a sociedade e para a economia. É fundamental combater a falta de boas condições de trabalho e a desigualdade salarial que afetam principalmente as mulheres na educação básica, além de incentivar a participação de homens na profissão, para diversificar as experiências e acabar com as ideias fixas sobre gênero. Criar uma escola realmente inclusiva depende de mudanças na estrutura, da conscientização e do reconhecimento dos valores femininos, que sempre enriqueceram o ensino e contribuíram para uma educação mais humana e transformadora.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade do magistério: entre a profissão e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, gênero e políticas educacionais. In: DAL'IGNA, Maria C. et al. (org.). **Educação e gênero: políticas, práticas e discursos**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 45-64.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Clarice. **História da profissão docente e feminização do magistério no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Professores e professoras: identidade e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

