



Recebido em: 12/11/2022 Aprovado em 27/12/2022 Publicado em: 31/12/2022  
DOI: 10.18554/ifd.v9i4.6585

## Docência e feminização: Educadoras brasileiras e a primeira infância no Brasil.

### Enseñanza y feminización: Las educadoras brasileñas y la primera infancia en Brasil.

Alexandre Vitor Castro da Cruz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a questão da feminização da docência, especialmente nos anos iniciais. Para tanto, ao pensar a feminização do trabalho docente, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o tom de minhas análises considera a instabilidade social, econômica e política e a crise no mundo do trabalho que esteve presente na realidade brasileira no final da década de 1990 e que moldou as relações dentro das escolas brasileiras. Para tanto, as questões de gênero são centrais, pois o caráter questionador do movimento feminista abriu espaço para entender a reprodução de um esquema binário, que exaltava o masculino e subjugava o feminino, e as possíveis soluções para as desigualdades provenientes deste.

**Palavras-chave:** docência; Feminização; Séries Iniciais

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo analizar la cuestión de la feminización de la enseñanza, especialmente en los primeros años. Por lo tanto, al pensar en la feminización del trabajo docente, especialmente en los primeros años de la Enseñanza Fundamental, el tono de mis análisis considera la inestabilidad social, económica y política y la crisis del mundo del trabajo que estaba presente en la realidad brasileña en la época fines de la década de 1990. 1990 y que dio forma a las relaciones dentro de las escuelas brasileñas. Para ello, las cuestiones de género son centrales, pues el carácter cuestionador del movimiento feminista abrió espacio para comprender la reproducción de un esquema binario, que exaltaba lo masculino y subyugaba lo femenino, y las posibles soluciones a las desigualdades derivadas de ello.

**Palabras clave:** Enseñanza; Feminización; Serie Inicial

---

<sup>1</sup> Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube/Trilhas de Futuro. Mestre em Educação também pelo PPGE UNIUBE (2018). E-mail: [alexandre.cruz@educacao.mg.gov.br](mailto:alexandre.cruz@educacao.mg.gov.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4261-4102>



CRUZ, A.V.C.

## Introdução e percepções teórico-metodológicas

No Brasil, a questão da feminização do magistério chama atenção dos pesquisadores há algum tempo. Trabalhos expressivos sobre o tema permeiam a literatura brasileira, o que, entretanto, não parece ser suficiente para dar conta dos problemas de renda, gênero e identidade dos papéis desempenhados por homens e mulheres no sistema educacional brasileiro.

A construção histórica dessas relações, contudo, contém nuances para além do muro da escola. Quando analisamos a feminização do magistério no Brasil, é importante considerar trabalhos como o de Maurice Tardif e Claude Lessard (2014), que analisa as transformações que marcam a história do trabalho docente, seus modelos de gestão e a prática cotidiana. Os autores discutem as expressões da pauta pedagógica contemporânea e destacam novos conceitos que passam a fazer parte da narrativa escolar - flexibilidade, responsabilidade, competência e necessidade de resultados, por exemplo - resgatados das novas abordagens de trabalho a partir da virada para o século XXI. O principal problema dessa transferência é a completa alienação das pautas pedagógicas, visto que não há uma avaliação do impacto dessas novas premissas nos processos de ensino e aprendizagem, nos conhecimentos escolares, no currículo e na própria dinâmica das instituições de ensino (TARDIF; LESSARD, 2014).

Ao pensar a feminização do trabalho docente, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o tom de minhas análises considera a instabilidade social, econômica e política e a crise no mundo do trabalho que esteve presente na realidade brasileira no final da década de 1990 e que moldou as relações dentro das escolas brasileiras. Para tanto, as questões de gênero são centrais, pois o caráter questionador do movimento feminista abriu espaço para entender a reprodução de um esquema binário, que exaltava o masculino e subjugava o feminino, e as possíveis soluções para as desigualdades provenientes deste. Também as questões de dupla jornada, saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras, condições de trabalho ao longo da pandemia da COVID-19 - iniciada no ano de 2020 e que até hoje causa rasuras no Brasil e no mundo -, a exaustão emocional e a construção identitária e de significados fazem parte das análises do presente trabalho, cuja proposta é fazer uma breve reflexão bibliográfica do caráter sexista de concepções de *dom*, *vocação* e *cuidado* do ensino básico brasileiro.



CRUZ, A.V.C.

Evidentemente, não tenho a esperança de que as reflexões aqui contidas sejam a palavra final no que se refere às discussões sobre gênero e responsabilidade de educação de crianças. Pelo contrário, minhas arguições vão ao encontro do que Japiassu (1975, p.11) diz do papel da ciência:

Não se pode ignorar que a ciência é ao mesmo tempo um poder material e espiritual. Não é essa procura desinteressada de uma verdade absoluta, racional, universal, independente do tempo e do espaço, que se distinguiria dos outros modos de conhecimento pela objetividade de seus teoremas, pela universalidade de suas leis e pela racionalidade de seus resultados experimentais, cuidadosamente estabelecidos e verificados, e, portanto, eficazes.

Ao dizer do mito da neutralidade científica, Japiassu (1975) reflete sobre a necessidade de fazer ciência considerando os agentes que atuam no contexto social, temporal, econômico e cultural do objeto investigado, sem ignorar as contradições, as mudanças que sofrem ao longo da história e da potencialidade de dominar os homens. O trabalho de Japiassu (1975) é uma rica fonte para aqueles que, como eu, se dedicam à atividade científica sem esperar respostas prontas e que mantém o foco de suas análises distante de categorizações que se pretendem a uma verdade absoluta. No caso da feminização do magistério, são consideradas neste trabalho a historiografia da educação e as especificidades da educação brasileira, desde a gestão dos ofícios, perpassando sua história colonial de uma educação individualista, à especialização do trabalho a industrialização e seus reflexos no modo de pensar da escola até chegar em questões contemporâneas, de saúde mental e de consequências da pandemia da COVID-19.

O principal motivador deste trabalho foi minha convivência pessoal com um número infinitamente maior de professoras que de professores na rede pública de ensino no interior de Minas Gerais. Especialmente nos anos iniciais, observei ao longo de minha carreira, a predominância de mulheres que se dedicam à instrução escolar nos primeiros anos. Tal observação me despertou para a seguinte questão: por que, mesmo com a diversificação de gênero em todos os setores do mundo do trabalho, a instrução na primeira infância ainda parece ser predominantemente feminina?

No calor de minhas questões, considerei também algumas hipóteses: por estar no interior de Minas Gerais, especificamente em Patrocínio, cidade de pouco mais de 80 mil habitantes no Alto Paranaíba, minha percepção poderia estar comprometida por alguns



**CRUZ, A.V.C.**

fatores que condicionaram essa atuação. Um deles seria sobre a formação e o acesso ao ensino superior, visto que, na região, um dos cursos mais populares é a pedagogia, seguida das licenciaturas nas áreas das ciências exatas e biológicas. Outra razão seria o processo escolarizador da infância em Minas Gerais que, mesmo que só tenha se tornado obrigatório para as meninas em 1882, já era estimulado na região desde o império (VEIGA, 2009). Isso exigia, entretanto, a existência de professoras - visto que, à época, a premissa era a de que homens deveriam ensinar meninos e mulheres ensinar meninas -, o que poderia ser um condicionante para a experiência de feminização do magistério mineira. Uma terceira hipótese, por fim, seria as consequências que ser um homem educador de crianças também é um fato atravessado por questões de gênero e masculinidade, obstáculos difíceis de enfrentar e que podem afastar os homens das salas de aula das séries iniciais.

Todas as hipóteses foram construídas tendo em mente a necessidade de abordar as seguintes temáticas: a construção do modelo de formação dos profissionais da educação no Brasil; as relações de gênero que perpassam o trabalho e, mais especificamente, a docência; as questões de saúde mental e como as novas dinâmicas do trabalho docente afetam a experiência das professoras das séries iniciais; as adaptações ao longo da pandemia da COVID-19 e as vivências das mulheres no isolamento.

A diversidade de temáticas, ainda que todas tenham implicações em um mesmo nicho - a feminização da escolarização das crianças - faz parte das preocupações do presente trabalho pois considero a perspectiva de Edgar Morin sobre a necessidade de um pensamento complexo. Segundo Morin (2000), por vivermos em uma era de mundialização, em que todo conhecimento deixa de ser particular para ser global, é preciso pensar a ciência de forma mais ampla. Para o autor:

Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global, que é o sentido da frase de Pascal: "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo" (MORIN, 2000, p. 48).

Ao dizer do pensamento complexo, Morin (2005, p. 23) defende que ao analisar um objeto, concebê-lo como algo fechado em si mesmo "implica uma visão de mundo



CRUZ, A.V.C.

classificadora, analítica, reducionista, numa causalidade unilinear” e, por isso, propõe uma visão epistemológica de sistema aberto. Para Morin (2005, p. 23) existem alguns riscos em reunir elementos muito diversos, que podem gerar certa confusão, mas que o desenvolvimento da ciência como conhecemos hoje tem muito das contribuições de uma análise que considera o “caldo cultural” no qual o objeto de estudo está imerso.

Ainda segundo o autor, a complexidade, mesmo que à primeira vista possa parecer um fenômeno quantitativo, diz respeito sim à quantidade de interações entre as unidades que compõe um todo, mas numa visão mais profunda, considera fatos aleatórios, inconstâncias e desordens, ou seja, “a complexidade num certo sentido *sempre tem relação com o acaso*” (Morin, 2005, p. 35, grifos do autor). Por isso, além de considerar as hipóteses acima descritas, também acredito que existam acasos que condicionam a feminização da docência e que é preciso levar em conta que, por vezes, é papel do pesquisador aceitar imprecisões conceituais e contradições do objeto. Ao propor uma abordagem complexa da majoritária atuação das mulheres nas salas de aula dos primeiros anos escolares, o objetivo é não buscar respostas prontas, mas pensar na premissa de Morin (2005, p.38) de que o “sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo” e que a ambiguidade de certos fatos deve fazer parte da atuação e das ambições de um pesquisador.

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2005, p. 83).

Uma vez considerados tais pressupostos teórico-metodológicos de Morin (200; 2005), o trabalho está organizado da seguinte maneira: num primeiro momento, vamos abordar os fatos que envolvem história da concepção da necessidade de um sistema que eduque as crianças brasileiras, desde o ensino dos ofícios nos primórdios da educação até a queda do sistema de ensino dos jesuítas. Em um segundo momento, serão abordadas as questões que permeiam a atuação dos homens na docência das séries iniciais, especialmente quando leva-se em conta o fato de que, no início da história da escolarização no Brasil, quase a totalidade do corpo docente do sistema de ensino



CRUZ, A.V.C.

brasileiro era masculino e que, nos dias de hoje, compõe uma minoria que enfrenta desafios cotidianos nos cargos que ocupam apenas por serem homens. Em seguida, serão analisadas, a partir dos conceitos de *vocação* e *cuidado*, o papel das mulheres na educação das crianças, as implicações de gênero que essas premissas carregam e as perspectivas do presente das professoras brasileiras, especialmente no interior de Minas Gerais. Por fim, busco fazer um panorama atualizado sobre as questões que atravessam a atuação dos professores e professoras das séries iniciais nos tempos atuais, as afetações históricas dos acontecimentos contemporâneos e os principais desafios que permeiam a difícil missão de educar as crianças da nação.

### Das origens da educação

Mesmo antes da institucionalização da educação como conhecemos hoje, o ato de educar já estava presente na vida em sociedade. Ao analisar a história da educação e da pedagogia, Aranha (1994) mostra que as figuras do xamã e do curandeiro nas organizações sociais tradicionais, além do papel de liderança, são os principais responsáveis por dar continuidade às tradições, ensinando-as e garantindo sua presença no grupo. Assim, nesses sistemas, os mais jovens aprendiam imitando os adultos, tanto nas atividades de rituais quanto nas mais cotidianas das quais depende a sobrevivência de todos. Outro ponto é que a formação dessas crianças é integral, ou seja, todos os saberes da tribo devem ser ensinados e, mesmo que alguns infantes se destaquem em algum conhecimento específico, não há, em relação aos demais, qualquer tipo de privilégio.

Com o desenvolvimento da escrita e a realidade de sociedades cada vez mais complexas, um dos princípios mais marcantes surgiu: a divisão social do trabalho. Mulheres, em suas maiorias restritas ao lar, passaram a depender diretamente dos homens, aos quais caberia a especialização. Como consequência, a educação deixou de ser ampla e universal - como era nas tribos - e passou a ser um direito exclusivo dos homens (ARANHA, 1994).

No Brasil colônia, antes da chegada dos jesuítas em 1549, o mais comum era a educação dos ofícios, concentrados em atividades agrícolas ou para a construção das casas dos senhores de engenho. O desenvolvimento de uma economia centrada na



CRUZ, A.V.C.

produção de cana-de-açúcar, aumentou a necessidade de serviços especializados para o engenho, de modo a manter funcionando as rústicas moendas de cana. Nesses casos, o conhecimento era passado pelos artesãos, que ensinavam para os garotos as habilidades profissionais necessárias. Vale destacar que o uso de mão-de-obra escrava era comum, o que distanciava os cidadãos comuns - visto que os escravizados não eram considerados cidadãos - de atividades que exigiam mais força e resistência física (CASTANHO, 2006, p. 4).

A chegada dos jesuítas, entretanto, modificou o cenário na educação dos infantes no Brasil colônia. Criaram-se os colégios jesuítas, nos quais as matérias relacionadas à teologia e ao ensino do latim eram ministradas por integrantes do clero com o intuito de formar novos jesuítas. Um dos pressupostos da dita pedagogia jesuítica era a atenção individual aos alunos, que se tornou um obstáculo graças ao grande número de estudantes por sala e com uma enorme diversidade de idade e condições de classe.

A formação do padre-professor confundia-se com o exercício do sacerdócio, na medida em que para se obter uma sólida formação, o jesuíta recebia uma preparação tanto para exercer sua missão evangelizadora, quanto para praticar a função educadora. (...) No período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote (...). (RIBEIRO, 2015, p. 419)

Acredita-se que os jesuítas educavam em torno de 200 a 300 alunos em uma mesma turma e, por isso, percebeu-se a necessidade de adotar métodos e figuras que auxiliassem na manutenção dos pressupostos de hierarquia característicos desse modelo educacional. Para tanto, criou-se a figura do monitor, que era escolhido entre os alunos mais espertos, participativos e adiantados, que deveria auxiliar os demais colegas no dia a dia educacional. A eles, cabiam funções técnicas como receber os trabalhos da turma, anotar os nomes de alunos que deixaram de fazer a tarefa, organizar as salas e manter um caderno de anotações com relatos sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, na ausência ou até mesmo com os docentes em sala (DUSSEL, 2003).

Na educação jesuíta, o conteúdo era trabalhado em sala com métodos de memorização, interrogação e repetição, repetindo os moldes da catequização. Se consideramos que a fé católica e todos os comportamentos sociais intrínsecos do



**CRUZ, A.V.C.**

cristianismo eram grande parte do currículo, é possível afirmar, portanto, que os modelos jesuítas de educação era uma extensão da catequese, voltada, ministrada e restrita aos homens e meninos da sociedade brasileira:

Os alunos estudavam as principais obras greco-latinas e aperfeiçoavam a capacidade de expressão e estilo, permanecendo muito presos aos padrões clássicos. Voltados para o melhor da formação humanística, os jesuítas usavam textos de Cícero, Sêneca, Ovídio, Virgílio, Esopo, Plauto, Píndaro e outros. Como esses autores eram pagãos, procuravam adequá-los aos ideais cristãos, fazendo resumos, adaptações e até suprimindo trechos considerados “perigosos para a fé”. Proíbiam as obras contemporâneas, sobretudo contos e romances, por serem “instrumentos de perversão moral e dissipação intelectual” (ARANHA, 1996, p. 205)

Foi somente com a implementação do ensino público oficial que a educação brasileira passou a se preocupar com a formação docente. Isso porque a longa experiência com os colégios jesuítas e com a formação cristã deixou um abismo na organização da formação superior para docentes. Após 1772, o currículo foi reformado e passou a contar com o ensino de outras línguas além do latim, como o francês, por exemplo, e com aulas de aritmética, desenho, geometria e ciências naturais, mas a escassez de professores se mostrou um obstáculo. Isso porque, com a troca para o sistema de aulas régias, mesmo a entrada de outras ordens religiosas, como os carmelitas, os franciscanos e os beneditinos, não foi capaz de preencher o vazio deixado pelos jesuítas no quadro de professores no Brasil. Por isso, uma das soluções encontradas na época foi dar continuidade ao modelo jesuíta, ainda que em níveis inferiores e afetados pela desorganização da formação docente (ARANHA, 1996).

Um dos principais desafios era a rigidez da disciplina jesuíta, que tinha como missão controlar os alunos por meio da proteção e da vigilância. O contato com a família nesses casos era, inclusive, desestimulado, pois acreditava-se que a proximidade com os familiares nos curtos períodos de férias afrouxava a disciplina que os colégios jesuítas condicionavam os meninos.

(...) o ensino jesuítico promoveu a separação entre escola e vida, porque, no afã de retomada dos clássicos, não transmitia aos alunos as inovações do seu tempo; não dava muita importância à história e à geografia, e a matemática — essa “ciência vã” — também sofreu restrições, excluída do primeiro ciclo e pouquíssimo estudada nas classes mais adiantadas. Ocupava-se mais com exercícios de erudição e retórica, e a maneira de



**CRUZ, A.V.C.**

analisar os textos não propiciava o desenvolvimento do espírito crítico (ARANHA, 1996, p. 207).

E é precisamente essa separação entre vida e escola que o governo colonial queria evitar no processo de criação dos primeiros magistérios. Há que se considerar também que a falta de professores condicionou a permanência de professores de escolas jesuítas no sistema educacional e, por isso, fazia-se urgente criar escolas normais que deveriam formar mestres profissionais. Estes seriam portadores um saber mais amplo e sistematizado e o objetivo final da educação desses homens era a ação educativa, ou seja, a construção de materiais e modelos de ensino atualizados, baseados nos métodos mútuo, global e simultâneo desenvolvidos na Europa (RICCIOPPO FILHO, 2010).

Mesmo com a chegada da Corte portuguesa pouco foi alterado no que se refere à formação dos professores. Essa permanência da lógica e dos modelos rígidos dos jesuítas estava relacionada à falta de estrutura inicial para formar bons docentes. Nesses casos, as chamadas escolas de Ensino Mútuo se popularizaram. Consequência da Lei de 1823, que dava aos cidadãos o direito de fundar escolas destinadas à formação de professores, a preocupação dos modelos de ensino aos poucos passou a centrar-se menos nas primeiras letras e mais no ofício docente, instruindo e preparando os alunos para o método e o domínio do ato de ensinar. Ainda assim, a base para esses conhecimentos era essencialmente prática e pouco havia de base teórica. O sistema de hierarquias e a figura do monitor permaneciam, forte herança dos modelos jesuítas e que ainda perdurou por mais de uma década (RIBEIRO, 2015).

Somente em 1835, após a reforma constitucional iniciada pelas províncias, é que foram criadas as primeiras escolas normais brasileiras. Essas, entretanto, estavam fortemente ligadas aos princípios conservadores, reflexo dos grupos que organizaram a reforma e que queriam organizar seu projeto político, garantindo a hegemonia de seus ideais. Para isso, o método de educação mais popular era o lancasteriano - o supracitado ensino mútuo, ou ensino monitorial.

A opção pelo método lancasteriano estava ligada ao seu potencial disciplinador, a certo controle ilusoriamente suave, respaldado por uma vigilância sem punição física, de modo a garantir assim sua função de preservar a hierarquia e a ordem, sem se preocupar com a qualidade da formação conceitual e didática dos docentes (RIBEIRO, 2015, p. 427).



CRUZ, A.V.C.

Mas um dos maiores desafios era atrair cidadãos para a formação docente: os salários eram pouco atrativos, a profissão não tinha qualquer prestígio, o currículo era rudimentar, a estrutura das escolas era precária. Graças a isso, escolas foram sendo criadas nas províncias com a mesma rapidez com a qual eram extintas, cenário que permaneceu no Brasil por quase quatro décadas.

### **Homens educadores: reflexos da colônia ao império e a contemporaneidade**

É necessário pontuar, para as reflexões desse ponto do trabalho, que no Brasil nem sempre a função de educadora das crianças esteve associada às mulheres. Pelo contrário, na colonização, com a reprodução dos modelos portugueses de ensino, o domínio patriarcal determinava a subjugação das mulheres pelos pais, irmãos e marido - e pelas regras engendradas por estes -, o que refletia no papel atribuído ao feminino e ao masculino dentro da escola. Um indicativo da visão peculiar das mulheres nesse período era que, para elas, bastava aprender as primeiras letras e alguns cálculos matemáticos que possibilitasse minimamente as tarefas do lar. Mais ainda, a imagem da mulher baseada na necessidade de domar os instintos femininos, associados à tentação, ao pecado e à luxúria, reflexo da expressão bíblica de Eva, culpada, por sua ganância e insubordinação à figura divina, pela corrupção de Adão e, como consequência, pelo pecado original (FREITAS, 2000).

A tentativa de amenizar esse instinto pecaminoso feminino, portanto, justificava-se na urgência de controlar a mulher pecadora, especialmente a partir da exaltação de figuras femininas dóceis, amáveis e maternais, como a de Maria, mãe de Jesus. De acordo com Mello e Leite (2000), a colonização católica, alicerçada nos princípios de “incompletude feminina” (MELLO; LEITE, 2000, p. 38), forçou uma postura que valorizava, na analogia católica da concepção de Maria virgem e subordinada, em oposição ao pecado de Eva que desviou o destino do homem e da humanidade da missão divina.

Nesse contexto colonial, observando-se a demonização do feminino, a educação das crianças era função dos homens. Como vimos anteriormente, atribuída aos jesuítas, a educação das crianças e a formação do professorado estava subordinada, em primeira instância, à formação do sacerdote. Por essa razão, a ação pedagógica dos professores - e futuros padres - era norteadada pelo *Ratio Studiorum*, documento que traçava a rigidez



CRUZ, A.V.C.

dos modelos educacionais, focados no respeito à hierarquia interna, no trabalho nas províncias e na popularização da fé católica e, claro, no paternalismo (ARANHA, 1996).

Quando analisamos essa presença masculina - tanto na ocupação dos cargos da educação na primeira infância quanto na própria ideia de uma hegemonia nos papéis de gênero -, o fazemos no sentido de evitar cair em um lugar comum sobre a concepção dos papéis desempenhados por homens e mulheres na educação das crianças. Mesmo em trabalhos acadêmicos da área, é comum encontrar afirmações que a predominância das mulheres no ensino dos infantes foi um fato em toda a história da educação brasileira. Como vimos, entretanto, antes de uma legislação específica e uma preocupação maior para com a formação para o magistério, já no declínio da monarquia, os homens eram os grandes responsáveis pela primeira instrução, presença reafirmada pelos moldes da fé católica e da condenação de tudo que era feminino à restrição dos lares (GONÇALVES; FARIA, 2015).

Algo deve ser considerado: com a entrada das mulheres no mercado de trabalho no período republicano, a docência se mostrou como uma alternativa não por vocação ou por inclinação ao cuidado. Pelo contrário, como destacado anteriormente, no final do período imperial a formação de professores não era um alvo de cobiça pelos profissionais, graças às precárias condições das instituições de ensino, ao currículo defasado, aos desafios da atuação como alfabetizadores de uma massa de brasileiros analfabeta em quase toda sua totalidade, à precariedade do trabalho em si, mas, principalmente pelos baixos salários. Isso afastava os homens, que tinham acesso à melhores posições na hierarquia social e atraía mulheres que tentavam se inserir no mercado de trabalho (GONÇALVES; FARIA, 2015).

A crescente industrialização fortaleceu esse movimento que afastava os homens e aproximava as mulheres da docência nas séries iniciais. As razões para isso são diversas, mas cabe apontar o movimento de deslocamento dos homens nas funções desempenhadas na escola e não necessariamente ao abandono destes do ambiente escolar:

Nesse contexto, tratar do magistério de homens requer inicialmente duas explicações. A primeira é que historicamente o magistério — função pública exercida inicialmente por homens, em época em que eles eram os únicos cidadãos letrados — se feminizou ao longo do século XX, com o deslocamento dos homens para o ensino de aprendizes de faixa etária mais elevada e de grau mais elevado, ou para cargos de gestão, com



CRUZ, A.V.C.

Revista Iniciação & Formação Docente

V. 9 n. 4 – 2022

ISSN: 2359-1064



melhor remuneração e prestígio. São raros os homens ocupacionalmente inseridos no segmento da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental. A segunda é que esse segmento constitui um campo de trabalho tipicamente feminilizado, aparentemente consolidado como natural: a educação de crianças é coisa de mulher (FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 151).

Nesse ponto, é necessário resgatar o rico trabalho de Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann: *Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação*. A obra é um estudo de caso das relações de gênero na profissão docente que mostra como a masculinidade permeia a questão. De acordo com as autoras, para além da associação da pedagogia com o feminino, há também um estranhamento à presença do homem como professor graças à preocupação dos pais dos alunos com a rotina de cuidados corporais e, principalmente, à orientação sexual das crianças. A presença de um professor implica em muitas resistências por parte dos pais, como deixa claro o trabalho de Altmann e Monteiro (2014).

No desenvolvimento da pesquisa, as autoras conversaram com os professores de uma escola que tinha em seu quadro de docentes três homens, Júlio, Murilo e Rafael, responsáveis pelos anos iniciais. No evento do primeiro dia de aula, no qual era comum dar uma flor para a nova professora, os alunos e alunas se depararam com uma situação de estranhamento: ao invés de mulheres, homens seriam responsáveis por ministrar as classes. Altmann e Monteiro (2014) ressaltam que o caso, ao ser relatado pelas crianças para seus pais, gerou muitos questionamentos por parte dos últimos à escola. Aqui, vale reproduzir um trecho que deixa claro porque olhares de suspeita está no título da obra:

Perguntas como “Mas pode, professor na educação infantil?” (professor Júlio), ou “O que um homem vai fazer lá com os bebês, um homem que é diretor e que é novinho?” (professor Murilo), e assertivas do tipo “Homem não foi feito para esse cargo” (professor Rafael) – relatadas pelos professores –, indicam concepções de masculinidade presentes na comunidade que os distanciam da capacidade de cuidar de crianças, atribuição associada à esfera do feminino (ALTMANN; MONTEIRO, 2014, p. 731).

As autoras também concluíram que os homens professores da educação infantil também têm sua orientação sexual questionada. Por optarem por uma profissão historicamente associada às mulheres, esses homens foram alvo de preconceitos na formação para docência no curso de pedagogia - cujas vagas são ocupadas



CRUZ, A.V.C.

majoritariamente por mulheres - e continuam a ser na vida profissional. Outro fato observado foi que, em contrapartida, alguns pais e professores afirmavam que a presença de um homem na educação infantil tem como ponto positivo a representação paterna. Esta seria essencial para alguns dos entrevistados, pois, segundo eles, a criança precisa de uma figura paterna, não pela presença em si, mas por carregar consigo uma afetividade em uma relação familiar (ALTMANN; MONTEIRO, 2014, p. 731).

Quando questionados sobre a questão dos preconceitos, os professores que participaram da pesquisa relataram um cuidado extra em relação aos cuidados com o corpo da criança, a higiene e a utilização dos banheiros. A pauta sempre é abordada nas reuniões com a família e os professores disseram sempre se colocar abertos para tirar dúvidas, tomando precauções com as quais as mulheres professoras do ensino infantil nas séries iniciais não precisam tomar. Em seu relato, um professor entrevistado afirma trabalhar estimulando a autonomia, não somente para garantir a sensação de segurança da criança e da família, mas também para ensinar a criança a “se virar” (ALTMANN; MONTEIRO, 2014, p. 734).

Nesse ponto do trabalho, é importante ressaltar que o estranhamento à figura masculina está praticamente restrito aos profissionais da educação infantil, mais marcadamente nos anos iniciais. Em outros cargos, como diretores, zeladores, professores do ensino fundamental e médio e supervisores, por exemplo, a presença dos homens não gera quaisquer questionamentos. Ao analisar o contexto da educação brasileira, considerando gênero, cargo que ocupam, especialização, salário, entre outros, Corrêa (2010) conclui que a segregação de gênero da sociedade é reproduzida na gestão das escolas. Segundo a autora, mesmo que na educação os profissionais sejam majoritariamente do gênero feminino, os homens conseguem acessar os cargos de gestão com mais facilidade, mesmo que tenham menos experiência e especialização.

Para Corrêa (2010, p. 58), esse posicionamento tem que ver com a visão masculina do mundo, na qual é da natureza dos homens o poder e, por essa razão, estes estariam “mais aptos a comandar”:

De maneira geral, os dados demonstram a imensa vantagem que os homens têm para ascender às posições de comando na gestão escolar. Tal vantagem não é numérica, já que há mais mulheres diretoras do que homens diretores. É uma vantagem sutil, implícita, proporcional. Essa vantagem masculina, que se traduz em desvantagem para as mulheres,



essa quase invisibilidade do fator vantajoso decorre de um entendimento de mundo que atribui ao masculino as funções de mando e poder (CORRÊA, 2010, p. 59).

Com isso, percebemos que dizer que a educação é feminizada não é o mesmo que dizer que existe igualdade quando o assunto é acessar cargos superiores na hierarquia escolar. Mesmo com maioria feminina, nas eleições para diretoria, percebe-se que as mulheres preferem eleger homens, mostrando que a divisão sexual do trabalho reflete na posição ocupada por homens e mulheres nas escolas brasileiras (CORRÊA, 2010). Por essa razão, é preciso entender melhor a maneira como foi construída a formação das mulheres no Brasil e as implicações contemporâneas da visão sobre o feminino e a escola.

### **Feminização do trabalho docente: cuidado, memória e vocação**

Na história da representação social dos papéis de gênero, o masculino é tomado como medida de todas as coisas (BOURDIEU, 1999). Em *A Dominação Masculina*, ainda que não trabalhe o conceito de gênero propriamente dito, Bourdieu (1999) defende que o poder atribuído aos homens ao longo da história da humanidade é uma forma particular de violência simbólica, sustentada pelas estruturas da sociedade que implicam determinados significados que, em suma, justificariam a subalternização do feminino. No ambiente escolar esse movimento não seria diferente. Tanto homens quanto mulheres são vítimas de estereótipos que condicionam comportamentos dentro e fora dos muros da escola, reflexo de um histórico que associa o cuidado e a gestão das tarefas da infância como uma responsabilidade exclusivamente feminina.

Quando observamos os primórdios da educação feminina, ainda no Brasil colônia, vemos que o discurso sobre a formação das mulheres está carregado das consequências de uma sociedade patriarcal e machista. Como já abordado anteriormente, as primeiras escolas brasileiras eram restritas aos meninos e mesmo os primeiros ofícios precarizados pelos senhores de engenho não eram ensinadas às meninas da colônia.

De acordo com Louro (2007), após a proclamação da Independência, o discurso oficial reafirmava a necessidade de afastar da imagem do Brasil as associações ao atraso, à falta de cultura e ao mundo primitivo. Com a institucionalização da educação formal, as mulheres ingressaram no magistério pois esse se mostrou uma porta aberta,



**CRUZ, A.V.C.**

ainda que em condições precarizadas. O magistério, na visão das mulheres da época, seria uma forma de impulsionar os lugares que ocupavam na sociedade, pois, através da educação das crianças, seriam capazes de se provar como honestas, dignas de cuidar do futuro da sociedade brasileira em plena ascensão.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, et.al. 1997, p. 28-29).

Para que esse modelo funcionasse, foi preciso que a percepção sobre o feminino fosse condicionada às interpretações do lugar da mulher na sociedade. Acreditava-se que as mulheres possuíam uma vocação natural para o cuidado e o pensamento de uma educação como uma extensão da maternidade popularizou ainda mais o magistério. Essa visão também resolvia um problema primordial, pois “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2007, p. 450).

No que se refere à educação na primeira infância, essa lógica foi, portanto, potencializada. Isso porque a atenção especial às crianças na prática educacional apresentava grandes semelhanças com o cuidado doméstico. Segundo Arce (2001, p. 173), essa ambiguidade perdura até os dias de hoje, como é possível perceber nas figuras da “‘professorinha’ ou ‘tia’”, o que demonstra uma oscilação “o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar”.

Retomando Louro (2007), bastaria ajustar a visão de um dom natural da maternidade para construir quais seriam as qualidades, deveres e direitos de uma profissional responsável por educar crianças. Além disso, como existe uma tradição religiosa que marca os primórdios da educação formal no Brasil, há também a visão da docência como “vocação”, o que aproxima com o que se acredita, na memória dos sujeitos, ser o lugar natural da mulher na sociedade: a vocação para o cuidado.

Vistas como dóceis, carinhosas, pacientes e habilidosas, as mulheres seriam ideais para o novo projeto de país que se construía. É verdade que esses atributos estavam



CRUZ, A.V.C.

presentes nas experiências das mulheres do lar, responsáveis por fazer toda a administração da economia doméstica, das relações sociais da família, da limpeza e ordenação da casa e da disciplinarização das crianças. Contudo, mesmo essas habilidades foram suprimidas em nome da ideia de uma vocação para o cuidado, pois “o capitalismo precisava do trabalho feminino por motivos arditamente negados” (CHAMON, 2005, p. 152).

Porém, quando analisamos a condição feminina, a entrada nas escolas não significou, tampouco, o abandono das funções domésticas. Havia à época - e perdura até hoje - a sobrecarga das mulheres que, mesmo inseridas no mercado de trabalho e muitas vezes as maiores responsáveis pela renda da casa, ainda encontravam, no fim do expediente, a limpeza da casa, o auxílio dos filhos nas lições escolares, a cozinha, enfim, mais uma jornada de trabalho no ambiente que, para os homens, permanecia como o espaço do descanso. A principal armadilha é que mesmo as mulheres valorizam aquelas que conseguem viver com essa sobrecarga de trabalho (ZIBETTI; PEREIRA, 2010).

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

Ao falar sobre a feminização docente nos anos iniciais, portanto, que as mulheres ainda estão divididas entre o cuidado doméstico e as funções que desempenham na escola. Os baixos salários também afastam algumas regalias que mulheres das classes mais abastadas conseguem acessar, um traço da precarização do trabalho docente no Brasil. A enorme quantidade de afazeres e responsabilidades também afasta as mulheres da especialização, que passa a ser acessada guardadas as devidas proporções, mais por homens que se dedicam à educação.

Essa relação tem adoecido as mulheres no Brasil. O ato de ensinar é, por si só, estressante e isso reflete nos sintomas relatados pelas professoras e professores brasileiros. Doenças cardiovasculares, estresse, fadiga, insônia, labirintite e neuroses são alguns dos exemplos dos problemas de saúde mental que acometem os profissionais da educação. Contudo, por mais que essa seja a realidade dos professores, esses temas



CRUZ, A.V.C.

são pouco abordados na pesquisa em educação e os reflexos desse adoecimento também têm sido ignorados pelos pesquisadores brasileiros (REIS et al, 2006, p. 231).

Ao levantar os dados sobre a sobrecarga de trabalho entre os professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Reis et al (2006, p. 237) encontraram um dado relevante nas respostas dos entrevistados:

Somente 30,8% dos professores referiram práticas regulares de atividade física e 34,4% referiram atividades regulares de lazer. Consumo de bebida alcoólica foi referido por 22,0% dos entrevistados e o hábito de fumar, por 7,3%. A realização de atividades domésticas foi referida por 86,7% da população: 95,9% entre as mulheres e 77,8% entre os homens. Sobrecarga doméstica alta foi encontrada para 32,8% das mulheres, e no caso dos homens, somente para 2,3%.

Ainda que a docência contemporânea seja uma atividade que gera sofrimento psíquico para os profissionais da área, as mulheres continuam sendo as mais sobrecarregadas. Espera-se delas a capacidade de dar conta tanto da educação das crianças quanto do cuidado da casa, herança dos tempos coloniais. Em outra pesquisa, mais atualizada, aplicada para sete professoras, Reis e Cunha (2021) concluíram que as mulheres ainda precisam dividir sua atenção entre as responsabilidades do trabalho na escola e as tarefas domésticas, o que causa exaustão, sobrecarga e culpa. Muitas das entrevistadas relatam não ter tempo para o lazer, especialmente aquelas que acabaram de ser mães e, nesse lugar, a diversão são a primeira a ser eliminada do tempo livre, que é usado para os cuidados com o bebê. Os relatos envolvem desde o cansaço causado pelo trabalho em si como também pelo transporte até a escola ou como consequência de quadros de estresse e ansiedade.

No contexto da pandemia do COVID-19, as reações à dupla jornada evidenciou ainda mais as diferenças entre homens e mulheres. Em *Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: tecendo sentidos*, Macêdo (2020) demonstrou que o confinamento potencializou o adoecimento e a exaustão das mulheres. Evidentemente, os quadros de isolamento que a pandemia exigia afetou a qualidade de vida de todos, mas, entre mulheres docentes, o efeito pode ter sido ainda mais significativo. Entre as entrevistadas por Macêdo (2020), foram comuns os relatos em que as mulheres afirmavam que não são capazes de descansar e que estão habituadas a essa rotina que implica em acordar cedo e cuidar dos afazeres do lar e da escola. Mas, no contexto do



CRUZ, A.V.C.

distanciamento social, algumas afirmaram que as funções domésticas interferiam diretamente na qualidade do trabalho como professora. Outro fator considerado por elas foi o medo - do adoecimento próprio ou de pessoas próximas - que se une às sobrecargas da casa e do trabalho e que contribui para a exaustão dessas mulheres.

À parte às experiências do período de isolamento, o trabalho docente também é cada vez mais precarizado. A partir da segunda década do século XXI, os profissionais da educação têm presenciado um contexto de trabalho permeado de desafios:

Dentre as explicações para a situação, podem ser ressaltadas as seguintes: problemas na gestão dos recursos, distanciamento entre políticas educacionais e sua implementação, condições de formação e de atuação profissional, política de apoio e incentivo à carreira docente. De um lado, há o argumento usual da falta de recursos e de outro, atribui-se aos profissionais a razão maior das deficiências apontadas (BORGES; CECÍLIO, 2018, p. 178).

Somando isso ao fato de que as mulheres ainda ocupam os cargos mais precarizados na educação, as respostas para a questão desta pesquisa parecem ainda mais complexas. Afinal, por que, mesmo com a diversificação de gênero em todos os setores do mundo do trabalho, a instrução na primeira infância ainda parece ser predominantemente feminina?

## Conclusão

Ao longo do presente trabalho, buscou-se demonstrar que a questão da feminização da docência é permeada pela história do desenvolvimento da educação no Brasil. No país, a inserção das mulheres no aparelho educacional foi tardia e, em se tratando da especialização para o magistério, mais tarde ainda.

Mesmo posteriormente, uma vez inseridas no mercado de trabalho, ainda restritas ao magistério, as mulheres enfrentaram muitos desafios. Hoje, esses desafios permanecem e vão desde a exaustão da dupla jornada até a própria precarização do trabalho. Na busca de encontrar respostas para o fato de que, ainda que a inclusão feminina em todos os setores do trabalho tenha se concretizado, a maioria dos profissionais responsáveis pela educação das crianças ainda são mulheres. Nas reflexões deste trabalho, algumas razões possíveis foram encontradas: em primeiro lugar, a ideia



**CRUZ, A.V.C.**

permanente que associa casa e escola e que ainda encara o ensino formal como semelhante à educação do lar. Além disso, a história da educação brasileira por muitos anos não incluiu em seus capítulos as mulheres, que ficavam restritas ao lar e a quem cabia a gestão da economia doméstica, das relações sociais e o cuidado e disciplinarização dos infantes. Outro fator importante é a dificuldade das mulheres de especializar e buscar outros espaços de atuação no campo da educação, como a educação superior, por exemplo. Parte dessa dificuldade diz respeito à exaustão, à dupla jornada e à culpa que as mulheres sentem de não conseguirem se dedicar plenamente à profissão, visto que ainda é esperado delas a mesma dedicação ao lar dispensadas pelas mulheres da colônia.

Não menos importante, esse trabalho considerou também a resistência que as famílias apresentam aos homens professores nos primeiros anos da escolarização. Não obstante, a mesma lógica do preconceito de gênero se repete: questionados no âmbito das masculinidades, esses homens veem-se alvo de desconfianças constantes, que vem desde a crença da inclinação do gênero masculino para a violência, passando pelo preconceito ao longo de sua formação e chegando até desconfianças sobre a orientação sexual.

Sendo assim, por fim, em minhas arguições, busquei demonstrar que a predominância feminina na educação das crianças é produto da ideia de uma predisposição natural da mulher para o cuidado, mas não só. É antes, produto de nuances culturais, sociais e temporais diversas, que, em certa medida, permanecem centradas em uma visão binária e dicotômica da sociedade e que atinge, consideradas as proporções, homens e mulheres.



CRUZ, A.V.C.

## Referências Bibliográficas

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, p. 167-184, 2001.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. Moderna, 1994. JAPIASSÜ, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BORGES, Elisabete Ferreira; CECÍLIO, Sálua. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re) democratização. **Holos**, v. 5, p. 177-194, 2018.

CASTANHO, S. Educação e trabalho no Brasil colônia. **LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

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

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. **Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba**, v. 4, n. 7, p. 53-60, 2010.

DE PÁDUA RIBEIRO, M. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

DOS REIS, Simone Samires; CUNHA, Saulo Daniel Mendes. Professoras itinerantes do ensino superior: condições de saúde e jornada dupla de trabalho. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 2, p. e5590-e5590, 2021.

DUSSEL, I; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003. 255 p.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FREITAS, A. C. C.; REIS, GONÇALVES, J. P.; DE FARIA, A. H. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 49, p. 282-297, 2015.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, p. 201-218, 2007.



CRUZ, A.V.C.

MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Revista do NUFEN**, v. 12, n. 2, p. 187-204, 2020.

MELLO, J.C. LEITE, E. **Discursos velados**: memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS, M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) *Memória, Identidade e Representações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 720-741, 2014.

REIS, E. J. F. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 229-253, 2006.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Antes da racionalidade técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. **Revista Profissão Docente**, v. 10, n. 22, p. 47-65, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VEIGA, C. G. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. **en LC Oliveira, M. Sarat, Educação infantil, história e gestão educacional, Dourados/MS, UFGD**, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco. 2000a.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, p. 259-276, 2010.

#### Como citar este artigo (ABNT)

CRUZ, A.V.C. **Docência e feminização: Educadoras brasileiras e a primeira infância no Brasil**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 4, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

#### Como citar este artigo (APA)

CRUZ, A.V.C. (2022) **Docência e feminização: Educadoras brasileiras e a primeira infância no Brasil**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.