

O MAGISTÉRIO FEMININO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA QUE EMERGEM DAS MATRIZES LIBERAL/CONSERVADORA NO BRASIL

Claudilena Corrêa Araújo¹
Layane Bastos dos Santos²
Déa Nunes Fernandes³

RESUMO

O uso do termo feminização resgata a categoria gênero no âmbito das discussões que relacionam a inserção da mulher no mercado produtivo, via docência. Este estudo tem como foco o magistério feminino na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Apresenta um levantamento de estudos, realizados entre 2015 e 2018, que elegem o magistério feminino como categoria de análise, e no encadeamento, aponta alguns elementos dessa temática no contexto das concepções liberais/conservadoras manifestada nas propostas da educação fordista-taylorista e toyotista e possíveis reflexos no trabalho docente feminino, face ao percurso histórico-social e político que determinaram/determinam a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Alicerça-se numa pesquisa bibliográfica realizada por meio de um levantamento de periódicos da CAPES-CAFe e no *Google Acadêmico* em que se buscou mapear estudos realizados entre 2015 e 2018 que trazem à tona a temática em foco. Foi possível concluir, que há variados estudos sobre a feminização do magistério, porém não foram encontradas matérias que focalizem a EPT e o trabalho das docentes dessa modalidade. Compreende-se que os diferentes olhares sobre a temática sugerem que sejam iniciadas novas discussões no âmbito acadêmico, especialmente acerca dessa temática ainda negligenciada nos estudos sobre gênero e docência.

Palavras-chave: Trabalho Feminino, Docência Feminina, Fordismo, Taylorismo, Toyotismo.

INTRODUÇÃO

O processo de feminização do magistério no contexto da sociedade capitalista apresenta o caráter desprofissionalizante, visto que, historicamente, ao magistério feminino foi atribuída uma relação com a maternidade. Por muitos anos, o trabalho feminino foi considerado como uma atividade complementar ao exercido pelo chamado chefe de família. E

¹ Professora (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Codó. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: claudilena.araujo@ifma.edu.br.

² Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: layane.santos@ifto.edu.br.

³ Professora orientadora: Professora do Ensino Superior do IFMA; do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (proEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo. Doutora em Educação Matemática. Email: dea.fernandes@ifma.edu.br.

a docência, neste caso, não se sobreponha a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la.

De fato, o magistério se tornou ao longo do tempo, o destino primordial das mulheres, mesmo tendo uma representação sociocultural demarcada de forma extensiva na maternidade. No Brasil, por voltas das décadas de 1930 a 1960, o acesso à formação docente era exclusivo das jovens das camadas médias e altas, se configurando assim uma distinção de classe.

Neste contexto, no que tange à Educação Básica e Educação Profissional no Brasil, vários autores concordam com a dualidade estrutural demarcada através das políticas públicas enquanto representação objetiva das concepções de formação da classe trabalhadora no país (MANFREDI, 2002; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; ARAÚJO; RODRIGUES, 2010). Essa divisão, ao longo do processo histórico-social e político brasileiro terão, ora nuances de equiparação, ora acentuará essa lógica dual por força das estruturas econômicas que determinam as necessidades mercantis, sobrepondo-se às necessidades formativas humanas mais amplas.

Tais mudanças refletem estruturas que aprofundaram/aprofundam as desigualdades sociais, econômica, cultural e educacional no Brasil e estão intimamente relacionadas a uma adaptação do mercado às exigências do mercado internacional, ao qual também não escapam a condição feminina no magistério em Educação Profissional e Tecnológica.

Baseado nestes pressupostos será apresentado neste artigo um levantamento de estudos, realizados entre 2015 e 2018, que discutem a profissionalização da mulher via magistério e enfatizam a condição feminina no âmbito do mercado produtivo. Serão também discutidas algumas considerações sobre educação profissional, alicerçada em Manfredi, (2002); Moura (2007); Antunes, (2009); Araújo; Rodrigues (2010) e em Paula et.all, (2014), contextualizada historicamente mediante ao desenvolvimento capitalista.

Nesta perspectiva, serão apontadas as relações entre a formação profissional feminina, através do Magistério voltado para educação inicial das crianças, e o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, desencadeadas a partir das exigências econômicas e consolidadas a partir da vertente liberal/conservadora manifestada nas propostas da educação fordista-taylorista e toyotista.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos para a construção deste estudo consistiram no uso do mapeamento sistemático de literatura, que incide numa metodologia investigativa oriunda da

Estatística, ainda pouco usada nas áreas sociais e humanas. Este método de pesquisa serve para localizar o estado da arte de variados assuntos, o que exige ao investigador uma elaboração prévia do plano de busca por meio do *spring* de coleta de periódicos, uma vez que,

[...] o mapeamento sistemático pode ser definido como uma revisão abrangente de estudos primários, acerca de uma determinada área, com o intuito de se identificar quais evidências estão disponíveis nesta área. Assim sendo, a realização de um mapeamento sistemático além de prover uma visão geral acerca de uma determinada área de pesquisa, deve prover também a possibilidade de se conhecer as frequências de publicação ao longo do tempo, quantidades e tipos de pesquisas realizadas dentro desta área, de maneira a possibilitar a identificação de tendências na área de pesquisa (RAMOS, 2015, p. 57).

As primeiras buscas ocorreram nas Bases de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, através do acesso pela Comunidade Acadêmica Federada-CAFe. Ressalta-se ainda que o recorte temporal definido para as buscas foram os estudos concentrados entre 2015 a 2018, para que pudessem aferir a atualidade e pertinência do objeto da investigação: a feminização do magistério.

Utilizou-se como termos de busca: *profissionalizacion magister and female*. Foram consultados os portais de periódicos: *Web of Science, Scopus, Springer Link e Sociologic Abstrat – ProQueste*. Nestes campos, foram encontrados 13 (treze) artigos, entre nacionais e internacionais, que consideravelmente discutiam sobre o magistério ou profissionalização feminina; destes, apenas 05 (cinco), após leitura dos respectivos títulos e resumos, foram incluídos para análise.

Posteriormente, recebemos do *google* acadêmico os artigos que potencialmente tratavam do assunto correlato à pesquisa. Esse instrumento foi realizado no suporte *google*, através do acesso remoto via <http://scholar.google.com>. Nele criamos um perfil das pesquisadoras, e agregamos o e-mail institucional para que recebêssemos alerta, a partir do processo de busca por assunto e artigos. Neste caso utilizamos as seguintes palavras chaves: feminização; trabalho feminino; educação profissional feminina e profissionalização da mulher. Entre os dias 10 a 28 de janeiro de 2019, foram recebidas variadas sugestões de artigos, os quais foram incluídos ou excluídos, conforme coerência com a temática em foco. Ao final da busca, considerou-se 20 (vinte) estudos relevantes, após a leitura dos títulos e resumos destes, apenas 04 (quatro) apresentaram substantiva contribuição ao estudo.

DESENVOLVIMENTO

1. NA HISTÓRIA DA EPT, A MÃO “VISÍVEL” DAS CONCEPÇÕES LIBERAIS/CONSERVADORAS ESTENDIDAS TAMBÉM AO MAGISTÉRIO FEMININO.

Nesta etapa do estudo, nos importa destacar a relação entre a formação profissional feminina, através do Magistério voltado para educação inicial das crianças e as modificações ocorridas na Educação Profissional no Brasil, desencadeadas a partir das exigências econômicas e consolidadas nas políticas educacionais direcionadas para a formação de trabalhadores, aptos a satisfazer a cadeia produtiva.

Um elemento determinante dessas políticas educacionais intensificadas a partir dos anos de 1930 até os anos de 1970 foram suas bases fincadas no modelo de estruturação acumulativa do capital: taylorismo-fordismo educacional, cuja retórica consistiu numa proposição de educação voltada para a formação de um contingente de trabalhadores qualificados via escola, assentado no tripé Capital-Trabalho-Estado (ANTUNES, 2009).

Ocorreu, em consequência, dentre outras políticas, as elaborações teórico-práticas de EPT e a institucionalização da pedagogia do Capital Humano, ambas objetivando esse aumento gradativo dos contingentes de trabalho abstrato (PAULA *et.all*, 2014). Ainda em decorrência e ao lado dessa influência, teremos a formação da mulher professora, através da oferta dos cursos normais que passarão a aglutiná-las. Porém, a organização curricular será implementada sob a égide da sociedade patriarcal, burguesa e cristã, tais aspectos construirão a tríade basilar de formação profissional feminina via magistério: submissão; trabalho inferiorizado e recato moral, elementos indispensáveis para uma mulher-professora.

Na sequência, mas não necessariamente de forma linear, conforme Antunes (2009) ocorreu um “quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista-fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais”. Essa crise foi gerada pela superprodução de mercadorias, as quais saturariam o mercado.

Uma das consequências desse quadro foi um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor o projeto de dominação societal do capital, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho. Organizou-se, então, o processo de reestruturação flexível do capital, o qual resultará no toyotismo educacional, estruturado pela pedagogia das competências. Tal influência estará expressa, inclusive, no plano ideológico, pelo culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador

que faz apologia ao individualismo, negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Manfredi (2002); Araújo e Rodrigues (2010); Paula *et.all*, (2014), além de outros aportes teóricos, apontam o modelo educacional do Sistema S, como expressivo deste processo de estruturação acumulativa de capital, desencadeado em consequência da política de Educação Profissional baseada nos princípios taylorista/fordista. Nesta perspectiva, a pedagogia focada no capital inclui, portanto, as práticas formativas em educação profissional e tecnológica, articuladas ao projeto do capital de cunho pragmático, os quais objetivam a segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador, e à subsunção social ante a realidade dada.

Portanto, entre 1930 a 1940, ocorreram no Brasil a institucionalização da Educação Profissional marcadamente relacionada ao nascimento do Senai e das leis orgânicas de ensino em 1942 (MOURA, 2007; ARAÚJO; RODRIGUES, 2010). Tais instituições, dentre outras correlatas, colaboraram com a institucionalização da EPT pautada na pedagogia tecnicista, a qual hierarquiza as funções técnicas, conforme o modelo taylorista-fordista.

Mais à frente, em virtude da necessidade de expansão da indústria nacional, no contexto das políticas socioeconômicas de desenvolvimento de Vargas, as políticas educacionais imprimirão um caráter pragmático, na medida em que resolveriam problemas de cunho emergencial da indústria e a carência cada vez maior de operários especializados, demandas causadas pelo aumento da produção industrial.

Tal prerrogativa configurou um protagonismo hegemônico do empresariado brasileiro, especificamente o industrial, que buscou estabelecer programas e atividades visando à racionalização no interior das fábricas, dentre as quais podemos citar a implantação do Sistema S para formação do trabalhador, arrogando para si a autoridade profissional e competência técnica para formação educacional que propulsionaria a modernização da sociedade brasileira (MANFREDI: 2002; p. 181).

A formação de professora primária, neste contexto, além do enquadramento social do gênero incorporado pela domesticidade e subsunção aos desígnios do marido e da igreja, a qual deveria acontecer, também, em conformidade com modelo de acumulação taylorista-fordista.

Essa formação-treinamento objetivava favorecer a assimilação da realidade de trabalho, desligada dos contextos socioeconômicos mais amplos, manifestando-se também na organização do trabalho escolar com forte apelo da hierarquização das funções docentes e técnicas e do uso de métodos de ensino programados. Dessa forma, no trabalho pedagógico,

havia uma priorização do treinamento e do disciplinamento do aluno como meio do controle das situações de aprendizagem. E, conseqüentemente, os conteúdos eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados. “O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 53).

Nesta época, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º. 8.530, de 02/01/1946, que uniformizou a estrutura pedagógica e curricular dessa modalidade educacional no país e alterou a modalidade do Curso Normal para Curso Profissionalizante. Passou-se, então, o ensino normal, a ser um ramo do ensino profissional, dividido em duas modalidades: a escola normal regional, responsável pela formação de professores primários, com duração de quatro anos; e a segunda modalidade, com duração de três anos, responsável pela formação de professores primários com habilitação profissional para o Magistério e Administração Escolar. Tal alteração, acrescida dos conteúdos de caráter técnico-pedagógico, além das disciplinas de prendas domésticas, técnicas de higiene e organização doméstica (SANTOS; 2016).

Dentre outros fatores originários, destacam-se a expansão da escola primária e do aumento contingencial de professores leigos constituídos em períodos anteriores por falta de políticas educacionais favoráveis. Diante desse quadro caótico, a instituição profissionalizante do Magistério gerou maior visibilidade para a categoria docente e incentivou o aumento de professores, que já atuavam como tal, a regularizarem sua profissão por meio de uma formação própria para o magistério (CHAMON; 1996).

Santos (2016) enfatiza que mediante o recrutamento da força de trabalho masculina para áreas consideradas de melhores remunerações e carreira, consolidando a ideia de prestígio de gênero, as Escolas Normais serão majoritariamente frequentadas pelas mulheres, consolidando a crença, ainda que em senso comum, de que eram mais bem qualificadas para a educação das crianças, bem como para protagonizar o processo civilizatório da sociedade analfabeta, segundo os discursos oficiais.

A ideia de que a mulher é elemento moralizador por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância para a moralidade dos povos passa a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. A velha mentalidade patriarcal começava a ceder espaço às filhas, frente aos apelos oficiais que se intensificavam [sic] (CHAMON, 2006, p. 10).

Destaca-se que esse processo de feminização do magistério via educação profissional, transcorrerá até os anos 70-80, quando as alterações da LDB n.º. 5692/71 retiram a

obrigatoriedade do ensino profissional. Em face às discussões e embates em torno da nova lei de educação, o Magistério de nível Médio será substituído pela formação superior, seja por meio do Curso Normal Superior, seja através do curso de Pedagogia, como também as demais Licenciaturas (SANTOS; 2016).

A chegada dos anos de 1990 demarcam as reformas educacionais em favor da reestruturação flexível do capital. Neste contexto, o “elemento provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos 1990 foi a noção de competência, contrapondo-se às disciplinas” (RAMOS, 2005, p. 112). Neste período, a noção de competência foi incorporada nas políticas educacionais de modo geral, bem como se disseminou acentuadamente na Educação Profissional, no intuito de responder às exigências mercantis.

Maués (2002) considera que a noção de competências se estabelece como comportamentos estruturados em função de um dado objetivo, dentro de uma dada situação, os quais representam a possibilidade de uma ação eficaz em um contexto preciso. Nesta perspectiva, a pedagogia desenhada se estabelece como:

[...] pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis... Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso, o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar (RAMOS, 2005, p.117).

Consiste, ainda, na passagem da aprendizagem centrada nas aquisições, para uma aprendizagem centrada em um potencial de ação, o que demonstra o lado extremamente prático e utilitarista da pedagogia das competências. E, finalmente, a Pedagogia das Competências, refere-se à possibilidade da abordagem por competências passar de uma aprendizagem do conhecimento, para uma aprendizagem do “*savoir-faire*” e do “*savoir-réfléchir*” (MAUÉS: 2002; p. 03).

Paula *et. all.* (2014) esclarecem que a noção de formação, na perspectiva de Perrenoud – expoente teórico desta noção, dentre outros – está direcionada para a constituição de um trabalhador com um novo perfil amplo, generalista com iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico. Essa perspectiva envolverá o uso científico da subjetividade do trabalhador, provocando um processo de desumanização do trabalho onde o valor de uso das mercadorias, inclusive o trabalho como categoria abstrata, é substantivamente ocupado pelo

valor de troca (ANTUNES, 2009). Para Araújo e Rodrigues (2010), isto significa a renovação do velho modelo de referência racionalista, pois parece haver:

[...] um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo **saberes** (de diversas ordens, como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio comunicativas, etc.). (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 54)

Segundo Paula *et. all.* (2014), a formação do trabalhador através dessa perspectiva pedagógica provocará modificações no processo educacional, dentre as quais o uso de estratégias de controle do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade na relação dialética entre apropriação e objetivação. Estas estratégias serão corporificadas através das reformas educacionais, expressas principalmente na LDB nº 9394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, bem como constarão nas Diretrizes Nacionais de Formação Docente.

Neste contexto, a formação do Magistério, predominantemente feminino, receberá expressões desse modelo mercantil de profissionalização. Vale ressaltar, que a inserção da mulher no magistério não ocorreu de forma “natural”, pois, não apenas as relações econômicas e políticas tiveram grande importância no processo de feminização da profissão. Também as reivindicações femininas, que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso à instrução e a oportunidade de trabalho remunerado, tiveram um papel importante e utilizaram-se da imprensa periódica feminina, para divulgação de seus direitos.

Nos anos 1990, há pelos menos duas vertentes conflitantes no que tange à formação docente. A primeira corrente de pensamento defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática (SANTOS, 2016), e isto demarca a presença efetivamente feminina na vanguarda das reivindicações políticas, em favor da educação. E, por outro lado, havia a segunda, que tinha como pano de fundo, as cobranças de competência profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados, com o mínimo de dispêndio, um forte apelo masculinizado do gerencialismo educacional.

Algo conflitivo, inclusive expresso na própria LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que representa uma conquista, a qual após momentos de muitas lutas e relutas nesse período, não apenas se regulamenta, mas se estabelece e reconhece direitos sublimes na Educação Brasileira. Tal documento reconhece o professor e a sua formação, sobretudo, porque ele é considerado, pela sociedade, pesquisador, reflexivo e agente de mudanças. Porém, as

propostas educacionais reformistas se estabelecem na perspectiva da pedagogia das competências, uma vez que se delineou uma reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, por sua vez, uma nova organização do sistema nacional (SAVIANI, 2007).

Ainda na década de 90, durante os governos de FHC, conforme os documentos reformistas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (BRASIL, 2000) tiveram o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Percebeu-se o processo de recrutamento da força de trabalho, através da categorização do trabalho docente via formação. São instituídas modalidades de educação superior voltadas pra o magistério da Educação Básica: a criação do curso Normal Superior, no Art. 63, e a reestruturação do curso de Pedagogia, no Art. 64 (BRASIL, 1996), como afirmam:

Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Este panorama veio a enquadrar o processo formativo docente sob a égide das reformas neoliberais, ocorridas nos anos 1990, as quais pretendiam reconfigurar a economia local sob a perspectiva do mercado internacional, no qual o Brasil se estabelece numa relação de dependência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO: OS OLHARES, OS RUMOS E AS DISCUSSÕES.

O uso do termo feminização resgata a categoria gênero no âmbito das discussões que relacionam a inserção da mulher no mercado produtivo, via docência, carregado do caráter sub-representativo destas, na sociedade idealizada e instituída sob a perspectiva masculina.

A profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente vista como sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão (ALMEIDA, 1998, p. 20).

Esse processo de profissionalização também perpassa pela ideia de atividade laboral definida no contexto das sociedades de classe, nas quais a divisão social será contraditoriamente expressão de caráter generalista, erigida pelas relações antagônicas estabelecidas entre trabalho intelectual e manual, entre trabalho produtivo e abstrato, entre trabalho masculino e feminino.

Neste âmbito, vão sendo incorporados conceitos, ideias e valores que se constituirão em práticas sociais desqualificadora do trabalho feminino, demarcando relações de gênero e poder, que permearão, com nuances diferentes, todas as classes sociais. E neste caso, na contemporaneidade, as profissionais professoras oriundas das classes populares, transformarão o magistério como instrumento de emancipação social, política e emocional (ALMEIDA, 1987).

Importa ainda enfatizar que, conforme Laurentis (1994), esses aspectos delinearão a identidade feminina construída pela identidade de gênero elaborada a partir de vários mecanismos e tecnologias manifestos na família, na escola, na igreja, no cinema, na mídia e no trabalho, conforme transcritos nas pesquisas sistematizadas nos periódicos analisados. Os textos de Gabriel (2015); Nobik (2017); Salinas-Urrejola (2018); Nicolete; Almeida (2018); Furtado (2018); Posada-Dacosta; Maria-Amélia (2018); Pereira (2018); Felix (2018); Rezetti (2018) estão, dentre outros estudos, entre aqueles que discutem sobre a temática enfatizando o trabalho da mulher via formação docente, o processo de feminização ao lado das relações de gêneros estabelecidas no contexto social.

Gabriel (2015), a partir de um romance, editado em 1865, onde relata um conjunto de biografias publicadas em 1885 e as memórias de um professor que exerceu suas funções durante o primeiro terço do século XX, além de outros aspectos pesquisados, discorreu sobre a feminização no magistério, traçando um breve paralelo entre a condição socioeconômica dos gêneros docentes na Espanha e suas ocupações no próprio exercício da profissão docente. Segundo o autor, as mulheres ocupavam cargos profissionais de menor relevância e sua

importância social e política foi menos perceptível, apesar da crescente feminização da proficiência.

Nobik (2017) também discorreu em seus estudos, que houve uma atenção considerável acerca da temática da história das mulheres entre os historiadores húngaros, com especial atenção para educação e profissionalização do ensino, embora não se baseiem nos resultados da historiografia feminista. O autor ainda enfatiza que, os papéis por elas desempenhados na profissionalização, no entanto, ainda não foram pesquisados, por isso propõe explorar o “lado feminino” da profissionalização e sua participação na construção dos discursos profissionais.

Urrejola (2018), por sua vez, aborda a formação da preceptoria feminina no século XIX, no Chile, considerando as condições práticas do ensino sob a égide do imprevisto e da precarização, e do impulso dado pelo Estado à sua profissionalização nas escolas normais, como resposta às demandas de uma sociedade em transição à modernidade. Porém, essa profissionalidade, idealizada sob a natureza feminina, feminizou a profissão, tornou-se ao mesmo tempo um espaço de libertação social, mesmo mediante a reprodução de desigualdades que impactavam o trabalho destas.

Nicolete e Almeida (2018), numa perspectiva histórica, discutem a simbolização da figura feminina no imaginário social em relação à carreira docente, baseada nas práticas de formação de professores, profissionalização e coeducação. Em seus trabalhos, concluíram que a profissão docente sintetiza essa possibilidade de ingressar em uma profissão remunerada, que estivesse em harmonia com o papel social a elas atribuído. Porém, nesse caminho vocacional, as mulheres permanecem subjugadas ao sexo masculino, com outro mecanismo de controle social, o que também significa uma relação de poder, pois mantém os privilégios do grupo minoritário, seja em termos de classe social ou sexo.

Furtado (2018), concentrado em certas tendências culturais que surgiram como questões atuais nos currículos escolares suscitam novas abordagens para a formação de professores conforme as variedades de feminismo, as teorias críticas de raça, estudos pós-coloniais e as teorias do *queer*. Acreditam que os professores e professoras devam ter conhecimentos destas tendências, pois compartilham a responsabilidade de conhecer, usar e endossar essas pedagogias de aprendizagem como referenciais para a prática.

Já os autores Posada-Dacosta, Maria-Amélia (2018) e Pereira (2018), apresentam estudos sobre a profissionalidade feminina no magistério, porém o recorte de investigação desses autores é o ensino de Matemática, área historicamente considerada específica do sexo masculino.

Os primeiros, Posada-Dacosta e Maria-Amélia (2018), considerando a realidade africana, destacam que, entre os docentes do Ensino Primário, em todas as regiões de Angola, em geral, predominam as mulheres, inclusive pautadas pelas concepções de gênero historicamente desenvolvidas na escola. Essas representantes femininas da profissão estão presentes nas fases iniciais da Educação Básica, neste país. Percebem também que essa etapa ainda é considerada como extensão do lar, requerendo disposições maternas. Mediante essa constatação, fazem uma comparação como os demais níveis de ensino e concluem que no quadro de professores atuantes no Ensino Médio e Superior, o domínio é estritamente masculino.

Pereira (2018) aponta algumas considerações envolvendo a Matemática e o Ensino Normal na Escola Salvatoriana Bom Conselho de Passo Fundo – RS, dentre as quais destaca: a preocupação de constituir professoras primárias com “bom nível intelectual” (grifo nosso) fundado no aprendizado da Matemática como disciplina e fundamento metodológico, paralelo aos conteúdos que estas deveriam ensinar a seus futuros alunos.

Felix (2018) objetivou conhecer o trabalho desenvolvido por mulheres revendedoras de produtos de beleza, para uma indústria de cosméticos instalada no Brasil na década de 1950, utilizado pelos empresários, para o aumento/manutenção de sua taxa de lucros. Sob o solo da informalidade, numa economia de recessão é reproduzido no trabalho informal, a possível oportunidade de renda, a invisibilidade da comercialização de cosméticos das revendedoras, associados diretamente ao trabalho feminino, como reflexo também da existência e permanência da divisão sexual do trabalho, compreendendo algumas atividades como a venda de cosméticos como “coisa de mulher”.

Rezetti (2018), em sua tese, também apresenta a proposta de analisar as práticas de formação de professoras, matriculadas no curso normal do Colégio Imaculada Conceição, uma instituição confessional católica, situada no município de Tupaciguara, em Minas Gerais (1961-1971). Através da oferta de uma educação feminina, a Igreja Católica conseguiu reafirmar seus comportamentos e valores, formando professoras mães e esposas, virtuosas e cristãs. Assim, sedimentou a formação das normalistas nos chamados pilares da civilização cristã católica, quais sejam a “família patriarcal e o matrimônio”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui exposto é fruto de um apanhado bibliográfico, baseado em um mapeamento sistemático de literatura, teve a pretensão de apresentar um breve percurso

histórico-social e político, que determinou e ainda determina a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, além de pontuar o processo de profissionalização da mulher, influenciados nos projetos educacionais emergidos da matriz liberal/conservadora: o taylorismo-fordismo educacional, e no âmbito do processo de reestruturação flexível do capital, o toyotismo educacional e a pedagogia das competências.

Face aos resultados foi observado que faltam estudos sobre o processo de feminização no magistério no campo da educação profissional, pois todos os documentos aqui utilizados discutem sobre o papel da mulher na vanguarda da educação, demarcam a existência prevalecente do ideário andocêntrico, que, ao colocar tal perspectiva numa condição de invisibilidade, reduz as suas possíveis contribuições sociais ao campo, e reforça o ideário em que atividades ditas femininas, são voltadas à reprodução das funções maternas, devem ser subjugadas ao marido, à igreja e ao Estado.

Diante do quadro apresentado, urge mais do que nunca uma tomada de posição política de todos que fazem a educação no Brasil, expressos pelos professores principalmente. São estes os trabalhadores que sofrem com a precarização do trabalho e acabam sendo culpados pelo fracasso do ensino. Tal culpabilidade, apregoada pelo discurso liberal/conservador e tem uma razão legitimadora das modificações do sistema educacional para atender às demandas mercantis.

A clareza de opção por uma educação profissional fundada no conceito ontológico de trabalho como princípio educativo, no ensino politécnico e onmilateral, deve ser a marca das lutas de classe protagonizadas por todos os membros da classe trabalhadora do Brasil. Esse protagonismo deve também evidenciar a perspectiva de trabalho docente feminino na educação profissional visando à superação do prisma generalista e sedimentador da representativa da mulher, nos espaços sociais. Importa ainda, iniciar no lócus da formação profissional integrada, o fomento da vanguarda e a luta das mulheres professoras, nessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível, São Paulo: Editora UNESP, 1998.
ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 02, maio/ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

CHAMON, Magda L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996.

FELIX, Maria da C. S. O “jeitinho feminino”: a chave para o sucesso do comércio de porta em porta. *In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PE*, 12. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2018. p. 1-13.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo, SORAINEN, Antu. Teacher education for gender, sexuality, diversity and globalization policies. **Brazil: policy futures in education**, v. 16 (5), p. 515–523, 2018. DOI: 10.1177/1478210318770515.

GABRIEL, Narciso de. La profesionalización del magisterio en España (siglos XIX-XX): literatura, biografías, memorialística. **España: historia y memoria de la educación**, n. 1, p. 59-92, 2015. ISSN: 1234-3451. DOI: 10.294.5668.0997.5135

ISTOE, Rosalee S. C.; ANDRADE, Livia V. de; JÚNIOR, Alonso C. C. (Org.). **Educação, gênero e sociedade**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. 168 p.

LAURENTIS, T. A tecnologia do gênero. *In: HOLLANDA, H. (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, G. L.; MEYER, DAGMAR E. Gênero e educação. **Estudos feministas**, São Paulo, ano 9, sem. 2, p. 513-514, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, Olgaíses. **As políticas de formação e a pedagogia das competências**. Belém: UFPA, 2002.

MOURA, Dante H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Rio Grande do Norte: CEFET, 2007.

NICOLETE, Jamilly N.; ALMEIDA, Jane S. De. Women and education: normalization and professionalization. **Brazil: policy futures in education**, v. 16 (5), p.576–588, 2018. DOI: 10.1177/1478210317715817.

NÓBIK, Attila. **Feminization and professionalization in Hungary in the late 19th century**. Women teachers in professional discourses in educational journals (1887-1891). Hungary: Espacio, Tiempo y Educación, v.4(1), p.1-17, January-June, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.172>>

PAULA, Alisson S. do N. de *et.all*. O reordenamento do mundo de trabalho e a formação do trabalhador em face à pedagogia das competências: elementos de uma crítica ontológica. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, 2014.

PEREIRA, Luiz H. F. Ensino normal e matemática na Escola Salvatoriana Bom Conselho de Passo Fundo – RS. **Educação Matemática em Revista**, Rio Grande do Sul, ano19, n. 19, v. 2, p. 45-59, 2018.

PINSKY, Carla B; PEDRO, Joana M. Leitura feminista da história das mulheres no Brasil. In: _____. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

POSADA-DACOSTA, Mario G.; MARIA-AMELIA, Adelfina. A inserção e vivência da mulher na docência de matemática no município do Soyo Republica de Angola: estudo de caso. **ROCA – Revista científico- educacional de la provincia Granma**, v. 14, n. 3, julio-septiembre 2018. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090.

RAMOS, I. de A. **Proposta de metodologia para criação de mapas em estudo de mapeamento sistemático baseada em conhecimentos relacionados à ontologias**. Monografia (Graduação em Engenharia de Software). Brasília: UnB, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/11334/1/2015_IgordeAraujoRamos.pdf. Acesso em: 26 dez. 2018.

ROZETTI, Izabel. **Virtuosas e cristãs**: aspectos da formação de professoras no Colégio Imaculada Conceição de Tupaciguara, MG (1961 - 1971). Uberlândia: UFU, 2018.

SANTOS, Clarice d. **Os desafios da formação de professores nos anos 1990**. Joaçaba: Unoesc & Ciência - ACHS, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, 2007.

SALINAS-URREJOLA, Isidora A. Formación y desarrollo de las preceptoras chilenas: características del trabajo docente y la profesionalización, 1840-1900. **Trashumante – Revista Americana de Historia Social**, n. 12, p. 76-97, 2018. DOI: 10.17533/udea.trahs.n12a05.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, 2001/02, p. 81-103.