

**GÊNEROS, EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR: aspectos históricos e teóricos para uma pauta de discussões sobre os direitos das mulheres e a educação no Brasil**

*GENDER, EDUCATION AND SCHOOL CULTURE: historical and theoretical aspects for agenda of discussions on women's rights and education in Brazil*

*GÉNERO, EDUCACIÓN Y CULTURA ESCOLAR: aspectos históricos y teóricos para una agenda de discusiones sobre los derechos de las mujeres y la educación en Brasil*

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza:  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNESP/FFC-Campus de Marília  
ana.bonini@unesp.br  
Orcid: 0000-0002-2668-5891

Rosane Michelli de Castro  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNESP/FFC-Campus de Marília  
r.castro@unesp.br  
Orcid: 0000-0002-7383-4810

Francisco Arrais Nascimento:  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
UNESP/FAAC-Campus de Bauru  
Francisco.arrais.nascimento@gmail.com  
Orcid: 0000-0003-4424-8844

**RESUMO**

As relações dos gêneros no Brasil, onde se reproduz o sistema patriarcal, em um envolvimento capitalista, os quais usam dispositivos de controle social, ressaltando as mulheres nesse processo histórico-cultural, as quais foram construídas também do ponto de vista laboral docente. A feminização da profissão docente no Brasil, século XIX, configurou-se inicialmente como oportunidade de vida laboral pública às mulheres brancas e elitizadas, mas, também se evidencia limitações desta qualificação. O objetivo central deste artigo foi ponderar questões históricas e teóricas envolventes das relações dos gêneros, Educação e cultura escolar, a partir entrevistas com mulheres professoras coletadas, durante o mestrado de Souza (2021). Além disso, foi desenvolvida etapa bibliográfica sobre a temática, entre 2019 a 2021, mediante artigos de periódicos, comunicações científicas de dissertações, teses e livros, recuperados de bases de dados

como o *Google scholar*, *Scielo* e o banco de teses e dissertações Capes. Compreende-se que para a Educação Básica, em seus anos iniciais como um espaço feminino, houve um rearranjo da disposição dos dois gêneros no mundo do trabalho e, no processo de transição Monarquia – República, ressaltam-se reflexões para o processo de escolarização, abrindo espaço na agenda de movimentos sociais e apresentando uma "solução" para as demandas do movimento feminista por espaço e autonomia para as mulheres, ainda que brancas e da elite brasileira.

**Palavras-chave:** Educação. História da Educação. Brasil. Gêneros. Docência.

## ABSTRACT

Gender relations in Brazil, where the patriarchal system is reproduced, in a capitalist involvement, which use devices of social control, highlighting women in this historical cultural process, who were historically constructed as inferior human beings, as well as, also from the teaching work point of view. The feminization of the teaching profession in Brazil, in the 19th century, was initially configured as an opportunity for public working life for white and elite women, but the limitations of this qualification are also evident. The central objective of this article was to consider historical and theoretical issues surrounding gender relations, Education and school culture, based on interviews with women teachers collected during the Souza master's degree (2021). Thus, with the contribution in the aforementioned oral reports, in addition to bibliographical study, based on the theme, in the formats of periodical articles, scientific communications of dissertations, theses and books, the main databases used being Google scholar, Scielo and the Capes theses and dissertations bank, the survey was developed from 2019 to 2021. It is understood that for Basic Education, in its initial years as a female space, there was a rearrangement of the arrangement of the two genders in the world of work, and the monarchy-republic transition process, highlight reflections on the schooling process, opening space in the agenda of social movements and presenting a "solution" to the demands of the feminist movement for space and autonomy for women, whites emphasize and the Brazilian elite.

**Keywords:** *Education. History of Education. Brazil. Genres. Teaching.*

## RESUMEN

Relaciones de género en Brasil, donde se reproduce el sistema patriarcal, en una implicación capitalista, que utiliza dispositivos de control social, destacando en este proceso histórico cultural a las mujeres, que fueron históricamente construidas como seres humanos inferiores, así como, también a partir del trabajo docente. Punto de vista. La feminización de la profesión docente en Brasil, en el siglo XIX, se configuró inicialmente como una oportunidad de vida profesional pública para mujeres blancas y de élite, pero las limitaciones de esta calificación también son evidentes. El objetivo central de este artículo fue considerar cuestiones históricas y teóricas en torno a las relaciones de género, la Educación y la cultura escolar, a partir de entrevistas a docentes recopiladas durante la maestría (2021) de la Souza. Así, con la contribución en los informes orales antes mencionados, además del estudio bibliográfico, basado en el tema, en los formatos de artículos periódicos, comunicaciones científicas de disertaciones, tesis y libros, las principales bases de datos utilizadas son Google Scholar, Scielo y Capes, banco de tesis y disertaciones, la investigación se desarrolló entre 2019 y 2021. Se entiende que, para la Educación Básica, en sus años iniciales como espacio femenino, hubo una reordenación de

la disposición de los dos géneros en el mundo del trabajo, y el proceso de transición monarquía-república, destacan reflexiones sobre el proceso de escolarización, abriendo espacio en la agenda de los movimientos sociales y presentando una “solución” a las demandas del movimiento feminista de espacio y autonomía para las mujeres, enfatizan a los blancos y a la élite brasileña.

**Palabras clave:** *Educación. Historia de la educación. Brasil. Géneros. Enseñando.*

## RÉSUMÉ

Les relations de genre au Brésil, où le système patriarcal est reproduit, dans une implication capitaliste, qui utilisent des dispositifs de contrôle social, mettant en valeur les femmes dans ce processus culturel historique, qui ont été historiquement construites comme des êtres humains inférieurs, ainsi que, également, à partir du travail d'enseignement. point de vue. La féminisation de la profession enseignante au Brésil, au XIXe siècle, a été initialement configurée comme une opportunité d'accès à la vie professionnelle publique pour les femmes blanches et les élites, mais les limites de cette qualification sont également évidentes. L'objectif central de cet article était d'examiner les questions historiques et théoriques entourant les relations de genre, l'éducation et la culture scolaire, à partir d'entretiens avec des enseignantes recueillis au cours du master Souza (2021). Ainsi, avec la contribution aux rapports oraux susmentionnés, outre l'étude bibliographique, basée sur le thème, sous forme d'articles de périodiques, de communications scientifiques de mémoires, thèses et livres, les principales bases de données utilisées étant Google Scholar, Scielo et Capes, banque de thèses et de mémoires, l'enquête a été élaborée de 2019 à 2021. Il est entendu que pour l'éducation de base, dans ses premières années en tant qu'espace féminin, il y a eu un réaménagement de la répartition des deux genres dans le monde du travail, et le processus de transition monarchie-république, mettent en valeur les réflexions sur le processus scolaire, ouvrant un espace dans l'agenda des mouvements sociaux et présentant une « solution » aux revendications du mouvement féministe pour l'espace et l'autonomie des femmes, soulignent les blancs et l'élite brésilienne.

**Mots-clés :** *Éducation. Histoire de l'éducation. Brésil. Genres. Enseignement.*

## Introdução

A intrínseca relação entre gêneros, Educação e a cultura escolar brasileira tem ampliado a compreensão de que a Educação compreendida como um direito fundamental e inalienável pela Constitucional do Brasil, incumbe deveres e responsabilidades aos docentes para atender efetivamente o desenvolvimento de suas alunas/os/es, fazendo ofertas com a consciência das diferenças e dos preconceitos históricas socioculturais, frisando as relações dos gêneros e suas intersecções de raça/etnia e classe, as quais são reproduzidas, por meio de ecos discursivos que alicerçam proselitismos sociais em tempos hodiernos. Candau (2008) salienta que tal fenômeno pode ser compreendido como os

diálogos entre Educação e Culturas, especificamente na sociedade multicultural que compõem o Brasil.

Assim, compreende-se que, a conceituação do multiculturalismo por Candau (2002), “[...] são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (Candau, 2002, p. 130), certificando assim, a existência de uma pluralidade além de uma multifacetada atuação das relações de poder inscritas socialmente.

Em diálogo com o que Candau (2002) explicita, Brah (2006, p. 351) em consonância com o enunciado de Marx (1971) afirma de forma contundente que “[...] estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’ porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela.” Revelando assim, uma relação simbiótica de codependência inscrita em um cenário marcadamente balizado por proselitismos sociais que se alicerçam no sistema patriarcal.

Deste modo, compreender que “[...] as raízes do sexismo e da homofobia se encontram nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o racismo” (Davis, 2017, p. 22) torna-se fundamental para a compreensão daquilo que será exposto neste estudo.

Nesse interim, dada a pluralidade da formação do Brasil e os apagamentos históricos e culturais da população negra<sup>1</sup> e indígenas, povos originários brasileiros, frisando a desvalorização humana das mulheres negras no âmbito Educacional (Gonzalez, 1988; Akotirene, 2019) este artigo tem o objetivo central de ponderar questões históricas e teóricas envolventes das relações dos gêneros, Educação e cultura escolar, a partir entrevistas com mulheres professoras coletadas, durante o mestrado de Souza (2021), remetendo às lutas sociais históricas no Brasil pela dignidade da pessoa e cidadania, chocando-se com o cenário político contemporâneo, enfatizando os usos e

---

<sup>1</sup> No ano de 2007 pesquisadores das Universidades de Emory, em Atlanta, nos Estados Unidos, e de Hull, na Inglaterra, organizaram o que até então é tido como o mais completo banco de dados já organizado sobre o tráfico de escravos no mundo. O banco de dados inscrito sob o sítio (<https://www.slavevoyages.org/>) reúne quase 35 mil viagens de navios negreiros realizadas entre 1501-1867, concluindo que o Brasil dominou o tráfico de pessoas escravizadas no mundo, recebendo em seu litoral aproximadamente 4,8 milhões de escravizados (Trevisan, 2018, p.123). Ver:[https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070405\\_escravos\\_database\\_pu](https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070405_escravos_database_pu)

direcionamentos dos preconceitos com relação aos gêneros e suas intersecções nas eleições presidenciais brasileira desde o ano de 2018, a qual assinalava para a retirada do estudo de gêneros das escolas, apesar da controvérsia constitucional.

Tal levante conservador existente no Brasil submerge as questões neste artigo abordadas, sendo as questões e relações dos gêneros alvos de especulações a partir de caracteres religiosos e preconceitos históricos socioculturais que se (re)configuram no decorrer do tempo. As pluralidades de gêneros e suas intersecções foram alvos de ameaças, dada a conjuntura política brasileira.

Posto isso, compreende-se gênero com Scott (1995, p. 86): “[...] (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]”, enfatizando que as relações entre os gêneros são interseccionalizadas pelas classes socioeconômicas e raça/etnia (Akotirene, 2019), além da compreensão das bagagens coloniais que permeiam as relações de gêneros, ainda, contemporaneamente, em consonância com Almeida (2020).

Almeida (2017) dialoga com as questões supracitadas enfatizando que a “onda conservadora” brasileira caracterizada como sendo um movimento de pessoas com suas opiniões e definições subjetivas com relação à moral e ética, com bases religiosas, ressaltando a bancada evangélica do Congresso Nacional do Brasil e políticos católicos que se manifestam contra o ensino sobre identidade de gêneros e orientação sexual das escolas. Almeida (2017, p. 24-25) ressalta ainda que “[...] vingança, fobia e ódio foram os termos mobilizados para descrever os afetos gerados pela onda conservadora. [...] A fobia foi o outro afeto nomeado quando se tratou de diversidade sexual e a discriminação de gênero.”.

Assim, a função social das escolas brasileiras dialoga de forma profunda com os Direitos Humanos, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Básica Brasileira e Constituição Federativa do Brasil, no que concerne ao desenvolvimento subjetivo e objetivo das cidadãs/os/es. Em outras palavras, as relações pessoais e interpessoais são estabelecidas nas leis brasileiras para a boa convivência e apoio do Estado para com a Educação, liberdade e a diversidade social:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (Brasil, 2015, p. 09).

Sendo assim, proposições para as escolas do Brasil, baseadas em crenças religiosas proferidas por um estrato social específico, marcham contra a formação multicultural do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais nacional, e ressaltam desigualdades das relações dos gêneros. Assim como, é possível refletir sobre os desdobramentos negativos de mencionadas proposições com relação às mulheres em suas atividades socioeconômicas, gerando a compreensão da necessária ação sociolaboral das educadoras/os/es, ou seja, seus trabalhos para além dos conteúdos, atuando no âmbito direito-sócio-cultural das alunas/os/es.

Dessa maneira, a partir de dados adquiridos com entrevistas na perspectiva metodológica da História Oral (Freitas, 2006; Thompson, 1992), realizadas com professoras aposentadas das Redes Educacionais Estaduais e Municipais Públicas do interior paulista, por um dos autores deste artigo (Souza, 2021) no decorrer de sua pesquisa de mestrado desenvolvido com o objetivo central de ponderar questões históricas e teóricas envolvidas das relações dos gêneros, Educação e cultura escolar, a partir das referidas entrevistas. Sendo este artigo uma apresentação de resultados de pesquisa de mestrado (Souza, 2021).

O método utilizado por Souza(2021) para encontrar as professoras entrevistadas foi baseado em uma cadeia de informantes, denominado “bola de neve” (Vinuto 2014), sendo que o referido método acontece da seguinte maneira: a partir da primeira professora encontrada, foram encontradas as outras com indicações iniciais da primeira, e assim por diante. Seis professoras aposentadas foram encontradas e o recorte temporal foi classificado entre os anos de seus inícios laborais docentes na rede pública do interior Paulista (1938-1985), possibilitando assim, o encontro de três gerações distintas de mulheres professoras, atuantes entre as décadas de 1930, 1960 e 1980. A classificação geracional ocorreu em ordem decrescente de início de atuação sendo a primeira composta por “B” e “E” (1980); a segunda geração foi encontrada “V” (1960), e, a terceira geração “R”, “S” e “M” (1930-1950).

No artigo aqui apresentado, se estabelece o diálogo entre relatos de mulheres professoras da primeira e terceira geração. Ressalta-se que, as professoras encontradas

eram brancas, em maioria sendo heterossexuais e de classe média. Elas foram denominadas pelas iniciais de seus nomes para preservar suas identidades<sup>2</sup>.

As entrevistas adquiridas a partir da história oral com os relatos orais das docentes mencionadas, dialogam com a perspectiva da Nova História cultural, com ênfase nas microhistórias dos cotidianos (Burke, 2005), possibilitando ouvir e dialogar com as vozes de mulheres que atuaram na docência, conforme Freitas (2006, p. 62) o “[...] discurso oral – natural e espontâneo – é muito mais detalhado e expressivo”.

Ainda sobre a metodologia da História Oral e Mulheres, Louro (1990, p. 24) enfatiza que “[...] às mulheres é consagrado esse domínio. Além de características subjetivas, um outro elemento — a idade— pode alterar esta "classificação de domínios" e permitir uma reconstituição histórica mais rica.” (Louro, 1990, p.24).

Então, a metodologia utilizada na dissertação de Souza (2021), com mulheres de gerações distintas, possibilitou compreensões de permanências culturais, quanto ao gênero feminino que sobrevivem contemporaneamente.

E quando falamos sobre mulheres, urge a possibilidade de retomar diálogos com as subculturas femininas (Burke, 2005), ou seja, culturas que (re)existiram ante o poder majoritário de uma cultura tradicional constituída por homens brancos europeus, de forma opressora, quanto ao gênero feminino e tudo que se liga à ele, como os filhos e pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, em consonância com Teles (1993; 2007).

Dessa maneira, com o aporte nos relatos orais coletados durante a pesquisa de Souza (2021), trazidos para este artigo, foi utilizada a metodologia bibliográfica, reunindo estudos nos formatos de artigos de periódicos, comunicações científicas de dissertações, teses e livros, sendo as principais bases de dados utilizadas *Google scholar*, *SciELO* e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

## Perspectivas Históricas: as relações dos gêneros, Educação e cultura

As mulheres professoras eleitas para participar da pesquisa de Souza (2021), relatando suas vivências históricas socioculturais no período, desde que iniciaram suas

---

<sup>2</sup> Os relatos orais foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 15333319.2.0000.5406.

atuações na docência, delimitaram o recorte temporal da pesquisa: desde a 2ª República do Brasil - com a Constituição de 1934, finalizando na 5ª República - Constituição de 1967. Ante o exposto, o recorte temporal vivenciado pelas educadoras entrevistadas, demonstra que elas vivenciaram variados momentos históricos, frisando as reproduções, finalizações e continuidades históricas culturais brasileira, dada que a história não acontece de maneira linear, dialogando entre si, demonstrando as lutas de mulheres presentes nas três gerações vividas pelas participantes das entrevistas realizadas por Souza (2021).

Teles (1993) enfatiza as lutas e (re)existências de mulheres docentes ocorridas antes do recorte temporal vivenciado pelas referidas professoras entrevistadas, no período de 1889-1930, denominado de 1ª República, enfatizando a professora Deolinda Dalho, fundadora do partido feminino republicano, a qual defendeu “[...] que os cargos públicos fossem abertos a todos brasileiros sem a distinção de sexo. Em 1917, no Rio, ela promoveu uma passeata com quase 100 mulheres, pelo direito ao voto.” (Teles, 1993, p.43).

Possibilitando diálogos com Hilsdorf (2003), com relação ao período republicano, importa ressaltar que este se construiu em conflitos com o período em que regia a Monarquia no Brasil, entre 1870 e 1920, e as transformações desse período enfatizaram mulheres brancas e de elite com maior presença sociais pela Educação, e a vinda de imigrantes europeus para substituir o trabalho escravo, os quais foram marginalizados socioeconomicamente.

Hilsdorf (2003, p.60) aborda a Educação como aliada à construção de cidadãos/os progressistas, com intuito de voto “Educação pelo voto e pela escola”, em outras palavras, pessoas alfabetizadas poderiam votar, ressaltando a real intenção do Estado nacional de instrução básica, apenas em níveis de escrita e leitura de nomes e contas simples de Matemática. Tratava-se de homens e mulheres brancas, parte da elite brasileira. A Lei de 1827, denominada Lei da Educação, foi favorável às mulheres, tanto em aspecto de possibilidades para as alunas adentrarem nas escolas, como para as professoras, porém aquelas teriam acréscimos e restrições de matérias, devido ao gênero feminino historicamente construído.

Dessa forma, apesar dos avanços educacionais no período republicano para com a presença de mulheres, efetivamente, elas continuavam a aprender nas escolas práticas desvalorizantes socialmente, como bordados, dança, assim como, mulheres professoras eram consideradas mestras, as quais possuíam cargos inferiores aos professores



(funcionários públicos) (Hilsdorf, 2003). Avanços e retrocessos dialogavam nas vivências das mulheres brasileiras:

A década de 20 foi privilegiada no que diz respeito às lutas e propostas de mudança. [...] Surge a Federação Brasileira pelo progresso Feminino, que vai dar impulso à luta da mulher pela conquista do voto. Organizada por Bertha Lutz, a federação tinha por objetivo promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina; proteger as mães e a infância; obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino; auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão; estimular o espírito de sociabilidade e cooperação entre mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público; Assegurar à mulher direitos políticos e preparação para o exercício inteligente desses direitos; estreitar os laços de amizade com os demais países americanos. (Teles, 1993, p. 44).

Mulheres negras estavam a parte desses avanços sociais, marginalizadas desde a abolição da escravatura no Brasil em 1888, Gonzalez (1988) afirma que mulheres negras já chefiavam suas famílias, trabalhando fora do lar, cuidando das crianças brancas “Nessa época, a mulher negra teve um papel preponderante ao garantir sozinha a sobrevivência de sua família, quando apenas ela conseguia um serviço remunerado” (Teles, 1993, p. 41).

Com o desenvolvimento do capitalismo, Hirata e Zarifian (2009) enfatizam que mulheres tiveram seus turnos de trabalhos redobrados, dado o âmbito doméstico e público, sistema que ainda oprime mais as mulheres proletárias, contemporaneamente sendo em sua maioria mulheres negras, comprovando suas histórias culturais com bagagens desvalorizantes de seu gênero, raça/etnia e classe.

“Relega-se à esfera econômica e o trabalho assalariado ao seu triste destino, enquanto se busca num hipotético espaço público o engendramento da elevação moral.” (Hirata, Zarifian, 2009, p. 255). Essas autoras ressaltam as professoras da Educação Básica e o paradoxo vivido, e as manipulações culturais que viviam constantemente, demonstrando as relações de gêneros caminhando também para um espaço de prevalência feminina docente.

Esses paradoxos históricos culturais com relação aos prestígios sociais e econômicos laborais docentes, podem ser observados nos relatos de “B” e “E”, professoras entrevistadas classificadas na primeira geração de docentes, mulheres brancas e de classe média, iniciando seus exercícios docentes na década de 1980, no interior Paulista:

**B.:** Não. Nenhum prestígio. Tanto é assim, que os cursos de especializações, depois de muitos anos que nós fizemos a especialização, psicopedagogia, aí que nós fomos percebendo a necessidade de tá... porque ninguém chegava... Não era como hoje que

tem os cursos online, que ia na escola, se falava, era divulgado. Não, antigamente não. Antigamente ninguém pedia nada, ninguém falava pra gente fazer nada, ninguém incentivava, ninguém mostrava.

**Pesquisadora:** E para as crianças vocês ensinavam questão de sexualidade, menstruação... Nada né?

**B.:** Não, não podia falar...

**Pesquisadora:** Ainda mais nessa época... Por que era a época da ditadura né? 64, quando você nasceu, vinte e poucos anos para frente não é muito...

**B.:** Sim. Sim. 64, quando eu nasci, sim. Mas assim, não. A minha época de escola era uma época, assim, muito fechada, né, onde a gente não tinha liberdade de falar nada. Ninguém abria a boca. (Souza, 2021, p. 42)

“B” demonstra o silenciamento feminino reproduzido nas escolas entre às docentes da Educação Básica e o período vivenciado na docência, ao encontro do contexto político de final da ditadura no Brasil e suas reproduções socioculturais, as quais se iniciaram com a Era Vargas que enfatizou o controle da sociedade junto à escola e ideais tradicionalistas de famílias (Hilsdorf, 2003). Em outras palavras, tratou-se de um período histórico reforçou mentalidades preconceituosas com relação ao gênero feminino e seus desdobramentos para com o cuidar e o afeto, enfatizando o distanciamento da escola brasileira do processo de formação humana e aproximando-a da submissão ao Estado.

“E” ressalta o mesmo período de “B”, com a diferença de que “E”, amante das artes e praticante de teatro, possuiu uma criação mais liberta com relação à sua sexualidade, com liberdade de levar suas namoradas em casa, mesmo sem se assumir, quando jovem, bissexual, sua mãe a compreendia:

**Pesquisadora:** Você já sabia o que você queria...?

**E.:** Já sabia... que eu queria fazer faculdade, não sabia o quê né...

**Pesquisadora:** Ah tá...

**E.:** A minha mãe falou assim né: Bom, faz o colégio, né, continua na escola pública, você não precisa trabalhar, depois da faculdade você vê... Eu falei: Não! Eu vou estudar, preparo-me três anos, e começo a trabalhar... Assim fiz... Fiz os três anos de administração... Eu não gostei da parte... Já não gostava muito de matemática.... Aí com administração de empresa, cálculo, gráfico, estatística, aquela “coisarada”... não é isso que eu quero... Eu sempre gostei de ciências, no ensino médio eu continuei gostando de ciências, aí eu falei: Bom, vou pra ciências, vou pra biologia. Porque, ali a faculdade que tem é muito antiga... a faculdade de filosofia hoje não é mais esse nome, mas é Faculdade De Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora do Patrocínio... Filosofia tinha sido suspensa por causa que vivíamos uma ditadura militar, que era um ensino que eu já não tive no médio, justamente porque já tinha sido suspenso... E a história passou pra quê? Organização social e política, que ficou ciências sociais. [...] A gente cresce numa ditadura militar. Tudo cerceado, muito velado.

**E.:** Venho de uma escola pública, desde o primário, que naquela época era primário, de primeira à quarta série, e escolas públicas totalmente diferenciadas da que são hoje... Por que?... Vivemos em plena ditadura militar, então eu tive aulas de educação moral e cívica, organização social e política, a disciplina era uma coisa muito rígida... aquela coisa que formar uma fila pra entrar pra sala de aula...

**E.:** Eu tive uma educação... artes, eu tive artes... Eu aprendi bordar...

**Pesquisadora:** Ah, na artes aprendeu a bordar...

**E.:** ... eu aprendi a tricotar, e aprendi como uma professora já mais emancipada, que hoje é oitava série... nem é oitava série, é nono ano, agora... Hoje é oitava série, naquela época, eu aprendi a fazer trabalho em palitos de madeira... Que eram coisas muito mais interessantes, que os meninos tinham as artes. Eles faziam artes com bambu, com palitos de sorvete, e nós ali naquele...

**Pesquisadora:** Tricotando...

**E.:** Tricotando... (Souza, 2021, p. 43)

“E”, consciente de sua formação escolar sexista, encontrou nas ciências sua satisfação pessoal em poder ensinar também às suas alunas/os/es da Educação Básica com mais liberdade sobre aspectos biológicos e sociais envoltos das relações dos corpos humanos:

**Pesquisadora:** E surgia assuntos, assim na sala de aula, de preconceito, homossexualidade questão racial... surgia esses assuntos e você tinha que lidar? Como você lidava?

**E.:** Sim... tranquilo! Eu dei muitas aulas porque fiz pela CENPE [COORDENADORIA ESTADUAL DE NORMAS PEDAGÓGICAS] dois cursos de sexualidade na escola, sexualidade na infância, sexualidade na adolescência...

**Pesquisadora:** Que legal!

**E.:** Fiz um na Estadual do Paraná, com uma psicóloga falando sobre a homossexualidade...

**Pesquisadora:** E você conseguia tratar desses assuntos na sala de aula?

**E.:** Sim...

**Pesquisadora:** Os alunos adoravam então...

**E.:** Adoravam... Por que? Porque eu vou na linguagem deles... Então, é aquela velha chamada... Não ter vergonha... Eu dava aparelho reprodutor masculino e feminino como é para ser...

**Pesquisadora:** Sim!

**E.:** Eu pedia uma banana... A escola tem um kit pênis e tem um pênis, nas escolas têm um pênis... Falava de propor camisinha para eles... ensinar... não pode!

**Pesquisadora:** Não, não pode! Tem um...

**E.:** Eu vou trazer uma banana de casa... Não, que vai dar complicação com a coordenadora... Não a da escola, a coordenadora da Diretoria de Ensino... Porquê... Tem povo evangélico para tudo quanto é lado e para eles isso não... Falei: Bom, eu vou dar aula de sexualidade. Levei meus diplomas para poder... Tá aqui, tá aqui, tá aqui... Tem três. Eu quero falar com ele sobre sexualidade, sim! Não essa coisa que tá no

livrinho aí de aparelho masculino e feminino... Isso qualquer um Gibi, qualquer porta de banheiro eles aprendem...

**Pesquisadora:** Sim

**E.:** Vamos falar sobre sexualidade, prazer... Prazer feminino, coisa que ninguém fala... vamos falar sobre a ejaculação... vamos falar sobre masturbação... vamos falar... mulheres se masturbam... sim! Mulher tem prazer, tem orgasmo... sim! Mulher pode transar... transar com homem, com mulher... pode!

**Pesquisadora:** Nossa! Foi um choque na escola...

**E.:** Vou falar sobre isso, pronto tá aqui os três certificados! Reconhecido pelo Estado de São Paulo e reconhecido pelo Estado do Paraná... Que eu estava ali, em Salto Grande, você pulou a ponte, eu já tô no Paraná... Eu tô chegando em Cambará, primeira cidade depois de Jacarezinho. Bom, então tudo as crianças, eu percebi que elas tinham... Nessa fase é sétima série... O quê, treze anos?

**Pesquisadora:** Por aí...

**E.:** Treze para quatorze... por aí... Falei: Bom, primeiro eu vou falar, e pedir autorização dos pais. Pedir para a secretaria fazer, pedindo uma autorização, que eu iria tratar de sexualidade. Pai e mãe que assinasse, se não quisesse, que não assinasse, falasse porque que eu liberava criança daquela aula... Ela não ficaria com falta, mas iria para o pátio...

**Pesquisadora:** Sim

**Pesquisadora:** E eles justificavam, assim, algo específico... nada né? só não! Não era de Deus...

**E.:** Não é de Deus! Essa mulher não é de Deus...Aí eles se envergonham... Falei, vamos fazer a velha historinha da caixa né.

**Pesquisadora:** Sim...

**E.:** Vocês fazem as perguntas do jeito que vocês quiserem... E coloca aí na caixa... deixava nas minhas aulas, que eu marcava o dia que eu iria falar sobre a Sexualidade, né...

**Pesquisadora:** Sim

**E.:** E ia ler a matéria, e parava para falar sobre isso. O que tinha de coordenador escutando atrás da porta o que eu falava...

**Pesquisadora:** Nossa! Você era chamada atenção?

**E.:** Não... só eu sabia. Porque a criança, às vezes ia sair para ir no banheiro, eu saía e dava de cara com a coordenadora...

**Pesquisadora:** Nossa... com a orelha assim, na porta...

**E.:** Com a orelha... Bom, daí fiz uma caixa, e eles colocaram. Aí eu lia conforme eles haviam perguntado, com toda a linguagem que eles tinham, né... Transformava aquilo em palavras corretas.

[...]

**E.:** Respondia às perguntas mais esdrúxulas. Todas as perguntas cabíveis, nem vou lembrar assim. Eles perguntavam, e eu ia respondendo tudo, tudo! Sem mudar absolutamente nada...

**Pesquisadora:** Sim... muito legal assim...

**E.:** Foi bem tranquilo... Tinha muita inveja dos outros professores de ciências, embora a única efetiva fosse eu... (Souza, 2021, p. 120-121).

Compreende-se com “E” e “B” as (re)existências e suas diferentes formas de lidar com as opressões socioculturais sobre as mulheres professoras, dadas suas vivências.

Conforme Demartini e Antunes (1993) inicialmente, com a feminização do magistério no século XIX, ser professora foi possibilidade de certa liberdade para algumas mulheres e falta de opção para outras, desprovidas de pai ou marido, ou mesmo como única oportunidade de um trabalho fora dos lares, a profissão docente para as mulheres, em consonância com Louro (2011) significava imposições de condutas, mas também era dada a possibilidade, às mulheres, de estar fora do ambiente doméstico.

Brabo (2005) também menciona o magistério como uma das primeiras oportunidades de trabalho para as mulheres, brancas e da elite em sua maioria, e a forte ligação com o cuidado e delicadeza esperados de uma mulher em uma sociedade com caracteres tradicionais em acordo com reproduções coloniais do patriarcado no Brasil:

No Brasil, o magistério foi um dos primeiros trabalhos exercidos pela mulher e desde seus primórdios teve características peculiares, pois apesar de proporcionar elevação intelectual para a mulher, não promovia sua emancipação. A sociedade permitia que a mulher a exercesse desde que esta não interferisse no seu papel de esposa e mãe. Esta ideologia marcou tão profundamente nossa cultura que ainda hoje observam-se resquícios deste modo de pensar. (Brabo, 2005, p.228).

Como é possível observar, as histórias das mulheres brasileiras são marcadas pela resistência e luta nos espaços privados e sociais, sendo que tais resistências e lutas têm constituído a cultura escolar, mediante suas práticas e representações, mesmo em meio às permissões e restrições às mulheres educandas e educadoras.

Por cultura escolar a compreendemos como Viñao Frago (1998, p. 68-69):

[...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. Podemos, por ejemplo, referirnos a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste con otros — por ejemplo, las escuelas rurales o las facultades de derecho —, de un área territorial determinada o del mundo académico en general por comparación con otros sectores sociales. También podemos ofrecer una perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura. Por último, la expresión anterior — “conjunto de aspectos institucionalizados” — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...] —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida

escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer.<sup>3</sup>

À luz desse conceito de cultura escolar, concordamos com Louro (2011), a qual afirma que a profissão de professora se constituiu, historicamente, a partir de relações opressoras quanto ao gênero feminino, mas também não se pode esquecer das resistências sociais dessas mulheres para permanência na área educacional

Sendo assim, o que se tem são possibilidades de se pensar os direitos das mulheres e suas relações com a educação, considerando paradoxos por elas vividos na docência que remetem à uma aparente constituição da cultura escolar entre a ideia da decência e da indecência de mulheres professoras, já que a autora (Louro, 2011) remete-se historicamente ao duplo contexto inicial em mulheres professoras, ou seja o paradoxo vivido por elas, dadas como “solteironas” e até objeto de desejo de seus alunos, assim como mulheres femininas e detentoras do afeto naturalizado para com profissionais mulheres atuantes na Educação Básica brasileira, principalmente em seus anos iniciais.

## **A educação e a escola: espaços e tempos como possibilidades para a descolonização das mulheres/meninas brasileiras?**

Apesar da imposição de condutas, à docência era possibilidade também de autonomia, conforme Louro (2011), nas possibilidades do abandono das características impostas socialmente do dever-ser como mulher do lar, porém, continuando sendo um objeto manuseado às vontades de uma sociedade machista, a qual só aceita as mulheres no trabalho fora do lar e se autoprovedendo, se esta se despir de suas próprias vontades, de quem se é, e vestir-se de acordo com o que é aceito socialmente, abandonando as suas subjetividades de ser.

---

<sup>3</sup> [...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis. Podemos, por exemplo, referir-nos à cultura específica de um determinado estabelecimento de ensino, de um grupo ou tipo de centros por oposição a outros - por exemplo, as escolas rurais ou as faculdades de Direito -, de uma determinada área territorial ou do mundo acadêmico em geral, em comparação com outros setores sociais. Também podemos oferecer uma perspectiva individual, grupal, organizacional ou institucional de algum aspecto dessa cultura. Por fim, a expressão anterior - “conjunto de aspectos institucionalizados” - inclui práticas e comportamentos, modos de vida, hábitos e ritos - história cotidiana do trabalho escolar -, objetos materiais - função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbolismo, introdução, transformação, desaparecimento [...], e formas de pensar, bem como significados e ideias compartilhados. Alguém dirá: tudo. Sim, é verdade, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer” (Viñao Frago, 1998, p. 68-69, tradução nossa).

“S” e “M” são irmãs e professoras aposentadas classificadas na 3ª geração, exercendo suas atuações iniciais docentes entre as décadas de 1930 e 1950. Mulheres brancas e advindas de família com posses econômicas, encontram na docência oportunidades de vida pública fora do lar. “S” tentou resistir à única opção como docente que lhe seria oportuna, quando tentou participar de um curso de aviação para tornar-se piloto de avião, o que não foi possível já que sua mãe descobriu. “M” queria cursar medicina e realizou o colegial científico no Mackenzie, em São Paulo, capital. Porém, acabaram por aceitar a possibilidade dada à maioria das mulheres brancas e de elite, seguindo para a profissão docente na Educação Básica.

**S:** Naquele tempo eu era professora e ia dar aula na roça e eles iam buscar os alunos. Eu era maltratada, tinha que entrar pelos fundos/cozinha...

**Pesquisadora:** A senhora era maltratada como professora?

**S:** É. Lá naquela casa que eu ia...

**Pesquisadora:** A senhora ia dar aula numa casa...

**S:** Não... Eu ia para a roça e lá eu não era bem tratada, ela (*se referindo a dona da casa*) queria que eu entrasse pela cozinha.

**Pesquisadora:** E por que a senhora acha que tinha que entrar pela cozinha?

**S:** A mulher não achava que professora devesse entrar... Não deixava entrar... E então, a mulher do administrador mandava dar leite para mim... Eu tomava... O dia que eu fui lá nessa fazenda conhecer, eu fiquei encantada! Uma árvore dava para o quarto que eu ficava, mas não era assim não... (Souza, 2021, p. 51)

Compreendendo as relações de gêneros como uma construção sociocultural envolvente de poderes (Scott, 1995), o início da profissão docente das mulheres brasileiras foi marcado pela colonização de seu sexo, marcas estas reproduzidas até o tempo presente, sendo uma luta de conscientização diária de todas, todes e todos. “S” e “M” eram mulheres pertencentes à elite brasileira e, apesar de tal posição social e mimos realizados por seu pai, “S” foi desvalorizada por sua patroa pelo fato de exercer a profissão docente.

Assim, percebe-se que mulheres professoras e suas vidas cotidianas merecem ser vistas com a compreensão histórica cultural de vidas (Gonzalez, 1988) e no caso de mulheres brasileiras, atentar para com a descolonialidade e intersecção para que a temática ganhe amplitude e possa proporcionar visibilidade para a diversidade histórica mulheril no professorado brasileiro, abordando a construção sociocultural das mulheres em suas respectivas classes e raças, demonstrando a construção do Brasil como um país em que foi imposto também a colonização dos gêneros.

Com relação às ausências de mulheres negras na docência, frisando a 3ª geração de professoras entrevistadas por Souza (2021), percebe-se também a ausência das filhas/os/es dessas mulheres nas escolas, quando “S” salienta que ela ensinou a ler até o filho da empregada, frisando a excepcionalidade de tal acontecimento:

**S:** Até o filho da empregada da fazenda, aprendeu a ler! Era um menino inteligentíssimo.

[...] E eu ia dar aula na casa e ela nunca me pagou muito pelas aulas  
[...]

**Pesquisadora:** S e a senhora acha que ser professora no tempo da senhora e no tempo de hoje é igual ou diferente?

**S:** Não, é diferente... Ganha pouco, pouquíssimo... Se for casado com professor, complica...

**Pesquisadora:** E naquela época ganhava bem?

**S:** Não, não ganha nada! Pior ainda! Quem é casado com professor, para pagar contas de casa, tudo, não dá.

[...]

**S:** Eu não perdia tempo de andar com meu carro, era um carro bonito! Azul! Uma beleza o carro! Mas, eu troquei.

**S:** E o carro era meu!

**Pesquisadora:** Mas a senhora comprou ou ganhou do papai?

**S:** Foi papai...

**Pesquisadora:** Você gostava fazer o que quando não estava passeando?

**S:** Eu gostava de dirigir jipe também.

**Pesquisadora:** E você era comportada com papai e mamãe ou era mais terrível?

**S:** Ele dava tudo o que eu queria, eu não podia brigar com eles...

(Souza, 2021, p. 52)

O relato de “S” demonstra a ausência de necessidade de ganhar muito dinheiro por seu trabalho docente, já que advinha de uma classe social em que seus pais tinham posses e lhe forneciam os bens materiais. Demonstrativo das reproduções socioculturais do espaço inicial às mulheres brancas e da elite com feminização do magistério no século XIX, nas continuidades de tal formato.

Qual lugar caberia às mulheres negras? Já que no Brasil, há uma falsa ideia de democratização das cores, haja vista a ampla mestiçagem existente, porém, conforme Gonzalez (1988) “O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a [...] ideologia do branqueamento” (Gonzalez, 1988, p. 44).

Ampliando aludido fato da necessária consciência de que o branqueamento na América Latina culminou na maior segregação de mulheres não brancas em três vezes mais, já que negras e indígenas conforme Gonzalez (1988, p. 46) “[...] em sua grande



maioria, fazem parte do proletariado afro-latino-americano”, ou seja, são discriminadas na seara sexual, racial e de classe. Para a autora:

Da mesma forma, nós mulheres e não brancas fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação de nos infantiliza. Ao nos impor um lugar inferior no interior da sua hierarquia (apoiadas nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de sermos sujeitos não só do nosso próprio discurso, como da nossa própria história [...] (Gonzalez, 1988, p. 41-42)

À reflexão de mulheres brasileiras na docência quando Gonzalez (1988) traz à lume a necessária articulação da divisão sexual do trabalho com raça para que não haja uma reprodução de discursos masculinos e brancos, caminhos são abertos para a visibilidade e à compreensão das diferentes vivências entre mulheres brasileiras professoras, possibilitando novas lentes para com as histórias dessas mulheres diversas em suas pluralidades históricas.

Sendo assim, mulheres professoras e suas relações de gênero e intersecções com raça/etnia e classe, vivenciaram paradoxos laborais entre a liberdade e privação pelo fato de serem mulheres. Foucault (1988) ressalta os discursos femininos como sendo menores em comparação com o masculino, sendo uma constituição histórica com pretensões relacionadas à dominação, controle e poder.

Porém, apesar dos aspectos históricos socioculturais inferiorizantes das mulheres docentes, estas construíram suas subculturas femininas (Burke, 2005) afirmando suas existências e presenças nos espaços escolares. As subculturas são compreendidas por De Certeau (1995, p. 195), como “[...] a cultura de um subgrupo, uma minoria com implicações sociais ratificadas em suas próprias características, ou seja, com interesses próprios”, o que se adequa à classe do professorado feminino desde a feminização do magistério.

É verdade que há uma diferença de qualidade entre essas unidades sociais: o problema da mulher não é o problema do bretão, nem o do consumidor [...] Mas encontros e analogias desenham-se em pontilhados. Eles tendem a constituir uma pluralidade de grupos não centralizados e colocam o problema global da estrutura da sociedade. (Foucault, 1988, p. 151)

Pode-se compreender que (re)existências de mulheres professoras caminham pelas relações de gêneros e suas intersecções de raça/etnia e classe, sendo uma luta que continua contemporaneamente.

## Considerações finais

Os aspectos históricos e teóricos aqui abordados, envoltos à temática dos direitos humanos das mulheres com relação à Educação, é questão atual e com grande necessidade de estudo, mesmo que o campo de conhecimento tenha vislumbrado relevante alargamento, devido a quantidade de investimentos dos pesquisadores nesta temática.

Compreendeu-se que para a Educação Básica, em seus anos iniciais como um espaço feminino, houve um rearranjo da disposição dos dois gêneros no mundo do trabalho, o feminino e masculino, e o processo de transição Monarquia – República, ressaltaram as reflexões para o processo de escolarização, abrindo espaço na agenda de movimentos sociais e apresentando uma "solução" para as demandas do movimento feminista por espaço e autonomia para as mulheres brancas e da elite brasileira, uma vez que, as mulheres negras (pretas e pardas) e indígenas, povos originários, já “chefeavam” suas famílias desde a abolição da escravatura no Brasil, datada teoricamente em 1888, conforme Gonzalez (1988).

Mas, é importante destacar que, a despeito de as meninas e as mulheres brasileiras, desde o final da década de 1990, serem a maioria das matriculadas e graduadas em todos os níveis de ensino, ainda persiste a sexualização ou gendramento das carreiras educacionais em nível superior (Carvalho 2016).

Alguns dos aspectos aqui apresentados evidenciam o quanto a pesquisa e ação Educacional, sobretudo a partir das vozes das mulheres, têm a contribuir para que aspectos históricos sobre gêneros, Educação e cultura escolar sejam investigados para a efetivação dos direitos das mulheres em Educação e no ensino.

Nesse sentido, os subsídios da tarefa pedagógica são de extrema importância para que as crianças ampliem ponderações com relação às políticas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, desde a Educação Infantil, o que compreende essencialmente arquitetar inovações relacionadas ao social e subjetivo com ponto de partida nas perspectivas de gênero, concretizando a ascensão para a igualdade e valorização das prestezas e papéis sociais de gênero na cultura brasileira.

Assim, é basilar investimentos nessas discussões, visando uma nova cultura escolar pronta para o enfrentamento aos aspectos que decorrem de dada cultura que seleciona, entre os gêneros, em favor da “organização social da diferença sexual” (Scott, 1995, p. 74).

Em acordo com o mencionado até o momento, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) reconhece que a educação contribui para “[...] exercitar o

respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades [...]” (Brasil, 2007, p. 25). Assim, Brabo (2015, p.18) postula sobre a homogeneização das mulheres sob uma “[...] identidade única de gênero traçada, frequentemente, sob o modelo de mulher branca, culta, católica, de classe média, em pleno gozo de suas capacidades físicas e psíquicas, com atributos sexuais específico, trazendo a beleza como um exemplo. Tal perspectiva inviabiliza e, por vezes negligência todas as mulheres que estão em localizações estruturais de poder distintas. Ou seja, não às mulheres em âmbito social, naturalizando e inviabilizando mulheres em diferentes atuações de estruturas de poder distintas, não reconhecendo a diversidade feminina (Brabo, 2015).

Como foi possível observarmos, pelas dificuldades encontradas pelos caminhos femininos, “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995). Portanto, “[...] o gênero constituiu-se sobre corpos que passaram por processos culturais de “genitalização” e “sexualização”. O processo de genitalização poderia ser compreendido pela necessidade cultural de se atribuir a ideia de naturalização da diferença sexual (Bozon, 2004; Laqueur, 2001; Preciado, 2011; Wittig, 2006 *apud* Brabo, 2015).

Nesse sentido foi que trouxemos, a partir das vozes de professoras de diferentes gerações, aspectos das influências mútuas entre gênero, educação e cultura escolar, em busca de contribuir para uma pauta de discussões para a edificação dos Direitos Humanos das mulheres em um país de cultura machista, patriarcal e sexista, possuindo como objeto de preocupação as mulheres professoras e seus contextos históricos opressores constituídos a partir de uma cultura tradicional colonizadora que ainda existe nas relações culturais contemporâneas.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Heloísa Buarque de. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas. **Mulheres na Filosofia**, v. 6 n. 3, p. 33-43, 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/bfnwQ](http://encurtador.com.br/bfnwQ). Acesso em: 12 jan. 2020.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. Dossiê Conservadorismo, Direitos, Moralidades e Violência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 50, 2017.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, junho de 2006.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRABO, Tânia Suely Antonelly Marcelino. **Mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária, 2015.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Cotidiano Escolar e Culturas(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, nº79, agosto/2002.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Currículo escolar, construção de habitus de gênero e carreiras gendradas. In: Mesa-redonda "**Os estudos de gênero e educação de Nísia Floresta aos tempos atuais**". XV Encontro Da Redor e IV Encontro De Pesquisadoras Sobre Gênero Do Maranhão. SÃO LUÍS, MA, 22 á 25 set 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DE CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: Le Goff, Jacques; Nora, Pierre. **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995, p.17- 48.

DE CERTEAU, Michel. **A cultural plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário:

profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.86, ago., p. 05-14, 1993. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>. Acesso em 08 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. P. 38-51.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93; 69-82, jan./jun., 1988.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Leituras, 2003.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (o conceito de). In: HIRATA, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène; Senotier, Danièle (orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Ed. UNESP: São Paulo, 2009. P. 251 -256.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da Educação: Algumas Reflexões. **Em aberto**, n. 47, v.9, Brasília, DF, 1990. Disponível em:  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1781/1752>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; Pinsky, Carla Bassanezy. *História das mulheres no Brasil*/ 10. Ed., São Paulo:Contexto 2011.

MARX, Karl. **Wage-labor and capital**. New York: International Publishers, [1849] 1971.

SOUZA, Ana Laura Bonini Rodrigues de. **Professoras de gerações distintas (1938-1985), frente às representações impostas sobre mulheres na docência**: uma análise histórica. (Dissertação de mestrado) Marília, 2021. 151 p.

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

TELES, Maria Amélia de Almeida. Violência contra a mulher: das primeiras ações à construção de políticas públicas. In: **UNIÃO DE MULHERES DE SÃO PAULO. Do silêncio ao grito contra a impunidade: o caso Márcia Leopoldi**. São Paulo: Fundo Nacional de Cultura, Ministério da Cultura, 2007. p. 147-87.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**: Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez., 2014.

VIÑAO-FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

#### Revisores de línguas e ABNT/APA:

Lis Doreto Romero

Submetido em 01/08/2021

Aprovado em 30/11/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)