COLONIZAÇÃO, GÊNERO E PROFISSÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA DESVALORIZAÇÃO HISTÓRICA

Gabriel Petter da Penha[1]

INTRODUÇÃO

A despeito de sempre ser deplorada e debatida, a desvalorização da profissão docente no Brasil é frequentemente abordada e referida de forma genérica, desconsiderando a complexidade dessa atividade laboral e os marcadores sociais que se expressam nas desigualdades marcantes entre os professores no nosso país.

A desigualdade de gênero, comum no mundo do trabalho, também é patente na docência. Conforme uma matéria publicada no Jornal da Unicamp, em 2025, apesar de constituírem maioria absoluta de mestres e doutoras no Brasil, as mulheres representam menos da metade dos quadros docentes nas nossas Instituições de Ensino Superior. Já a Revista Piauí, em publicação de março de 2021, com base nos dados do Censo Escolar 2020, mostrou que as docentes brasileiras recebiam, em média, 12% menos que seus colegas homens.

Quando essa inequidade é atravessada pelo fator racial, os dados revelam uma realidade ainda mais indignante para as profissionais do magistério. De acordo com Monteiro, Souza & Gomes:

> Do ponto de vista salarial, as professoras não brancas representam o grupo com mais baixa remuneração para todos os níveis de ensino, recebendo sempre abaixo da média geral [...] em termos gerais, elas recebem 85% e 58% da remuneração de profissionais brancas e brancos, respectivamente. [...] uma professora negra atuante no ensino superior ganha 88% da remuneração de um docente branco, enquanto no ensino fundamental essa proporção é de 77%. No ensino médio essa razão é de 91%. (2022, p. 13).

Dessa forma, é inegável que a depreciação da profissão docente, em todos os níveis, é influenciada por aspectos como gênero, raça e classe, reproduzindo as típicas

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - PR, gabriel.petter@gmail.com

desigualdades sociais verificadas no nosso país. Portanto, o debate em torno do desprestígio da profissão docente no Brasil requer uma abordagem mais ampla, de caráter interseccional, conferindo novos sentidos para um discurso que, apesar de defender os trabalhadores da educação, de forma geral ignora – deliberadamente, ou não – as diferenças (re) produzidas no âmbito da atividade docente.

Por outro lado, essa temática não pode prescindir de uma perspectiva histórica, a fim de compreender como a divisão sexual do trabalho[2] entre labor produtivo e reprodutivo, introduzida e/ou fortalecida pelo processo de genderização, no bojo da colonização lusitana, influenciou na formação das profissões "de gênero", com efeitos que ainda permanecem nos dias atuais.

Acima de tudo, a compreensão da genderização como fator fundamental para a degradação do status profissional da docência deve abrir a possibilidade – inclusive política – de mudança, tanto na formação docente como na exigência de equidade para todos os profissionais da educação, independente de gênero, raça, ou de outros marcadores sociais.

Destarte, esta pesquisa aborda a formação docente em um sentido histórico, evidenciando como a genderização, introduzida pela colonização europeia no Brasil, contribuiu para a desvalorização da profissão docente no nosso país. Visamos, dessa forma, destacar como a desigualdade de gênero não é um tema à parte no universo da educação escolar, mas uma realidade que reproduz e expressa o status das mulheres na nossa sociedade.

GÊNERO: UM CONCEITO EM DISPUTA

O conceito de gênero é indissociável da práxis política feminista. No atual contexto histórico e social, marcado por uma intensa disputa e polarização político-ideológica, bem como pela escalada alarmante da violência contra as mulheres – o que

[2] Sobre a divisão sexual do trabalho, Arrazola (2015, p. 112) explica que "[...] retomada pelo pensamento crítico feminista dos anos 1970, a divisão sexual do trabalho é problematizada e teorizada não como complementaridade, mas sim como uma real divisão de trabalho que materializa historicamente relações contraditórias, relações de dominação-exploração, relações de poder, entre outras. Enfim, uma divisão sexuada da produção e reprodução, das ocupações, tarefas, ofícios, profissões que concretizam as relações sociais de sexo, também chamadas de relações sociais de gênero, como relações de poder, seja nas esferas públicas ou nas doméstico-privadas".

inclui muitas professoras, é esperado que a ideia de gênero seja também objeto de diferentes pontos de vista.

Não nos interessa aqui, portanto, estabelecer um conceito definitivo de gênero, visto que o próprio movimento feminista apresenta diferentes abordagens e interpretações acerca do mesmo[3]. No presente estudo, apoiamo-nos na definição de gênero elaborada por Marlise (2015), com base em uma análise política e relacional, enfatizando os traços da construção histórica, social e política estabelecidos entre homens e mulheres.

Nesse sentido, Lorber (1994) oferece valiosos subsídios para a compreensão do gênero enquanto construção social, caracterizando-o como uma instituição que "estabelece padrões de expectativa para os indivíduos, ordena os processos sociais da vida cotidiana [...] e [que] é uma entidade em si" (Lorber, 1994, p. 1).

Dentro dessa discussão, é importante ressaltar que a desigualdade de gênero não é necessariamente originária do sistema capitalista de produção. Rubin (2017, p. 11) não deixa margem para essa falsa premissa, ao explicar que "as mulheres são oprimidas em sociedades que, nem pelo maior esforço de imaginação, podem ser chamadas de capitalistas". A mesma autora, no entanto, não isenta o caráter sexista[4] desse sistema de produção, já que "o capitalismo retomou e pôs em circulação conceitos de masculino e de feminino que o antecedem em séculos" (2017, p. 11), os quais estabeleceram uma hierarquização social em desfavor das mulheres.

É inegável, porém, que a divisão sexual do trabalho, implicando a submissão feminina, é um dos efeitos da desagregação de sociedades igualitárias. Isso antecede o sistema capitalista, mas é acentuado pelo mesmo, pois, "uma das mudanças mais consistentes e largamente documentadas que foram produzidas durante o período colonial foi o declínio do status das mulheres em relação aos homens" (Leacock, 2019, p. 53).

O colonialismo foi determinante para a expansão do capitalismo no chamado novo mundo. A fim de desarticular sociedades com variáveis graus de igualdade, o

[3] Nesse sentido, concordamos com Cortes (2024), para quem, a despeito da diversidade de correntes teóricas e abordagens feministas, "há consenso de que, respeitando as variações epistemológicas e político-ideológicas, além de diferentes formas de atuação, os movimentos feministas se opuseram e se opõem à conversão das diferenças em desigualdades, pautando a luta das mulheres como sujeito de direitos". (2024, p. 8).

[4] O sexismo não é sinônimo de machismo, já que se refere a comportamentos de gênero socialmente esperados tanto de homens como de mulheres. Dessa forma, homens afeminados (sejam eles homossexuais ou não), por exemplo, podem sofrer agressões de cunho sexista. Entretanto, uma vez que, de forma geral, se espera que as mulheres cumpram determinados papeis de gênero, o sexismo contribui para a instituição da divisão sexual do trabalho.

processo de genderização[5] foi decisivo para o sucesso da empresa colonial. No Brasil, isso se deu especialmente em relação aos povos indígenas, com efeitos evidentes até hoje[6]. Porém, de forma geral, as mulheres sofreram com maiores níveis de opressão e marginalização. Por não se acomodarem incondicionalmente ao domínio masculino, amiúde foram extremamente brutalizadas, o que fomentou uma cultura de violência de gênero que se expressa em ações que vão de agressões verbais ao feminicídio.

Considerando o escopo deste trabalho, descrevemos na seção a seguir como o processo de genderização, por um lado, dificultou o acesso das mulheres brasileiras à educação escolar formal, durante a maior parte da nossa história e, por outro, conformou-as em atividades de caráter reprodutivo, com baixas remunerações e sobrecarga laboral.

COLONIALIDADE, GENDERIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Libâneo (2007) nos ensina que a educação é um produto social e suas finalidades dependem sempre do tipo de ser humano que se visa formar. Considerando a história da educação no nosso país, constatamos que, na maior parte do tempo, ela não foi concebida como bem público, universal, mas como uma forma pouco sutil de reprodução de uma sociedade extremamente desigual.

Saviani (2010) explica que, no contexto da colonização portuguesa, a educação era parte do projeto colonial, mormente no que se refere aos povos originários, como

[5] O termo gendererização não foi construído aqui como mera adaptação ao português brasileiro do vocábulo inglês gender (gênero), acrescentando-se o sufixo ação, um morfema agentivo-causativo. Primeiramente, esse tipo de morfema pressupõe um agenciamento e é mais pertinente pensar na genderização como processo social. Por outro lado, evitamos aqui o uso do termo gendrificação, comum em algumas traduções, que pode ser facilmente confundido com gentrificação, fenômeno estudado na Geografia e no Urbanismo, que consiste em um processo de transformação (requalificação) de áreas urbanas, sobretudo nas zonas centrais das grandes cidades, levando à valorização imobiliária de espaços antes vistos como degradados. Acima de tudo, consideramos as observações da pesquisadora ítalo-americana Teresa de Lauretis no artigo A Tecnologia do Gênero (1987). Nesse texto, ela nos mostra que o verbete inglês gender admite dois significados: 1. Uma categoria gramatical, comum também nas línguas românicas ou neolatinas, como o português, por exemplo; 2. Como classificação do sexo, uma peculiaridade não encontrada nas línguas românicas. Dessa forma, a autora conclui que "um corolário interessante dessa peculiaridade linguística do inglês, i.e., da aceitação de gênero para se referir a sexo, é que o conceito de gênero aqui discutido, e consequentemente, a complexa questão da relação entre gênero humano e representação, são completamente intraduzíveis em qualquer língua românica" (Lauretis, 1987, p. 210). Assim, o que parece ser um mero aportuguesamento de um termo anglicano ganha significado dentro dos estudos de gênero, aqui compreendido como instituição social que classifica a priori os indivíduos com base nas características biológicas, estabelecendo uma oposição binária que condiciona sua ação social ao longo da sua existência.

[6] De acordo com Alves et. al. (2025, p. 45), "As mulheres indígenas continuam sendo o grupo social mais discriminado do país e, há quinhentos anos, sofrem com as consequências da colonização portuguesa em terras tupiniquins e com a violência real e simbólica de gênero".

instrumento de aculturação. A educação escolar na sociedade colonial desempenhou "uma função de internalização de valores, de natureza principalmente religiosa e moral, ao mesmo tempo em que transmitia, através dela, a tradição cultural portuguesa" (Campos, 2002, p. 15).

No que concerne às mulheres, durante séculos elas foram excluídas do acesso à educação escolar formal. Essa triste realidade mudou apenas com a aprovação da Lei de 15 de outubro de 1827[7], mas de forma muito tímida, conforme Hahner (1981):

> A primeira legislação relativa à educação de mulheres surgiu em 1827, mas a lei admitia meninas apenas para as escolas elementares, não para instituições de ensino mais adiantado [...] criaram-se relativamente poucas escolas públicas para meninas, e os baixos salários oferecidos aos professores não se mostravam atraentes. As mulheres que ensinavam menina (*sic*) eram ainda menos treinadas e bem menos pagas do que os homens que instruíam os meninos (Hahner, 1981, p. 33).

Esse excerto evidencia que a educação das mulheres no Brasil era problemática, tanto em relação ao acesso quanto ao exercício da docência por parte das professoras, no que concerne à formação e aos salários recebidos. Bruschini & Amado (1988) também expõem as limitações da referida Lei de 15 de outubro de 1827 para as poucas mulheres que podiam acessar a educação escolar formal, uma vez que a mesma

> Só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a coeducação nas escolas e reforçava as diferenças nos conteúdos curriculares, com visíveis consequências sobre os níveis salariais: as professoras eram isentas de ensinar a geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério para estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto (Bruschini & Amado, 1988, p. 5).

Em relação à profissão docente no nosso país, o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX demarca um momento-chave para o ingresso

[7] No que diz respeito à educação das mulheres, essa lei deixa bastante claro que ela não é prioridade, conforme se pode ler no Artigo 11: "Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento". Quando essas meninas tinham acesso à educação escolar, o currículo desenhado para elas era muito diferente do currículo voltado à educação dos meninos. Enquanto no Artigo 6º da lei se lê: "Os Professores [homens] ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil", no Artigo 12, que trata da educação escolar para as meninas, lê-se: "As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica".

massivo das mulheres no magistério, seguindo uma tendência mundial decorrente de transformações sociais, políticas e econômicas. Magda Chamon (2006) explica que o avanço do capitalismo industrial modificou a hierarquia das profissões, valorizando-se aquelas mais adequadas às exigências produtivas e ideológicas das modernas sociedades industriais. Por outro lado, a hegemonia burguesa trouxe a necessidade do cultivo e difusão dos valores cívicos e da cultura laicizada, a fim de transformar os antigos súditos em cidadãos. A educação foi vista, assim, como uma espécie de panaceia para os sérios problemas sociais advindos do Antigo Regime e pressuposta como um direito, sobretudo na França revolucionária. É nesse período que surgem de fato as primeiras escolas de massa.

No Brasil, país de industrialização tardia, os ventos da mudança se fizeram sentir mais lentamente. A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, demarcou uma transformação política e econômica decisiva. A partir de então, o país experimentou um tímido, mas consistente processo de urbanização. Como descreve Santos (1993), a urbanização brasileira se desenvolve a partir do século XVIII, atingindo sua maturidade na centúria seguinte:

> A expansão da agricultura comercial e a exploração mineral foram a base de um povoamento e uma criação de riquezas redundando na ampliação da vida de relações e no surgimento de cidades no litoral e no interior. A mecanização da produção (no caso da cana de açúcar) e do território (não apenas no caso da cana) vêm trazer novo impulso e nova lógica ao processo (Santos, 1993, p. 20).

Durante esse período, a estrutura social se tornou mais complexa, ainda que nossa economia fosse basicamente rural. Uma emergente camada média de mineradores, artesãos, pequenos comerciantes, funcionários públicos e outros profissionais passou a se envolver mais ativamente com os debates políticos em curso. A urbanização propiciou a chegada de novas ideias oriundas do continente europeu, despertando a oposição ao velho pensamento escolástico português, dominante nas rodas intelectuais do país.

Nesse contexto, as mulheres lutavam por autonomia e ampliação do seu espaço social, o que incluía reivindicações de maior nível de escolaridade. Exemplar desse movimento foi a escritora feminista Nísia Floresta, que com seu Opúsculo Humanitário (publicado em 1853) sintetiza a fé que ela deposita – às vezes de forma exagerada – no poder da educação para as mulheres como um fator de evolução civilizacional:

> Temos testemunhado o empenho dos homens pensadores das nações cultas em harmonizar a educação da mulher com o grandioso porvir que

> se prepara à humanidade! Nada, porém, ou quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada (Floresta, 2019, p. 41).

A despeito das transformações em curso, a docência no Brasil oitocentista ainda era assaz precária, máxime na educação primária. Mesmo registrando escolas normais desde 1835, a maioria dessas instituições fechava com poucos anos de atividade, pela falta de alunos. As razões são relativamente simples de compreender: por um lado, a maioria dessas escolas admitia apenas alunos homens, mas esses não se interessavam pelo magistério, por conta dos baixos salários. Essa parca remuneração, por sua vez, decorria do fato de que a educação escolar não era vista como profissão, mas como uma atividade puramente vocacionada.

A partir de 1868, a educação passa a ser abordada como um fator de desenvolvimento social, e assim, as escolas normais são reformuladas. Seu currículo é ampliado, os critérios para ingresso são aprimorados e se admite, pela primeira vez, estudantes do sexo feminino entre os alunos. Conforme Yannoulas (2013, p. 43): "a necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos no contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial".

Particularmente, o positivismo exerceu um papel importante no processo de genderização do magistério no Brasil, sobretudo entre os republicanos. Trindade (1997) argumenta que, sob a influência da escritora Clotilde de Vaux (1815-1846), Auguste Comte ampliou a orientação científica do positivismo para uma atividade política e moral. Dessa forma,

> O positivismo passou a estabelecer [...] os princípios que deveriam presidir as relações sociais. No campo político, atribuiu ao governo a responsabilidade das reformas construtoras de uma nova sociedade. Defendia o estabelecimento de um regime republicano, com um Executivo forte e intervencionista, em que estariam separados Igreja e Estado. A conciliação de ordem com progresso agiria em defesa de uma organização social em que esses conceitos fossem apenas aparentemente antagônicos, pois só através de sua combinação seria possível atingir uma sociedade ideal em que todos os problemas estivessem solucionados (Trindade, 1997, p. 46).

No âmbito da filosofia positivista, cabia à República organizar idealmente a pátria, um dos conceitos-chave do Positivismo, submetido apenas ao de humanidade. A

ideia positivista de pátria era fundamentada nos atributos femininos do sentimento e do amor, mediando a relação entre família e humanidade. Não à toa, para Comte, a boa pátria era a mátria. A esse respeito, Trindade (1997, p. 46) detalha que "constituindo unidade de convivência, ela [a pátria ou mátria] absorveria o cidadão em suas estruturas comunitárias; dessa forma, a pátria sobrepunha-se ao cidadão e a humanidade à pátria".

Dessarte, a transição de regime de governo no Brasil não alterou significativamente a relação hierárquica historicamente estabelecida entre homens e mulheres no nosso país, mas as necessidades específicas da República nascente ampliaram o universo social das mulheres, inclusive no âmbito laboral, particularmente, em atividades relacionadas a determinados tipos de cuidado, como a educação infantil. Os homens que se dedicaram à docência, por sua vez, ocuparam vagas nos níveis mais elevados – e bem-remunerados, bem como os postos mais importantes no sistema educacional formal.

Assim, o ingresso das mulheres no sistema escolar formal não determinou por si mesmo a desvalorização da profissão docente, mas acentuou essa percepção, posto que as mulheres, progressivamente, constituíram maioria na educação básica, mormente na infantil, onde os salários costumam ser menores. Por outro lado, os papeis e postos ocupados pelos professores homens nas instituições escolares e na burocracia estatal, frequentemente reproduziram o padrão das relações de gênero instituídas desde o período colonial, com favorecimento do elemento masculino, incluindo gratificações que incrementam suas remunerações.

Não obstante, muitos professores homens atuam no dia a dia da sala de aula, convivendo com as deficiências estruturais da educação escolar formal e com a baixa remuneração da docência. Posto que o sofrimento masculino é super valorizado em uma sociedade machista, os problemas desses profissionais são generalizados, como se todos os professores, independente de gênero ou de outros marcadores sociais, padecessem da mesma forma com os problemas verificados no sistema escolar. Isso não invalida as lutas e nem as aflições dos professores homens, mas secundariza, de certa forma, o prejuízo "invisível" das professoras, que amiúde acumulam duplas ou triplas jornadas entre a escola (ou escolas) e o lar, porém, recebendo salários menores.

Outro ponto essencial nessa discussão reside na seguinte constatação: só muito recentemente a educação escolar no Brasil foi compreendida como um bem público, um direito inscrito na Constituição Federal de 1988 e em legislações específicas, como a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Ainda assim, a valorização da educação pública e da profissão docente raramente foi objeto de relevante preocupação da classe política, em sucessivos governos.

De um ponto de vista social, subsiste uma forte contradição: por um lado, os professores são valorizados como profissionais importantes para a formação das novas gerações, mas, por outro, a própria sociedade dificilmente se engaja nas lutas sociais dos mestres, especialmente nos movimentos grevistas, tampouco demonstram solidariedade a essas lutas.

Portanto, a abordagem da temática da desvalorização da profissão docente a partir da categoria gênero contribui para compreender que a genderização da docência foi, ao mesmo tempo, causada pela histórica desvalorização estrutural da educação escolar no nosso país, sobretudo da educação pública, e é consequência dessa mesma desvalorização. Valorizar a profissão docente, mormente na educação básica, implica o enaltecimento de uma profissão "de gênero". Algo deveras difícil em um país que até hoje menospreza as mulheres e o seu labor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese o problema da desvalorização da profissão docente no nosso país, os dados disponíveis evidenciam que marcadores sociais como o gênero influenciam a gradação dessa depreciação. Assim, é mister que a mesma seja abordada em uma perspectiva interseccional.

A desvalorização da profissão docente não se manifesta apenas em termos de status ou salarios, mas na divisão sexual do trabalho, tanto no ambiente laboral como doméstico, reproduzindo as desigualdades verificadas no mundo social, inclusive no âmbito da docência.

Essas desigualdades foram construídas historicamente, como derivação específica das relações de gênero no nosso país. Tais relações foram fundamentadas em uma hierarquização estimulada ao longo da colonização, que estabeleceu categorias de masculino e feminino em desfavor das mulheres.

Seria precipitado, no entanto, reduzir a desvalorização da profissão docente no Brasil ao fator gênero. Na verdade, a despeito dos belos discursos oficiais, raramente essa atividade foi valorizada no nosso país. Não por conta das professoras. O fato de elas serem

maioria em quase todos os níveis da educação escolar não desmerece a profissão docente. Elas constituem maioria porque a própria educação escolar – leia-se educação pública – raramente foi considerada como algo de grande valor pela classe política brasileira, em diferentes governos.

Não obstante, o uso do gênero como categoria analítica das desigualdades na profissão docente evidencia que os problemas estruturais da educação no Brasil não impactam da mesma forma todos os professores. Além dos salários relativamente menores, as docentes costumam enfrentam a sobrecarga laboral, cumprindo duplas e até triplas jornadas, incluindo o ambiente doméstico, o que dificulta sua perspectiva de crescimento profissional.

Assim, o debate em torno da desvalorização da profissão docente será de pequena valia, enquanto os problemas específicos das mulheres que se dedicam à docência forem subsumidos a questões genéricas, tais como o aumento salarial. Em um país extremamente desigual como o Brasil, cuja população é majoritariamente negra e feminina, nivelar a termo comum os problemas que afligem os profissionais da educação de forma desigual é remar contra a maré da ideia de equidade com a qual devemos estar eticamente comprometidos.

Palavras-chave: Profissão docente; Formação docente, Gênero, Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. Et. Al. Meio Século de Feminismo e o Empoderamento das Mulheres no Contexto das Transformações Sociodemográficas no Brasil. In. BLAY, Eva Alterman; AVELAR, Lúcia (Org). **50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile:** a construção das mulheres como atores políticos e democráticos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2022.

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. Divisão sexual do trabalho. *In*: FLEURY TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, Stela N. (Orgs). **Dicionário feminino da infâmia**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos Sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq**., São Paulo (64): 4-13, fev. 1988. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179. Acesso em 09 abr. 2026.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina

Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

CORTES, Gisele Rocha. A Categoria Analítica Gênero e os Movimentos Feministas: diálogos na ciência da informação. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 9, 2024. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/64409/41614. Acesso em: 10 jul. 2026.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário**. Brasília: Senado Federal, 2019.

GARCIA, Mariana. Pesquisa Examina Desigualdade de Gênero na Carreira Acadêmica. Jornal da Unicamp, 727, Campinas, p. 4, 2025. Disponível em: https://jornal.unicamp.br/edicao/727/. Acesso em: 10 jul. 2026.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas**: 1850-1937. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LORBER, Judith. **Paradoxes of Gender**. New Haven: Yale University Press, 1994.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da Dominação Masculina**: uma coletânea de artigos sobre mulheres em uma perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MONTEIRO, Gabriel Miranda; SOUZA, Solange de Cassia Inforzato de; GOMES, Magno Rogério. Professoras negras e discriminação salarial: uma abordagem pelos níveis de ensino no Brasil. **Publicatio – Ciências Sociais e Aplicadas**., Ponta Grossa, n. 30, p. 1 - 21, 2022. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/pt_BR/article/view/21860. Acesso em 05. fev. 2026.

RUBIN, Gayle. O Tráfico de Mulheres: notas sobre a "economia política" do sexo. *In*. RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. Auguste Comte e a Mulher: o feminino na Primeira República. *In*: TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; MARTINS, Ana Paula Vosne. **Mulheres na História:** Paraná – Séculos 19 e 20. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Departamento de História. Cursos de Pós-Graduação, 1997.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368. Acesso em: 10 jul. 2026.