

## Educação e mulheres: por que o curso de pedagogia é composto em sua maioria por mulheres?

Education and women: why is the pedagogy course composed mostly of women?

Edilaine Silva Matoso Daquino<sup>1</sup>  
Cintia de Souza Batista Tortato<sup>2</sup>

234

**Resumo:** O presente artigo busca contribuir para a discussão acerca da majoritária presença feminina nos cursos de Pedagogia tendo como foco as relações de poder relacionadas. A pesquisa tem por objetivo o aprofundamento bibliográfico, que elucide como as relações de poder no curso se instituíram. O estudo se justifica pelo fato do curso ser composto em sua maioria pelo sexo feminino. Em relação aos procedimentos, utiliza-se uma pesquisa exploratória bibliográfica, cuja perspectiva é trazer reflexões. Os autores utilizados para tal fundamentação foram Foucault, Bachelard, Louro e Vianna. Esta pesquisa pontuou a história da pedagogia, a forma a qual as mulheres foram para essa área e como as relações de poder influenciam na escolha do curso. Diante o exposto, os resultados mostram que as relações dentro da sociedade, da família e em outras instituições influenciam nas escolhas das mulheres, contudo esse processo é naturalizado pelos próprios agentes envolvidos.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Relações de poder, Gênero, Feminização do magistério.

<sup>1</sup>Formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá. Mestranda pelo IFPR - Campus Paranaguá em CTS. Professora no ensino fundamental I e pedagogia no Centro Municipal de Educação Infantil.

<sup>2</sup>Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade - PPGCTS/ IFPR e no Campus Curitiba no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Também atuou no PROEJA e no Ensino Médio. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1994), Especialização em Psicopedagogia pela PUC-PR (1995), Especialização em Educação, Tecnologia e Sociedade (2005) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Mestrado (2008) e Doutorado em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2014). Foi editora da Revista Mundi - Sociais e Humanidades (2017-2021) e é membra da Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias - ESOCITE/BR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Docente, Tecnologia, Sociedade, Relações de Gênero e Violência contra a Mulher. Foi pesquisadora visitante na Università degli Studi di Ferrara - Itália (2022).

Recebido em 04/12/2023

Aprovado em 14/04/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



**Abstract:** This article seeks to contribute to the discussion about the majority female presence in Pedagogy courses, focusing on related power relations. The research aims to deepen the bibliography, which elucidates how power relations in the course were established. The study is justified by the fact that the course is mostly made up of women. In relation to the procedures, an exploratory bibliographic research is used, whose perspective is to bring reflections. The authors used for this justification were Foucault, Bachelard, Louro and Vianna. This research highlighted the history of pedagogy, the way in which women entered this area and how power relations influence the choice of course. In view of the above, the results show that relationships within society, the family and other institutions influence women's choices, however this process is naturalized by the agents involved themselves.

**Keywords:** Pedagogy, Power relations, Gender, Feminization of teaching.

## Introdução

O presente artigo tem o intuito de discorrer sobre as relações de poder que influenciam a escolha do curso de Pedagogia, visto que o curso é composto em sua maioria pelo sexo feminino. O curso de pedagogia possibilita uma formação de licenciatura para trabalhar nos diferentes espaços educacionais, como: educação inclusiva, educação indígena, educação do campo, educação quilombola, educação de jovens e adultos, em organizações não-governamentais, em espaços não formais, pedagogia hospitalar e na pedagogia empresarial.

Este trabalho tem o foco na formação de docentes que irão atuar na escola básica nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, pois esse universo foi historicamente feminizado.

A investigação sobre esse tema se deu pelo fato do curso de pedagogia ser composto em sua maioria por mulheres. Com o fim de refletir sobre o que leva as mulheres a optarem pelo curso de pedagogia, pretende-se utilizar como metodologia uma pesquisa bibliográfica, com os autores: Michel Foucault, Gaston Bachelard, Guacira Lopes Louro, Sandra Harding, Cláudia Vianna e outros para que se possibilite abordar questões que envolvem o curso de pedagogia e as relações de poder.

O trabalho está dividido em três partes, sendo que na primeira parte tem o objetivo de elucidar-se um breve histórico do curso de pedagogia. Na segunda parte tem-se como objetivo evidenciar como as mulheres foram levadas historicamente para essa área educacional. E, na terceira parte, o objetivo será destacar como as relações de poder influenciam a escolha pelo curso de pedagogia.

## BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Explicar sobre a história do Curso de Pedagogia possibilita compreender que na sua trajetória houve diversos conflitos sociais e culturais. Cabe destacar que a palavra pedagogia é de origem grega, vem de “paidós”, que significa criança e “gogia” conduzir. Libâneo (2008, p.6) afirma que “a idéia de senso comum é que o trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente ao ensino”. Deste modo, a pedagogia é associada ao ato de ensinar.

Com o intuito de resgatar os principais acontecimentos na história da Pedagogia, pretendem-se elucidar os quatro períodos que foram marcantes para o curso. O primeiro período, denominado das regulamentações, ocorreu a partir de 1939, em que o Conselheiro Valnir Chagas utilizou decretos para dar uma definição ao curso e uma maneira de encaminhar esse profissional.

Silva (2006, p. 33) salienta que a criação do Curso de Pedagogia se deu por meio do “[...] Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, ficou instituído como o chamado padrão federal”. O curso ficou conhecido como 3+1, cursava-se três anos de bacharelado e mais um ano de didática.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4.024/1961 e no seu art. 52 decreta: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Deste modo, as escolas normais formam os profissionais para atuar no ensino primário.

No ano de 1962, houve a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62. Segundo Cury (2010, p.10) “neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior”. Apesar do Parecer prever melhorias para o curso, o dualismo se manteve entre bacharelado e licenciatura, fazendo a distinção entre as formações do curso.

Com o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), ocorreu a reformulação e normatização do curso de Pedagogia. Neste momento, se extingue o grau de bacharel. O curso continuou formando professores para atuar no Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas, para assumir a formação do administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional.

A esse respeito Sá (1997, p. 13) expõe que essas habilitações “implantadas no Curso de Pedagogia vieram preencher funções ideológicas e técnicas justificadas pela melhor formação deste profissional para o mercado de trabalho (escola), bem como pela conseqüente melhoria da qualidade de ensino”.

O segundo período foi o das Indicações que ocorreu a partir de 1973. Nesta fase, as tarefas que antes eram concentradas no curso de Pedagogia passaram a se chamar de licenciatura das áreas pedagógicas. Pretendia-se, assim, substituir o curso de pedagogia por novos cursos e habilitações.

A partir da Resolução nº 70/76, o pedagogo passou a ser definido e reconhecido como especialista em educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos e na metodologia da educação” (SILVA, 2006, p. 60).

O terceiro Período, conhecido como das Propostas, ocorreu a partir de 1979. Silva (2006, p. 82) ressalta: “é o momento que discute a identidade do pedagogo, considerado importante, que conta com a participação de professores e discentes em defesa do curso de Pedagogia”.

Após a aprovação da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação requisitou as comissões responsáveis para que elaborassem Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores. Em 1998, a ANFOPE no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas, elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Formação dos Profissionais da Educação, sendo instituída em 15 de maio de 2006. No art. 2º aponta-se as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 2006, art.2).

Portanto, esse profissional passou a atuar também na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Segundo Silva (2006, p.68), a LDB 9.394/96 estabeleceu o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”.

O quarto período é dos decretos, a partir de 1999. O Decreto Presidencial 3.276, de 6 de dezembro de 1999, determinou que a formação de professores para os anos iniciais deveria ser “exclusivamente” para os cursos normais superiores. Esse decreto gerou grande impasse, o que pressionou o governo a modificar o Decreto Lei nº 3.554 em agosto de 2000, e alterou o termo exclusivamente para preferencialmente.

Com a Resolução do CNE nº. 1, de 10/4/2006, o pedagogo assumiu o perfil de um profissional qualificado para atuar nos diferentes espaços educacionais. Tesser (1998) afirma

que a epistemologia pedagógica proporciona uma educação integradora que questiona e problematiza questões, o que leva os alunos a pensar criticamente.

Dermeval Saviani (1997) afirma que a educação sempre se fez presente e mediou a sociedade. Na sociedade primitiva, a educação se dava pela apropriação da natureza, adaptando-a às necessidades de sobrevivência, às quais os grupos eram submetidos de modo empírico. Logo, cada família adaptava a educação dos filhos de maneira a preservar as características herdadas.

Na sociedade antiga havia o modo de produção escrava, em que a reprodução de uma genealogia era normatizada por uma classe que não permitia que subalternos pudessem se apropriar de conhecimentos que os colocaria em paridade de conhecimento com seus senhores.

Na sociedade medieval o modo de produção era o feudal. Neste período, a igreja dominava e manipulava grande parte do conhecimento por meio da educação. Na Idade Média, a Reforma Protestante foi fundamental no avanço da educação, permitindo que pessoas que não tinham acesso ao conhecimento pudessem acessar leituras, até então tidas como monopólio da Igreja.

E, na sociedade contemporânea, denominada moderna, o modo de produção é capitalista. Nesse sistema, principalmente após a implantação do neoliberalismo, a educação é tratada como uma forma de gerar pessoas qualificadas para atender o mercado de trabalho. Assim, as pessoas são impedidas de pensar historicamente, a fim de se desenvolverem capacidades intelectuais.

Ao tratar da sociedade moderna, pode-se dividi-la em dois tipos de classes: a dominante, que são os que detêm os meios de produção, constituída pela burguesia, acumulando o capital e incorporando a mais-valia. Do outro lado, tem-se a classe dominada, que são os que vendem a força de trabalho, composta pelos proletários.

No âmbito educacional, a sociedade moderna necessita instruir e preparar a classe dos proletários para trabalhar nas indústrias. Sendo a escola uma instituição que propicia o ingresso a uma cultura letrada.

Saviani (1997, p. 3) demonstra que “a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Diante dela, a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada”.

Com o passar do tempo, na metade do século XX, houve a democratização da escola; isso porque houve a necessidade de capacitar os trabalhadores no que se refere à alfabetização,

a fim de prepará-los para ocupar novos cargos que estavam surgindo com a industrialização que o Brasil almejava. Conseqüentemente, elevou o número de matrículas nas escolas e a necessidade de mais professores.

Diante do breve histórico apresentado, mostrando o histórico, é possível constatar a importância das profissionais do magistério como agentes de transformação.

Nesse contexto de crescimento econômico, a partir de 1972, emerge um aumento significativo nas matrículas. A seguir verifica-se a TABELA 1, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que demonstra esses aumentos entre 1972 a 1998:

TABELA 1 - Matrícula no início do ano nos ensinos de 1º grau, 2º grau e superior - Brasil - 1972/1998

Ano	1º grau (fundamental)	Índice de crescimento	2º grau (médio)	Índice de crescimento	Superior (graduação)	Índice de crescimento
1972	18 370 744	100	1 299 937	100	688 382	100
1978	21 473 100	117	2 519 122	194	1 225 557	178
1985	24 769 359	135	3 016 138	232	1 367 609	199
1993	30 520 748	166	4 208 766	324	1 594 668	232
1998	35 792 554	195	6 968 531	536	1 947 504	283

Fonte: IBGE - Censos Demográficos (p. 106)

Conforme o aumento das matrículas, essa conjuntura proporcionou que se elevasse o número de professoras, contudo, nesse momento, se permite que a mesma docente ocupe mais de um posto de trabalho. Seguem os dados, na TABELA 2, conforme Ribeiro:

TABELA 2 - Crescimento de docentes no Brasil

Pessoal Docente	Ano - 1955	Ano - 1965
Ensino Primário Comum	141.956	351.466
Ensino Médio	73.885	144.943
Ensino Superior	14.601	33.126

Fonte: RIBEIRO (1979, p. 141- 143)

Conforme Jacomini; Alves e Camargo (2016), um dos fatores que resultou na assunção de mais de um cargo, por professoras, seja na mesma instituição de ensino ou não, foram os baixos salários.

Portanto, os aspectos elencados ocasionaram uma extensão na jornada de trabalho das professoras. Esse cenário de aumento na jornada de trabalho, com baixa remuneração, propiciou efetivamente a desvalorização docente. Compreende-se, então, haver a necessidade de leis e resoluções que valorizem essas profissionais e possibilite um trabalho com melhores condições.

Portanto, acredita-se que a escola é o lugar capaz de romper e desmistificar tudo que tem sido imposto e construído como verdade e perfeição. De acreditar em uma ciência neutra, em uma tecnologia sem política. Romper com paradigmas possibilita construir um novo olhar para essa sociedade cansada e depressiva.

Atenta-se que não é qualquer escola que ocupará este lugar de libertação, mas sim, a universidade. Que não sejam mais reprodutoras e nem alienadas de produções, e que se preocupam com o que a sociedade necessita, possibilitando futuros docentes críticos e, assim, ser possível adentrar nas demais escolas da educação básica.

## COMPREENDENDO GÊNERO

Pretende-se aqui, compreender o conceito de gênero. Para isso, primeiramente será traçada a história do conceito de gênero para, posteriormente, compreender o seu uso nos mais diversos campos da sociedade.

Para enriquecer esse debate, elucida-se o pensamento de autoras e autores que se convergem e se completam ao tratar de gênero, palavra essa que é polissêmica em sua compreensão, pois pode ter significados diferentes conforme as perspectivas teóricas.

A palavra gênero vem do latim *genus*, provém das palavras *gene*, gerar e *genital*. Inicialmente, o termo gênero foi utilizado na área da sexologia, segundo Germon (2009), em 1950 o termo gênero aparece na língua inglesa pelo sexólogo John Money. Conforme Carvalho (2015), Money utilizava o conceito de gênero para tratar dos casos de pessoas de intersexo. No entanto, as suas pesquisas foram apagadas, ocasionando que o termo gênero fosse conhecido como uma invenção de Robert Stoller.

Para Haraway (2004), a autora Simone de Beauvoir traz contribuições significativas para o conceito de gênero, defendendo a tese de que não se nasce mulher, e sim torna-se mulher. A autora Carvalho (2011) afirma que entre 1950 a 1960 essa percepção de Beauvoir possibilitou

que o conceito de gênero fosse utilizado por psicólogos, tendo como objetivo descrever o que era considerado cultural, versus o que era considerado biológico, ocasionando em 1963 uma distinção entre biologia e cultura.

Avançando as décadas de 1960 a 1970, Scott e Urso (2021) explanam que o gênero enriqueceu os debates entre as feministas, propondo uma maneira de pensar as relações que são determinantes entre os sexos. Haraway (2004) elucida que a partir de 1970, por meio de críticas ao determinismo biológico, sucederam debates referentes ao conceito gênero e sexo pelas feministas e havia a dicotomia entre natureza/cultura e entre sexo/gênero.

Scott e Urso (2021) atentam que até 1995, as defensoras da igualdade entre as mulheres propunham que gênero era uma forma de defender como os papéis sociais eram construídos culturalmente, sendo possível alterá-los. Durante a década de 1990, de acordo com Moraes (1998), o uso da categoria gênero adentra nas instituições acadêmicas e, apesar desse avanço nas instituições acadêmicas, ainda paira um grande desafio a respeito da incompreensão e o uso do conceito gênero no meio acadêmico.

As autoras Carvalho e Rabay (2015, p. 119) mencionam que “a partir de sua generalização, tem se tornado praticamente sinônimo de ‘sexo’ na linguagem comum e até mesmo acadêmica (fora do campo dos estudos de gênero e/ou feministas)”. Posteriormente à década de 1990, as mesmas autoras afirmam que, por meio de crítica do feminismo foi possível romper com a visão de sexo ser sinônimo de gênero.

De fato, mediante o conceito de gênero, permite-se discutir e analisar o que foi socialmente construído e imposto como verdade. Para desconstruir as categorias de homem e masculino, assim como de mulher e feminino, a Matos pondera que:

Gênero pretendia tornar explícita tal subordinação feminina e acompanhar o movimento no sentido da busca da igualdade no exercício dos direitos e das oportunidades, mas destacando a importância do contrapeso relacional de tais interações dinâmicas: incluindo na visada o ponto de vista do(s) masculino(s), bem como outros pontos de vista que não fossem definíveis pelo binarismo estrito entre masculinidades e feminilidades ou mesmo entre homem e mulher (MATOS, 2008, p. 337).

Em 1994, em uma das reuniões da Organização das Nações Unidas (ONU), no Cairo, pela primeira vez, a noção de gênero emerge para se pensar políticas públicas internacionais. Scott e Urso (2021) comentam que em 1995, na Comissão sobre a Situação da Mulher, criou-se um grupo com o intuito de identificar o que é gênero, objetivando expor as conclusões na Conferência em Pequim.

Scott e Urso (2021) destacam que se foi negando a complexidade e a ambiguidade do conceito de gênero e concluem que “a formulação textual da declaração tentou resolver a controvérsia por meio da negação de que ela existisse” (SCOTT; URSO, 2021, p. 3). Tenta-se, portanto, normalizá-lo como algo imbricado no entendimento humano, totalmente esclarecido, todavia, algo que não é, como afirmam as autoras Scott e Urso (Ibidem).

Cláudia Vianna (2012) disserta que a partir de 1995 houve avanços no campo acadêmico sobre temas que envolviam sexo e gênero. Sucedeu-se discussões para implementação desses temas nos currículos, porém uma efetiva produção para tratar de gênero se concretizou apenas a partir de 2007.

Embora se tenha havido discussões e avanços do conceito de gênero, Carvalho e Rabay (2015) defendem que ainda se manteve o uso da palavra gênero para substituir a palavra sexo. Denota-se esse fato nos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação que, segundo Carvalho e Rabay (2015), entre os anos de 2001 e 2010, realizou os levantamentos e informações substituindo a palavra sexo por gênero.

Joan Scott (2012) expõe que no final do século XX advém a utilização do termo gênero como uma categoria de análise. O autor diz que este termo foi utilizado pelas feministas com o intuito de reivindicar mudanças em paradigmas das teorias existentes, que explicavam as desigualdades entre homens e mulheres. As autoras Carvalho e Rabay explicam que:

Abandonar a variável sociológica “sexo” (substituindo-a pelo eufemismo gênero) tem efeitos problemáticos: devido ao fato de a concepção de sexo ser comumente naturalizada, a concepção de gênero acaba sendo também naturalizada, perdendo-se de vista a noção de construção social, cultural e educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de superação de dicotomias e desigualdades (CARVALHO E RABAY, 2015, p. 124).

A história evidencia um paradigma patriarcal nas relações sociais, o qual permite ao homem ser o dominador e a mulher ser dominada. As autoras Beauvoir (2009) e Machado (2013) questionam e mencionam a supremacia cultural, que consiste em hierarquizar o homem na parte privilegiada das relações sociais.

Para Narvaz (2010) e Joan Scott (2012), discutir gênero em direção à construção cultural, ou seja, sobre o que foi construído durante a história, permite rejeitar uma visão biológica e o determinismo biológico proporcionando, assim, um avanço no que foi engendrado como premissa cultural. Para Carvalho e Rabay, o conceito gênero expressa-se como possibilidade de romper paradigmas:

A questão de gênero diz respeito ao princípio da equidade, já que é preciso transformar a estrutura social gendrada e os valores e as normas androcêntricos a partir das experiências, perspectivas e vozes das mulheres como grupo subalterno, reconhecendo-se sua diversidade (CARVALHO E RABAY, 2015, p. 123).

Para Scott e Urso (2021, p. 2) “a ideia de construção cultural baseava-se na noção de que era possível distinguir sexo e gênero com cautela, um se referindo à biologia, e o outro à cultura”. Desta maneira, percebe-se que os autores citados estão em conformidade sobre o uso do gênero para se discutir e romper com o que foi imposto por meio da construção cultural.

Silvia, Brabo e Morais (2021) colaboram na perspectiva de que o conceito gênero é construído culturalmente e historicamente, pois as construções sociais são instituídas em face do que é considerado homem e mulher. Para De Moraes (1998), são as estruturas de poder que operam nas relações sociais e denominam o ser homem e o ser mulher. Heilborn (2018) expõe que o conceito gênero também se refere às características que foram construídas culturalmente do que vem a ser feminino e masculino, e possibilita discutir como a assimetria entre o poder e a oportunidade situam as mulheres em posições desiguais.

As relações sociais por meio das estruturas de poder denominam o que se chama de homem e mulher, portanto, compreender como o conceito gênero foi construído possibilita enriquecer um debate que tem o intuito de desnaturalizar uma hegemonia que manteve e ainda mantém as mulheres subalternizadas, em diversas áreas da sociedade.

Todas as discussões sobre gênero propiciam, segundo Sniffer (2020), discutir como as relações de poder foram instituídas e analisar como as estruturas sociais foram hierarquicamente formadas.

Além das estruturas construídas socialmente, como o comportamento e a condição física, também há o campo linguístico. Haraway (2004) afirma que a linguagem é carregada de valores, portanto, existe uma complexidade de se compreender o que vem a ser gênero e sexo.

A autora Guacira Louro (2010) argumenta que os discursos são capazes de hierarquizar os sujeitos em atribuições que lhe são dadas. Para Narvaz (2010), a dominação e a relação de poder são mantidas por meio de discursos, visto que esses discursos são históricos, denominando o homem, a mulher, o masculino e o feminino. As autoras Heilborn e Rodrigues destacam que a construção cultural influencia tanto a família, quanto a escola e as diversas áreas da sociedade:

Na humanidade, as ‘possibilidades’ individuais dependem da situação econômica e social, escreve Beauvoir, que apresenta, a partir do que entende que seja uma construção social, uma visão de que a hierarquia entre masculino e feminino está fundamentada na cultura, começando na experiência familiar, passando pela educação nas escolas, pela tradição e pela religião (HEILBORN; RODRIGUES, 2018, p. 4).

Haraway (1995) traz gênero como um conceito que contesta a naturalização da diferença sexual nas diversas áreas da sociedade. Segundo a autora, a objetividade foi construída em cima da supremacia masculina limitando, portanto, os conhecimentos da minoria, sendo que as mulheres passam a ser treinadas para ver a vida conforme ela é imposta.

Haraway (2004, p. 224) afirma: "o que faz uma mulher é uma relação específica de apropriação por um homem. Como raça, sexo é uma formação ‘imaginária’ do tipo que produz realidade, inclusive corpos percebidos então como anteriores a toda construção”, então o gênero busca explicar o que foi socialmente construído e posicionado como hierárquico, alocando homens e mulheres em diferentes posições.

Contribuindo para essa discussão, Narvaz (2010) e Scott (2012) concordam que o gênero é uma categoria de análise, que não se limita em apontar a diferença sexual, pois não se propõe a vincular gênero a sexo. Mas sim, em viabilizar os processos culturais mediante a relação de poder, considerando nessa análise as relações de classe e a diferença racial.

Pougy (2020) traz o conceito de gênero como característica de ser uma categoria teórica histórica e analítica, que sofre questionamentos. Pelo argumento da autora, há distinção entre gênero e sexo, sendo que o sexo está vinculado à identidade biológica e gênero está vinculado à construção social do ser homem e o ser mulher.

Para Pougy (2020), a relação de classe e gênero são indissociáveis e a luta por uma sociedade justa, envolve luta de gênero, de raça e de classe, conquanto que, para Scott (2012), gênero, classe e raça são eixos distintos. Para a autora, gênero é um elemento que constitui as relações sociais, considerando as diferenças entre os sexos, no entanto, não considera apenas os estudos associados às mulheres. É uma forma de compreender as complexidades da interação humana, inclusive das relações de poder.

Ademais, Scott e Urso (2021) defendem gênero como sendo um estudo em torno da sexualidade, que envolve o psíquico e o normativo, capaz de produzir sentidos para o sexo e para a diferença sexual.

Para Toledo (2001) não são as relações de gênero que influenciam nas estruturas sociais excludentes, mas sim as relações de classe. Todavia, nessa perspectiva, além de se considerar a questão econômica, pondera-se outros conjuntos, como o emocional, psicológico, ideológico e

cultural. Para a autora, a sociedade capitalista moderna traz em seu bojo o patriarcado, logo, ao tratar do gênero masculino e feminino, há de se considerar o que foi constituído historicamente. E ainda, a relação gênero e classe estão ligados, pois os modos de produção conseguem determinar as estruturas culturais, ou seja, a construção de gênero é uma ideologia da classe dominante, capaz de determinar os espaços dos corpos, visando aos lucros, constituindo-se em algo natural e não cultural.

Portanto, para se discutir gênero, deve-se considerar as diferenças de classes, uma vez que a luta não se opera entre feminino contra masculino, mas contra uma sociedade capitalista que oprime as potencialidades femininas (TOLEDO, 2001).

Pacheco e Filipak (2021) trazem uma contribuição importante ao pesquisarem como as relações de gênero influenciam na escolha de gestoras, nas instituições do Paraná. Os autores realizaram uma pesquisa em 2018, nessas instituições e concluíram que 60% dos coordenadores do curso são do gênero masculino, sendo que 72% da escolha do coordenador se deu de maneira indicativa e não democrática. O estudo afirma que a questão de gênero da cultura está presente na gestão das escolas, destacando que as relações de poder entre masculino e feminino ainda se fazem presentes na sociedade, inclusive na gestão das instituições escolares.

Ao estudar o conceito de gênero, seja a partir da construção cultural, como categoria de análise, ou em torno da sexualidade, considerando as relações de classe e de raça, o que fica claro nas diferentes análises das autoras e autores são as desigualdades sociais vinculadas a gênero, que subjagam uma classe a ser dominada por outra.

## MULHERES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Considera-se que o curso traz consigo as marcas históricas e socialmente construídas. A história evidencia que a educação era ministrada e destinada aos homens. Sendo assim, por muito tempo as mulheres foram mantidas distantes de questões relacionadas ao saber intelectual e ao direito de trabalho remunerado.

Segundo Vianna (2002), para a sociedade não seria interessante que as mulheres fossem instruídas, pois, elas lutariam para ter as mesmas condições que fossem oferecidas aos homens.

De acordo com Chamon (1996), os homens foram abandonando o magistério para ocuparem profissões mais rentáveis, por outro lado, as mulheres viram neste cenário a oportunidade de estarem em contato com a vida pública sem serem difamadas. Constata-se que a partir do século XX passou a ser natural a função da mulher de lecionar, Faria Filho relata

que: “Já no início do século XX, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários”. (FARIA FILHO, 2005, p. 3).

Conforme confirmam Bruschini e Amado (1988); Louro (1997, 200); Demartine e Antunes (1993) o curso passou a ser atribuído mais para as mulheres. Porém, com a inserção da mulher no quadro do magistério houve um declínio nos salários, pois a sua qualificação era geralmente inferior à dos homens. Rabelo e Martins (2006, p.7) apontam que: “a desvalorização da profissão foi aumentando, junto com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” para o magistério”. (RABELO E MARTINS, 2006, p.7)

Nesta perspectiva, a mulher passou a ser direcionada para o campo educacional. Segundo Fagundes (2002, p.6) “a destinação feminina para a área de Educação, em especial, para o curso de Pedagogia, e a inserção das mulheres no mercado de trabalho configuram-se como uma forte marca social que redesenhou a face do mundo contemporâneo”.

O ensino do magistério foi compreendido como oportunidade de emprego para as mulheres. De acordo com Almeida (1996, p. 74) “ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência”. O magistério é visto e tratado como um dom feminino e apontado historicamente como uma vocação da mulher, Cristina Bruschini e Tina Amado afirmam: “historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina”. (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 7.)

A educação primária passou a ser vista como extensão do lar. Martucci (1996, p. 234), afirma que ocorreu uma “[...] construção da identidade da professora como mãe e da escola com um segundo lar”. Todo esse processo gera a feminização do magistério, o qual transfere os predicados do lar para o campo da educação.

Nesse sentido, Maruani (2003 citado por ABROMO et al., 2007, p. 327), sustenta que “a feminização do mercado de trabalho é real, mas inacabada, incompleta, tanto que se fez sob o signo da desigualdade e da precariedade”.

Percebe-se que, com a feminização da docência, ocorre a divisão sexual do trabalho. Vianna (2002, p.10) afirma: “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”, no qual os homens ainda recebem maiores salários e as funções de maior prestígio social. Segundo Vianna: “Os significados

femininos e masculinos definem as relações entre professores/as e alunos/as no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Eles se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social”. (VIANNA, 2002, P.10)

Com movimento feminista na década de 1960, De Azevedo (2018, p.6) cita que Simone Beauvoir, sugere “destronar o mito da feminilidade. Outra pauta dessas mulheres é a discussão sobre a Educação, reivindicando a escolaridade. Serem reconhecidas como sujeitos da história e da ciência”.

A palavra gênero vai além de classificar sexo. Segundo (LOURO, 1997) o termo “gênero” surge com um papel político de questionar sobre o silenciamento da participação das mulheres como sujeitas e participantes nas pesquisas científicas.

Para Scott (1990, p. 3) “esse uso do gênero só se refere aos domínios – tanto estruturais quanto ideológicos – que implicam em relações entre os sexos”. Compreende-se que ocupar os espaços frequentados pelos homens não garantiu às mulheres a igualdade de direitos, mas sim, acentuou as relações de poder.

## COMO AS RELAÇÕES DE PODER INFLUENCIAM NA ESCOLHA DO CURSO

Dentre os fatores que levam as mulheres a escolherem o curso, vale destacar ser um curso que os homens não procuram, existe a possibilidade de trabalhar meio período e de poder conciliar o papel de profissional com os cuidados do lar. De Azevedo (2018, p. 8) confirma que “a ideia presente no imaginário coletivo de que a carreira de educadora permite à mulher conciliar os papéis de esposa, mãe e profissional”.

Diante do arcabouço teórico exposto, percebe-se que as relações sociais são instituídas por meio das relações de poder. Neste momento, trazer o conceito epistemológico segundo Tesser (1998, p.2) “consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico”.

Etimologicamente, "Epistemologia" significa (logos) discurso sobre a (episteme) ciência. O conhecimento científico não é acabado ou definitivo. Segundo Foucault (2012), epistemologicamente o poder é pensado como um feixe de relações. Foucault afirma (2012) que o poder não se destrói, não é negociável e não está centralizado, pois não existe um dominador e um dominado. O poder se encontra nos micros espaços e nas micros relações.

O poder como verdade institui-se, muitas vezes, por meio de discursos, e percebe-se esse discurso no curso de pedagogia, segundo Foucault: “O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres”. (FOUCAULT, 2012, p. 262).

Epistemologicamente para Foucault (2012), o poder tem um papel que atua sobre os corpos. Os espaços são historicamente marcados e naturalizados pelo gênero. Guacira afirma que: “Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade”. (LOURO, 2000, p. 8).

Os gêneros determinam, afirmam e mantêm a construção social. Vianna (2002, p.9) aponta que “na educação, o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero”.

Segundo Bachelard (2000), epistemologicamente as ciências se constroem sob os aspectos lógico, ideológico e histórico. Cabe destacar que por meio de uma pedagogia dialética é possível construir novos saberes, findando com o senso comum e com os paradigmas instituídos por meio das relações de poder. Conforme, Bachelard afirma: “[...] consiste no esforço de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já amontoados pela vida cotidiana”. (BACHELARD, 2000, p. 168).

De acordo com Harding (2007, p.4), há diferenças entre os sexos, e não superioridade, “se mulheres, sua natureza e suas atividades não são de fato inferiores mas meramente diferentes, então tampouco homens, sua natureza e atividades são superiores ou merecedores da marca distintiva do idealmente humano”. Construir esse entendimento não é simples, mas é necessário.

Segundo os dados do INEP no ano de 2017 os cursos de graduação em licenciatura foram compostos em 70,6% pelo sexo feminino, sendo que o curso de pedagogia está na primeira posição com 710.855 matrículas, com 660.917 mulheres.

Esses dados demonstram que o curso continua a ser procurado massivamente pelas mulheres. Segundo Vianna (2002, p.10): “Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos”.

Dessa forma, compreende-se a necessidade de incentivar a liberdade de escolha das mulheres. Segundo Foucault (1984, p. 13) “existem momentos na vida onde a questão de saber

se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Isso corrobora para uma luta pela igualdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa bibliográfica foi possível refletir como as relações de poder influenciam na vida e nas escolhas das mulheres. Os dados evidenciaram que até os dias atuais há predominância de mulheres no curso de pedagogia.

O processo de feminização do magistério deixou marcas culturais e estruturais na área da pedagogia. Nota-se, portanto, que as relações de poder se instituem no meio social e na relação de gênero.

Aponta-se que a mulher foi aos poucos conseguindo mais espaço no mundo do trabalho. No entanto, ao tratar da atuação docente, percebe-se que esse espaço conquistado, foi desvalorizado e desprestigiado pela não participação dos homens.

Compreende-se que a história do curso de pedagogia se entrelaça com a história das mulheres. Conclui-se que essa profissão foi representada como semelhante ao trabalho no lar, e especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental como uma profissão feminina.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO LW. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** São Paulo. 2007. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento conjunto. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**. Brasília, 2005.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez.**

**1961.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 25 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 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/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25. jul. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939**, Página 7929. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 27 jul. 2022.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. “**Estudos sobre mulher e educação**”. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p.4-13, fev., 1988.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, p. 119-136, 2015.

CARVALHO, M. P. de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 99-117, 2011.

CHAMON, M. L. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)**. 1996. 282 f. (Tese de Doutorado em Educação) - FaE/UFMG (Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais), Belo Horizonte, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>>, v. 16, p. 30, 2010. Acesso em: 02 agost. 2022.

DE AZEVEDO, Gilson Xavier. **A presença masculina em cursos de Pedagogia**. Científic@-Multidisciplinary Journal, v. 5, n. 1, p. 4-19, 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, n. 86, p. 5-14, 1993.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Curso de Pedagogia da UFBA-marcas deixadas em mulheres que o cursaram.** Revista *Entreideias: educação, cultura e sociedade*, n. 6, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e outros. **A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa.** In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Org.). *A escola e seus atores.* Belo Horizonte: Autêntica. 2005, p. 53-87.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II, O Uso dos Prazeres.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 25 ed. Organização Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012a.

HARAWAY, D. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 1, n. 1, 2007.

IBGE, Estatísticas Históricas do Brasil, Séries Econômicas, Demográficas e Sociais, 1550 a 1998, 2ª Edição, Rio de Janeiro, IBGE, 1990

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2020.** Relação Anual de Informações Sociais 2019, compilados pelo Pindograma via Base dos Dados Mais. Brasília: MEC, 2020. JANUZZI, Paulo. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192). Acesso em: 27. jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, G. L. **Corpo, escola e identidade.** *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade.** O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: LOURO, GL, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero e magistério: identidade, história e representação.** In: CATANI Denise Bárbara et al (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudo sobre formação.* São Paulo: Escrituras, 1997. p.77-84

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 333-357, 2008.

- MARTUCCI EM. **A feminização e a profissionalização do magistério e da biblioteconomia: uma aproximação.** Perspectivas. Belo Horizonte, v.1, n.2, p.225-244, jul./dez. 1996.
- NARVAZ, M. G. **Gênero: para além da diferença sexual – Revisão da literatura.** Aletheia, n. 32, 2010.
- POUGY, L. G. **Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira.** **Revista Educação e Emancipação**, p. 142-165, 2020.
- RABELO AO, MARTINS AM. **A Mulher no Magistério Brasileiro: Um Histórico sobre a Feminização do Magistério.** VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, p. 6167-6176, 2006.
- RIBEIRO, M.Luisa S. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- SÁ, R.A de. **A Construção do Pedagogo: superando a fragmentação do saber – uma proposta de formação.** Curitiba: UFPR, Setor Educação/Programa de pós-graduação em Educação, 1997, 152.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas.** 3ª. Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- SCOTT, J. W.; URSO, G. S. **Gênero.** albuquerque: revista de história, v. 13, n. 26, p. 177-186, 2021.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria de análise histórica in: Educação e Realidade.** Porto Alegre, 1990.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. **Políticas públicas de formação docente e ação pedagógica no ensino superior.** Cadernos do Professor, n. 1, p.71-90. Disponível em: <[http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451\\_cadernos\\_do\\_professor1.pdf](http://www.prograd.ufpr.br/admin/publicacoes/arquivos/1706101276801451_cadernos_do_professor1.pdf)> Acesso em: 20. jul. 2022.
- TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas.** **Revista Tecnologia & Humanismo**, n. 18, p. 61-66, 1998.
- VIANNA CP. **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos Pagu. Campinas, no17-18, p.81-103, 2002.