

FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS NO BRASIL E PORTUGAL¹

FEMINIZATION OF TEACHING: DIALOGUES BETWEEN EXPERIENCES OF INITIAL TEACHER TRAINING IN BRAZIL AND PORTUGAL

FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA: DIÁLOGOS ENTRE EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN BRASIL Y PORTUGAL

Márcia Alves da Silva²

Conceição Leal da Costa³

RESUMO

A feminização é um fenômeno que possui origens sociais que refletem no trabalho docente. Esse texto é parte de estudos de pós-doutoramento realizados em Portugal e também é fruto da experiência das autoras com formação de professoras/es, tanto no Brasil como em Portugal. Os resultados apontam que a feminização da profissão persiste nos dois países, pois, além de manter-se maiores os números de mulheres na docência, as estudantes em formação de ambos os países demonstram uma compreensão ainda frágil dos fenômenos que envolvem esse assunto. Dessa forma, conclui-se ser necessário avançar neste campo de estudos, incorporando esse tema com mais vigor na formação de professoras/es nos dois países.

Palavras-chave: formação docente; educação; mulheres; gênero; feminismo.

ABSTRACT

Feminization is a phenomenon which has social origins that have repercussions on teachers' work. This text is part of post-doctoral studies carried out in Portugal and is also the result of the authors' experience with teacher training, both in Brazil and in Portugal. The results indicate that the feminization of the profession persists in both countries, since in addition to keeping the number of women in teaching higher, students in training in both countries demonstrate a still fragile understanding of the phenomena related to this subject. Therefore, the conclusion is that it is necessary to advance in this field of studies, incorporating this topic more vigorously in the training of teachers in both countries.

Keywords: teacher training; education; women; gender; feminism

RESUMEN

La feminización es un fenómeno que posee orígenes sociales que reflejan en el trabajo docente. Este texto es parte de estudios de posdoctoramiento realizados en Portugal y también es fruto de la experiencia de las autoras con la formación de profesoras/es tanto en Brasil como en Portugal. Los resultados apuntan que la feminización de la profesión persiste en los dos países, puesto que, además de mantenerse más grandes los números de mujeres en la docencia, las estudiantes en formación de ambos los países demuestran una comprensión frágil todavía de los fenómenos que ese tema involucra. De ese modo, se concluye ser necesario avanzar en ese campo de estudios, incorporando vigor al tema en la formación de profesoras/es en los dos países.

Palabras clave: formación docente; educación; mujeres; género; feminismo.

Submetido para publicação: **29/08/2024**

Aceito para publicação: **11/07/2025**

¹ A pesquisa que originou este artigo foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, através do Edital Capes Print, Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil – <http://orcid.org/0000-0002-4727-2623>
profa.marcialves@gmail.com

³ Universidade de Évora – UÉvora – Évora – Portugal – <https://orcid.org/0000-0003-3299-6845> – mlcl@uevora.pt

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO O UNIVERSO DO ESTUDO

A feminização do magistério refere-se ao processo histórico em que a profissão de professora passou a ser predominantemente ocupada por mulheres e a toda a sua complexidade. No Brasil, no final do século XIX, houve uma significativa mudança social voltada para a ideia de progresso, em que a educação foi vista como um meio de promover a modernização do país. Diversos estudos e análises abordam as influências políticas, econômicas e sociais nesse processo, destacando como as mulheres ingressaram ativamente no magistério, muitas vezes, enfrentando resistências e lutas. Portanto, não foi um processo pacífico e ‘natural’ o exercício da docência pelas mulheres, mas foi um processo que ocorreu concomitantemente ao avanço do trabalho nos moldes do capitalismo (Hypólito, 2020).

Segundo tal visão, as mulheres tiveram um papel ativo nesse movimento, contribuindo para sua própria emancipação social. No ensino básico, a presença majoritária de mulheres teve implicações significativas na educação e também na sociedade em geral. Estudos acadêmicos têm explorado a feminização do magistério sob diversas perspectivas, incluindo análises sobre gênero e trabalho, e incorporando, ainda, os desafios enfrentados nesse contexto.

Essa escrita faz parte de estudos de pós-doutoramento realizados em Portugal neste ano de 2024. A pós-doutoranda trabalha há mais de duas décadas na graduação e na pós-graduação com formação de professoras/es no Brasil, focando suas investigações no campo do feminismo e da educação, tanto formal como não-formal. Na experiência de pós-doutoramento e para essa escrita, interessou-se em estabelecer uma aproximação entre os dois cenários - português e brasileiro – visando construir um diálogo entre os contextos dos dois países, no que se refere aos entrelaçamentos entre gênero e educação.

O principal objetivo do estudo tem sido compreender como os processos de feminização da docência ocorrem no Brasil e em Portugal, a partir da percepção das próprias estudantes em formação nos dois países. Para isso, definiu-se como objetivos específicos: conhecer os motivos das estudantes para a escolha da profissão docente e suas trajetórias enquanto estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental; compreender como o percurso de formação corresponde (ou não) as expectativas para o exercício da profissão e, ainda, identificar as percepções das estudantes sobre a construção da profissão docente, buscando perceber as representações de professor/a ideal presentes em seus imaginários.

Ao analisar as histórias de vida das mulheres estudantes participantes do estudo, é possível identificar padrões e compreender melhor os fatores sociais, culturais e históricos que

constituem o fenômeno em estudo. Por meio do campo das pesquisas biográficas - referencial teórico-metodológico adotado nessa pesquisa - é possível conhecer as experiências vividas a partir das próprias narrativas das interlocutoras. Além disso, as pesquisas biográficas podem ajudar a desconstruir estereótipos prejudiciais sobre as mulheres e também desafiar narrativas dominantes que perpetuam desigualdades e diversos preconceitos sociais.

A proposta dessa abordagem investigativa com mulheres em formação está inserida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴ da ONU, que fazem parte da chamada *Agenda 2030*. Trata-se de um pacto global assinado durante a Cúpula das Nações Unidas, em 2015, por 193 países membros. A agenda é composta por 17 objetivos, com foco geral em superar os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por vários países do mundo, com a intenção de promover o crescimento sustentável até o ano de 2030. De forma específica, a proposta apresentada nessa investigação se insere no ODS 5, voltada à *Igualdade de Gênero* da Agenda 2030, que busca “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. No entanto, esse ODS não é compreendido de forma isolada dos demais, muito ao contrário, está interconectado aos demais ODS, pois só é possível superarmos as desigualdades sociais e alcançarmos uma sociedade sustentável se cumprirmos os 17 objetivos.

Aqui como se trata de uma proposta no campo da educação, temos especial atenção ao ODS 4, que trata da *Educação de Qualidade*, buscando “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida de todos”. Assim, a pesquisa biográfica na área de educação se alia perfeitamente a essa intenção, pois compreende a própria educação como uma aprendizagem que não se dá apenas nos ambientes escolares - embora os considere como espaços fundamentais de formação e de profissionalização das pessoas - mas a compreende como um processo que ocorre ao longo da vida e que, por isso, inclui suas memórias e trajetórias em todos os espaços sociais.

CONHECENDO OS CENÁRIOS SOBRE A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA LÁ E CÁ

A pesquisadora Silvia Yannoulas (1992, 1994, 2011), há décadas, pesquisa os processos de feminização das profissões, especialmente, da docência. Ainda na década de 90, desenvolveu os termos *feminilização* e *feminização*, identificando aspectos diferentes sobre o mesmo fenômeno. Enquanto a feminilização se refere aos aspectos quantitativos do fenômeno, ou seja,

⁴ Para conhecer mais sobre os ODS, acessar o link https://habitability.com.br/ods-11-conheca-o-objetivo-da-onu-para-as-cidades/?utm_source=google_pago&utm_medium=&utm_content=&gclid=Cj0KCQjw6KunBhDxARIsAKFUGs-cA3oaf6vDAoBQ8SA3PNLGgBAqTL0CweJR9UdW8iN3UaBKk4xzySkaAosTEALw_wcB#o-que-sao-ods

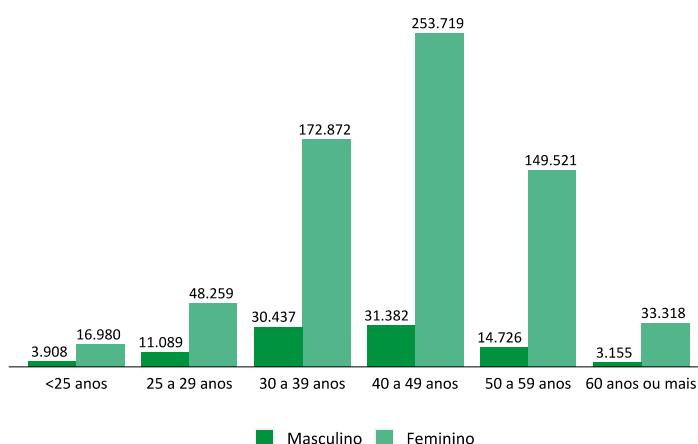
ao número expressivo de mulheres professoras em relação à quantidade de homens; a feminização se refere aos aspectos qualitativos, ou seja, às características subjetivas e simbólicas que a profissão vai assumindo como consequência desse processo.

No Brasil, a presença dos/as docentes no ensino básico pode ser verificada a partir dos dados do censo escolar, que é o principal mecanismo de coleta de dados da educação básica e a mais significativa pesquisa estatística educacional do país. É coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação brasileiras, em que participam todas as escolas públicas e privadas.

No Censo Escolar da Educação Básica de 2023, foram registrados 2.354.194 docentes na educação básica brasileira. A maior parte atua no ensino fundamental (60,3%), etapa em que se encontram 1.419.918 docentes. O número de docentes que atuam na educação infantil cresceu 15% entre 2021 a 2023, enquanto que entre 2022 e 2023 ocorreu uma queda de 1,3% no total de docentes do ensino médio (INEP, 2023).

O mesmo censo mostra que na educação infantil brasileira atuam 685 mil docentes. São 96,2% docentes do sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. No ensino fundamental, atuam 1.419.918 docentes, sendo 77,6% do sexo feminino e 22,4% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 769.366 docentes. Desses, 87,7% são do sexo feminino e 12,3% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos, conforme a figura apresentada a seguir.

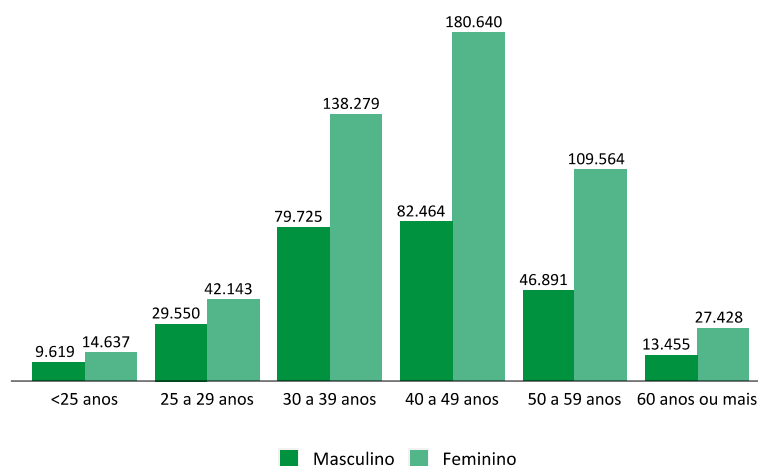
Figura 1: NÚMERO DE DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL EM 2023 (segundo a idade e o sexo)



Fonte: INEP / Censo Escolar da Educação Básica

Já nos anos finais do ensino fundamental, atuam 774.395 docentes. São 66,2% do sexo feminino e 33,8% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos, conforme a Figura 2.

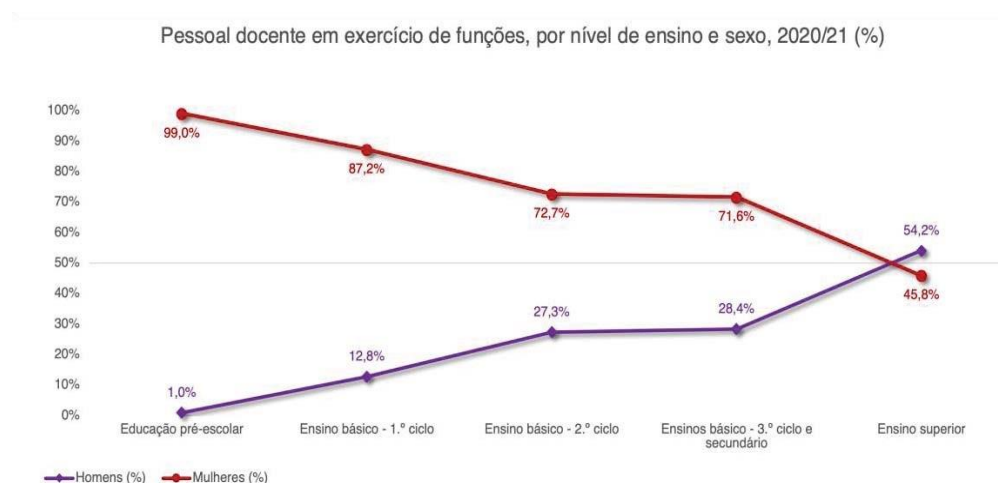
Figura 2: NÚMERO DE DOCENTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL EM 2023 (segundo a idade e o sexo)



Fonte: INEP / Censo Escolar da Educação Básica

Em Portugal, dados de 2020 e 2021 mostram que a feminização da docência é um fenômeno que se faz notar de forma diferenciada no ensino superior e no ensino não-superior. A figura, a seguir, confirma isso.

Figura 3: DOCENTES EM EXERCÍCIO (por nível de ensino e sexo)



Fonte: Igualdade de Gênero em Portugal - Boletim Estatístico 2022, p.41.

Conforme a Figura 3, as mulheres estão mais presentes na docência da educação pré-escolar (99,0%) e até do ensino secundário (71,6%), constituindo grande maioria; enquanto os homens estão mais presentes na docência do ensino superior (54,2%), mas com menor diferença em relação à participação das mulheres (45,8).

Dessa forma, podemos perceber que nos dois países dados confirmam a feminilização da docência em toda a educação básica, especialmente, na educação infantil e nas séries iniciais. Esse processo, que culminou na maioria esmagadora de mulheres no magistério na década de 1990, está indiretamente relacionado à dinâmica do mercado de trabalho e à divisão sexual do trabalho. Para Hirata e Kergoat (2007), duas pesquisadoras (uma brasileira e outra francesa) reconhecidas como grandes pensadoras sobre o tema, a divisão sexual do trabalho se estrutura a partir de dois princípios básicos de funcionamento, que são o princípio de separação e o princípio de hierarquização, em que o primeiro significa a existência de trabalhos para homens e outros trabalhos para as mulheres, e o segundo diz respeito ao fato de que as atividades realizadas pelas mulheres possuem menor prestígio social e status em relação às atividades exercidas majoritariamente pelos homens, caracterizando assim uma hierarquização de papéis sociais exercidos por um grupo e por outro grupo. Para as autoras,

Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (Hirata; Kergoat, 2007, p.599).

Nesse contexto, desvalorizou-se o trabalho reprodutivo, vinculando-o ao espaço privado, enquanto o trabalho produtivo, predominantemente exercido por homens, era considerado digno e público. O Brasil, na virada do século XIX para o XX refletia pensamentos sobre as mulheres e suas funções na família, destacando a importância da maternidade e do cuidado familiar. No entanto, o exercício do magistério pelas mulheres, na América Latina, foi uma notável exceção, sendo tolerado e até promovido pelas autoridades públicas, apesar da ênfase na maternidade como principal papel feminino.

Observa-se, assim, que a feminização do magistério representa uma configuração entre conjunturas sociais, econômicas e culturais que moldam as carreiras profissionais das mulheres e a conformam no modelo de divisão do trabalho. Dessa forma, a feminização do magistério não se limita à simples composição da categoria docente, mas possui consequências significativas na educação escolar e na forma como o trabalho docente é estruturado.

A experiência docente das autoras tem confirmado o que os dados apontam sobre o processo de feminização da docência que persiste ao longo do tempo, pois se percebe na própria prática docente na formação de professoras/es sempre uma presença há muito maior de mulheres, tanto como estudantes nas universidades como nas escolas, atuando como docentes nas séries iniciais do ensino básico. Portanto, ainda nos dias atuais com, aparentemente, maiores possibilidades de trabalho para as mulheres, a docência se mantém como uma profissão majoritariamente feminina. Aparentemente, ainda nos dias atuais, a docência se mantém como uma profissão majoritariamente feminina, com maiores possibilidades de trabalho para as mulheres.

CONHECENDO O CAMPO DE ESTUDO E NOS RECONHECENDO NELE

As pesquisas na área de educação vêm aumentando seus referenciais teórico-metodológicos e seus métodos, ampliando o leque de estudos (auto)biográficos, tendo o uso de narrativas como elemento central, pois a narrativa possibilita que as pessoas possam organizar suas histórias de vida numa totalidade. Diante disso, podemos afirmar que a narrativa dá forma e sentido as histórias de vida, sendo fundamental em sua (re)estruturação. Assim, concordamos com Delory-Momberger quando diz que “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p.37).

Considera-se, portanto, que o biográfico é percebido “como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos” (Delory-Momberger, 2008, p.26). No entanto, essas experiências que compõem o mosaico das biografias humanas não são, de forma alguma, individuais e espontâneas, mas “trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem” (Delory-Momberger, 2008, p.27). Sendo assim, se reconhece que nas experiências vividas pelas estudantes ocorrem seus processos de formação, e a feminização da docência se constrói nessas experiências vividas no campo educativo.

Pesquisas biográficas possuem o potencial de se fazer conhecer as experiências concretas vividas por mulheres, permitindo uma análise mais profunda das causas e consequências dos fenômenos em estudo, no caso, a feminização da docência. Ressalta-se a importância da abordagem biográfica na formação dos e das docentes, pois contribui na construção de sua

identidade como professoras. Trata-se de um paradigma que se situa no campo das abordagens narrativas ao indicar a potência das memórias como campo de pesquisa, valorizando as experiências de vida das pessoas e, mais do que isso, reconhecendo a importância das subjetividades dos próprios indivíduos. Para Autor/a(es/as)

O conjunto dessa produção implicou em grande influência sobre a investigação educacional, destacando-se as possibilidades de articulação teórico-metodológica com o campo da formação de professoras/es pela fertilização de uma diversidade de pesquisas e práticas. (Autor/a(es/as), 2021, p.76)

A realização de pós-doutoramento em Portugal tem possibilitado uma aproximação com o contexto português de formação de professoras/es, mas sem perder de vista que, no ato de pesquisar também pesquisamos a nós mesmas, pois, enquanto pesquisadoras que trabalham com pesquisas de caráter biográfico - que traz à tona trajetórias de vida e de formação de professores/as - não é possível conceber os processos de formação separados da própria vida, pois é ali que nos constituímos como humanos e nossos modos de pensar e conceber o mundo que nos rodeia é o resultado das aprendizagens que temos ao longo da vida, e nunca fora dela.

Josso (2004) identifica o processo de investigação como um ‘caminhar para si’ que denota o processo inconcluso de uma investigação, ao mesmo tempo em que nos remete a nossa própria trajetória de vida neste mundo. Sobre o conceito ‘caminhar para si’, Josso afirma que:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (Josso, 2004, p.59).

A experiência em Portugal tem permitido uma aproximação com as trajetórias formativas de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, em Portugal. Com algumas diferenças mínimas de terminologias, podemos afirmar que se tratam dos mesmos cursos existentes no Brasil, que correspondem, concomitantemente, ao Curso de Licenciatura em Pedagogia e ao Curso de Mestrado em Educação.

A abordagem realizada tem sido de cunho qualitativo, somando ao todo o período de um semestre letivo de acompanhamento dos dois grupos em cada país, sendo no Brasil em 2023 e em Portugal em 2024. Neste período, foi realizado um exercício minucioso de escuta ativa com observação participante nos espaços formativos das/os estudantes, incluindo, além dos espaços acadêmicos da universidade, os espaços das escolas do ensino básico, onde as estudantes atuam ou atuaram como estagiárias, tanto na turma da graduação como turma da pós-graduação.

Para além da observação participante, têm-se realizado abordagens biográficas com as alunas dos dois países, algo que denominamos *Grupos Reflexivos de Mediação Biográfica* (GRMB), em que as narrativas podem ser orais e/ou escritas, conforme as possibilidades. Assim como Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019), também reconhecemos duas dimensões nos grupos reflexivos de mediação biográfica, tanto como método de pesquisa qualitativa na produção de dados empíricos, mas também como dispositivo formativo, ancorados em perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica na educação.

Passeggi et al (2019), quando define GRMB os distinguem das noções de *grupo focal* e de *grupo de discussão*, já consagrados e devidamente reconhecidos como metodologias de pesquisa. A autora identifica três características que considera primordiais para sua definição:

Em primeiro lugar, a ideia de pertencimento institucional ao grupo. No caso que examinamos aqui, os professores em formação. Em segundo lugar o objetivo de se voltar para si. Em terceiro lugar, partilhar experiências e práticas comuns, na direção de um projeto comum: reelaborar, coletivamente, conhecimentos disciplinares, práticos, identitários, que se encontram no cerne de suas práticas pedagógicas. As aprendizagens decorrentes da reflexão e reinterpretação incidem sobre a percepção de si [...]. (Passeggi et al, 2019, p. 602).

Com isso, é importante destacar o caráter formativo desse tipo de abordagem, que em muito se distancia de processos de coleta de dados que simplesmente visam à busca por uma verdade única. No cenário macro, o que se busca são alguns aspectos das trajetórias narradas que possam nos mostrar algumas pistas para que se problematize o campo educativo em seus múltiplos campos, como por exemplo temos o currículo, as relações de gênero e etnia, as concepções de infância e os processos de ensino-aprendizagem, enquanto que no aspecto micro, se considera a possibilidade da atividade se constituir em uma experiência formativa para as participantes, pois nesse exercício de revisitar suas memórias e suas trajetórias, existe a possibilidade de ressignificá-las, construindo novas/outras representações sobre suas próprias experiências de vida, dando a elas novos sentidos possíveis.

AS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS E O TRABALHO BIOGRÁFICO

Como já foi comentado anteriormente, os dados empíricos utilizados nessa escrita são constituídos por trajetórias das estudantes participantes dos dois países, compreendendo que “... los enfoques constitutivos del paradigma narrativo-autobiográfico tiene por objeto establecer interconexiones entre la singularidad del yo (auto), la vida (bios) y el discurso científico (grafía)” (Passeggi, 2020, p.91). É essa tríade que compõe o contexto trabalhado nessa investigação. Uma

das abordagens que constituiu o GRMB e que se materializou de uma forma mais sistematizada, foi a atividade denominada *História da minha vida na escola*. Essa atividade foi composta de três partes: uma primeira denominada *Memórias da vida na escola*, em que as estudantes retomaram suas memórias sobre suas trajetórias de infância na escola; uma segunda chamada *Escola: que lugar encontramos hoje?*, em que as alunas são confrontadas com o contexto da escola atual e podem comparar as suas experiências passadas com as trajetórias recentes; e ainda, a terceira parte denominada *Desejos e expectativas como futuro/a professor/a*, em que as estudantes demonstram seus objetivos como docentes, o perfil profissional que pretendem seguir, enfim, o que consideram mais importante no exercício da docência.

Ao longo da atividade, realizada durante o semestre letivo e que se construiu em conjunto com suas experiências de estágio de docência em escolas da rede de ensino local, tanto no Brasil como em Portugal, foi possível perceber grandes semelhanças nas concepções das estudantes sobre escola e docência, incluindo seu papel como professoras.

Na primeira parte, *Memórias da vida na escola*, houve grande incidência nas memórias das estudantes sobre o que identificamos como *professor/a de destaque*. A narrativa, a seguir, descrita por uma estudante de forma escrita, denota isso quando afirmou que:

Sem dúvida que, durante o meu percurso escolar, houve tanto experiências positivas como negativas, e não tenho qualquer dúvida de que estes me moldaram tanto quanto aluna como quanto futura professora. Uma destas experiências foi, ao ingressar no ensino básico, a professora, ao realizar a lista de materiais pedia que todos trouxessem cadernos pretos dos mais baratos. Para mim, que nunca passei por problemas financeiros, tratava-se apenas de um caderno para a escola, porém, para algumas crianças, tratava-se de um símbolo de igualdade. Este levava a que a sala de aula fosse um local onde estas crianças se sentissem iguais ao restante. Esta experiência afetou a pessoa e aluna que sou e a profissional que virei a ser, visto que me fez compreender que pequenos gestos, atitudes ou aprendizagens podem alterar completamente o rumo escolar de uma criança...” (Estudante portuguesa, 2024).

Quanto a esse aspecto, é possível remeter a uma obra publicada no Brasil na década de 90, pela pesquisadora Maria Isabel Cunha (1992), denominada *O bom professor e sua prática*. A pesquisa realizada pela professora Mabel (apelido carinhoso pelo qual a professora é reconhecida por seus/suas próximos/as, incluindo seus/suas alunos/as e ex-alunos/as, como a autora desse texto) que originou tal obra, apresentou uma investigação realizada com professores/as de renome em várias áreas de conhecimento e reconhecidos/as por seus estudantes como possuindo práticas inovadoras e eficientes de ensino-aprendizagem, portanto, docentes reconhecidos como sendo bons/boas professores/as em suas práticas de ensinar.

Ao final da abordagem com os docentes mencionados pelos estudantes e com o intuito de conhecer suas práticas docentes e o quanto inovadoras e surpreendentes possam se apresentar, a

pesquisa conclui que a afetividade é um elemento fundamental de reconhecimento pelos estudantes, construindo, assim, boas memórias dos estudantes sobre esses docentes. Dessa forma, é possível reconhecer que o acolhimento, a inclusão e outros aspectos relacionados à criação de vínculos afetivos com os estudantes é um elemento importante na construção da identidade docente e se concretiza, efetivamente, no trabalho docente.

Essa pesquisa, quando publicada na década de 90, teve grande repercussão no Brasil, no que se refere ao universo da formação de professores/as, pois tendeu a desconstruir alguns possíveis mitos sobre a formação de professores, pois enquanto havia grande preocupação com os métodos de ensino-aprendizagem, especialmente localizados no campo da didática, para os/as estudantes o mais importante pareceu ser aspectos relacionados aos vínculos afetivos que o exercício da docência pode construir. Com isso, voltando ao nosso exercício realizado com as professoras em formação, podemos inferir que aqui também suas memórias de infância na escola apresentam os vínculos afetivos de acolhimento como fortes elementos na construção da representação do que venha a ser um/a bom/a professor/a.

Como já dito aqui, a docente brasileira e pós-doutoranda em Portugal atua na docência em curso de pedagogia no Brasil, especialmente em uma disciplina obrigatória do curso, denominada Gênero e Sexualidade na Educação. Este componente curricular trata das questões de gênero, tanto no que se refere a constituição da professora enquanto profissional docente, como na abordagem das temáticas relativas à gênero na sala de aula, com os estudantes dos anos iniciais da escola básica, e tem se constituído como um importante espaço de formação das professoras, no que se refere as aprendizagens nesse campo de estudos. Ao longo de mais de 20 anos de atuação na formação docente, especialmente no campo dos estudos feministas, foi possível perceber que essa disciplina tem se constituído como um locus importante para se refletir sobre as experiências de vida das estudantes, pois abordar as temáticas de gênero é tratar sobre suas próprias vidas, enquanto mulheres e também enquanto professoras (em formação ou não), pois não tem como tratarmos de formação de professoras na perspectiva de gênero sem mergulharmos em nossas próprias memórias sobre nossas trajetórias de vida. Sobre isso destaco trecho da narrativa de uma estudante brasileira, que representa o pensamento de muitas estudantes sobre o assunto.

Algumas profissões foram constituídas como profissões de mulher, exemplo é o magistério, podemos ainda hoje ver muitas mulheres na docência. Foi construída a ideia de que o magistério, assim como a dona de casa, a mãe, o papel de cuidado, zelo e de ensinar foi direcionado para a mulher. E talvez pela profissão ter essa característica muito vinculada ao cuidado, por se tratar de estudantes na fase da infância, a mulher acabou dominando a área. (Estudante brasileira, 2024).

Dessa forma, foi possível perceber que, quando tratamos na referida disciplina da historicização da construção da profissão docente, as estudantes brasileiras demonstram perceber a forte relação entre a construção da profissão e o cuidado.

Na segunda parte do GRMB *Escola: que lugar encontramos hoje?*, as estudantes identificaram semelhanças e diferenças em face das suas memórias de infância, que afloraram na primeira parte. Nesse exercício comparativo, um aspecto que se destacou por sua grande frequência nas narrativas foi sobre o *uso de tecnologias*, conforme narrativa de uma estudante brasileira quando afirmou “... que a utilização das tecnologias na sala de aula é a maior diferença que encontro entre a época em que eu estudava no primeiro ciclo e a atualidade” (Estudante brasileira, 2023). Diversas estudantes identificaram esses elementos em suas narrativas e algumas, inclusive, detalharam dificuldades quanto a isso. O trecho, a seguir, de uma estudante portuguesa, mostra bem tal aspecto, quando afirmou que

As diferenças a que eu assisto em relação ao lugar “escola”, comparando com as escolas e os ambientes das escolas que frequentei, noto que é cada vez mais difícil lidar com as crianças, pois houve uma grande evolução da sociedade, principalmente no que diz respeito às tecnologias, ou seja, as crianças já quase que nascem a mexer nas tecnologias, ao contrário da maior parte das professoras que tem mais de 50 anos e que não sabem trabalhar com as tecnologias. Tudo isso faz com que haja um “choque” de mentalidades entre o professor/educador e a criança, tornando importante a renovação do ensino e na formação de professores. (Estudante portuguesa, 2024).

Outro aspecto que também apareceu nessa parte, diz respeito às questões geracionais, principalmente quando as estudantes comparam sobre suas trajetórias de vida com as trajetórias de suas mães e/ou avós. Sobre sua vó uma estudante brasileira disse que,

Em conversas com minha avó paterna ela me disse que foi criada pra fora sendo ensinada a fazer as coisas da casa, enquanto seu pai e irmão trabalhavam fora ela e a mãe ficava em casa fazendo todos os afazeres domésticos e quando o pai dela chegava com peixes elas que limpavam. Minha avó se casou cedo, não podia fazer sexo antes do casamento se não era “falada”, o namoro era conversas no sofá da sala com os pais cuidando. Quando se casou repetiu o mesmo ciclo de sua mãe, ficava em casa cuidando da casa e dos oito filhos que teve e quando ouvimos esse número logo pensamos que não tinha televisão dentro de casa, realmente não tinha, mas a mulher era uma procriadora, tinha essa quantidade de filhos para ajudar em casa, e enquanto os que nasciam meninos iam pro trabalho braçal com o pai as meninas faziam as mesmas coisas que a mãe, preparando-se para repetir o mesmo que ela. (Estudante brasileira, 2024).

Na terceira parte da proposta do GRMB, sobre *Desejos e expectativas como futuro/a professor/a*, as participantes narraram sobre seus desejos enquanto professoras, detalhando quais planos possuem para seu futuro profissional. Sobre isso apareceu muito forte como objetivo a ser seguido na profissão a *importância de despertar o gosto pela escola nas crianças*, tanto pelas

participantes portuguesas como pelas estudantes brasileiras. O trecho, a seguir, demonstra bem esse aspecto, multiplicado pelas demais participantes.

[...] os meus desejos e expectativas como futura professora é principalmente conseguir proporcionar o gosto por aprender, querer saber mais um pouco e que as crianças não vejam a escola como uma obrigação, porque ao longo desses anos sempre gostei de estar na escola e de aprender, nomeadamente no primeiro ciclo que foi a melhor experiência. E é isso que quero que as crianças sintam, fiquem felizes por irem para a escola, de estarem a conviver com os amigos, de aprenderem. A escola não serve só para os alunos estarem dentro de uma sala e trabalharem conteúdos, também proporciona o convívio e a diversão.” (Estudante portuguesa, 2024).

Assim, é possível percebermos que a afetividade é considerada elemento central no exercício da docência. Para a estudante brasileira “Como futura professora tenciono passar este gosto pela leitura para os meus alunos, uma vez que considero isso bastante importante, quer para as crianças quer para adultos, mas é mais fácil construí-lo ainda nas crianças.” (Estudante brasileira, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante dizer que não se espera, com essa atividade, traçar nenhum tipo de comparativo entre os dois países, pois consideramos tratar de culturas e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais diferentes. Portanto, não se trata de um estudo comparativo. No entanto, também é correto afirmar que historicamente houve relações muito próximas entre os dois países, especialmente no período de colonização, que os marcou de forma profunda⁵.

Também é importante destacar que, para além desse exercício específico que constituiu o GRMB, o trabalho de observação participante da pesquisadora tem sido muito importante. Considerando esses elementos, algumas reflexões do trabalho realizado até aqui pensamos que sejam possíveis. Em primeiro lugar, podemos perceber que existe uma concepção de docência ainda muito vinculada à emoção, ao afeto e outras características que, sabemos, podem facilmente ser relacionadas ao patriarcado (biológico, cuidadora, maternidade, etc.), embora não de forma diretamente colocada. Explicando melhor, o feminismo não necessariamente nega ou alija a afetividade, muito ao contrário, denuncia a discriminação historicamente imposta a esses elementos, e busca mostrar a sua importância para a humanidade. E, por isso, o feminismo luta

⁵ Aqui podemos citar o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, 2009). Seu conceito fundamenta a construção epistemológica da teoria da decolonialidade, tema que extrapola a proposta desse texto, mas que uma das autoras desenvolve em outros trabalhos seus no campo do feminismo e da educação popular (Autor/a, 2020, 2022; Autor/a, 2017).

para que seja incorporado nas análises sociais elementos como o cuidado e o afeto de forma séria e consistente.

Quanto às estudantes participantes do GRMB proposto nesse estudo, de forma geral, parece inexistir uma reflexão mais aprofundada sobre a feminização da docência e sua construção historicamente situada nas duas situações analisadas. Essa constatação significa que, tanto na experiência em Portugal como na brasileira, falta a incorporação desses temas no currículo das licenciaturas. Por isso, precisamos problematizar o fato de que temas como esses devem ser tratados de forma “transversal” no currículo. Embora concordamos que se trata de uma temática que perpassa várias disciplinas (ou componentes curriculares, como são conhecidas comumente as disciplinas acadêmicas em Portugal), o fato de tais estudos estarem fora das disciplinas as deixa frágeis, pois podem ser facilmente “esquecidas” nas práticas docentes das escolas, tanto no Brasil como em Portugal.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; COSTA, Conceição Leal da.; CID, Marília. Formação inicial de professores/as no Brasil e em Portugal: contribuições de narrativas co-construídas. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (Coords.). **Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-101.

BRASIL. Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

CIG. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2022). **Igualdade de Género em Portugal: Boletim Estatístico 2022**. Lisboa, 2022. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/12/Igualdade-de-Genero-em-Portugal_-Boletim-Estatistico-2022P1.pdf

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** (2.ed.). Campinas: Papirus, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; Paulus, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, 2007, p. 595-609. ISSN: 1980-5314 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, Maria Conceição. Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. **Márgenes**: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga/Espanha, v.1, n.3, p. 91-109, 2020. ISSN: 2695-2769. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504> Disponível em: Acessado em: 05 ago.2024.

PASSEGGI, Maria Conceição; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes M. de; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. **Atas CIAIQ – Investigação Qualitativa em Educação / Investigación Cualitativa en Educación**, n. 1, 2019, p. 600–609. Caminha: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2019-vol-1-educacao/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Coords.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Coleção CES, Ed. Almedina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.19, n.55, 2005. p. 9-31. ISSN: 1806-9592 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002> Disponível em: Acessado em: 01 jul.2024.

SILVA, Márcia Alves da. Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. **Eccos Revista Científica**, [S. l.], n.54, p. e17322, 2020. ISSN: 1983-9278 DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17322> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17322> Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Márcia Alves da. Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana. **Acta Scientiarum Education**, [S. l.], n. 44, p. e52637, 2022. ISSN: 2178-5201 DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52637> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52637> Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Márcia Alves da; GODINHO, Eliane. A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**. 2017. ISSN: 2179-510X Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499344786_ARQUIVO_TrabalhoCompleto-MarciaeEliane.pdf Acessado em: 06 ago 2024.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Vitória/Brasil, v. 11, n.22, p.271-292, 2011. ISSN: 2238-1856. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292> Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/191> Acessado em: 08 ago. 2024.

YANNOULAS, Silvia C. Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 73, p. 497-521, 1992. ISSN: 2176-6681 DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.73i175.1236> Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1105> Acessado em: 14 jul. 2024.

YANNOULAS, Silvia C. Iguais mais não idênticos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p.7-16, 1994. ISSN: 1806-9584 DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16286>. Acessado em: 10 ago. 2024.