TRABALHO DOCENTE FEMINIZADO:

as percepções produzidas sobre a profissão e as
influências na organização e valorização do
trabalho do magistério

Erineusa Maria da Silva¹
Elda Alvarenga²

RESUMO: Este artigo analisa o processo de trabalho docente, as tensões e deslocamentos presentes na sua constituição e as implicações da sua feminização na organização da profissão docente. Objetiva compreender em que medida a feminização do magistério incide sobre as percepções produzidas sobre essa profissão e a sua (des)valorização. Utilizou-se, além do referencial teórico que versa sobre a temática, dados de uma pesquisa qualitativa que se valeu de um estudo de base documental, realizada entre 2015 e 2016 pelas autoras. Entende-se que o trabalho docente é uma categoria histórica e socialmente constituída, portanto, apresenta atravessamentos que trazem implicações políticas, econômicas e culturais sobre a sua produção, como a feminização. Conclui-se que se por um lado não se pode culpabilizar as mulheres (nem os homens) pela desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse é um fenômeno consubstancial e estrutural, por outro, é nítido que o imaginário social ainda presente em relação ao magistério e ao trabalho docente implica na forma como se tem historicamente (des)valorizado a profissão docente no Brasil.

Palavras-chaves: Trabalho Docente – Feminização – Valorização do magistério.

FEMINIZED TEACHING WORK: perceptions produced about the profession and the influences on organization and

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação e Licenciada em Educação Física por esta mesma Universidade e Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Vila Velha. Atua como docente na UFES, onde coordena os cursos de extensão “*Cuidadores que Dançam*” e “*CriaDança*”, vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES. É pesquisadora do Centro de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Práxis), do Centro de Educação Física e Desportos, e do Núcleo de Estudos em Políticas Educacionais (NEPE), do Centro de Educação, ambos da (UFES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho Docente, formação docente, política educacional, relações de gênero. E-mail: erineusams@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atua como docente na Universidade Estácio de Sá (Vila Velha), onde coordena o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação Básica e Ensino Superior, é membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE/UFES) e atua principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, movimentos sociais, pesquisa educacional e história das mulheres. E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

valuation of the work of teaching.

ABSTRACT: This article examines the process of teaching work, tensions and dislocations present in your constitution and the implications of your feminization in the organization of the teaching profession. Aims to understand to what extent the feminization of teaching focuses on the perceptions produced about this profession and your (de)valuation. It was used, in addition to the theoretical framework that deals with the subject, a qualitative research data that if it was a documentary based study, held between 2015 and 2016 for authors. It is understood that the teaching job is a historical category and socially constituted, therefore, presents crossings, such as the feminization, that bring political, economic and cultural implications about your production. It is concluded that if on the one hand you can't blame women (or men) by devaluation of the work, considering that this is a phenomenon and structural nature, on the other, it is clear that the social imaginary still present in relation to the teaching profession and teaching work, implies the way he has historically (de)valued the teaching profession in Brazil.

Keywords: Teaching Work – Feminization – Valuation of Teaching.

Introdução

Este artigo analisa o processo de trabalho docente e as implicações da sua feminização na constituição e organização da profissão docente. A questão problematizadora que buscamos compreender é em que medida a feminização do magistério incide sobre as percepções produzidas sobre essa profissão e como estas influenciam na (des)valorização do magistério. Observa-se que, como aponta Yannoulas (2013), as pesquisas sobre trabalho docente raramente utilizam o referencial analítico dos estudos de gênero e priorizam a leitura dos estudos do trabalho ou sobre os estudos pedagógicos. Nossa intenção, nesse sentido, é contribuir com esse debate tendo como referência os estudos de gênero.

Na primeira parte do artigo, identificamos os elementos que caracterizam e que ajudam a compreender a complexidade que envolve a constituição do processo de trabalho docente na medida em que é atravessado por diversas relações sociais, como as de classe, gênero e raça/etnia. A seguir, abordamos sobre a feminização do trabalho docente e quais as implicações da composição majoritária feminina do magistério para a constituição e organização da profissão docente. Mais adiante, buscamos relacionar a feminização com a valorização do magistério e como essa relação produz deslocamentos no trabalho e na profissão docente, mas também como ainda provoca permanências quanto à percepção comum entre os/as professores/as que vinculam a feminização à desvalorização do magistério.

O processo de trabalho docente: tensões e deslocamentos na constituição da profissão docente

Os estudos sobre o trabalho docente com foco para o processo de trabalho, no Brasil, são recentes. Hypólito (2010) afirma que depois dos estudos apresentados por Karl Marx no livro *“O Capital”*, o processo de trabalho somente é retomado de forma original e criativa por Harry Braverman (1981), autor do livro *“Trabalho e capital monopolista”*, no qual analisa a degradação do trabalho no século XX. Braverman (1981) afirma que as mudanças na vida social, no contexto do capitalismo dos monopólios levam “a totalidade do indivíduo, da família, da sociedade e das necessidades sociais” (p. 231) os sujeitos, individual ou coletivamente, a se subordinarem ao mercado.

Especificamente o trabalho docente analisado por uma ótica centrada no processo de trabalho será impulsionado por alguns estudos que se apresentaram como significativos. Destacam-se nessa empreitada os artigos e livros de Michael Apple e o dossiê sobre Trabalho Docente publicado na revista *Teoria & Educação*, n. 4, em que diversos autores como Enguita, Apple, Nóvoa, Tardif, Blás Cabrera, dentre outros, discutem o tema (HYPÓLITO, 2010). Na esteira desses debates, Hypólito (2010) depreende que o trabalho docente se refere a:

[...] todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico (HYPÓLITO, 2010, p.1).

O autor alerta para o fato de que o trabalho pedagógico, especialmente o aspecto didático inerente a esse trabalho, apesar de ser uma parte bastante significativa do processo de trabalho, não deve ser compreendido como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente deve ser tomado como aquele que envolve “formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo” (HYPÓLITO, 2010, p. 1). Nesse sentido mais extenso, o autor cita como constitutivos do trabalho docente tanto o formato curricular como todo o conhecimento produzido pela escola e as tecnologias e materiais de ensino.

O processo de trabalho docente constitui-se de forma bastante diversa. Em vasta pesquisa realizada em quatro países da América do Sul (Argentina, Uruguai, Brasil e Peru), Fanfani (2005) afirma a existência de uma cultura profissional intensamente variável entre esses profissionais, tendo em vista que há entre eles uma diversidade de gênero, idades, organizações, formação, de valores. Para o autor, a docência, que se constitui um dos ofícios mais antigos das sociedades modernas e tem sua origem como profissão datada

no momento de constituição do Estado-Nação capitalista em meados do século XIX, tem seu significado e função social modificado à medida que grandes transformações vão caracterizando o desenvolvimento de cada sociedade nacional. Alerta também para a questão de as conjunturas modificarem as especificidades, como o fato de as atitudes docentes poderem ser influenciadas pelas características particulares dos agentes que ocupam as responsabilidades máximas nos sistemas educativos.

Considerando-se as últimas décadas do século XX como referência, pode-se perceber as transformações pelas quais passou o trabalho docente no Brasil e em muitos países da América Latina. Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma crescente massificação do sistema educativo e do corpo docente, bem como uma tendência maior de secularização do ofício de ensinar (FANFANI, 2005; FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, 2012).

No Brasil, a década de 1980 foi tomada por uma efetiva luta pela redemocratização após cerca de 20 anos de ditadura militar e também por uma intensa luta pela organização dos trabalhadores/as (em sindicatos ou uniões, centros e associações³), independentes do Estado e do patronato. No campo da educação, pode-se citar a luta pela democratização do ensino público, laico e gratuito, que parecia remontar às disputas ocorridas por ocasião da votação da primeira Lei de diretrizes e bases da educação em 1961.

Além disso, observa-se nesse período uma intensificação da defesa dos direitos e interesses dos/as trabalhadores/as da educação em exercício e aposentados/as e, nesse rol também, as lutas por melhores salários e garantia de carreira – o que se fazia em consonância e busca de unificação com as lutas da classe trabalhadora em geral. No entanto, apesar desse momento apontar para o alcance de conquistas em relação à democratização da escola e de uma maior participação, vê-se sempre tensionado pelo projeto de modernização e democratização aos moldes da globalização capitalista. Esse projeto vislumbra uma modernização baseada nos princípios de racionalização econômica que se pauta em maior eficiência, eficácia e maior rendimento com custos menores (FERREIRA, 2014) e uma democratização compreendida pela massificação e homogeneização, não sendo consideradas as desigualdades ali existentes e desconsiderando o direito de participação dos/as trabalhadores/as nas decisões, além de colocar em xeque sua autonomia (FANFANI, 2005).

Essa vertente da globalização capitalista se intensifica no Brasil na década de 1990 e o Estado é cada vez mais pressionado a abrir mão da responsabilidade de defender a soberania nacional, perdendo importância como agente regulador de fronteiras nacionais

³ Este era o caso dos professores/as servidores públicos antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, quando os servidores públicos não tinham garantido o direito de se organizarem em sindicatos e nem tinham o direito à greve reconhecido, apesar de na prática muitos atuarem como sindicato, inclusive paralisando suas atividades.

e de controle social, tendo em vista um processo de agudização da transnacionalidade (GOHN, 2008; FERREIRA, 2014). Assim, na esteira do pós-crise do capitalismo da década de 1970 e crescimento da ideologia neoliberal no mundo ocidental, o Brasil substitui a política pela governança. A governança surge, sob o impulso dos organismos interacionais financeiros, como uma estratégia de gestão pública que compreende não só a capacidade de os governos tomarem decisões, mas de conseguirem adesões dos segmentos afetados com a finalidade de sustentarem e desenvolverem suas políticas ao longo do tempo, ou seja, com continuidade (DINIZ, 2004).

O Estado, sob a lógica da boa *governance*, passa a não mais controlar diretamente a sociedade. Dentre as novas formas de regulação que passam a vigorar, a descentralização é enfatizada como mecanismo de transferência da execução das políticas públicas para setores privados, ONG e entes subnacionais. Soma-se a isso que seu poder (financeiro) de investimento social é menor, tendo em vista a “obrigatoriedade” a um padrão de organização do capital globalizado que exige que os governos priorizem ações baseadas no bom comportamento financeiro, ao mesmo tempo em que devem ser eficientes ao administrar as questões sociais para minimizar os conflitos sociais (FERREIRA, 2009).

A descentralização é a estratégia usada como um mecanismo para garantir a boa governança. A transferência do poder de ação para segmentos da sociedade aparece com ares de democracia, ainda que favoreça o controle. Então, as medidas de ajustes tomadas para garantir alinhamento à lógica da *governance*, cuja natureza é econômica e liberal, passam a ter boa aceitação social, especialmente em um país que viveu sob a égide do poder centralizador da ditadura militar.

Isso se apresenta no campo educacional por meio de diversas reformas que colocam cada vez mais demandas aos/as professores/as provocando o aumento da responsabilização dos/as trabalhadores/as em relação ao processo pedagógico, tais como a tarefa de integrar conhecimentos, trabalhar em grupo com colegas, atender às questões da diversidade, realizar e avaliar projetos institucionais, gerar e gerenciar recursos financeiros, administrar recursos humanos, promover o controle dos resultados por meio de avaliações em larga escala, dentre outros. Toda essa demanda faz o/a professor/a se sentir incapaz e, em certa medida, leva os/as professores/as a rechaçarem os projetos e propostas que se apresentam à escola, em especial, pela escassez de tempo, de recursos técnicos e financeiros e pela escassa participação. Para Fanfani (2005), essa dinâmica gera um paradoxo: o conhecimento é posto como central para instituições e para a produção de bens e serviços por essa perspectiva de modernização, mas, em contrapartida, a educação que deveria dar conta desse ideal vive uma crise que se manifesta também em seus agentes.

Olhando para o cenário brasileiro em fins do século XX, Ferreira (2014) argumenta que o processo de democratização social e da escola foi interpelado pela lógica da globalização capitalista econômica e cultural, legitimada como modernização. Esse fator, aliado a uma grave crise econômica e ao aumento do desemprego que atingiu também o Brasil, promoveu um refluxo da organização dos/as trabalhadores/as brasileiros/as e também dos trabalhadores/as da educação, que acabam perdendo significativamente seu poder de negociação. Nesse processo de refluxo, o trabalho docente sofre significativos deslocamentos quanto aos seus objetivos, objetos, técnicas, produto e finalmente aos próprios trabalhadores e seu papel no processo do trabalho (TARDIF, 2011).

Segundo Santos (2002), uma análise sobre os processos de globalizações¹⁴ mostra que estes são multifacetados, pois abrangem dimensões sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. O autor ainda ressalta que – da forma como esse processo vem se desenvolvendo – tem contribuído sobremaneira para o aumento das desigualdades entre os países (e dentro destes), entre ricos e pobres, brancos e não brancos, e também de outras formas de deterioração da vida humana como, por exemplo, o crescimento do crime globalmente organizado. Santos (2002) sintetiza as principais implicações da globalização econômica e do neoliberalismo da seguinte maneira:

[...] as economias nacionais devem abrir-se ao mercado e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o setor empresarial do Estado deve ser priorizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilização de recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve-se reduzir o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocadamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Por sua vez, analisando os primeiros anos do século XXI, Gohn (2008) acrescenta um elemento importante à análise sobre o refluxo da organização dos/as trabalhadores/as. A autora argumenta que houve uma alteração no papel do Estado em face de suas relações com a sociedade civil (composta por uma complexidade de novos atores sociais) e que o refluxo em relação à organização dos trabalhadores/as estaria vinculado ao fato de o Estado ter realizado uma captura do sujeito político, antes organizado em movimentos sociais e por meio de ações coletivas de protesto e na atualidade, mobilizados em torno de

¹⁴ Para Santos (2002), as disjunções, as ocorrências paralelas e as confrontações dos processos de globalização são tão significativas que o que designamos por globalização é, na verdade, uma constatação de diferentes processos de globalização e de diferentes e contraditórias globalizações.

políticas institucionalizadas. Para a autora, houve um deslocamento das ações coletivas da sociedade civil para a sociedade política.

Exemplo emblemático parece ter ocorrido no Brasil a partir do momento em que a esquerda assume o poder em 2003, quando parcela das lideranças que atuavam em sindicatos e em movimentos sociais passam a assumir cargos políticos em governos ou a agir tendo como parâmetro as políticas institucionalizadas. Como consequência, acabaram perdendo força política como agentes autônomos. Talvez aí esteja o caráter tão complexo desse momento que convive conflituosamente com políticas orientadas sob a batuta neoliberal e outras políticas que apontam mudanças de caráter progressista. Isso aponta para outra complexidade que se caracteriza como um desafio aos movimentos sociais: ora ter que fortalecer e defender (em relação às elites) as políticas que os governos que se denominam progressistas buscam forjar, ora tendo que questionar políticas com alinhamento aos projetos neoliberais.

Ao se referir sobre os efeitos dos processos de globalização sobre as mulheres, Alvarenga (2007) destaca que apesar do fortalecimento dos movimentos de organização e resistência das mulheres nos últimos anos, a sua condição tem sido altamente influenciada pelos processos de globalização, na medida em que, num país de formação capitalista patriarcal, são as mulheres e as crianças que mais sofrem com a miséria, uma vez que a condição de mulher ainda a coloca em desvantagem perante os homens para alcançar emprego e se manter empregada.

No nível cultural e ético, a ideologia neoliberal tem difundido um receituário bastante massificador que visa a garantir a aceitação do sistema capitalista como único viável e historicamente comprovado (CORRÊA, 2000). Todos esses artifícios vêm corroborando de forma decisiva a precariedade do trabalho, especialmente aquele que é regularmente realizado por mulheres. Corrêa (2000) aponta ainda que a ideologia burguesa busca justificar as leis do mercado com naturalizações.

Pode-se perceber que a dinâmica social e econômica instaurada com a globalização capitalista afetou a configuração da profissão docente quanto à organização de seus tempos, à designação de responsabilidades, aos recursos disponíveis, ao controle da administração escolar e de seus agentes e aos condicionantes que circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. Tais mudanças corroboram a afirmação de Fanfani (2005) de que o conceito de profissão⁴ se dá pelo marco sociocultural e ideológico que influencia as práticas de trabalho, e que estas são então legitimadas pelo contexto social no qual se desenvolvem. No entanto, não se pode olvidar que essas mudanças não ocorreram sem

⁴ No entanto, apesar de falar em profissão docente, o autor acredita que não se pode falar no/a professor/ como um profissional (como o/a profissional liberal), já que o/a professor/a trabalha em relação de dependência tanto no setor público como privado, o que ensejaria o/a professor/a definir-se como trabalhador/a docente.

que, em contrapartida, fossem empreendidas resistências e enfrentamentos exercidos pelas ações dos movimentos de professores/as ao projeto neoliberal.

Também abordando sobre a configuração da profissão docente, Carvalho e Simões (*apud* Carvalho, 2005), com foco de estudo sobre a identidade do/a professor/a, afirmam que esta tende a ser definida pela literatura acadêmica como a de um ser multidimensional e interdimensional, ou seja, um ser em movimento que nessa experiência constrói valores, estrutura crenças e atitudes e nesse processo age “em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros” (p. 97). As autoras apresentam diversos fatores que são destacados na literatura da área como contrários à profissionalização do magistério. Citam dentre diversos outros fatores, a frustração da profissão devido aos baixos salários, a má formação para o exercício da profissão, o descaso das políticas públicas, as excessivas regulamentações e a consequente perda de autonomia e também a feminização do magistério.

Assim, além da compreensão de como o trabalho docente é afetado por mudanças contextuais, para uma análise mais complexa do trabalho dos/as professores/as, é preciso compreender que as relações sociais⁵, estabelecidas pela materialidade do trabalho, são atravessadas pelas condições de classe, gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes nela envolvidos/as. Esses atravessamentos trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho e do trabalho docente. Isso porque essas “outras” dinâmicas envolvem a discussão sobre poder, sobre vocação e identidade, sobre carreira, sobre condições do trabalho docente, dentre outros aspectos.

A feminização do trabalho docente: implicações na constituição e organização da profissão.

No que diz respeito às relações sociais de gênero, os estudos que vinculam o trabalho às discussões de gênero também são bastante recentes, como aponta Yannoulas (2013). A autora chama a atenção para o fato de que as relações sociais de gênero, como todas as relações sociais, são embasadas por uma materialidade - o trabalho. Essas relações sociais se expressam sobremaneira na modernidade por meio da divisão sexual do trabalho, ainda que ela seja uma manifestação anterior às sociedades baseadas na propriedade privada.

⁵ Kergoat (2003) esclarece que a relação social é, em princípio, “uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, se constituem grupos de interesses antagônicos” (p. 57). Para efeitos do presente estudo, entende-se esses grupos como o grupo social formado por homens e do grupo social formado por mulheres – os quais não devem ser entendidos com a categorização biológica de ser macho ou fêmea. Esses grupos encontram-se tensionados permanentemente em torno da questão do trabalho e suas divisões.

A divisão sexual do trabalho na modernidade, segundo Kergoat (2003), é caracterizada pela separação, realizada por meio de uma oposição binária excludente, entre a esfera reprodutiva, destinada às mulheres, e a esfera produtiva, destinada aos homens, sendo esta associada às funções mais valorizadas socialmente, como as políticas, religiosas, militares, etc. No entanto, a divisão sexual do trabalho demarcada por papéis sociais não é um dado fixo ou um processo linear. Ao contrário, pode experimentar variações conforme o tempo e o espaço. Uma tarefa especificamente feminina em uma sociedade de uma determinada época pode ser considerada tipicamente masculina em outra sociedade ou em outra época. Exemplo disso é que enquanto no Brasil, e na maior parcela da América latina, a educação, em especial na Educação Infantil e no Ensino fundamental, é uma tarefa essencializada como feminina, no Peru, essa tarefa é realizada majoritariamente por homens (FANFANI, 2005).

O processo de legitimação dessas posições sociais separadas se baseia em uma ideologia essencialista que naturaliza o que é social, reduzindo as práticas sociais a papéis sexuais que são compreendidos normalmente como destino natural de cada sexo. De acordo com Kergoat (2003), essa forma de divisão social organiza-se sob dois princípios: o de separação, demarcando o que é “trabalho de homens” e o que é “trabalho de mulheres” e o de hierarquização, afirmando que o “trabalho de homens” vale mais do que o “trabalho de mulheres”.

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho é a expressão de uma prática social orientada sob a ótica da separação e hierarquização por sexo (YANNOULAS, 2013). Essa prática social, articulada às questões de classe social e etnorraciais, apesar de sofrer deslocamentos, permanece sendo uma maneira de expropriar o trabalho feminino na sociedade capitalista, já que esse sofre com a má remuneração e o pouco prestígio, o que demonstra sua desvalorização, de maneira que mesmo que alguns setores do mercado de trabalho passem por um processo de feminização, isso não garante a igualdade de gênero. Paradoxalmente, segundo Yannoulas (2013), pode ser uma forma de guetizar o trabalho feminino em espaços mais precarizados, como no caso da educação em que ocorre, em relação ao gênero feminino, uma dupla precarização: estar em uma área pouco valorizada socialmente – a educação, e, internamente ao magistério, estar mais presente em espaços dessa área menos valorizados do ponto de vista da carreira docente, como a Educação Infantil e Ensino fundamental.

Além da dupla precarização, Yannoulas (2013) acrescenta que as transformações advindas da inserção das mulheres nos mercados de trabalho são muito significativas, mas não alteraram de maneira expressiva o tipo de carreira profissional ou ocupacional ocupadas por mulheres e homens. Primeiro porque, geralmente, o trabalho produtivo continua sendo reconhecido predominantemente pelo modelo profissional masculino e segundo, porque o trabalho da reprodução humana continua invisibilizado, sendo

realizado a partir de um modelo doméstico feminino e quase que exclusivamente por mulheres que ficam sujeitas a múltiplas jornadas de trabalho.

Isso poderia nos levar à compreensão de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não as teria conduzido a um processo de liberação, já que esse espaço, não só para as mulheres mas também para os homens, é visto como um espaço de exploração do capital sobre o humano e no qual a inserção das mulheres tem representado, normalmente, mais precarização do trabalho (FEDERICI, 2014). Entretanto, Nora Goren (2013) nos provoca dizendo que o modelo masculino de participação no mercado de trabalho não é generalizável e que a inserção das mulheres no mundo do trabalho o limita, promovendo tensões e deslocamentos. Esse talvez seja o caso do trabalho docente que se torna gradativamente feminizado e não apenas feminilizado⁶ como afirma Yannoulas (2013).

Nesse sentido, acredita-se que além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, torna-se importante também explicar as motivações, os impactos dessas inserções e fundamentalmente as ações que são provocadas/realizadas pelas mulheres e homens nessa relação em função de suas demandas no campo político, econômico e cultural, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de essa ser uma distinção de ordem metodológica, também o é, fundamentalmente, de ordem política.

Ainda que saibamos que a divisão sexual do trabalho é um fenômeno ocorrido anteriormente às desigualdades promovidas pelo capitalismo, este não as superou. Ao contrário, apropriou-se dessas desigualdades e as aprofundou por meio do processo de naturalização⁷, permeando todas as relações sociais. Assim, as desigualdades sociais embasadas em relações patriarcais que assolam o mundo privado também estarão presentes no público (no mundo do trabalho denominado produtivo).

Para Yannoulas (2013), o avanço da presença feminina na educação tem uma ligação estreita com a feminização do trabalho humano. Especificamente em relação ao trabalho docente, é possível verificar, nas sociedades ocidentais, a feminização a partir da segunda metade do século XIX.

⁶ A feminização é uma construção relacional à masculinização e, como um fenômeno presente em algumas profissões, não significou a eliminação das fontes da discriminação no trabalho produtivo ou reprodutivo. A feminização é compreendida aqui na acepção de Hirata (2009, 2010) e Zarifian (2009), assimilada por Yannoulas (2013), que identifica uma distinção fundamental entre a feminilização e a feminização. A feminização inclui, mas expande a feminilização, pois além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, também intenta explicar as motivações e efeitos dessas inserções, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de ser uma distinção de ordem metodológica, também é, fundamentalmente, de ordem política.

⁷ Segundo José Paulo Netto (2012), a naturalização decorre de conceber os mecanismos de estratificação e hierarquização sociais como necessariamente determinados pela natureza.

Conforme Costa (2010), a feminização do magistério ocorre em grande medida devido ao processo de universalização da educação escolarizada ocorrido nos países desenvolvidos do ocidente. O projeto de escolarização, vinculado ao progresso e modernização das sociedades, torna-se obrigação do Estado e direito social. Nessa lógica, aliado a aspectos higienistas e patriarcalistas, o magistério se expande como um campo de trabalho adequado e recomendável às mulheres, para o qual eram consideradas moralmente mais preparadas apesar de consideradas intelectualmente inferiores. As mulheres que tinham uma formação marcada pela religiosidade, consideradas dóceis e submissas, foram convocadas para a missão de educar, concebida como uma vocação associada à vocação para a maternidade. Há uma forte articulação dos discursos religiosos, biológicos e pedagógicos no sentido de se naturalizar o magistério como “trabalho de mulher” (COSTA, 2010).

Vale ressaltar, nesse contexto, as influências do ideário republicano sobre o processo de inserção das mulheres no magistério. Alvarenga, Lucena e França (2016) analisam que a incorporação desses ideais na política de instrução pública da época impulsionou a inserção das mulheres no magistério, que foi configurando uma nova concepção não somente da profissão docente mas também da própria mulher na sociedade patriarcal daquele contexto. Se por um lado, era interesse da nascente república brasileira valer-se da educação como instrumento de dominação, por outro, não se pode negar que, tanto o acesso à escolarização como ao mundo do trabalho público foi muito importante para que se passasse a dar visibilidade ao trabalho feminino no Brasil. É assim que apesar de se esperar que o acesso à escola se tornasse mais um instrumento de reprodução do controle sobre as mulheres, este se configurou também como uma relevante possibilidade de emancipação e de luta pela libertação feminina (LOURO, 1986).

Em quase todos os Estados brasileiros, o magistério vai se tornando uma ocupação majoritariamente feminina entre o final do século XIX e início do século XX, por justificativas sociais muito semelhantes que “[...] são mais afirmadas do que demonstradas” (ROSA; SÁ, 2004, p. 3). Rosa e Sá (2004) apontam também que o movimento de feminização do magistério apresenta uma contradição e uma tensão no que se refere à relação público e privado, à medida que (apesar de as mulheres serem chamadas para a vida pública) são responsabilizadas pela execução de uma atividade estreitamente relacionada com a vida privada e também com conhecimentos aos quais, até então, não tinham acesso.

Analisando o trabalho docente feminizado no Brasil, Yannoulas (2013) o classifica como um processo de feminização “sem conflito aparente” em relação aos processos vividos pelas docentes em outros países. Ou seja, um processo de inserção em que as mulheres não precisaram lutar, ainda que os problemas tenham existido, ou esperar a saída dos homens do magistério para ingressar nessa profissão. Ao contrário, no Brasil,

elas foram chamadas a participar ativamente nos processos de construção das bases dos sistemas educacionais aliado ao desejo de expansão da população incluída na instituição escolar. Essa compreensão, no entanto, não deve ser lida como se nesse processo as professoras não tivessem empreendido lutas para estarem e se manterem nesse lugar ou que elas não tenham empreendido lutas em relação aos desdobramentos surgidos da situação de estarem nesse lugar, como lutas por uma carreira, por melhores salários e condições de trabalho, luta por respeito profissional, dentre outras.

A discussão aqui iniciada demonstra que pensar o trabalho, especificamente o trabalho docente, à luz da categoria gênero amplia a lente de análise sobre a organização do trabalho humano e sobre as próprias ações dos agentes circunscritos nessa relação.

Trabalho docente: intercessões entre feminização e valorização do magistério

Em pesquisa realizada por Alvarenga (2007), na qual buscava perceber em que medida os processos educativos escolarizados interferem para a manutenção e/ou transformação da opressão sexista, também é possível estabelecer relações entre o reconhecimento social do magistério e a sua (des)valorização. Os dados da pesquisa indicam que é comum entre os/as professores/as que se estabeleça relação entre a valorização da profissão docente e a condição de opressão vivida pelas mulheres⁸. A maioria dos/das respondentes considera que o fato de o magistério ser ocupado majoritariamente por mulheres é fruto do descaso dos governantes, *devido ao pouco ou nenhum valor dado ao trabalho feminino*. Aparece também como justificativa o fato de as mulheres serem mais suscetíveis a ceder diante da pressão dos governantes e de não encararem os movimentos de resistência da categoria com mais destemor. Relacionam ainda a desvalorização ao fato de não ser imposta socialmente às mulheres a obrigação de sustentar a família, como acontece com os homens, o que favorece a omissão diante da desvalorização da carreira.

Outro elemento que também justifica a relação de desvalorização com a feminização do magistério é a da despolitização desses profissionais. Sobre essa relação, Catani *et al.* (2000) afirmam que não foi a entrada das mulheres no magistério que o conduziu “naturalmente” para a desvalorização profissional e salarial. Nesse sentido, as mulheres foram ocupando o reduto da educação pelos postos mais baixos da hierarquia do sistema e a desvalorização econômica e social do magistério não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal. Para as autoras:

⁸ Estudo de caso, do tipo etnográfico, realizado no ano letivo de 2002, em uma escola pública estadual localizada no município de Vitória, capital do Espírito Santo. A pesquisa contou com a amostra de 13 professores, 93 e alunos/as e 11 funcionários/as da escola e com observação diária do/no cotidiano escolar.

A desvalorização do magistério foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores e o próprio magistério a um menosprezo pelo feminino ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários (CATANI *et al.*, 2000, p. 26).

Com o objetivo de justificar a precarização do trabalho do magistério e sua consequente desvalorização, foram utilizadas artimanhas, tais como a exaltação de qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício, correlacionando isso aos baixos salários e às características tidas como natas da mulher (CATANI *et al.*, 2000). Louro (2000) defende que o ingresso das mulheres no magistério foi palco de muitas disputas e polêmicas e, sobretudo, estimulou uma diversidade de discursos ideológicos e científicos⁹. Outras vozes, porém, aponta a autora, alegavam que a natureza inclinada da mulher para o trato com as crianças era condição aceitável para o desempenho de tal papel. Nesse sentido, a docência, além de não subverter a função feminina fundamental, “[...] também poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2000, p. 78).

Em recente estudo, no qual buscam perceber deslocamentos quanto ao exercício da profissão docente em relação a sua condição feminizada, Alvarenga, Silva e Gomes (2016) ressaltam que é possível perceber a manutenção de uma dupla precarização do trabalho feminino no magistério, por um lado as professoras estão em uma área pouco valorizada socialmente – a educação, e, por outro, na constituição interna do magistério, as mulheres ocupam majoritariamente os espaços menos valorizados do ponto de vista da carreira docente, ou seja, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ao passo que o Ensino Superior é predominantemente ocupado por homens. Dessa forma, quanto mais “elevado” é o nível de ensino, menos mulheres ocupam a condição de docentes. Ao analisarem os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo do Professor do ano de 2014 (BRASIL, 2014)¹⁰, os autores identificam que 97,68% das pessoas que trabalham como docentes nas creches são do sexo feminino. Acrescentam que:

Conforme o nível de ensino vai se aproximando do ensino médio, esse percentual vai diminuindo: na Pré-escola, encontra-se o percentual de 95,50% de pessoas do sexo feminino atuando como professoras; na Educação Infantil, tem-se 96,85% de pessoas do sexo feminino; no Ensino Fundamental o percentual é menor, chega a 80,30% de pessoas do sexo feminino; caindo para 61,26% no Ensino Médio, e caindo ainda mais em se tratando de educação

⁹ O discurso científico da época afirmava ser uma insensatez atribuir às mulheres, consideradas como menos inteligentes, a educação das crianças.

¹⁰ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa é realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no sentido de garantir um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País, tanto públicas como privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas.

profissional onde o percentual de docentes do sexo feminino trabalhando é de 44,81%, havendo predominância do sexo masculino. O que demonstra haver não somente uma relação salarial, mas também de cultura binária dos fazeres humanos fixados por sexo, ou seja, atividade vista como masculina ou feminina, de forma que as mulheres estão mais presentes nas áreas das humanidades. (ALVARENGA; SILVA; GOMES, 2016, p. 10).

Mais uma vez, vale lembrar Alvarenga (2007) quando diz que a diferença também aparece dentro de um mesmo nível de ensino, com a predominância das mulheres em disciplinas das chamadas Ciências Sociais e dos homens nas disciplinas das Ciências Exatas.

Apesar de essas permanências nas percepções dos/as professores/as serem muito resistentes, o estudo de doutoramento de Silva (2017), em fase de conclusão, localiza deslocamentos importantes quando busca compreender empiricamente as ações pedagógicas das professoras¹¹ da rede estadual de ensino do Espírito Santo. A autora defende que há um movimento pedagógico de gênero ocorrendo nas escolas e municípios estudados¹², nos quais é possível perceber nas ações das professoras um investimento no sentido de desnaturalizar as hierarquias e dissimetrias de gênero. Silva (2017) afirma que essas ações, apesar de emergirem de uma empatia dessas professoras em relação ao tema, foram potencializadas pela política pública Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Segundo Silva (2017), essas ações majoritariamente ocorrem ora de forma otimista-articulista, ora individual-silenciosa. A primeira é produzida por professoras que acreditam que por meio de sua ação pedagógica, individual ou coletiva, podem provocar mudanças sobre a realidade, acreditam também na possibilidade de estabelecer articulação com outras professoras, com movimentos sociais, com instituições, com a comunidade escolar, dentre outros atores sociais, ainda que isso possa representar alguma dificuldade quanto à organização do trabalho docente na escola. A outra ação é assumida por aqueles/as professores/as que apesar de se sentirem responsáveis por realizar ações de gênero na escola, por diversos motivos, não conseguem se articular com outras professoras. Os/as professores/as que assumem essa ação preferem agir individual e silenciosamente, realizando atividades muitas vezes restritas à sua sala de aula, por meio dos conteúdos de suas disciplinas ou respondendo a demandas que vão surgindo no cotidiano das suas aulas. Essa última forma de agir normalmente é percebida como uma omissão, no entanto, na pesquisa, a autora percebe que essas ações individuais provocam

¹¹ Em sua pesquisa, a autora utiliza o termo “professoras” como forma genérica de tratamento das pessoas participantes da pesquisa sempre que este expressar o magistério pesquisado como conjunto e evidenciar a distinção entre professoras e professores toda vez que a análise assim o exigir. Esta opção se baseia pelo número significativo de mulheres participantes da pesquisa e pelo fato de o magistério ser uma categoria feminizada.

¹² A autora realiza sua pesquisa a partir de um *survey* respondido por 126 professores/as e de 15 grupos focais realizados em 15 municípios.

o que denomina de vazamentos nos *habitus* (BOURDIEU, 2005) das escolas e das professoras.

Essas ações, conforme análise da autora, apesar de emergir de uma empatia dessas professoras em relação ao tema gênero, foram potencializadas por políticas públicas materializadas principalmente a partir do século XXI, em especial, pela política pública GDE. Essa política emanada do governo federal foi realizada por meio de convênios com diversos Estados e Municípios, tendo enorme alcance em relação ao professorado brasileiro.

Esse movimento pedagógico de gênero pode ser pensado como uma possibilidade de alteração a longo prazo no que diz respeito às percepções sobre sua própria profissão e sobre o trabalho docente. A autora alerta que esse movimento, no entanto, corre grande risco de ser interrompido pela conjuntura política de retrocessos impostos ao campo das políticas educacionais e de gênero pelo golpe jurídico-político e parlamentar impetrado na ordem constitucional do Brasil no ano de 2016.

Considerações finais

O trabalho docente apresenta-se como um fenômeno histórico e socialmente constituído e que, portanto, é afetado por mudanças contextuais. Ademais dessa compreensão, para uma análise mais complexa do trabalho dos/as professores/as, torna-se necessário entender que as relações sociais, estabelecidas pela materialidade do trabalho, são atravessadas pelas condições de classe, gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes nela envolvidos/as. Esses atravessamentos trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho docente que envolvem questões como a identidade docente, as condições de trabalho, valorização da profissão, questões curriculares, dentre outras. A feminização do magistério é um fenômeno que ocorre em consonância com esses atravessamentos, bem como a desvalorização/valorização da profissão docente.

Alvarenga, Silva e Gomes (2016) chamam atenção para o fato da feminização do magistério não ocorrer somente em relação ao número de homens e mulheres que exercem a profissão. Utilizam os dados do Censo do Professor do ano de 2014 (BRASIL, 2014)¹³ para mostrar que 96,85% das pessoas que trabalham na educação infantil são do sexo feminino. Observam que conforme o nível de ensino vai se aproximando do ensino

¹³ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A pesquisa é realizada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no sentido de garantir um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País, tanto públicas como privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas.

médio, esse percentual vai diminuindo. No ensino fundamental, o percentual chega a 80,29% de pessoas do sexo feminino, caindo para 61,26% no ensino médio e caindo ainda mais quando se trata de educação profissional, em que o percentual de docentes atuantes do sexo feminino é de 44,81%, havendo aí predominância de docentes do sexo masculino.

É comum encontramos, tanto na academia como nos cotidianos escolares, pessoas que relacionam a precariedade em que se encontra o magistério como profissão, especialmente a educação básica pública, com a predominância das mulheres no exercício dessa profissão (VIANNA, 1999). Deve-se observar que se por um lado não se pode culpabilizar as mulheres (nem os homens) pela desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse é um fenômeno consubstancial e estrutural, por outro, é nítido que o imaginário social ainda presente em relação ao magistério e ao trabalho docente implica na forma como se tem historicamente (des)valorizado a profissão docente no Brasil. Essa percepção impacta tanto na forma como a sociedade percebe o magistério, como os/as próprios/as professores/as se percebem nesse processo (seja para se sujeitar ou resistir a ele) e principalmente nas políticas de valorização do magistério (ou nas suas ausências).

Ainda persistem as políticas pautadas no caráter complementar do salário das professoras nos rendimentos familiares. Da mesma forma, são facilmente percebidas práticas cotidianas na escola que reforçam o magistério como profissão feminina, exemplo disso é a preferência das famílias dos/as alunos/as da educação infantil pelas professoras e a própria resistência dos professores em atuarem nesse nível de ensino. Assim, o tecido social interfere em suas múltiplas e diversas dimensões sobre a profissionalidade do magistério. Como já apontamos em trabalhos anteriores (ALVARENGA; SILVA; GOMES, 2016), o magistério tem sofrido, nos últimos anos, um intenso processo de precarização nas relações laborais. Isso ocorre principalmente nas etapas iniciais da educação escolar, nas quais os/as professores/as são mais mal remunerados/as. Contribui para essa precarização o crescimento da forma de contratação por tempo determinado, denominada “designação temporária”. Esse contexto leva as mulheres trabalhadoras a formarem o contingente submetido às condições mais degradantes no magistério, já que ali elas são maioria, principalmente, na educação básica.

Referências

ALVARENGA, Elda. **Relações de gênero nos cotidianos escolares**: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista. Contagem: Santa Clara, 2007.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maira da; GOMES, Helder. Feminização do trabalho no Brasil e a precarização da docência no Espírito Santo. In: Alessandro Rodrigues; Gustavo Monzeli; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira. (Org.). **A política no corpo**: gêneros e

sexualidade em disputa. Vitória: EDUFES, 2016. p. 217-235.

ALVARENGA, Elda; LUCENA, Wellington Macedo de, FRANÇA, João Paulo S. A escola normal e a formação das professoras no Estado do Espírito Santo (1870-1920). In: congresso luso-brasileiro de história da educação, 11., 2016, Porto/PT. **Anais...** Porto/PT, 2016. Disponível em: <<http://web3.letras.up.pt/colubhe/index.php/atas/>>. Acesso em: 10.mai. 2017.

BRASIL/MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-782005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CATANI, Denice Barbara. *et al.* Pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 13-47.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

DINIZ, Eli. **Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90**. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 385-415, 1995.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FEDERICI, Silvia. *Es un engaño que el trabajo asalariado sea la clave para liberar a las mujeres*. [20 de maio, 2014]. **Periodico Eldiario.es**, Madrid. Entrevista concedida a Ana Requena Aguilar. Disponível em: <http://www.eldiario.es/economia/engano-trabajo-asalariado-liberar-mujeres_0_262823964.html>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 253- 270.

_____. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas públicas da educação).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GOREN, Nora. *Repensando el trabajo de las mujeres en los programas de transferencia condicionada de ingresos*. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Unb, 2013.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 24-41, jan./jun. 2009.

_____. A crise mundial e o impacto da reestruturação produtiva na divisão sexual do trabalho. In: COSTA, Albertina et al. (Org.). **Divisão sexual do trabalho, Estado e crise do capitalismo**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli

et al. (Org.). **Trabalho e cidadania ativa para mulheres**: desafios para as políticas públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/PMSP, 2003. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

LOURO, Guacira L. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação no Rio Grande do Sul, 1986. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1986.

_____. Gênero e magistério: identidade, história, representação. IN: CATANI, Denice et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 73-81.

MARX, Karl. O Capital. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. In: GARCIA, Maria Lucia Teixeira; RAIZER, Eugenia Célia (Org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americana**. Vitória: Edufes, 2012.

ROSA, Walquíria Miranda; SÁ, Carolina Mafra. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004.

A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica

SANTOS, Boaventura de S. Os processos da globalização. In: _____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica em face às políticas públicas de gênero para a educação do Espírito Santo**. Vitória: PPGE, 2017. (Qualificação II da tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva de ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ZARIFIAN, Philippe. Uma crise inédita do capitalismo, tanto em suas características como em sua gravidade: análise e perspectivas. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 23 n. 65, p.7-26, 2009.

Enviado em 25/07/2017

Aprovado em 16/08/2017