

## Profissão docente e a precarização do trabalho feminino no Brasil

Teaching profession and the precarication of female work in Brasil

Profesión docente y la precaricación del trabajo femenino en Brasil

**Amanda Pereira da Silva Azinari** – Universidade Federal do Mato Grosso | Cuiabá | MT | Brasil. E-mail: [amandaps\\_jra@hotmail.com](mailto:amandaps_jra@hotmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

**Resumo:** O presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada no contexto da formação docente, considerando os fenômenos da feminilização e precarização do trabalho docente e as relações de gênero nele atravessados. O estudo traz uma abordagem dos estudos feministas e o materialismo histórico dialético em que procurou-se dialogar com a história da educação brasileira a partir do recorte de gênero. Identificou-se que a docência tem o início no Brasil como uma profissão exclusivamente masculina e elitizada, e com o passar dos anos, ao aproximar-se das visões religiosas e de moral, torna-se uma profissão vocacionada, portanto, feminina. O texto traz reflexões importantes para compreender aspectos contemporâneos do campo da formação e do trabalho docente.

**Palavras-chave:** profissão docente; precarização; feminilização da docência.

Recebido em: 16/04/2022 | Aprovado em: 15/12/2023 | Revisado em: 26/12/2023  
<https://doi.org/10.22484/2177-5788.2023v49id4977>

**Abstract:** The present text is the result of a bibliographical research carried out in the context of teacher training, considering the phenomena of feminization and precariousness of teaching work and the gender relations traversed therein. The study brings an approach of feminist studies and dialectical historical materialism in which we sought to dialogue with the history of Brazilian education from the perspective of gender. It was identified that teaching has its beginnings in Brazil as an exclusively male and elitist profession, and over the years, as it approaches religious and moral views, it becomes a profession with a vocation, therefore, female. The text brings important reflections to understand contemporary aspects of the field of training and teaching work.

**Keywords:** teaching profession; precariousness; feminization of teaching.

**Resumen:** El presente texto es resultado de una investigación bibliográfica realizada en el contexto de la formación docente, considerando los fenómenos de feminización y precariedad del trabajo docente y las relaciones de género atravesadas en él. El estudio trae un enfoque de los estudios feministas y del materialismo histórico dialéctico en el que buscamos dialogar con la historia de la educación brasileña desde la perspectiva de género. Se identificó que la enseñanza tiene sus inicios en Brasil como una profesión exclusivamente masculina y elitista, y con el paso de los años, a medida que se acerca a las visiones religiosas y morales, se convierte en una profesión con vocación, por lo tanto, femenina. El texto trae importantes reflexiones para comprender aspectos contemporáneos del campo de la formación y del trabajo docente.

**Palavras claves:** profissão docente; precariedade; feminização de la docencia.

## 1 Introdução

O presente texto se insere na temática da formação de professores e professoras, abordando historicamente como a docência se constituiu num trabalho feminilizado e precarizado. Ao considerar a atual conjuntura política e educacional em que avanços significativos para a profissão docente, a exemplo da instituição da Lei do piso nacional lei nº 11.738/2008, conforme Brasil (2012), avanço nas políticas de formação de professores, mas que se encontram ameaçadas com as reformas da previdência, reforma trabalhista, reforma administrativa em curso e afetarão a vida das professoras.

Historicamente, a formação, bem como os espaços de atuação das mulheres foram determinados por uma trama social que impera no Brasil desde o processo colonial cujo domínio dessa configuração ficou a cargo de um sistema patriarcal, tendo como referência o homem branco, europeu e burguês. Assim, falo do colonizador que trouxe consigo modos de vida, de educação, de trabalho e de ideologias que foram incorporados aos espaços sociais como forma de ocupar, não só o território, mas também, as atitudes e a mentalidades dos colonizados e por servir ao longo da história como referência e padrão de ser humano. Vale enfatizar que o território é compreendido a partir de uma configuração territorial como um conjunto de complexos naturais, transformados pela humanidade a partir de suas produções históricas, o que leva a negação da natureza natural, modificando-a por uma “natureza inteiramente humanizada” (Santos, 2009, p. 62).

Assim, o presente texto é fruto de reflexões emergidas durante o mestrado em educação nos anos de 2015/2016 que suscitam a pesquisa bibliográfica sobre a temática da formação de professores/as e as relações de gênero com o aporte dos estudos feministas e do materialismo histórico dialético.

## 2 Pensar à docência na história da educação... onde estão as mulheres?

Por esse domínio masculino, branco e financeiramente superior, as mulheres foram deixadas de fora do cenário político, econômico, cultural, e principalmente, educacional. As de camada superior e brancas foram tratadas apenas como um objeto decorativo, de prazeres, de apreciação, percebida como o segundo sexo - expressão defendida por Beauvoir (1970) ao criticar a organização social baseada nas hierarquias de gênero e sexo -, ou como a responsáveis pela procriação dos filhos e pelo cuidado da família, comportando-se timidamente, caladas perante todos os outros indivíduos. Já as pobres

e negras sempre trabalharam nas mais variadas atividades, desde a casa de suas patroas até na agricultura, nas minas, como ressaltou Saffioti (2013).

Embora o Brasil fosse um país emergido da economia rural desde sua constituição territorial, a profissão docente foi constituída pela predominância de pessoas do sexo masculino, por brancos e europeus ligados à Igreja Católica, devido ao processo de colonização, com intuito de oferecer “[...] educação elementar à população índia e branca em geral (salvo as mulheres)” (Romanelli, 2001, p. 35). A escola como instituição formal de ensino aparece como um projeto de civilização imposto pelos europeus. Os registros sobre a docência, conforme Ribeiro (2003), são feitos a partir da invasão europeia e com a chegada dos jesuítas em 1549.

Os padres jesuítas foram os primeiros a instruírem a população livre, branca e masculina, e foram responsáveis, também, usando o nome de Deus, pela doutrinação religiosa das mulheres. Essa atuação foi extremamente perversa, pois “não lhes ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-as a submeterem-se à Igreja e aos maridos, segundo os preceitos do apóstolo Paulo” (Saffioti, 2013, p. 267).

Exemplo de uma das falas do apóstolo Paulo que demonstra a necessidade de submissão da mulher e sua inferioridade diante do homem: “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. Não permito, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. Salvar-se-á, porém, dando à luz filhos, se permanecer com modéstia na fé, no amor e na santificação” (Timóteo, 2002, p. 1.142).

A autora ainda reforça que no período colonial não havia espaço para a instrução feminina a não ser aquilo que estivesse ligado ao lar, até mesmo a ausência da língua portuguesa, já que muitas delas, e até mesmo as crianças, conviviam mais com os povos indígenas. Enquanto isso, os meninos brancos aprendiam a ler, escrever e contar, reservando às meninas e mulheres, segundo Saffioti (2013), o convento como alternativa formativa.

Etimologicamente, a palavra professor origina-se do latim, *professore*, cujo significado atribui-se àquele “que declara seus conhecimentos diante de outrem” (Nascentes, 1955). Declarar os conhecimentos era uma forma de provar algo a alguém ou dizer o que se sabia sobre determinado assunto para outras pessoas. Essa ideia ainda é presente diante da imagem de professores/as, tendo em vista os processos de seleção e concursos públicos que, para admitirem tais profissionais, realizam testes de conhecimentos, provas didáticas e análise de currículo como critérios do que é ser um

bom profissional. No caso do Brasil Colônia, ambas as situações acompanharam a trajetória dos professores - sendo que o uso do termo no gênero masculino, se justifica, pois no período colonial, apenas os homens ocupavam a função docente - que, inicialmente, precisavam provar seus conhecimentos do que se deveria ensinar, juntamente com uma espécie de atestado de moralidade avaliado pelo padre da paróquia ou juiz de paz. A exigência era que o docente soubesse "ler, escrever, contar e ter conhecimentos da religião, para proporcionar ensino aos seus alunos" (Vicentini; Lugli, 2009, p. 30).

As autoras supracitadas confirmam que os aprendizes de professores iniciavam sua entrada na profissão a partir dos 12 ou 13 anos, com base em um modelo artesanal, pois se aprendia a ser professor através de observação passiva, diante de outros professores (padres e jesuítas mais experientes), depois a imitação em que prevalecia a ideia de vocação. Tais características se perpetuam por, pelo menos, duzentos anos no Brasil com a criação e ampliação da Companhia de Jesus.

Conforme Franca (1952), a Companhia de Jesus inicia-se com Colégio Messina, fundado em 1548 e tem rápida proliferação em várias regiões da Europa, pois Inácio de Loyola, ao fundar a Companhia de Jesus, intentava peregrinar pelo mundo para realizar a tarefa da evangelização. O *Ratio Studiorum*, como se denomina abreviadamente, permaneceu por quase dois séculos, até a supressão da ordem, em 1773.

Há certa mudança na proposta de formação desses professores apenas no início do século XIX com a demanda de formação do exército, com a expulsão dos Jesuítas do país e a ampliação da demanda por escolarização. Ainda imperava uma educação tradicional, pautada no controle dos alunos, na memorização mecânica, em aplicação de castigos e um professor "homem" que reproduzisse os ideais da época.

Saviani (2008) descreve os princípios da Pedagogia Tradicional em que a escola surge como um antídoto à ignorância. O professor é o transmissor do conhecimento e os alunos, disciplinadamente, ocupam uma função de tabula rasa. Importante ressaltar, que embora tenham surgido diversas críticas ao modelo de educação tradicional, ainda é possível vivenciar práticas enraizadas por este momento da história educacional de nosso país denunciados por autores como Freire (1987) com a educação bancária, por exemplo.

Vicentini e Lugli (2009, p. 31) confirmam que a formação do professor no período do Império era "um modelo artesanal com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhando a prática de um professor experiente". Tais professores, ou aprendizes, foram denominados de "leigos" que, de acordo com

Romanelli (2001, p. 36), “começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação”.

Romanelli (2001) afirma que os professores eram formados através das escolas de sacerdotes e seminários em que os principais aprendizes eram os filhos de proprietários de fazendas os quais viriam a constituir futuramente e a reproduzir a ação pedagógica empreendida pelos Jesuítas. A escola passava a ser, então, um espaço de legitimação do poder em que o acesso ao conhecimento escolarizado refletia o lugar de cada um. Apenas a elite estudava. Os trabalhadores serviam-na com sua mão de obra altamente explorada.

### **3 Manifestações femininas na docência e a educação para o lar: do Império à República**

Não existem instituições públicas para a educação de mulheres, não havendo, portanto, nada de inútil, absurdo ou fantástico no curso normal de sua formação. Aprendem o que seus pais ou tutores consideram necessário ou útil que aprendam, e nada mais do que isso. Toda a educação delas visa evidentemente a algum fim útil: ou melhorar os atributos naturais de sua pessoa, ou plasmar sua mente para a discrição, a modéstia, a castidade, a economia doméstica, fazer com que tenham a probabilidade de um dia se tornarem donas de casa e a se comportar devidamente quando se tornarem efetivamente tais (Smith, 1996, p. 243).

Ao tecer considerações sobre a educação de mulheres burguesas europeias no século XVIII, o pensamento de Smith (1996) vai influenciar o pensamento e os modelos educacionais implantados no Brasil. Ao defender uma educação para o lar, via na mulher a figura da delicadeza e fragilidade referindo-se, certamente, às mulheres burguesas, já que às pobres e negras ocupavam a posição subalterna numa “hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano” (Lugones, 2014, p. 936), enquadrando-as numa condição, logicamente, de não humanas.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, inicia-se, ainda que de forma tímida, a oportunidade de escolarização feminina, na maioria das vezes, realizada em casa, pois “tratava-se, na época, de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas” (Saffioti, 2013, p. 271-272). A autora ainda reforça que a Constituição de 1823 num período de transição da Colônia para o Império, menciona à instrução feminina, que mesmo referindo-se à uma formação para o lar, havia a observação da necessidade de instruí-las.

Somente, após 1827 que é instituída no Brasil uma lei que permitiu à mulher ter acesso aos estudos, o que passa a incluir mulheres na docência, mas com a divisão curricular e de salas entre os sexos. Referindo-se a esta legislação, em seu Art. 12 constava o impedimento das professoras de trabalhar com aritmética, apenas com as quatro operações matemáticas, devendo ocupar-se à economia doméstica, conforme Demartini e Antunes (1993). Ou seja, a matemática já servia como instrumento de reforçar as relações de poder entre homens e mulheres.

A questão é que reforçaram papéis sociais dicotômicos que deveriam ocupar homens e mulheres, sem contar que havia falta de um conhecimento mais aprofundado já que as professoras foram deixadas de fora do cenário educacional, não havendo uma formação mais elaborada. Por isso, Saffioti (2013) questiona tal lei considerando que esta

[...] constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina (Saffioti, 2013, p. 275-276).

Em 1830, a preferência era para que as mulheres ocupassem o magistério das primeiras letras, tendo em vista a continuidade das funções maternas concomitantes ao trabalho das professoras, o que justificou, desde o início, segundo Saffioti (2013), os baixos salários e a entrada expressiva de mulheres na docência, já que, na maioria das vezes, era o único espaço formal de trabalho feminino.

Neste período imperial, o que vai caracterizar a formação de professores são as Escolas Normais, criadas em 1835 em Minas Gerais e Rio de Janeiro e, inicialmente não admitiam mulheres. Vale lembrar que para Vicentini e Lugli (2009, p. 30), essas escolas têm origem na França cuja concepção era voltada para “aquela a qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas modelos”, e ainda, exigia-se a idade mínima de 18 anos e, com a ausência de investimentos, ocasionou pouca procura e desprestígio devido à baixa remuneração efetivada nessas escolas:

Quando do aparecimento das primeiras escolas normais, fundadas especificamente para formar profissionais para o ensino elementar, a sociedade reagiria negativamente ao recrutamento de mulheres, sendo as primeiras normalistas tidas mesmo como pessoas sem moral (Saffioti, 2013, p. 284).

A situação era complexa e de total abandono, pois havia dificuldades de encontrar pessoas com preparo para atuação no magistério e amparo profissional “fazendo da carreira algo desinteressante” (RIBEIRO, 2003, p. 49). Exigia-se atestado de boa moral, sem preocupações com questões ou conhecimentos pedagógicos, “essas escolas foram, até meados do século XIX, estabelecimentos a cargo de um único professor, que lecionava a totalidade das matérias” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 34).

As Escolas Normais tinham a função de formar professores para atuação nas escolas primárias, predominando a Pedagogia Tradicional. Segundo Saffioti (2013), as primeiras tentativas da implantação das Escolas Normais fracassaram devido à ausência de aspirações para formação, tendo em vista uma população pobre e altamente analfabeta que não percebia a instrução como veículo de mudança social. A autora também reforça que essas escolas eram constituídas pelos ideais liberais europeus, distantes da realidade brasileira.

Somente após a proclamação da Lei do Ventre Livre (1871), com a discussão de uma educação para as crianças filhas de pessoas escravizadas, passou-se a contemplar parte de uma classe excluída. Os conteúdos, ainda assim, segundo Vicentini e Lugli (2009), eram específicos aos ofícios femininos como o de preparação das moças para o casamento e para a vida dentro do lar.

Ao lado dessas primeiras instruções femininas brasileiras, a Igreja Católica vai representar uma das maiores forças conservadoras da época para preservar a estrutura patriarcal de família, justificada a partir da crença nas supostas desigualdades da capacidade civil e política entre os sexos, supervalorizando a capacidade masculina em detrimento da feminina. Isto garantiu a defesa da baixa escolarização das mulheres “em nome da necessidade moral e social da preservação da família” (Saffioti, 2013, p. 291), que se via ameaçada a todo instante.

Esses pressupostos estavam em consonância com o pensamento europeu da época, defendido também por Rousseau, no século XVIII, que, além de Smith, foi um dos pensadores de cunho patriarcais o qual defendia que a mulher só poderia ser vista como serva para agradar ao homem, devendo “ser educada conforme os deveres de seu sexo, evitando a busca de verdades abstratas ou especulativas, limitando-se à gestão doméstica e às tarefas do lar” (Soëtard, 2010, p. 21).

No contexto europeu, as escolas normais na década de 1920 tiveram a profissão docente ocupada principalmente por mulheres, uma vez que a obrigatoriedade de educação para as meninas só poderia ser cumprida por pessoas do mesmo sexo.

Criaram-se escolas normais para professoras primárias e essa profissão tornou-se uma ambição digna para as filhas da pequena burguesia e das classes populares, rurais e operárias [...] As professoras primárias são, há muito tempo, mulheres engajadas: pela educação das meninas (Perrot, 2007, p. 122-123).

O Brasil acompanhou o contexto europeu, já que no período que compreende a República (a partir de 1889), inspirado nas ideias liberais e cientificistas, percebeu-se a necessidade de instrução feminina, pois houve mudanças e reformas sociais que acompanhavam o momento. Porém, pautados numa vertente extremamente positivista que, segundo Lowy (2010), foi uma corrente de pensamento defendida no século XIX, cuja característica principal é a da neutralidade de ciência, a qual é regida por leis naturais, ao fatalismo do destino. As leis que regem os homens são as mesmas que regem a natureza., afirmava-se que a mulher, apesar de uma suposta superioridade afetiva, ainda não alcançava a inteligência masculina, o que impediria a presença de meninos e meninas na mesma classe. Todo este processo, para Saffioti (2013), atrasou a inclusão das mulheres no ensino secundário e superior, já ocupado maciçamente pelos meninos.

Conforme Floresta (1989), é possível confirmar que a educação das mulheres brasileiras, desde o século XIX, estava organizada a partir desses pensamentos advindos da Europa, e evidenciavam-se as dicotomias na instrução masculina para o desenvolvimento do intelecto, e às mulheres uma educação exclusivamente para formar a moral e o caráter.

Duarte (2010) afirma que Nísia defendia, também, o direito dos negros e indígenas, além de ter sido pioneira ao romper os limites do espaço privado, vindo a publicar textos em jornais veiculados na grande imprensa nacional. Ao questionar a negação das mulheres nos espaços sociais, em especial na escola, Floresta questionou a ausência da mulher na história oficial, quando observou que “não é na história de nossa terra que

iremos estudar a situação de nossas mulheres porque, infelizmente, os poucos homens que têm escrito apenas esboços dela, não as acharam dignas de ocupar algumas páginas de seus livros” (Floresta, 1989, p. 47). Nísia ainda argumentou sobre a invasão portuguesa em terras brasileiras, sobre a negligência com a educação das mulheres, supervalorizando sempre a figura masculina.

Nesse período, segundo Vicentini e Lugli (2009), devido ao alto custo das Escolas Normais que aos poucos foram disseminadas, fez surgir o Curso Primário Complementar estabelecido em São Paulo, em 1895, cujo papel era a formação de professores advindos do curso primário.

Pela baixa remuneração e desvalorização, os homens começam a abandonar a sala de aula “[...] deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefe de instrução pública” (Demartine; Antunes, 2006, p. 87), reafirmando a suposta superioridade masculina e que as mulheres não tinham capacidade intelectual para administrar e ocupar cargos para além da sala de aula.

Para Vicentini e Lugli (2009), o que marcou o período foi a organização de estruturas educacionais burocráticas de controle estatal. Havia, progressivamente, participação feminina no processo educacional com escolas quase que exclusivamente de meninas<sup>1</sup>.

A educação escolar passa a ter maior importância durante a transição econômica e social prevista após o fim do regime escravocrata (1888), bem como, com a proclamação da República (1889). Mesmo com a ampliação dos sistemas de ensino primário, secundário, técnico e superior, houve o surgimento de “escolas de formação profissional de grau médio, com objetivo à formação propedêutica e pedagógica do magistério primário” (Saffioti, 2013, p. 314). Tal formação conferia às moças da época, grau similar ao secundário, o que elevaria, de certo modo, a cultura dessas meninas. Foram as escolas normais que conferiram, consideravelmente, a elevação da escolarização e profissionalização das mulheres no Brasil.

---

<sup>1</sup> O censo dos anos de 1.908 à 1.912, por exemplo, já evidenciava em números de matrículas a expressividade feminina que era superior ao número de matrículas masculinas, o que chama a atenção é principalmente o número de ingressantes que se contrapõe ao baixo número de concluintes. Evidente a ausência de uma política educacional que desse condições à permanência na escola. Interessante também, evidenciar que a presença feminina na docência, já superava os números da presença masculina (IBGE/Estatísticas do século XX).

O contexto social que configurou o século XIX e início do século XX foi a relação entre o modelo familiar defendido para manter a organização social patriarcal, o que ainda invisibilizava a figura feminina. As escolas aparecem como uma alternativa de formação escolar, porém, a prioridade ainda era o trabalho doméstico.

#### **4 Feminização do magistério: mão de obra barata ou ascensão social feminina?**

Depois da Segunda Guerra Mundial a situação muda radicalmente e o ensino, atualmente, é uma profissão amplamente feminina, da qual se diz que é “boa para mulher”. O que não é necessariamente um bom sinal. Uma relativa paridade sexual é uma garantia de igualdade (Perrot, 2007, p. 124).

Perrot (2007) se refere ao contexto europeu o qual se reproduziu no contexto brasileiro, pois, ao final do século XIX e início do século XX, a presença feminina na docência tornava-se uma realidade incontestável. A visibilidade do trabalho feminino passou a ter força junto às lutas pelos direitos das mulheres com as manifestações feministas lideradas por Bertha Lutz, que assume liderança do Conselho Feminino Internacional da Organização Internacional do Trabalho, defendendo alguns princípios, em especial, a igualdade salarial entre homens e mulheres e a regulamentação da proteção dos/as trabalhadores/as. Segundo Saffioti (2013), umas das primeiras conquistas foi a autorização para entrada de meninas em uma escola destinada apenas para os meninos, Colégio Pedro.

Após intensa luta, as mulheres conquistaram o direito ao voto, através do Decreto 21.076 de 24 de fevereiro de 1932, a princípio assegurando o direito para as mulheres casadas que precisavam da autorização do marido e também “às viúvas e solteiras que tivessem renda própria, o exercício de um direito básico para o pleno exercício da cidadania” (TRE, 2014, s/p). Isso só se alterou efetivamente na Constituição de 1934, sendo obrigatório o voto apenas na Constituição de 1946.

A primeira mulher a votar foi uma professora, Celina Guimarães Viana. O fato de Celina ser professora abria possibilidades de participação política e social, diferentes daquele destinado às mulheres. Passava-se, então, a um avanço significativo na conquista de direitos como protagonistas dos processos de decisão. Era o início de uma caminhada.

Em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres (Hypólito, 1997, p. 54).

No período caracterizado pelo Estado Novo (1937-1945), houve intensa expansão do modo capitalista de produção, pois se iniciava a entrada de capital estrangeiro cujo modelo econômico baseava-se numa perspectiva nacional-desenvolvimentista urbano-industrial. A abertura ao mercado externo exigia a preparação de mão de obra, e a escola seria a responsável por esta qualificação, passando a legitimar a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. O objetivo centrava-se em manter as relações de poder vigentes a partir da estrutura agrária e a contenção salarial “impondo sacrifícios à maioria da população através do [...] terror policial, a repressão violenta, as deportações impostas pela ditadura Getulina” (Ribeiro, 2003, p. 130).

Tal modelo econômico refletia a crise do capital que atingia o país governado, provisoriamente, por Getúlio Vargas (1930-1934), período conhecido como Revolução de 30. A população era, em sua maioria, pertencente à zona rural e as relações econômicas eram oriundas do campo. Tal modelo acelerou o processo de urbanização com a modernização do campo e, conseqüentemente, a expulsão de grande parcela dos/as trabalhadores/as que nele viviam.

A Revolução de 30, conforme Ribeiro (2003), é expressão usada para denominar um período na história política brasileira, que após a queda da Bolsa de Nova York em 1929, toda a economia internacional e nacional é impactada, tendo em vista a exportação de café (São Paulo) e leite (Minas Gerais) predominante. Nesse mesmo período, importante ressaltar a polarização dos setores produtivos. De um lado os cafeicultores, proprietários de grandes porções de terras, e, de outro, o operariado insatisfeito, representando a expressão política popular. Em outras palavras, conforme Romanelli (2001), foi a ruptura com um modelo social oligárquico a partir de várias revoluções e movimentos armados entre 1920 e 1964, cujo principal objetivo era a implantação do capitalismo no país.

A intensa migração campo-cidade exigiu a presença de escolas para preparar os/as trabalhadores/as para uma economia que se expandia. Exigiu-se uma formação acelerada desses/as professores/as e o barateamento da profissão. A inserção na docência se dava, a princípio, nas escolas da zona rural e, somente após um ano de exercício, o/a professor/a poderia concorrer a uma vaga nas escolas urbanas. O processo de ocupação dessas escolas rurais se dava mediante seleção específica para professores/as leigos/as, uma vez que não havia número suficiente de pessoas formadas para atuação em todas as escolas. A atuação desses/as professores/as exigia conhecimentos ofertados por cursos de formação com menos disciplinas e menos tempo de duração, conforme Vicentini e Lugli (2009), na tentativa de suprir a emergência de docentes para aquele momento, mesmo que houvesse a oferta de uma mínima formação para o sistema que alargava suas fronteiras educacionais.

As autoras confirmam que as Escolas Normais passaram a ter um nível mais elevado com maior tempo de duração e, a partir de 1930, exigia-se a conclusão mínima do ensino fundamental (antigo ginásio), enfocando a formação profissional. Por outro lado, havia os cursos com menos tempo e um currículo sintético para atender à demanda para uma formação mínima de professores leigos.

A partir de 1939 é criado o curso de Pedagogia, mobilizado pelo movimento renovador de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, observando que “[...] o advento do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil coincide com a difusão das ideias novas [...]” (Saviani, 2012, p. 83). A formação de professores para o ensino primário ficaria a cargo da Pedagogia, já as outras áreas e etapas ficaria sob responsabilidade das outras licenciaturas.

Conforme Vidal (2013), o Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro e foi assinado por 26 intelectuais da educação. A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

Por influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, questionou-se a educação vigente no país, pois havia uma preocupação com a formação pedagógica dos/as professores/as. Essa formação compôs, para Tanuri (2003), o currículo da Escola Normal até que se percebesse que, além da formação pedagógica, era necessária uma formação mais ampla e geral.

A Pedagogia Nova contribuiu para extinguir as turmas separadas por sexo, porém, desde o início, este modelo favoreceria a elite pela supervalorização dos trabalhos com materiais pedagógicos e laboratórios, o que não era realidade da escola pública brasileira. A educação apoiava-se numa vertente eugênica, disciplinadora, superficial e, principalmente, pensada para uma sociedade urbano-industrial capitalista.

O processo de feminização do magistério vai se consolidando na medida em que o homem, reconhecido por ser responsável e chefe da família, afasta-se do espaço escolar que lhe não garantia remuneração atrativa, muito menos valorização e prestígio social. Ao necessitar de outros empregos que garantissem o sustento familiar, restava às mulheres ocupar as escolas e tornarem-se professoras, pois “a mulher professora, não possuindo essas obrigações, poderia perceber um salário menor, pois de caráter complementar, secundário, nas despesas do lar” (Hypólito, 1997, p. 63).

A perpetuação da feminização do magistério iniciado com as Escolas Normais, reproduziu-se ao longo da história, pois segundo Gatti (2010, p. 1362):

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras.

O recrutamento de que a autora se refere demonstra que o acesso a profissão docente não foi algo meramente natural, pautado em um espírito vocacional, mas intencionalmente redirecionado às mulheres quando os professores homens fazem opção por cargos mais reconhecidos e valorizados financeiramente.

Demartini e Antunes (1993) afirmam que o processo de feminização do magistério está diretamente relacionado às diferentes trajetórias entre homens e mulheres dentro da profissão em que para eles havia a promoção para cargos técnicos, de direção, de inspeção, para elas, o único espaço destinado, era a sala de aula. Além dos cargos mais prestigiados serem destinados aos homens, havia a diferença salarial entre os sexos, justificado pela própria distinção de papéis e cargos dentro da escola, na regência de conteúdos especificamente masculinos (álgebra, geometria, grego) e outros femininos

(bordados, economia doméstica). Isto reforçava o papel secundário da mulher na economia e na sociedade, observando que reflexos desta relação estaria consolidada no próprio sustento familiar como algo inerente ao homem.

A visão de Hypólito (1997) é elucidativa. Hypólito (1997) entende que o motivo da grande incidência feminina no magistério está também relacionado com a ascensão social, política e cultural para as mulheres que viram na escola um espaço de emancipação e, de certo modo, de libertação das relações opressoras, ainda que a conquista destes espaços tenha sido caracterizada pelo desprestígio e desvalorização social refletidos nas precárias condições de trabalho não superadas, nem mesmo, com a promulgação de legislações.

### **5 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61 e 5.692/71): da esperança à crítica na formação de professors/as**

Superado o Estado Novo ou a Era Vargas, é promulgada a Constituição Federal de 1946. Embora estivesse muito presente um espírito liberal, típico da organização social capitalista, com a defesa da propriedade privada, havia certa relação com princípios democráticos. A educação passava a ser assegurada legalmente como um direito de todos. Asseguravam-se, além disso, segundo Romanelli (2001), os direitos e liberdades individuais com a participação do Estado como agente regulador e responsável pela garantia destes direitos.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o *respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem*; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça [grifos meus] (Brasil, 1961).

A referida legislação demonstra os princípios liberais quando preconiza as liberdades individuais defendidos por Smith (1996). Porém, foi em seu Art. 2º, que se garantiu “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1961).

Para regulamentar nacionalmente a formação de professores/as, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946 que não avançou nos aspectos pedagógicos, inclusive determinou que a entrada nos cursos nas Escolas Normais para formação docente se daria até a idade de 25 anos “o que impediu um número considerável de professores leigos de obter o diploma para o exercício da profissão” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 43).

Em 1953 é criado o MEC – Ministério de Educação e Cultura – a princípio vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública. Como marco regulatório era instituída a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em Brasil (1961), organizando o sistema de ensino nacional e garantindo autonomia dos órgãos estaduais e municipais de educação.

Para Romanelli (2001, p. 187),

A Lei de Diretrizes e Bases representou, a nosso ver, um passo adiante no sentido da unificação do sistema escolar e sua descentralização; porém, [...] ela não pôde escapar às ingerências da luta ideológica e representou, sob aspectos assaz importantes, tais como a autonomia do Estado para exercer a função educadora e o da distribuição de recursos para a educação, uma vitória da mentalidade educadora.

Essas lutas a que a autora se refere foram aquelas travadas entre correntes conservadoras e progressistas. A primeira, de caráter elitizado e burguês, representada por fazendeiros criadores de gado e donos de canaviais, assim como a classe média, constituída por pequenos empresários, militares, intelectuais, entre outros. As ideologias conflitavam-se na medida em que as de caráter conservador eram “favoráveis à manutenção da educação como um privilégio de classe [...] e as progressistas a favor da democratização do ensino” (Romanelli, 2001, p. 190).

A formação de professores/as estava contemplada no Art. 34 em que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial, cuja abrangência se daria entre os “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. O referido artigo ainda regulamentou que a preparação pedagógica para a atuação docente no ensino primário poderia ser feita em escola normal ou ginásial, conforme dispõe o Art. 54. “As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário” (Brasil, 1961).

Evidenciava-se a ausência de uma política efetiva de formação de professores/as; não havia o reconhecimento pela legislação da necessidade do ensino superior. Era o próprio Estado legitimando o descaso com a educação pública em relação à formação profissional que atendesse às demandas do momento.

Segundo Romanelli (2001, p. 183), “foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados”. Romanelli (2001) ainda tece críticas ao papel ocupado pelo Estado diante da ausência de políticas públicas educacionais em que há o comprometimento da oportunidade das massas de adquirir conhecimentos como leitura e escrita, assim como de assegurar posição no mercado de trabalho que se expandia e o desenvolvimento da própria consciência coletiva da população marginalizada, para requerer seus direitos. Para ela, o Estado, neste caso, não representava uma sociedade democrática, já que privilegiava alguns poucos/as.

Após o Golpe Militar, em 1964, a configuração da formação de professores/as para o antigo ensino primário se alterava, “[...] reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2008, p. 147).

Neste cenário de precarização, Saffioti (2013, p. 313) identificou que “as mulheres representavam 95,24% dos alunos das escolas normais de todo o país [...]. O corpo docente das escolas primárias chegaria a ser quase totalmente feminino”. Isso se justificaria na medida em que a precarização da formação docente, relacionada às escolas a elas destinadas, e com a própria condição feminina, uma vez que foram “educadas” para aceitação do que lhe era condicionado, implicava, até mesmo, conviver com as precárias condições de formação e de trabalho, fosse no lar ou fora dele.

Neste mesmo contexto, o curso de Pedagogia, também responsável pela formação de professores/as, era organizado de forma fragmentada. De um lado, preocupava-se com a formação de bacharéis, para atuar em cargos de gestão e administrativos cuja

especificidade estaria em torno de uma formação técnica, distante das questões pedagógicas e da própria realidade da escola. E, de outro, segundo Vicentini e Lugli (2009), a licenciatura que formava para a docência. A diferença estava na organização curricular e nas disciplinas que cada uma tinha como componente obrigatório ou eletivo.

Em 1968, com a lei Reforma Universitária - Lei n. 5.540/68 -, como consta em Brasil (1968), alterou-se essa dicotomia entre bacharéis e licenciados/as no curso de Pedagogia, a partir do Parecer de Valnir Chagas que resultou na Resolução CFE n. 2/69, e no Parecer n. 251/62, afirmando a necessidade de unificar o curso, sem distinção de diplomas, pois ambos tratavam da formação de professores/as para atuar na educação.

Com a Lei nº 5.692/71, em Brasil (1971), instituem-se as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e o ensino superior, substituindo a nomenclatura até então usada, ensino primário e médio. Esta LDB elevou para nível superior a formação de professores para atuar nos anos iniciais. Porém, "os modelos de cursos de formação de professores para as séries iniciais e para as séries posteriores da escolaridade pouco se alteraram, permanecendo esses cursos independentes e sem qualquer articulação" (Tanuri, 2003, p. 256).

Tanuri (2003) chama a atenção para a exigência de diplomação de segundo grau para ser professor/a até a 4ª série do primeiro grau, momento que a docência se caracterizava pela polivalência. Para a atuação no segundo grau, havia a necessidade de licenciatura plena em que predominava a ideia de docentes especialistas o que, de certo modo, continuava a fragmentar a formação. Para Arroyo (2000, p. 23), "a Lei 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinadores empobreceram o conhecimento, a escola e os professores".

Tanto os/as professores/as polivalentes quanto especialistas refletiam, na verdade, um modelo de educação tecnicista e, neste caso, de uma formação docente, que acompanhava também um processo de reestruturação do capital na tentativa de baratear ainda mais o custo da educação, reafirmado em um currículo de núcleo comum, através de licenciaturas curtas que reduziram a possibilidade de uma formação mais crítica e integral dos/as professores/as

## 6 Estado democrático *versus* Estado Neoliberal: libertação ou precarização do trabalho docente feminino?

Como reflexo da sociedade, a escola passou a ser o principal instrumento de ordenação social, introjetando, a partir do currículo formas de organizar e reproduzir a ideologia dominante, a preparação de mão de obra. As intensas mobilizações populares e sociais nos fins dos anos 1970 e início dos 1980, configuram o processo de redemocratização do país, o que vai redefinir o papel da escola.

Gonh (2009) entende que este foi um momento importante na reorganização e no surgimento de movimentos sociais, pois a utopia de uma sociedade justa, democrática e livre passaria a ter mais sentido nas lutas coletivas a partir dos movimentos sociais e sindicais organizados que estabeleceram prioridades e demandas alcançadas no texto constitucional de 1988 (o que não dá garantias de atendimento a essas demandas, mas é instrumento de luta). Tal Constituição legitimou a figura do Estado como agente responsável pela garantia dos direitos sociais ao configurar-se como “Estado democrático de direito” e incluiu a educação como um direito social inalienável à pessoa humana. Tal concepção vai se fortalecer, na medida em que a população passa a perceber a educação como instrumento de mudança social. Os/as professores/as passariam, também, a serem agentes importantes na reconstrução da sociedade que se formava.

Os índices de analfabetismo apresentados na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, tinham o Brasil como um de seus signatários e entre os piores do ranking, conforme evidencia Frigotto e Ciavatta (2003). Com a parceria de órgãos multilaterais, através da UNESCO, ONU e Banco Mundial, firmaram-se acordos e convênios que ajudariam os países de terceiro mundo a superarem os baixos índices apresentados naquele instante. O contexto político e econômico favoreceu a entrada do capital estrangeiro em vários setores, principalmente o educacional.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a construção do Plano Decenal da Educação para Todos, no ano de 1993, teve como fundamento as bases políticas do Presidente que sofreu *impeachment*, Fernando Collor de Melo, alterando o cenário e redirecionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A UNESCO e o Banco Mundial, intermediados pelo Relatório Delors, com diagnóstico interplanetário e global, representaram os principais incentivadores de uma reforma na educação brasileira cuja preocupação seria a capacitação profissional com a bandeira de “cidadania e competitividade” como justificativa de progresso, alavancada pelas políticas neoliberais.

De acordo com Peroni (2010, p. 4), o capitalismo vivia mais uma de suas crises econômicas e se utilizava perversamente de estratégias para sua superação: “neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização, principalmente as globalizações financeiras, redefiniam o papel do Estado e reduziam direitos materializados em políticas”.

Freitas (2013) entende que a escola pública é o espaço de construção do conhecimento científico da classe trabalhadora e, diante de um cenário neoliberal, esses valores individualistas e competitivos fragilizam a construção de um projeto democrático de sociedade. Há incentivo à competição e valorização do esforço do indivíduo, por meio de práticas excludentes reproduzidas no interior da escola seriada. Por isso, a luta de classes que se trava na escola está vinculada à luta de classes que é travada na sociedade em geral e não há como dissociar ambas as práticas.

Como parte deste processo, houve avanços no que diz respeito a políticas públicas educacionais firmadas, a princípio, com a materialização da LDB nº 9.394/96, em Brasil (1996), fruto de lutas e mobilizações de sindicatos e organizações de grupos de professores/as, os quais passaram a exigir, a partir da legislação, a necessidade de formação superior para atuação docente no ensino fundamental e infantil prevista no Art. 62º.

Para ser professor/a da educação básica, a exigência mínima era e, em muitos lugares ainda é, o ensino médio. Isto revela o não comprometimento por parte do Estado em universalizar a formação docente, comprovando a ineficiência em ofertar formação para todos/as, ainda que a mesma LDB garantisse a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Martins (2013), ao analisar esta legislação, contribui para a interpretação ao discordar das formações na modalidade de Educação a Distância, ofertadas, em sua maioria, pelas universidades privadas a partir de uma formação instrumental e prática, “[...] pois a rede universitária privada, pouco ou nada ajuda no avanço da ciência no país e tem como imperativo a lógica mercantil [...]” (Martins, 2013, p. 113).

Ao aliar a educação num contexto mercantilizado, dentro da lógica que vai sendo estabelecida pelo projeto neoliberal e, conseqüentemente, despejado no interior da escola pública, potencializou-se a precarização do trabalho docente a partir da flexibilização dos direitos sociais, reduzindo a função social da escola, rendida às presas do capital que reduz, sobretudo, os conhecimentos escolares, às indispensáveis “habilidades e competências” para o mercado de trabalho. Assim, alunos/as e professores/as foram manejados como meros/as servos/as do sistema, legitimando a reprodução capitalista em suas várias faces.

Kergoat e Hirata (2007) compreendem que o trabalho em tempo parcial, como é o caso das professoras, são típicas das políticas de flexibilização e de precarização, pois a mulher dentro deste contexto, passa a dividir seu tempo entre vários vínculos empregatícios e, ainda faz os serviços domésticos, o que caracteriza a sobrecarga, na tentativa de complementar a renda, quando o ideal seria, de fato, ter tempo disponível para a realização de outras atividades de interesse de cada indivíduo.

Para Mézáros (2008), há um processo de naturalização por parte dos indivíduos, de metas e princípios que não são seus, mas do capital. Ocorre, segundo ele, a internalização de tais preceitos fazendo com que não se percebam explorados diante de uma posição social hierárquica inferior, porém inquestionável.

Com vistas à melhoria na educação brasileira, asseguraram-se elementos que contribuiriam para haver condições dignas de trabalho que, ao longo da história, foram deixadas de lado. Identificou-se que o Art. 67 da mesma LDB passou a contemplar a implementação do piso salarial; período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho.

O estado de Mato Grosso, em consonância ao Art. 67 da LDB nº 9.394/96, desde 1998, assinado pelo então Secretário Estadual de Educação, Carlos Alberto Reyes Maldonado, definiu e aprovou um Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica estabelecidos na Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998, como consta em Mato Grosso (1998). Em seu Art. 2 há a tentativa de assegurar que o reconhecimento dos/as profissionais da educação só se efetivaria mediante valorização, formação, condições de trabalho, etc.

Parágrafo único Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos Profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação [grifos meus] (Mato Grosso, 1998).

Observou-se que em uma escala nacional, o piso só foi instituído a partir da Lei nº 11.738/2008. Essa regulamentação deveria garantir direitos já “assegurados” anteriormente. Tal legislação se utiliza de uma linguagem sexista, privilegiando o gênero masculino, porém, seu texto confere às professoras e professores melhores

condições de vida. Ao levar em consideração os demais fatores<sup>2</sup> que interferem no desenvolvimento pleno do trabalho docente; a presença da lei, não garante que todos os estados cumpram suas devidas funções.

Conforme dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE (2016) - a legislação do piso ainda não é respeitada. Apenas 3 unidades da federação (Sergipe, Piauí e Distrito Federal) cumprem integralmente a lei. E outros 6 estados aplicam a proporcionalidade ao valor do piso e cumprem a jornada extraclasse. São eles: Acre, Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Os outros 15 estados pagam abaixo do valor do piso.

O cenário de uma escola sem condições materiais de trabalho, de fato, compromete a qualidade do ensino. A lógica da falta de condições está articulada a um projeto de formação apolítica, reduzido a mínimos conhecimentos técnicos, o que torna ainda mais complexo, reverter tal situação, pois há o distanciamento do processo de humanização como ratifica Arroyo (2000, p. 64),

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas o de ser difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que, nessas condições, nos desumanizamos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

Nesse contexto, a escola, permeada pela reconfiguração das relações de trabalho, a reprodução de uma política neoliberal, pressões de uma política externa, vai exigir a universalização do acesso à escolarização como prevê a LDB nº 9.394/96, em Brasil (1996). Por sua vez, demanda profissionais cada vez mais aptos para atender a essas novas necessidades, na tentativa de alavancar índices internacionais a partir de metodologias avaliativas restritas a determinadas áreas do conhecimento, aplicadas em larga escala. Processo típico do sistema regido pelo capital o qual se utiliza de mecanismos fragmentados do conhecimento, ao mesmo tempo, que revela o quão produtivo tem sido o trabalho dos/as professores/as.

---

<sup>2</sup> A institucionalização do piso nacional do magistério é um avanço nas conquistas sociais dos trabalhadores/as da educação, mas há que se refletir sobre outros fatores que interferem direta e indiretamente na qualidade do trabalho e de vida destes, como: quantidade de alunos por sala, falta de infraestrutura adequada, ausência de equipe multidisciplinar para acompanhamento das demandas escolares, acesso à saúde, e ainda, a própria sobrecarga entre o trabalho docente, que não acontece apenas nas horas dentro da escola, com as obrigações domésticas, e familiares, entre outras.

## 6 (Re)configurações no mundo do trabalho no século XXI: qual o lugar destinado à profissão docente?

O processo de reestruturação produtiva alterou o cenário nacional no que diz respeito ao mundo do trabalho. No contexto do capital, a profissão docente tem sido compreendida “[...] como um trabalho tipicamente capitalista” (Hypólito, 1997, p. 89). Tal afirmativa se sustenta a partir da concepção de Marx, quando este afirma que todo trabalho produtivo é aquele emergido para a valorização do capital, ou seja, o que produz a mais valia. Assim, Marx (2001, p. 219) entende que “o trabalhador[a] trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem, adequadamente, os meios de produção”.

Ainda que homens e mulheres da classe trabalhadora estejam, aparentemente, na mesma categorização no nível da exploração do trabalho, as mulheres têm passado por essa relação de forma mais agressiva, haja vista as marcas de um corpo feminino.

Para Campos (2011, p. 35):

A mulher não tem um bom emprego porque tem que conciliar com as responsabilidades de mãe e esposa, e milhares de mulheres não podem deixar de trabalhar devido à condição de pobreza, então tem que se sujeitar aos trabalhos com jornadas parciais, que em geral, estão associados a condições precárias, sem direitos e com baixa remuneração.

Há uma relação hierárquica do trabalho masculino, considerado produtivo, em detrimento do feminino, o reprodutivo. Isso justifica a exploração sofrida pelas professoras, quando estas, além das duplas ou triplas jornadas em escolas, têm o dever do lar sob sua responsabilidade, reforçando a desigualdade histórica entre os sexos.

A divisão sexual do trabalho determina histórica e culturalmente, não apenas destina homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. [...] os papéis de assalariamento e na família aparecem como o que são, isto é, não como produto de um destino biológico, mas como um “construto social”, resultado das relações sociais (Freitas, 2007, p. 12-13).

A questão de ser economicamente ativa ou ser *produtiva* equivale, nesta sociedade capitalista, em receber algo por seu trabalho, pois historicamente quem ocupou esta função foram os homens enquanto as mulheres ficavam com o papel reprodutivo, de geração e cuidados dos/as filhos/as.

Freitas (2007, p. 49) observou que a mulher tem ocupado, de forma mais ampla, as “escolas de nível básico do que as profissionais e técnicas [...] se encontram nas disciplinas de formação geral e nos cursos considerados ‘feminilizados’, como enfermagem ou de alimentos”.

Essas informações configuram a existência da divisão sexual do trabalho, conforme Saffioti (2013), inclusive na escola. As reformas educacionais, conforme Arroyo (2000), não resolveram os problemas que envolvem a profissão docente, tendo em vista que a estrutura posta influenciou na formação, no trabalho e na imagem acerca da profissão.

## 7 Considerações finais

Dentro da reprodução da lógica de mercado adotada pelo sistema capitalista, as propostas educacionais são irreformáveis, segundo Mészáros (2008), pois a profissão docente vai, aos poucos, sendo fragilizada com as atuais políticas neoliberais que flexibilizam o trabalho e com processos de terceirização e privatização das escolas públicas, como proposta para melhoria da qualidade da oferta educacional, quando estas não passam de estratégias políticas da retirada de direitos dos/as profissionais da educação.

Há, nesse perverso processo, a tentativa de baratear principalmente o trabalho dos/as professores/as. Para Arroyo (2000, p. 61), a escola vive na “fronteira da desumanização” quando se ampara nos rituais excludentes e seletivos para com seus/as alunos/as. Mas, e a fronteira da profissionalização? Que professores/as queremos para nossas escolas? Que educação defendemos? Essas questões precisam permear as políticas públicas educacionais se quisermos educação pública de qualidade. Assim como Martins (2013) refere-se à fronteira do humano, há um processo de desprofissionalização, com o desprestígio da carreira docente, e a tentativa de extingui-la, colocando-nos diante de outra fronteira entre os limites do que significa ser ou não ser profissional. Isso mexe, sobretudo, com a nossa imagem.

Essas imagens têm sido remexidas diante de significativos avanços, tanto educacionais, como das lutas das mulheres, mas que não dispensam os desafios no que diz respeito à condição destas diante da profissão docente.

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.
- TIMÓTEO. *In*: NYSTROM, Carolyn. *Bíblia de estudo da mulher*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2002. p. 1.142.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília/DF, 1968.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 03 nov. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a lei do piso Salarial**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 abr. 2016.
- CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **A face feminina da pobreza em meio a riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação**. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n86/n86a01.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Massangana, 2010.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Atual; Brasília: Cortez; INEP, 1989.  
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002106.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. *In*: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 95-108.

FREITAS, Taís Viudes de. O cenário atual da divisão sexual do trabalho. *In*: SILVEIRA, Maria Lúcia. FREITAS, Taís Viudes de. (orgs). **Trabalho, corpo e vida das mulheres**: crítica à sociedade de mercado. São Paulo: SOF, 2007. p. 09-66.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 05 jul. 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero**: uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Sistema Nacional de Informações de Gênero, 2014.

IBGE. **Estatísticas do século XX**. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 09 mar. 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

KERGOAT, Danièle; HIRATA, Helena. Division sexuelle du travail professionnel et domestique: evolution de la problématique et paradigmes de la "conciliation". *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO: COMPARAÇÕES BRASIL FRANÇA, 1., 2007, São Paulo; Rio de Janeiro. **Anais** [...]. São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2007.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2010.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classes. *In*: ORSO, Paulino Jose; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 109-121.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MATO GROSSO. **Assembleia Legislativa de Mato Grosso**. Lei complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1955.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. v. 19, n. 40, p. 215-227, 2010.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação Sobre Sua Natureza E Suas Causas. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: história e política. **Educação e filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 253-264, 2003.

TRE. **Tribunal Regional Eleitoral do Espírito Santo.** 2014. Disponível em: <http://www.tre-es.jus.br/imprensa/noticias-tre-es/2014/Fevereiro/82-anos-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosaria Genta. **História da profissão docente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.