

Feminização e “natureza” do trabalho docente

Breve reflexão em dois tempos

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA*

RESUMO: O texto problematiza a ideia de uma concepção fixa de natureza do trabalho docente. Para tanto, primeiramente discorre sobre alguns estudos que influenciaram as análises sobre trabalho docente no Brasil, para em seguida discutir qual seria a natureza de um trabalho que foi associado à condição feminina, processo qualificado de feminização da docência. Finalmente, anuncia algumas reflexões que deveriam ser feitas por organizações docentes caso haja a pretensão de aumentar a participação da base no cotidiano das atividades das mesmas, especialmente no que se refere a mulheres.

Palavras-chave: Trabalho docente. Feminização da docência. Sindicalismo docente.

Para desestimular um pouco os rodeios e anfigurismos dever-se-ia obrigar todo orador prolixo a enunciar no princípio do seu pronunciamento a proposição que deseja apresentar.

Jean-Jacques Rousseau, em 1772 (2003, p. 255).

Apresentação

A produção acadêmica sobre o trabalho docente tem crescido de forma exponencial nas últimas décadas. Uma consulta ao *site* de buscas Google Acadêmico, buscando o termo em páginas em português, ofereceu um retorno de aproximadamente 556.000 resultados. Contudo, tal amplitude não corresponde necessariamente

* Doutora em Sociologia. Professora aposentada da Faculdade de Educação e professora do Programa de Pós-graduação com orientação no mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Comitê Assessor de Educação e Psicologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul/Fapergs (2013-2015). Integra a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste) e a Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (Redestrado). Pelotas/RS – Brasil. *E-mail:* <marciaondina@uol.com.br>.

a esclarecimentos uniformes sobre o tema, pois existe uma pulverização das análises e um uso pouco claro do termo, de tal maneira que trabalho docente passa a ser identificado com muitas outras coisas, como por exemplo, com trabalho pedagógico ou trabalho educativo, tal como já foi indicado (LÜDKE; BOING, 2007; FERREIRA; HYPOLITO, 2013). Aliás, pode-se acrescentar que, neste campo de pesquisa, muitos outros termos são polisêmicos e merecem ser explicitados por quem os está usando, para evitar confusões à hora do debate: por exemplo, profissionalidade, profissionalização, desprofissionalização, desqualificação, proletarização, precarização etc. do trabalho docente.

Assim, frente à polissemia e à amplitude do uso do termo *natureza do trabalho docente*, nesse escrito pretendo fazer um trajeto em dois tempos: ancoro-me numa história inicial sobre a influência de certos estudos sobre trabalho docente no Brasil, para depois dirigir-me ao tema mais específico do trabalho reconhecido como um trabalho de mulheres. Em ambos os casos destaco uma compreensão da “natureza” desse trabalho e concluo com a questão da organização docente em função de certos desafios colocados à categoria.

Uma história da recepção dos estudos sobre trabalho docente

O objetivo desta seção é destacar resumidamente algumas das principais análises que tiveram influência sobre os estudos a respeito do trabalho docente em nosso país, mais especialmente desde os anos 1980, que condizem com um período de reorganização da sociedade civil e do ascenso dos movimentos sociais, inclusive o docente¹.

A categoria trabalho adentra na escola ao menos desde que a burguesia ascendente defende que o Estado tem o dever de ensinar. O problema central que ocupa as discussões, desde então, é saber qual a quantidade e a qualidade da educação (ou da instrução) que deve ser oferecida aos trabalhadores. A história das filosofias e das políticas educacionais está repleta de alusões ao tipo de associação que deve ser feita entre trabalho e educação, desde os ilustrados² às concepções marxistas (MARX; ENGELS, 1983) e neo-marxistas (MANACORDA, 1969), a respeito do trabalho como princípio educativo, até as ideias relativas à produção de seres humanos qualificados para ocupar seus postos no mundo do trabalho; estas últimas, tanto numa vertente semelhante à teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), quanto em sua antítese ideológica, a teoria da correspondência. (BOWLES; GINTIS, 1976).

A preocupação com o trabalho docente, no entanto, é muitíssimo mais recente e, se é necessário indicar alguns de seus marcos históricos no Brasil, é possível mencionar os debates sobre seu caráter produtivo ou improdutivo (SAVIANI, 1987; PARO, 1986) e a influência das análises de Braverman (1987) sobre o processo de trabalho em geral.

No primeiro caso, temos uma discussão em torno da geração ou não de mais-valia pelos trabalhadores docentes, especialmente no caso do ensino público, pois, *a priori*, os docentes públicos são improdutivos ao não gerar um excedente apropriado pelo capitalista. Esta discussão foi temperada, também, pela consideração do trabalho imaterial realizado na instituição educativa. Com o passar do tempo, no entanto, tais preocupações deram lugar ao estudo mais aprofundado do *processo de trabalho docente*, pois se percebeu que a lógica de controle capitalista imperava, também, na escola. (HYPOLITO, 1991).

De fato, independentemente da “natureza” do trabalho docente há que se admitir sua submissão a formas de gestão capitalistas, mesmo quando o patrão é o Estado. Além disso, por ser um trabalho imaterial há exigências de dedicação emocional e intelectual que o tornam diferentes do trabalho material. (DAL ROSSO, 2009).

Aqui, seria importante, *para evitar rodeios*, fazer um breve parêntese e apresentar uma primeira definição. O termo *processo de trabalho docente*:

Refere-se 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. (HYPOLITO, 2010).

Desta forma, é absolutamente possível e pertinente analisar o trabalho docente com ferramentas oferecidas por teorias que examinam o trabalho em geral, desde que se guardem suas particularidades, como será mencionado adiante.

Então, com Braverman (1987) somos convidados a comparar as etapas do trabalho docente com aquelas realizadas em outras formas de trabalho capitalista, pois ele argumenta que o modo capitalista destrói as capacidades técnicas existentes, criando outras com qualificações que são por ele distribuídas. Não interessaria a esse modo de produção uma “distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes” (BRAVERMAN, 1987, p. 79), gerando, com isso, uma polarização das qualificações, pois o processo de trabalho “polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale.” (BRAVERMAN, 1987, p. 80).

Neste sentido, os estudiosos do trabalho docente associam tal raciocínio ao que acontece no espaço escolar, onde as formas de produção capitalistas promoveriam

a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa na escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas

e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características desse tipo que poderiam aqui ser arroladas. (HYPOLITO, 1991, p. 5).

Ademais, as análises acionadas pela leitura de Braverman (1987) foram alongadas a partir de outras elaborações de intelectuais neomarxistas que tinham por objeto a compreensão da posição de classe de uma grande quantidade de pessoas que, nas sociedades industrializadas, desenvolviam trabalho intelectual (POULANTZAS, 1975; GORZ, 1980; WRIGHT, 1985). Seria o caso de repensar a posição estrutural do professorado - agora considerado “trabalhador da educação” -, despojado de suas capacidades técnicas e mero executor de projetos pensados muito além dos muros das escolas e das fronteiras territoriais; mas sem deixar, como é óbvio, de ser um trabalhador intelectual. Ozga e Lawn (1988), numa conferência realizada em 1981, influenciam bastante as reflexões brasileiras a respeito, ao defender que os professores não estariam situados numa posição intermediária - como defendia, por exemplo, Apple (1987), baseado em Wright (1985) -, mas que estariam ingressando no proletariado à medida que seu trabalho cada vez mais se desqualificava.

Contudo, eles revisam esse escrito alguns anos depois, estimulando alternativas para a investigação do trabalho docente:

Em 1981 apresentamos um trabalho na Conferência Internacional de Sociologia de Educação de Westhill [...], que era uma discussão sobre o tema do profissionalismo e da proletarização do magistério. O presente artigo é em parte uma crítica daquele, a partir de um reconhecimento tardio da importância do gênero na análise do trabalho docente, e também faz uso de pesquisas históricas e comparativas mais recentes. Este artigo coloca a ênfase na construção social da qualificação e argumenta em favor do estudo do ‘trabalho docente’, isto é, em favor do estudo do processo de trabalho do ensino. (OZGA; LAWN, 1991, p. 140, grifo do autor).

Como vimos, os autores enfatizam a necessidade de um exame concreto do processo de trabalho docente, atividade que, no caso de nosso país, realmente tem sido feita em profusão. Para citar apenas um exemplo, é possível indicar o crescimento exponencial da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente³ (Redestrado), que promove eventos internacionais e nacionais repletos de rica produção acadêmica e sindical sobre o tema do trabalho docente. Deste modo, passou-se a investigar com maior ênfase, ao menos nas duas últimas décadas, temas como condições de trabalho, de salário, de carreira, formas de contratação, perfil socioeconômico e cultural, divisão técnica e – em muito menor medida – sexual do trabalho. As modificações resultantes da adequação do sistema de ensino à reestruturação comandada pelas reformas educacionais – como a avaliação generalizada do sistema e mudanças curriculares - têm sido bastante escrutinadas. Agregue-se a isso o fato de que contamos com diferentes redes e níveis e modalidade de ensino, para compreender-se a enorme empreitada voltada a quem vem se interessando em estudar a problemática.

O tema do gênero, também enfatizado por Ozga e Lawn (1991), é o que vou desenvolver a seguir, mas antes não posso deixar de mencionar uma perspectiva igualmente muito discutida e/ou adotada no Brasil, disseminada a partir de um texto de Fernández Enguita (1991): a que considerava a docência uma semiprofissão, situando o professorado numa situação instável entre a profissionalização e a proletarização. O autor compreendia o primeiro termo no sentido de uma “posição social e ocupacional, da inserção num tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 41), pelas quais não haveria regulação externa do trabalho. Igualmente, com o termo proletarização ele quis acentuar um “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 46).

As semiprofissões, então, compartilhariam atributos tanto dos profissionais, quanto dos proletários. Docentes, encaixados nesta categoria, não seriam idênticos aos proletários, mas não satisfariam totalmente as características-tipo dos profissionais liberais: *competência, vocação, autorregulação e licença, independência*.

Ora, interessante notar que várias categorias indicadas como semiprofissionais são formadas majoritariamente por mulheres, e é essa composição que passa a ser enfatizada e examinada com mais atenção, inclusive sob a luz de estudos de história da educação, que vêm estudando proficuamente o processo de *feminização da docência*. Essa pode ser entendida como o resultado de um ingresso massivo das mulheres no ofício, de tal forma que o mesmo passou a ser visto como um trabalho *de mulheres*, uma transmutação de quantidade em qualidade, em atributo.

Desse ponto de vista, uma teoria com também muitas repercussões no Brasil foi a desenvolvida por Apple (1987; APPLE; TEITELBAUN, 1991), para quem seria preciso compreender melhor a feminização da docência a fim de entender que tipos de modificações o trabalho docente vinha sofrendo, especialmente no que se refere a novas formas de controle do mesmo. Assim, modificações de caráter técnico que visavam maior controle seriam interpretadas, pelas docentes, como formas de mais profissionalismo. O controle “técnico” seria mais efetivo, segundo o autor, do que o controle de caráter patriarcal, em certo desuso.

Em suma, ao final deste primeiro “tempo” gostaria de argumentar que teorias sobre a situação do trabalho docente e movimentos sociais de trabalhadores docentes vêm se retroalimentando. Desta forma, sendo as influências mútuas, vemos circular desde os anos 1980, entre o professorado e suas organizações, uma série de temas abordados na literatura. O mais presente se refere à proletarização do professorado, o que reforça a ideia de fortalecimento de entidades massivas nas quais *trabalhadores em educação* estariam associados. Destaca-se, aqui, não apenas a questão salarial - pois ela é apenas um resultado do processo de proletarização -, mas a sensação de perda de controle sobre o

próprio trabalho e sua intensificação, até pela necessidade de buscar emprego em várias escolas para poder aumentar a renda. Pleiteia-se a ampliação da formação continuada e inicial. Desenvolve-se a denúncia da desvalorização do trabalho docente, suspeitando da justificativa de que mulheres não necessitam receber o mesmo que homens, cabeças de família. Mesmo assim, discutem-se as representações e as identidades docentes a ela vinculadas: o modelo vocacional/sacerdotal, o modelo de funcionários de estado, o modelo tecnicista e, mesmo, o modelo de trabalhadores da educação (FERREIRA, 2011). Tudo tem estado sob suspeita. Desse ponto de vista, concluo pela consideração de que não há uma única “natureza” a moldar o trabalho docente.

“Natureza” do trabalho e a questão do cuidado

Repetindo, uma dedução plausível do apresentado anteriormente é que não é possível fixar uma única “natureza” para o trabalho docente, pois o que o professorado faz, o que se espera dele e de seu “produto” têm mudado no transcorrer do tempo; têm sofrido regulações impostas pelas necessidades - para ser sintética - do sistema capitalista e do Estado, por meio de sucessivas reformas educacionais; e é resultado de interações específicas ocorridas em cada contexto sociocultural, a partir do intercâmbio entre diferentes pedagogias e das diversas representações do professorado sobre o que lhe compete, tanto individual, quanto coletivamente.

Ou seja: se o conceito de trabalho “envolve o dispêndio de energia física e mental tendo por objetivo a produção de um bem de uso, proporcionando assim a reprodução da vida humana”, o objeto de trabalho na educação “é de difícil determinação” (VIEIRA; FONSECA, 2010). Neste sentido, vou investir brevemente num objeto do trabalho docente que foi inaugurado com a feminização da docência: o trabalho docente como atividade de “cuidar”⁴, entendendo-se o cuidado como prerrogativa da mulher, supostamente presente em sua “natureza”. Este foi o preço pago pelo difícil e disputado ingresso das mulheres no mundo do trabalho escolar: a consideração do caráter vocacional de sua atividade, sendo a representação majoritária a de que

quem está vocacionada executa o seu ofício por amor ao próximo, não sendo necessário que sua remuneração seja condigna e nem que a mesma esteja associada à formação recebida. (...) Observe-se que esse argumento foi transferido para as relações trabalhistas de tal maneira que, no caso do Brasil, tanto mais inicial é o nível de ensino, mais baixo é o salário e maior número de mulheres está presente nele; e, quanto mais alto o nível de ensino, maior o salário e mais homens nele ocupam funções. (FERREIRA, 2015, p. 31).

Aqui, gostaria de frisar quatro questões. *Primeiro*, argumentar que a profissão nunca foi bem retribuída economicamente, mesmo quando apenas homens compunham os

quadros docentes. *Segundo*, negar a fixidez da representação dominante quanto à vocação da mulher para o ensino, duvidando novamente do termo “natureza”. *Terceiro*, mesmo assim, destacar força, onipresença e concreta implantação da “maternagem” no cotidiano das relações trabalhistas. *Quarto*, destacar a rebeldia em relação à representação dominante, positivando, também, o cuidado.

Quanto à primeira questão, narrativas históricas e indicações literárias de diferentes épocas e regiões demonstram que, mesmo aceitando supostamente a existência de certa consideração social à docência em algum período e lugar do mundo, a boa remuneração não é um indício desse fato. (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2001; VICENTINI; LUGLI, 2009).

No que se refere à *segunda questão*, o conceito de gênero esclarece que as diferenças entre homens e mulheres são atribuições socioculturais, portanto cambiantes no transcorrer da história. Ainda assim, embora o impacto das representações majoritárias, o que se espera de mulheres e de homens não necessariamente, também, é o que se encontra em análises concretas. Ou seja, a ideia de que as mulheres sabem maternar por “natureza” é errônea e já foi debatida suficientemente. Há quem diga, como Badinter (1985, p. 367), que estudos históricos demonstram que o amor de mãe é “adicional”, não é inerente, trata-se de um mito. A isso podemos agregar que a preocupação com a infância é recente. Ambos, amor materno e infância a ser protegida, são invenções originárias das elaborações pedagógicas dos séculos XVII e XVIII (ÀRIÈS, 1978; CARVALHO, 1999), quando começa a consolidar-se a escola dita “moderna”.

Não podemos negar, contudo - e essa é a *terceira questão* -, que as representações dominantes forçaram e forjaram as relações trabalhistas que limitaram o trabalho docente a uma atribuição dependente da “natureza” de quem trabalha. Gosto sempre de lembrar as determinações moralizadoras das atividades docentes expressas em contratos profissionais, tal como o conhecido contrato apresentado por Apple e Teitelbaun (1991)⁵. Mas é preciso lembrar, também, que as características feminizadas foram transferidas ao ofício docente, de tal maneira que estudos sobre sua história recente revelam, por uma parte, um exercício profissional marcado por uma extensão da casa ao trabalho (CARVALHO, 2002); por outra, a necessidade apresentada por homens de justificar porque estão e o que fazem num trabalho eminentemente feminino (CARVALHO, 1998; PAULA, 2005). Eles parecem “diferentes” ali:

Entender o gênero como relacional implica iluminar as especificidades masculinas no trabalho: o incômodo dos professores quando se sentem objeto de miradas desconfiadas ou sobre-erotizadas, a facilitação ou a possibilidade de eludir as tarefas burocráticas por aqueles que costumam ser “cuidados” como um recurso escasso são só algumas das questões que a análise a partir de uma perspectiva de gênero permite fazer sobre o trabalho docente masculino. (MORGADE, 2008, p. 7-8).

Em quarto lugar, podemos positivar o cuidado, sem atribuí-lo a uma essência presente nas mulheres, mas entendê-lo como resultado de relações colegiadas, de concepções

educacionais partilhadas no cotidiano escolar por homens e mulheres que abraçaram o ofício como um trabalho pleno de relações humanas e a ser desenvolvido de forma competente, compenetrada, malgrado as dificuldades inerentes à docência. O “cuidado”, neste caso, não é uma atribuição feminina, é uma ideia de como deve ser desenvolvido o trabalho docente. Um trabalho que ressignifica os sujeitos trabalhadores e lhes dá uma identidade individual e coletiva, expressa nos esforços diários para educar e nos esforços eventuais, para alguns/mas, das mobilizações docentes.

Temos um grande esforço, hoje, jogado na tentativa de recuperação histórico-sociológica da criação e fortalecimento de entidades docentes no Brasil, cujos trabalhos representados pela Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação⁶ (Rede Aste) são um bom exemplo. Entretanto, em que medida seria não apenas oportuno, mas igualmente justo e com maior carga interpretativa, fazer essas investigações sem olvidar a categoria gênero? Se, no Brasil, contamos com mais de 80% do professorado da educação básica formado por mulheres (INSTITUTO..., 2013), como pensar numa história e atuação do movimento docente sem atentar para essa particularidade?

Considerações finais

As reflexões dos anos 1980 e 1990 sobre trabalho docente, realizadas no Brasil, ocorreram concomitantemente ao fortalecimento de organizações docentes estruturadas ou reestruturadas para atuar à semelhança de organizações sindicais de trabalhadores manuais. Frente ao sentimento de perda de *status*, pauperização e perda de controle sobre seu próprio trabalho, a opção encontrada pelo professorado foi a de filiar-se a essas associações, organizar amplas mobilizações e realizar fortes greves. Os principais objetos desses movimentos foram – e continuam sendo – as lutas por salários, carreira e melhoria de condições de trabalho.

Não obstante a importância de tais questões, de lá para cá os processos de reestruturação do trabalho docente têm colocado desafios maiores às organizações sindicais. Pesquisa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) que colheu dados junto a 8.895 docentes de escolas urbanas da educação básica em sete estados brasileiros (Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Paraná e Santa Catarina) afirma que 62% dos docentes investigados não eram filiados a sindicatos, havendo apenas 8% que diziam participar ativamente das decisões e atividades sindicais. Além disso, a insatisfação dos sujeitos quanto à atuação dos sindicatos sobre questões relativas ao trabalho docente também é alta, atingindo 40% dos mesmos (e apenas 3% consideravam a atuação muito satisfatória).

Desta forma, talvez os objetos principais e as formas de organização e mobilização dos movimentos encabeçados pelos sindicatos sejam atualmente insuficientes para

incorporar, de forma mais efetiva, uma quantidade maior de pessoas no cotidiano sindical. Esse é um tema que merece profunda atenção, não apenas da pesquisa na área, mas especialmente das direções sindicais. Um dos aspectos a indagar seria as particularidades de vida profissional e pessoal das mulheres.

Se atualmente não há diferenças segundo o sexo, na docência, em termos de salários (para o mesmo trabalho) ou carreira ou formação, não quer dizer que a condição de mulher ou de homem não seja elemento a diferenciar docentes de sexos diferentes à hora de disputar e ocupar cargos, ou em termos de número de horas de trabalho em virtude das maiores responsabilidades femininas pelos cuidados familiares. Pesquisa atual sobre a repartição das tarefas domésticas entre homens e mulheres nas famílias brasileiras indica que elas “trabalham, em média, 4,5 vezes mais horas em afazeres domésticos do que os homens, diferença decrescente com a renda” (SORJ; FONTES, 2012, p. 114). Maior conhecimento dos valores, dificuldades, necessidades objetivas e desejos das pessoas que compõem a base dos movimentos talvez colaborasse para a modificação tanto das pautas de luta, quanto de suas formas de realização.

Finalmente, uma última menção ao tema. Pesquisas (VICENTINI; LUGLI, 2009; GINDIN, 2011) indicam a existência de associações docentes brasileiras – com vários formatos – ao menos desde o final século XIX, mas foi a partir dos anos 1930 que o associativismo começou a desenvolver-se mais plenamente. Este período coaduna com a plenitude da feminização da docência, que também tinha começado a instaurar-se ao final do século XIX, após árdua luta das mulheres pelo direito ao trabalho e a uma vida pública. Haveria organizações docentes sem a luta das mulheres?

Recebido em março de 2015 e aprovado em julho de 2015

Notas

- 1 A seleção de teorias e autores aqui feita é uma dentre as possíveis, obedecendo à dinâmica de meus seminários sobre processo de trabalho docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel).
- 2 “O período que se estende da aurora da Revolução Francesa aos começos da III República é assinalado, nos dois pólos, por abundância da literatura pedagógica. ‘A mania deste ano é escrever sobre educação’, escreve o Barão Grimm.” (1763 apud LÉON, 1977, p. 335).
- 3 Informações sobre a Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente - REDESTRADO, estão disponível no link <<http://www.redeestrado.org/web/inicio.php?idioma=port>>.
- 4 O *care* pode ser definido como “o trabalho de cuidar das necessidades físicas, psicológicas, emocionais e de desenvolvimento de uma ou várias pessoas.” (STANDING, 2001 apud SORJ; FONTES, 2012, p. 103).
- 5 CONTRATO DE PROFESSORA – 1923

Este é um acordo entre a Senhorita, professora, e o Conselho de Educação da Escola, pelo qual a Senhorita concorda em ensinar por um período de oito meses, começando em 1º de setembro de 1923. O Conselho de Educação concorda em pagar à Senhorita a soma de 75 dólares por mês.

A Senhorita concorda com as seguintes cláusulas:

1. Não casar-se. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
 2. Não andar em companhia de homens.
 3. Estar em casa entre 8 horas da noite e às 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola.
 4. Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.
 5. Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.
 6. Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.
 7. Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.
 8. Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem exceto seu irmão ou pai.
 9. Não vestir roupas demasiadamente coloridas.
 10. Não tingir o cabelo.
 11. Vestir ao menos duas combinações.
 12. Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
 13. Conservar a sala de aula limpa.
 - (a) varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia.
 - (b) esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
 - (c) limpar o quadro-negro ao menos uma vez por dia.
 - (d) acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.
 14. Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 63).
- 6 Informações sobre a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação - Rede ASTE, estão disponível no link <www.redeaste.com>.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

_____; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Harper & Row, 1976.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p.17-32, 1999.

_____. Entre a casa e a escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p. 217-241.

_____. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.

DAL ROSSO, Sadi. Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009. p. 1-14. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/4426/Dal%20Rosso.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, Lílina Soares; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Uma análise sobre o tema “trabalho” nos eventos da REDESTRADO em 2008 e 2011. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 27-41, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4110/4448>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8672/6133>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Gênero e valorização profissional da docência. **Mátria: a emancipação da mulher**, Brasília, ano 13, p. 30-31, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revista-matria/revista-matria-2015.html?limitstart=0>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

GINDIN, Julián. **Por nós mesmos: as práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México**. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/JglyAe>>. Acesso em: 20 maio 2014.

LÉON, Antoine. Da revolução francesa aos começos da terceira república. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo: Companhia Nacional, 1977. v. 2, p. 333-383.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogía moderna.** Barcelona: Oikos-Tau, 1969.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MORGAGE, Graciela. Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. In: SEMINARIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE - REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 1-25. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acesso em: 28 mar. 2015.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (Coord.). **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

_____; _____. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. **Revista de Educación**, Madrid, n. 285, p. 191-215, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.

PAULA, Cláudia Regina de. Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 118-132.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as relações internacionais.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 221-316. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/177-Rousseau_e_as_Relacoes_Internacionais.pdf>. Acesso em: 18. mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 103-116.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Jarbas; FONSECA, Márcia. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WRIGHT, Erik Olin. **Classes**. London: Verso, 1985.

Feminization and the “nature” of teaching

A brief reflection in two stages

ABSTRACT: The text discusses the idea of a fixed conception of the nature of teaching. To do so, it first discusses some studies that influenced the analysis of teachers’ work in Brazil, and then discusses what would be the nature of a work that has been associated with the feminine condition, a qualified process of the feminization of teaching. Finally, it provides some reflections that should be made by teachers organizations if there is an intention to increase the participation at the base level in the daily activities of the same, especially with regard to women.

Keywords: Teacher’s work. Feminization of teaching. Teaching unions.

Féminisation et “nature” du travail d’enseignant

Brève réflexion en deux temps

RÉSUMÉ: Le texte problématise l’idée d’une conception fixe de la nature du travail d’enseignant. A cette fin, dans un premier temps, il développe quelques études qui ont influencé les analyses sur le travail enseignant au Brésil, ce qui lui permet dans un second temps de discuter la nature d’une profession qui fut associée à la condition féminine, dans un processus de féminisation de l’enseignement. Finalement sont mises à jour quelques réflexions à développer par les organisations d’enseignants si celles-ci prétendent amplifier la participation de la base dans leur quotidien, spécialement en ce qui concerne les femmes.

Mots-clés: Travail enseignant. Féminisation de l’enseignement. Syndicalisme enseignant.

Feminización y “naturaleza” del trabajo docente

Breve reflexión en dos tiempos

RESUMEN: El texto propone la idea de una concepción fija de naturaleza del trabajo docente. Para eso, primeramente describe algunos estudios que influyeron en los análisis sobre trabajo docente en Brasil, para después discutir cuál sería la naturaleza de un trabajo que fue asociado a la condición femenina, proceso considerado como de feminización de la docencia. Finalmente, anuncia algunas reflexiones que las organizaciones docentes deberían hacer si tuvieran la pretensión de aumentar la participación de la base en la rutina diaria de las actividades de las mismas, especialmente en lo que se refiere a las mujeres.

Palabras clave: Trabajo docente. Feminización de la docencia. Sindicalismo docente.