



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

ISABELLA BOCCHI COSTA

**A DINÂMICA SINDICAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO TRABALHO
DOCENTE EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP: A TRAJETÓRIA DO SINTRAPP**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2024

Isabella Bocchi Costa

**A DINÂMICA SINDICAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO TRABALHO
DOCENTE EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP: A TRAJETÓRIA DO SINTRAPP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia, no Câmpus de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pires de Paula

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2024

C837d

Costa, Isabella Bocchi

A dinâmica sindical no contexto neoliberal do trabalho docente em Presidente Prudente/SP : a trajetória do SINTRAPP / Isabella Bocchi Costa. -- Presidente Prudente, 2024

69 p. : fotos, mapas

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Ricardo Pires de Paula

1. Gênero. 2. Docência. 3. Neoliberalismo. 4. Sindicalismo. I. Título.

ISABELLA BOCCHI COSTA

**A DINÂMICA SINDICAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO TRABALHO
DOCENTE EM PRESIDENTE PRUDENTE/SP: A TRAJETÓRIA DO SINTRAPP**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Ciências e Tecnologia, no Câmpus de
Presidente Prudente, da Universidade Estadual
Paulista como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Bacharel em Geografia.

Presidente Prudente, 07 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Orientador
Dr. Ricardo Pires de Paula – UNESP

Me. Anna Paulla Artero Vilela – UNESP

Me. William Fernando Camilo Queiroz – UNESP

Dedico este trabalho aos meus maiores incentivadores e alicerces, meus pais, Adailto e Ana Paula. Aos meus exemplos na produção científica, Leonardo e Nathalia. Ao meu companheiro de vida, Igor. Aos familiares e amigos que contribuíram, a seu modo, na minha formação. E às colegas professoras do funcionalismo público.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos mencionando a Universidade Estadual Paulista, em particular a Faculdade de Ciências e Tecnologia do campus de Presidente Prudente, que oferece um ensino público, gratuito e de qualidade com base no tripé ensino, pesquisa e extensão. É uma honra ter minha formação acadêmica em uma universidade de excelência, com professores, pesquisadores e demais colaboradores de alto nível.

Não poderia deixar de agradecer à coordenação e ao corpo docente do curso de Geografia, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado, pela dedicação em proporcionar ensino de extrema qualidade, incentivos à produção de pesquisa científica e oportunidades de desenvolvimento da relação universidade-sociedade com os projetos de extensão.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro no desenvolvimento da minha primeira pesquisa de Iniciação Científica, processo Nº 2021/10708-7, de março de 2022 a fevereiro de 2023, em que comecei a trabalhar com a temática de gênero, docência e sindicalismo no contexto de Presidente Prudente/SP.

Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) pelos subsídios financeiros que viabilizaram a realização da minha segunda pesquisa de Iniciação Científica, de setembro de 2023 a agosto de 2024, em que comecei a me aprofundar nas transformações político-educacionais em direção ao neoliberalismo e seus desdobramentos sobre o trabalho e o sindicalismo docente.

Também gostaria de agradecer ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) pela disponibilização dos dados qualitativos e quantitativos do Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG). Assim como ao Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP) pela receptividade e colaboração no desenvolvimento da pesquisa.

Considero importante agradecer à Anna Paulla e ao William pelas contribuições em minha formação acadêmica, para além do colóquio de avaliação do projeto deste trabalho, mas por terem, de fato, participado de momentos importantes da minha graduação. E, claro, por aceitarem avaliar meu trabalho final.

E, por fim, agradeço ao Ricardo pela paciência nesses anos de orientação, pela confiança em todos os trabalhos desenvolvidos por mim em iniciação científica e pelo incentivo a continuar na carreira acadêmica e docente. Me sinto satisfeita com os resultados que obtivemos até então e espero continuar nessa jornada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo produzir um panorama sobre a feminização do magistério, bem como a neoliberalização da educação e seus impactos no sindicalismo docente a partir da trajetória do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP). Os procedimentos de coleta de dados ocorreram por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem quantitativa e qualitativa. Iniciamos com exploração bibliográfica acerca dos temas gênero, trabalho docente, neoliberalismo e sindicalismo docente. Levantamos dados e informações acerca das mobilizações dos sindicatos municipais no Estado de São Paulo junto ao Sistema de Acompanhamento de Greves do DIEESE (SAG-DIEESE). Por fim, utilizamos a pesquisa descritiva com base em entrevista realizada com a dirigente sindical para descrever a organização do professorado, sobretudo das mulheres professoras, em sindicatos de base municipal após a municipalização e a questão de gênero na atuação docente e sindical. Reconhecemos que as educadoras do ensino infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sob responsabilidade dos municípios, são majoritariamente representadas pelo sindicalismo docente municipal. Consequentemente, o SINTRAPP demonstra uma capacidade significativa na representação e atuação da categoria desde sua criação. Além disso, as políticas neoliberais, juntamente com a Lei do Piso, promoveram um ascenso nas greves municipais.

Palavras-chave: gênero; trabalho docente; neoliberalismo; sindicalismo docente; SINTRAPP.

ABSTRACT

This work aims to produce an overview of the feminization of teaching, as well as the neoliberalization of education and its impacts on teacher unionism, based on the trajectory of the Union of Workers in the Municipal Public Service of Presidente Prudente and Region (SINTRAPP). The data collection procedures occurred through bibliographic and documentary research, with a quantitative and qualitative approach. We began with a bibliographic exploration of the topics of gender, teaching work, neoliberalism, and teacher unionism. We collected data and information about the mobilizations of municipal unions in the State of São Paulo through the Strike Monitoring System of DIEESE (SAG-DIEESE). Finally, we employed descriptive research based on an interview with the union leader to describe the organization of the teachers, especially women teachers, in municipal unions after municipalization, as well as the gender issue in teaching and union activities. We recognize that early childhood education teachers and teachers of the initial years of elementary school, under the responsibility of municipalities, are predominantly represented by municipal teachers' unions. Consequently, SINTRAPP demonstrates significant capacity in representing and acting on behalf of this category since its creation. Furthermore, neoliberal policies, along with the Salary Floor Law, promoted an increase in municipal strikes.

Keywords: gender; teacher work; neoliberalism; teacher unionism; SINTRAPP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL.....	16
1.1. Trabalho e estruturas de poder.....	16
1.2. Mulheres e o mundo do trabalho.....	24
1.3. A construção social da docência.....	28
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREÇÃO À NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	36
2.1. Neoliberalismo em expansão: a realidade brasileira.....	36
2.2. Impactos sobre a educação no Estado de São Paulo.....	40
3. DEMANDAS E DINÂMICAS DO SINDICALISMO DOCENTE.....	44
3.1. (Re)organização dos sindicatos frente à neoliberalização da educação.....	44
3.2. O caso de Presidente Prudente/SP: a trajetória do SINTRAPP.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto ciência tem como um de seus objetivos a compreensão da relação entre o homem/sociedade e a natureza/meio, bem como suas espacializações e territorializações através da apreensão das categorias geográficas.

A princípio, as preocupações da ciência geográfica apresentavam caráter descritivo sobre o espaço, passando por significativas mudanças ao longo de seu desenvolvimento, com destaque à tradição teórica enraizada em Milton Santos (1978) – “Por uma nova Geografia” –, Quaini (1979) – “Marxismo e Geografia” – e Lacoste (1988) – “A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”.

Os autores propiciaram uma virada epistemológica para a ciência geográfica, inserindo-a no campo crítico ao realizarem revisões e proposições sobre o pensar e o fazer geográfico. A concepção de espaço passou a integrar a perspectiva espacial enquanto instrumento de reprodução da vida, além das práticas sociais (políticas, militares, econômicas, ideológicas) relacionadas a ele.

Ademais, intensificou-se a aproximação da Geografia com o marxismo, relação que, inicialmente, enfrentou dificuldades por conta de negligências dos problemas geográficos na tradição marxista. Porém, a apreensão de conceitos marxistas expressiu novas maneiras de pensar sobre o espaço e a sociedade. Nesse aspecto, a estrutura social, a luta de classes, o trabalho e outras temáticas passaram a compor o objeto de estudo da Geografia.

Nesse primeiro momento, buscaremos compreender o espaço na concepção mais atual do professor Milton Santos para, então, introduzirmos as transformações socioespaciais que envolvem técnica e trabalho, buscando um recorte analítico que expresse, particularmente, o papel do trabalho na relação sociedade-natureza.

Em sua obra “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção”, Santos (2006, p. 39) apresenta a proposta de que a Geografia deve estudar, de maneira integrada, o “[...] conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações [...]” que compõem o *espaço* e interagem entre si.

Apresentamos essa conceituação a fim de trabalhar a dinamicidade e as transformações do espaço ao longo da história. Inicialmente, tínhamos o predomínio da natureza selvagem e dos objetos naturais, os quais foram sendo modificados e transferindo artificialidade para o meio natural por meio de “[...] objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos [...]” (Santos, 2006, p. 39).

Tendo em vista a interdependência entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações, podemos atribuir a artificialidade difundida às ações também. Conforme Santos (2006, p. 39), “de um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.”

Além disso, consideramos importante identificar o papel da *técnica* na construção da percepção sobre o espaço – e o tempo –, em sua existência física ou em seu imaginário. Obtemos, portanto, ambos originados pela técnica, o espaço operacional e o espaço percebido, que são avaliados, respectivamente, de maneira objetiva e subjetiva.

A inserção da técnica na dinâmica espacial faz-se necessária para analisarmos a noção de *trabalho* e instrumento de trabalho na exploração geográfica. Santos (2006, p. 34) caracteriza o espaço do trabalho a partir da inclusão das “[...] técnicas que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, segundo esta ou outra sucessão”.

Desse modo, os trabalhos realizados em diferentes épocas concebem um conjunto de técnicas historicamente determinado. E, ao passo que as inovações técnicas vão aumentando, a capacidade de intervenção e a autonomia relativa do homem também se expandem.

O aparato conceitual apresentado fornece bases para o direcionamento do objeto da pesquisa para a categoria “trabalho” enquanto uma esfera social que vem sendo cada vez mais desdobrada sob o enfoque geográfico, junto das facetas da classe trabalhadora em meio a suas transformações ao longo da história.

Carlos (2023, p. 20) sintetiza que “a coesão da Geografia encontraria seu ponto de partida na relação homem-natureza como unidade histórica iluminando o papel do trabalho como definidor da atividade que nasce da práxis”.

O trabalho na Geografia pode ser entendido de dois modos, de acordo com apontamentos do geógrafo brasileiro Ruy Moreira (2003, p. 42). Um dos entendimentos apresentados pelo autor é mais amplo em sua conceituação e diz respeito à relação metabólica entre o homem-sociedade e o meio, o homem-sociedade e a natureza, em que as interações constantemente modificam esse conjunto, esse espaço.

A outra compreensão considerada pelo autor concebe o trabalho como um processo que realiza a transposição do homem da esfera da necessidade para a da liberdade. Ambos os conceitos estão ligados por um eixo relativo à relação capital x trabalho e suas configurações variam em consonância com a sociedade e o momento histórico.

O texto “Por uma Geografia do Trabalho!” de Antonio Thomaz Júnior (2002) representa um notável interesse na ampliação da interlocução entre pesquisadores que desenvolvem a temática do trabalho internamente à Geografia e em outras áreas.

Nesse sentido, o autor propõe uma *Geografia do Trabalho* baseada na compreensão histórica do trabalho e em sua estrutura espacial reguladora, a fim de apreender as transformações no mundo do trabalho por meio do processo histórico de construção e transfiguração do ordenamento territorial.

Torna-se possível reconhecer as faces e interfaces do mundo do trabalho no interior da dinâmica social através da ordenação territorial do fenômeno, considerando a dimensão do território enquanto um recorte de domínio do espaço (Thomaz Júnior, 2002).

Assim, podemos considerar o trabalho como um recorte analítico central no entendimento do processo de produção e territorialização do espaço geográfico, historicamente ordenado pela relação sociedade-trabalho-natureza (Souza *et al*, 2016).

Thomaz Júnior (2002) aponta para uma complexa trama de relações e rearranjos produzidos nos diversos setores econômicos frente à contínua (re)divisão e fragmentação do trabalho que expressam “diferencial, territorial e socialmente” a potência e a complexidade da reestruturação produtiva do capital.

Primeiramente, ressaltamos a necessidade de compreender a sociedade a partir das estruturas sociais que a sustentam e organizam, com destaque às configurações do trabalho e suas relações de dominação. A divisão do trabalho se faz presente na organização funcional das atividades produtivas desde sociedades pré-capitalistas e a lógica patriarcal, que, no caso, molda a divisão sexual do trabalho, é um exemplo disso.

Uma vez que o patriarcado se constitui de maneira conjunta com as sociedades de classes, o poder masculino exercido mediante papéis sexuais antecede o modo de produção capitalista e mostra-se como base de sustentação para a instituição e propagação do capitalismo e suas estratégias de dominação social (Souza, 2015).

À vista disso, buscaremos nessa pesquisa trabalhar algumas repercussões das desigualdades de gênero vivenciadas pelas mulheres na sociedade de classes, com ênfase no modo de produção capitalista.

A partir deste recorte no mundo do trabalho, observa-se que, historicamente, as mulheres foram direcionadas ao papel de dona de casa, exercendo serviços físicos, emocionais e sexuais em âmbito doméstico de maneira extenuante e, em contrapartida, invisibilizada. Quando elas buscam um segundo emprego, na esfera produtiva, as funções que

caracterizam o trabalho feminino, muitas vezes, também possuem o caráter reprodutivo das facetas de sua função de dona de casa e cuidadora (Federici, 2019; Saffioti, 1976, 1987).

O magistério foi concebido sob atributos de afetividade, cuidado e paciência enquanto uma atividade produtiva que expressa vocação e amor por parte do professorado. Ao reforçar os estereótipos designados às mulheres e sua responsabilização pela educação de crianças como uma extensão de suas incumbências reprodutivas, passou a ser qualificado como um trabalho essencialmente feminino (Louro, 2004).

Ainda, sob o viés religioso do “sacerdócio”, não era uma profissão socialmente reconhecida e valorizada, o que justifica as baixas remunerações e até mesmo as dificultosas condições laborativas (Louro, 2004). Desse modo, o trabalho docente ainda apresenta essas permanentes problemáticas associadas a novas configurações e reconfigurações, considerando, especialmente, os períodos de profissionalização e proletarização da docência.

Em âmbito educacional, os direcionamentos políticos adotados determinam a estruturação e o funcionamento dos sistemas de ensino, gerando diversos impactos sobre a atividade docente e o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Na década de 1970, como resposta à crise estrutural do capitalismo, ideais neoliberais emergiram e tornaram-se dominantes no cenário político-econômico global em busca pela retomada dos patamares de dominação e expansão capitalista na sociedade, promovendo uma reestruturação produtiva e laborativa (Antunes, 2005).

No final dos anos 1980, instituições internacionais reguladoras das finanças e do comércio globais passaram a incentivar a adoção de ações e políticas subordinadas aos interesses do capital na nova dinâmica econômica globalizada, impulsionando a “modernização” dos países (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2008).

Dentre os países alcançados por essa onda neoliberal, o Brasil, na década de 1990, abriu espaço para a implementação de ideais que visavam reduzir a atuação do Estado em políticas públicas de caráter universalista.

Neste contexto, decisões político-educacionais deixaram de compreender a educação como um direito a ser garantido e a transformou em uma mercadoria a ser comercializada por meio de sistemas de ensino que ofertam conhecimentos e habilidades específicas voltadas à manutenção das dinâmicas produtivas de uma sociedade moderna (Sanfelice, 2010).

Como consequência, a jornada educacional dos cidadãos sofreu uma redução com vistas a um acelerado direcionamento dos jovens para o mercado de trabalho e os níveis de ensino passaram a ser segmentados junto das responsabilidades e captação orçamentária dos

entes administrativos. Isso acabou por enfraquecer o suprimento das demandas da sociedade, ampliando, assim, a interferência da iniciativa privada na educação (Salomão, 2009).

O contexto político-administrativo dos governos federal e estadual, regidos pelo PSDB no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, permitiu que o Estado de São Paulo tivesse uma das primeiras experiências de fragmentação da oferta de ensino por meio da municipalização da educação, que tornou o primeiro ciclo do ensino fundamental responsabilidade dos municípios.

As medidas adotadas desde então geraram graves impactos sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desmonte da estrutura da rede estadual paulista e a necessidade de reorganização das redes de ensino municipais, além de diversas outras consequências educacionais.

Uma das problemáticas destacadas neste trabalho diz respeito aos impactos sobre as organizações coletivas dos trabalhadores da educação como o enfraquecimento dos sindicatos de base estadual junto à fragmentação dos quadros do funcionalismo e a reestruturação dos sindicatos municipais, uma vez que professores e demais funcionários foram realocados do Estado para os municípios.

Anos após o início da política de municipalização no Estado de São Paulo, novas demandas passaram a fomentar ações e mobilizações que, conseqüentemente, retomariam as ações grevistas do magistério. Dentre elas, enfatizamos a aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional, sancionado em julho de 2008 pelo governo federal, que previa a criação de um piso salarial nacional para o professorado da rede pública e estipulava parâmetros para a jornada de trabalho desses profissionais.

Associando a reestruturação das redes municipais, a reorganização de sindicatos de base municipal e a exigência da aplicação da lei do piso, elaboramos a hipótese de que os municípios se tornaram a base de numerosas mobilizações.

Cabe apresentar, nesse sentido, algumas reflexões sobre a transição geográfica das mobilizações, considerando-se que elas passaram da escala estadual para a municipal como estratégia de resistência docente contra a precarização em meio à adoção de políticas neoliberais.

Assim, podemos pensar sobre o conceito geográfico de *lugar* a respeito dos municípios. A mudança na estratégia de luta se insere também como uma interface espacial, uma escala de luta diferente exige uma luta diferente. Buscamos para esse debate a perspectiva de Santos (2008, p. 162-163):

Neste sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. [...] O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo [...]. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é.

No contexto de exploração das mobilizações docentes na escala municipal, escolhemos abordar a trajetória do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP) a fim de refletir as questões de gênero e a dinâmica do sindicalismo de base municipal/regional no âmbito da construção social da docência.

Isto posto, nosso objetivo geral é de produzir um panorama sobre a feminização do magistério, bem como a neoliberalização da educação e seus impactos no sindicalismo docente a partir da trajetória do SINTRAPP.

Para esse fim, percorremos o caminho de compreender a realidade da docência no Brasil a partir do contexto político, econômico e social do país, analisando, também, os impactos do neoliberalismo na educação e seus desdobramentos no sindicalismo docente. E, por fim, de apresentar as dinâmicas do sindicalismo docente de base municipal do Estado de São Paulo e suas interfaces com as políticas econômicas e educacionais a partir da trajetória do SINTRAPP e suas atuações frente às demandas do professorado de Presidente Prudente/SP.

No que tange às características do desenvolvimento do estudo para atingir os objetivos estabelecidos, a presente pesquisa foi produzida sob uma abordagem mista (quali-quantitativa), descritiva e exploratória.

A construção deste trabalho inicia-se com uma exploração bibliográfica acerca dos temas gênero, trabalho docente, neoliberalismo e sindicalismo docente, a partir dos quais definimos as categorias *feminização do magistério* e *neoliberalização da educação básica* para melhor evidenciar o nosso objeto de pesquisa.

De maneira complementar, o trabalho conta com um levantamento de dados e informações junto ao banco de dados Sistema de Acompanhamento de Greves do DIEESE (SAG-DIEESE) acerca das mobilizações dos sindicatos municipais no Estado de São Paulo, que, com intenção de propiciar melhor visualização, resultaram em representações gráficas.

Assim, os procedimentos de coleta dos dados supracitados ocorreram por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem quantitativa e qualitativa, com o intuito de apresentar relações e comparações frente ao arcabouço teórico reunido e analisado.

Por fim, buscamos trabalhar o caso específico do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente/SP e Região (SINTRAPP), uma vez que

ele abrange os trabalhadores da educação do município, conta com uma maioria feminina em sua composição e passou por transformações políticas, econômicas e sociais nos diferentes níveis administrativos que impactam sobre sua atuação desde sua fundação em 1988.

Nesse sentido, utilizamos a pesquisa descritiva, baseada em entrevista semiestruturada com a dirigente sindical, com o objetivo de descrever a organização do professorado, especialmente das mulheres professoras, em sindicatos de base municipal após a municipalização, bem como a questão de gênero no ensino e no trabalho sindical.

A entrevista foi realizada com a presidente do SINTRAPP a partir da compreensão de que dirigentes sindicais são capazes de fornecer informações importantes para futuros projetos e ações no sindicato, além de aspectos do funcionamento, organização e atuação.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa estão organizados em 3 seções principais. Iniciamos com “Trabalho docente e feminização do magistério no Brasil” apresentando a concepção de trabalho e as estruturas de poder que direcionam suas dinâmicas, além de compreensões acerca da relação patriarcado-capitalismo e questões de gênero. Posteriormente caracterizamos o processo de inserção das mulheres no mundo do trabalho e produzimos um panorama atinente à construção social da docência enquanto um trabalho feminino.

A segunda seção, denominada “Políticas educacionais em direção à neoliberalização da educação básica”, conta com uma abordagem histórica sobre a emergência e propagação de ideais neoliberais em escala global, assim como sua chegada no Brasil e as consequências experimentadas enfaticamente em âmbito político-educacional.

Para finalizar, a seção “Demandas e dinâmicas do sindicalismo docente” apresenta os impactos do processo de municipalização do ensino fundamental I no Estado de São Paulo sobre a organização dos sindicatos de base estadual e municipal, com destaque para o caso de Presidente Prudente/SP, abordado a partir da trajetória do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente/SP e Região (SINTRAPP).

1. TRABALHO DOCENTE E FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

A delimitação da feminização do magistério como uma categoria de análise nessa pesquisa está relacionada com as estruturas de poder – nesse caso, patriarcal e capitalista – que sustentam a divisão do trabalho e seus direcionamentos frente à sociedade. À vista disso, buscamos compreender o desenvolvimento dos sistemas de produção ao longo dos anos e a forma com que as funções econômicas e sociais foram constituídas e incumbidas a diferentes grupos nos diferentes contextos históricos – e geográficos.

Especificamente, a desigualdade de gênero, amparada no patriarcado, orienta nossos questionamentos e a busca por respostas nesta seção. A princípio, trabalhamos o conceito de *trabalho* como base para a problematização acerca do trabalho doméstico feminino na esfera reprodutiva e do segundo trabalho intentado pelas mulheres no âmbito produtivo.

Assim, apresentamos o processo de trabalho para Karl Marx, suas diferenciações do trabalho animal e suas características no modo de produção capitalista. A partir de então, o trabalho doméstico reprodutivo e não remunerado direciona as questões em torno do gênero feminino, socialmente produzido de acordo com Simone de Beauvoir e Judith Butler, bem como da dona de casa proletária e, posteriormente, da trabalhadora *duplamente explorada pelo capital* (Antunes, 2005) com base em apontamentos de Silvia Federici, Heleieth Saffioti, Claudia Nogueira e outros autores e autoras que discorrem sobre essa temática.

Dessa forma, olhamos para a tônica da estereotipação de algumas funções produtivas em consonância com as atividades exercidas no espaço doméstico, com destaque para a educação de crianças. Por último, elaboramos uma análise a construção social da docência enquanto uma atividade predominantemente feminina, em consonância com as observações de Guacira Louro e outras autoras que enriquecem essa discussão, além da representação associada à mulher professora, juntamente com as contribuições de Leila Cleuri Pryjma, Vanessa Campos, Maria de Lourdes Gaspar e Sarah Juvencino Moraes.

1.1. Trabalho e estruturas de poder

O desenvolvimento dos sistemas de produção no decorrer da história desempenhou um papel fundamental na constituição das funções a serem exercidas e na delimitação da relevância dos trabalhos realizados por diferentes categorias da sociedade. A divisão social do trabalho se faz presente na organização funcional das atividades produtivas desde sociedades pré-capitalistas – Nogueira (2004), inclusive, menciona períodos anteriores à Era Cristã.

A estrutura patriarcal, que molda a divisão sexual do trabalho, se constitui de maneira conjunta com as sociedades de classes, dispondo de distinções culturais, históricas e sociais para se propagar ao longo da história. Desse modo, Souza (2015) evidencia que o poder masculino exercido mediante papéis sexuais antecede o modo de produção capitalista e, não obstante, assume feições particulares de existência nesse contexto.

Para melhor compreensão da categoria “trabalho” e seu funcionamento no sistema capitalista, utilizaremos as considerações elaboradas pelo filósofo e revolucionário alemão do século XIX Karl Marx (2013). No livro I de sua obra “O Capital”, o autor elucida a concepção e o processo envolvidos no trabalho em nossa sociedade.

O autor considera que, em um momento inicial, devemos compreender o processo de trabalho independentemente da determinação de uma forma social, considerando que a natureza dos valores de uso ou de bens não sofre alteração ao ser produzida para o capitalista e sob seu comando. Portanto, buscaremos apresentar a abordagem marxiana relativa ao trabalho e seu processo.

Em sua essência, o trabalho, para Marx (2013), diz respeito ao processo que envolve a relação sociedade-natureza, associada às ações de mediação, regulação e controle exercidas pelo homem sobre seu metabolismo com a natureza. A fim de utilizar a matéria natural em sua própria vida, o ser humano apropria-se dela por meio de suas forças naturais corporais – seus braços, pernas, cabeça e mãos.

Desse modo, as ações efetuadas pelo movimento de sua corporeidade, além de modificar o meio natural, modificam a própria natureza do homem. Por efeito, segundo o autor, as potencialidades nela latentes são desenvolvidas e a humanidade passa a dominar o jogo de suas forças, desvencilhando-se das formas instintivas do trabalho.

O trabalho humano possui duas determinações principais evidenciadas por Marx (2013) para diferenciá-lo do trabalho animalesco. Primeiro, sua essência teleológica; antes de iniciar o processo produtivo, o ser humano é capaz de pré-estabelecer uma idealização do resultado a ser obtido ao final do desenvolvimento do trabalho. Ademais, a atividade a ser desenvolvida e a vontade do trabalhador são subordinadas ao objetivo determinado, sendo necessária a adequação das ações atinentes ao processo de trabalho para a efetivação do propósito inicial.

Por isso, o autor considera que há dupla transformação no processo de trabalho, tanto da natureza quanto do indivíduo. A objetividade estipulada na dinâmica de modificação dos elementos naturais leva ao domínio das capacidades, instintos e emoções humanas durante a realização das atividades, o que caracteriza a autotransformação da humanidade.

O processo de trabalho, de modo geral, inclui os elementos que conduzem o efeito do trabalho sobre o objeto e, também, as condições necessárias para sua realização, mesmo que estas não estejam diretamente dentro do processo. Assim sendo, a atividade a ser realizada pelo homem para transformar o objeto de acordo com a finalidade pré-estabelecida apenas torna-se viável a partir do auxílio dos meios de trabalho (Marx, 2013).

O produto do trabalho, originado da adaptação e modificação da forma de um elemento natural às necessidades humanas, determina o fim desse processo. Marx (2013) considera, então, a ocorrência de um intercâmbio entre o trabalho e o objeto, que acabam incorporando-se entre si.

Quando o produto manifesta um valor de uso, nele são adicionados outros valores de uso, como meios de produção, provenientes de processos de trabalho anteriores. Portanto, para Marx (2013), os produtos são, além de resultado, condição do processo de trabalho.

Os apontamentos marxianos apresentados até então dizem respeito à natureza geral do processo de trabalho, que, nesse aspecto, é controlado pelo próprio trabalhador. Como evidencia Omena (2019, p. 27, grifo da autora),

[...] é o *trabalhador que se apodera* do meio de trabalho a fim de atuar sobre outras coisas em conformidade com *seu próprio objetivo*, com *sua finalidade*. É *ele quem coloca* o meio de trabalho entre ele e o objeto de trabalho, e, *quem utiliza* as propriedades naturais da coisa ou do complexo de coisas que lhe serve de meio para a sua atividade. [...] É o trabalhador quem *exerce seu domínio* sobre as propriedades naturais das coisas para atuar sobre outras coisas e atingir o fim idealizado. É ele quem regula e controla seu metabolismo com a Natureza.

Considerando os diferentes modos de manifestação do trabalho, é possível observá-lo por meio de suas determinações absolutas e/ou específicas – estas refletem formas particulares de determinados momentos da história. Porém, Omena (2019) considera que as determinações absolutas do processo de trabalho, anteriormente apresentadas, estão mais alinhadas às determinações do trabalho realizado individualmente do que com as do trabalho no contexto do modo de produção capitalista.

À vista disso, a autora, com base em Marx, pontua que a relação entre o trabalhador e o processo de trabalho referente ao trabalho individual, no qual o indivíduo exerce todas as funções e controla a si mesmo em suas atividades, vai se tornando cada vez mais complexa desde o desenvolvimento das forças produtivas.

O geógrafo brasileiro Ruy Moreira (2013, p. 132-133) menciona a existência de uma diferenciação histórica dos tipos de trabalho, destacando “[...] o trabalho ontológico – o trabalho como fonte genética de toda e qualquer forma de sociedade humana – e o trabalho

histórico-concreto – o trabalho tal como vamos encontrá-lo nas formas sociológicas estruturalmente existentes”.

Considerando a complexificação da relação entre o trabalhador e o processo de trabalho (Omena, 2019), novas mediações surgem e passam a influenciar essa relação, bem como a forma a ser assumida pela produção e seu comando. As funções se separam e o trabalhador passa a ser controlado.

Marx (2013), ainda, descreve dois fenômenos característicos do processo de trabalho caracterizado pelo consumo da força do trabalhador pelo capitalista. O trabalhador realiza sua função sob o controle do capitalista, que é o proprietário de seu trabalho e, assim, responsável por garantir que ele seja realizado de maneira apropriada e correta, sem desperdício de matéria-prima e meios de produção. E, com isso, o capitalista – e não o trabalhador, que é o produtor direto – também apropria-se do produto.

No sistema natural de apropriação da natureza, a cabeça e as mãos do trabalhador estão conectadas, assim como o trabalho intelectual e o trabalho manual são interligados no processo de produção. Porém, posteriormente, a complexificação das forças produtivas e da organização laboral culminou na separação das duas esferas de trabalho citadas, até a formação de um antagonismo hostil entre elas (Marx, 2013).

O trabalho produtivo deixou de ser realizado por meio da força de trabalho de um único trabalhador, que passou a compor uma organização produtiva ampliada. Portanto, o produto, que anteriormente apresentava-se como resultado direto do produtor individual, tornou-se um produto social, resultante de uma força de trabalho coletiva em que os membros encontram-se com maior proximidade ou distanciamento do manuseio do objeto trabalhado de acordo com suas funções (Marx, 2013).

Desse modo, Marx (2013) considera que os conceitos de trabalho produtivo e trabalhador produtivo se ampliam concomitantemente com a expansão da natureza cooperativa e coletiva do processo de trabalho.

O sistema capitalista de produção não objetiva apenas o desenvolvimento de mercadorias, mas essencialmente a produção de mais-valor pelos trabalhadores. Sob a lógica de produção de mais-valor e riqueza para os capitalistas ou de autovalorização do capital, o trabalho produtivo prevê que o trabalhador não mais trabalhe para si individualmente e de acordo com suas necessidades (Marx, 2013).

A partir de então, o trabalhador submete-se ao capital e produz ante as demandas produtivas e exploratórias do capitalismo. A mesma forma capitalista aplica-se à *reprodução*,

que deve ser um meio de valorizar e reproduzir como capital o valor a ser valorizado (Marx, 2013).

Após compreendermos o funcionamento do trabalho no modo de produção capitalista, voltaremos a relacioná-lo com as demais estruturas de poder. Pode-se considerar, com base nos apontamentos de Souza (2015), que o patriarcado exerce papel fundamental na instituição e propagação do capitalismo e suas estratégias de dominação social. O sistema capitalista encontra raízes sólidas na lógica patriarcal, que, por sua vez, expressa formas de opressão que aparentam ser indestrutíveis.

Historicamente, a lógica patriarcal e hierárquica em relação à distribuição dos papéis sociais e produtivos permeia e exerce amplo domínio sobre o espaço doméstico, de modo que tanto as mulheres livres quanto as escravizadas eram responsabilizadas pela garantia da subsistência da família (Nogueira, 2004).

Para abordar as questões relacionadas à hierarquização do homem e da mulher, buscaremos, inicialmente, compreender o conceito de mulher. Questionamento este apresentado pela intelectual francesa Simone de Beauvoir em sua obra “O Segundo Sexo: fatos e mitos” (1970).

A princípio, a autora conclui que a função da “fêmea” e o “eterno feminino”, que caracterizam diferenças biológicas – definidas pela natureza – e superficiais – intrínseca e unicamente relacionadas com a sexualidade –, não são suficientes para definir a mulher.

No segundo volume da obra, “O Segundo Sexo: a experiência vivida”, Beauvoir (1967, p. 9, grifo nosso) afirma: “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que *qualificam de feminino*”.

Consideramos, nesse aspecto, que a autora estabelece uma diferenciação entre a fêmea e o feminino, o que nos possibilita delinear uma comparação com a distinção de sexo e gênero respectivamente, pois, segundo Costa (2023, p. 31), “[...] Beauvoir foi responsável por diferenciar características biológicas ligadas ao macho e à fêmea (sexo) de imposições e resoluções sociais e culturais relacionadas ao masculino e ao feminino (gênero)”.

Desse modo, as condições sociais enfrentadas pelas mulheres são estabelecidas a partir de imposições e princípios culturais/sociais que sustentam a interpretação e qualificação do que é feminino e masculino.

Essa dicotomia entre os gêneros carrega estigmas relacionados aos papéis que cada categoria sexual deve exercer, bem como os comportamentos que enquadram o indivíduo nela

desde seu nascimento. Assim sendo, os elementos que reforçam as expectativas sobre essa dinâmica passam a ser encarados pelos sujeitos como algo inato, que valida a adequação/apropriação das categorias de gênero (Mead, 2000).

Cabe pontuar, a partir de então, a perspectiva abordada pela filósofa estadunidense Judith Butler em “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade” (2016) acerca do pressuposto de uma identidade definida para abarcar toda a categoria de mulheres a fim de promover visibilidade e representação política a elas.

A autora compreende que a unificação das mulheres em uma categoria de gênero resulta de *práticas reguladoras* de uniformização da identidade do gênero, no caso, feminino por meio da heterossexualidade compulsória, da cisnormatividade e do binarismo de gênero. Tal conjuntura faz com que

[...] Os espectros de descontinuidade e incoerência [...] [sejam] constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (Butler, 2016, p. 38).

Costa (2023, p. 36) contribui em nossa compreensão do que é *ser mulher* para Butler, bem como a complexidade envolvida na experiência feminina frente à sociedade “[...] por não limitar a opressão patriarcal ao gênero, de modo a também relacioná-la às formas de sexualidade divergentes. Quanto mais se foge da inteligibilidade dos gêneros, mais opressão será exercida sobre a mulher pela sociedade masculinizada”.

Acrescentamos colocações de Bairos (1995) para chegarmos à conclusão de que ser mulher em uma sociedade desigual envolve diferentes pontos de vista e uma série de opressões – raça, gênero, classe social, orientação sexual – que compõem um mosaico a ser compreendido em sua multidimensionalidade. À vista disso, não podemos generalizar uma identidade única por conta das diferentes determinações históricas e sociais relacionadas à experiência de ser mulher.

A partir das discussões apresentadas, abrimos espaço para que os desdobramentos acerca dos papéis historicamente atribuídos à categoria feminina de gênero sejam interpretados com base na multidimensionalidade da experiência de ser mulher. Consideramos esse exercício de compreensão da diversidade de experiências femininas fundamental, inclusive, no que diz respeito às temáticas aqui trabalhadas. Sempre que possível, buscaremos interpretar de forma interseccional e com pontos de vista ou experiências diferentes entre as mulheres estudadas. Mas, também, evidenciamos essas lacunas a serem preenchidas posteriormente.

Tendo em vista que o gênero é construído social e historicamente e, apesar de apresentar elementos variantes, carrega expectativas comportamentais reguladoras, as atribuições voltadas às mulheres, como apresentado anteriormente, encontravam-se no espaço doméstico/reprodutivo, incluindo responsabilidades com a alimentação, a higiene e o cuidado com o lar e a família.

Nesse sentido, Angela Davis (2016) compreende que o desejo de lucro disseminado pelo sistema econômico exerce domínio sobre as mulheres ao responsabilizá-las, de modo privado e individual, pela realização de tarefas domésticas. Assim sendo, entendemos que o trabalho doméstico é designado sob os interesses econômicos.

A filósofa militante feminista Silvia Federici (2019), em “O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista”, apresenta uma ampliação da análise sobre o trabalho para além dos limites tradicionais da fábrica e dos operários. Nela, compreende-se que a casa e o trabalho doméstico não estão distantes do sistema fabril, uma vez que constituem sua base.

Com a perspectiva apresentada por Federici (2019), busca-se reconhecer que os protagonistas da luta de classes não estão restritos ao proletariado industrial masculino, devendo incluir também os escravizados, os colonizados e a vasta massa de trabalhadores não remunerados, que foram historicamente marginalizados pelos registros da tradição comunista.

Ainda, pode-se acrescentar a figura da *dona de casa proletária*, que agora é reconceitualizada como um sujeito essencial na (re)produção da força de trabalho. Saffioti (1976, p. 17) salienta um aspecto significativo para a articulação dessa concepção: “enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental”.

De acordo com Federici (2019), o movimento feminista internacional Wages for Housework – WfH (Salários para o Trabalho Doméstico) reconheceu a importância da “trabalhadora doméstica” na lógica exploratória do sistema capitalista de produção, que se aproveita de seu trabalho não remunerado e fortalece relações desiguais de poder ante sua condição de não remuneração.

As mulheres possuem um papel específico moldado pelo capital a partir de uma combinação particular de serviços físicos, emocionais e sexuais que compõem a personagem da dona de casa. Essa configuração torna o trabalho realizado por elas extenuante e, simultaneamente, invisível, de modo que sua função mostra-se essencial para a dinâmica econômica e social do sistema capitalista e, paradoxalmente, negligenciada (Federici, 2019).

À vista disso, constata-se que a exclusiva atribuição do trabalho doméstico às mulheres expressa a manipulação e a sutil violência promovidas pelo capitalismo. Este sistema explora toda a classe trabalhadora, porém, nesse caso, acrescenta-se a perversidade da ausência de remuneração (Federici, 2019).

O não pagamento de salários, além de desvalorizar as atividades desempenhadas pelas mulheres, fomenta a ideia de que tais funções não são qualificadas para serem classificadas em categorias legítimas de trabalho, sendo, portanto, consideradas atributos naturais da identidade feminina, que devem ser exercidos por devoção (Federici, 2019).

Nesse contexto, o trabalho doméstico realizado pelos homens passa a ser interpretado como uma ajuda às mulheres em suas obrigações. Da mesma forma, o trabalho feminino extraluar é visto como complementar, subsidiário ao trabalho masculino, entendido como a principal fonte de renda do lar (Saffioti, 1987).

Dessa forma, até os dias atuais observamos uma notória diferenciação em relação à dedicação de homens e mulheres às atividades do lar e de cuidado de pessoas, o que é evidenciado por meio dos dados coletados na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2022, por exemplo, 80,8% homens do total de 83.760 entrevistados realizavam afazeres domésticos no próprio domicílio ou em domicílio de parente e/ou tarefas de cuidado de moradores ou de parentes, enquanto o percentual feminino atingiu um significativo percentual de 92,1% entre 89.527 entrevistadas.

Ao analisarmos a média de horas dedicadas semanalmente ao trabalho doméstico e de cuidado por cada categoria de gênero, também em 2022, torna-se evidente que as mulheres gastam um tempo consideravelmente maior nessas atividades, investindo, em média, 21,3 horas por semana, enquanto os homens destinam aproximadamente 11,7 horas semanais.

Essa expressiva diferença no tempo investido e no percentual de pessoas de cada gênero que realiza atividades do lar e de cuidado de pessoas reflete a estrutura desigual sobre a qual a sociedade tem se organizado e dividido as funções produtivas e reprodutivas.

A histórica divisão sexual do trabalho, que legitima a responsabilização feminina pelos afazeres domésticos, resulta em significativos desafios para a inserção e atuação das mulheres no mercado de trabalho.

1.2. Mulheres e o mundo do trabalho

Para evidenciar as problemáticas envolvidas na inserção e atuação das mulheres no trabalho produtivo, apresentaremos alguns dos caminhos percorridos pelas mulheres no mundo laborativo ao longo dos anos a partir do resgate histórico realizado por Nogueira (2004) em “A Feminização no Mundo do Trabalho: entre a emancipação e a precarização”.

Durante a Idade Média, segundo a autora, algumas atividades passaram a ser atribuídas às mulheres conforme sua posição frente à sociedade. As mulheres solteiras, por exemplo, se dedicavam às funções de lavagem de roupas e de tecelagem. As mães, por sua vez, cuidavam de crianças, garantindo bem-estar e educação a elas. Por fim, as mulheres de meia idade realizavam tarefas relacionadas à cozinha e a adolescentes.

A transição para a Idade Moderna, conforme observado por Nogueira (2004), marcou relevante aumento de oportunidades de trabalho para mulheres em empregos simples em diferentes setores sociais, marcando um avanço na inserção da mulher no mercado de trabalho em atividades além do espaço doméstico.

Parte das mulheres direcionou-se para o comércio, atuando tanto em pequenos mercados quanto como vendedoras ambulantes. Outro grupo passou a se dedicar a atividades temporárias, como amas de leite ou lavadeiras. E apenas uma minoria de mulheres conseguiu ingressar no setor produtivo de confecção de seda, rendas, roupas, tecidos variados, chitas, ferragens e olarias, por exemplo (Nogueira, 2004).

De maneira complementar, Souza (2015) considera que a divisão sexual do trabalho existia desde as sociedades pré-industriais, mas sem a separação entre os locais de trabalho de homens e mulheres, uma vez que as funções laborativas e familiares ocorriam em um mesmo ambiente, de modo entrelaçado, criando uma dinâmica integrada.

A autora ressalta que, até esse momento histórico, a terra permanecia como principal fonte de riqueza e extração dos meios de subsistência, de modo que sua extensão e produtividade eram fatores determinantes para moldar a estrutura e a dinâmica da vida familiar, desde o planejamento do casamento até a quantidade de filhos ideal para o casal.

Assim sendo, considerando a organização produtiva com base na confecção de mercadorias no âmbito doméstico e domiciliar, o trabalho feminino tinha importância tanto nas tarefas do lar e na criação dos filhos quanto nas atividades econômicas no campo – onde trabalhavam na terra – e nos povoados – onde conduziam o comércio de seus maridos, normalmente artesãos e pequenos lojistas (Souza, 2015).

Nogueira (2004) aponta que o período precedente à Revolução Industrial foi repleto de turbulências enquanto reflexo das profundas mudanças ocorridas nas esferas política, econômica, religiosa e cultural da sociedade da época, as quais passariam a influenciar as condições de vida e trabalho das mulheres.

Ocorria uma expressiva ampliação das indústrias domésticas e domiciliares voltadas à fabricação de mercadorias, porém ainda no interior das casas. Como resultado, o maior aproveitamento do trabalho de homens, mulheres e crianças nesses empreendimentos proporcionou a superação da dependência exclusiva da terra para a subsistência da família (Souza, 2015).

De modo subsequente, o impulso vivenciado pelo modo de produção capitalista suscitou a constante revolução dos meios de produção como condição de sua existência. A insuficiência das indústrias domésticas em suprir as necessidades do capital e dos novos mercados levou à emergência da indústria capitalista, que passou a estabelecer novas relações econômicas essenciais para seu avanço (Souza, 2015).

Concomitantemente, as relações pessoais experienciaram novas dinâmicas que resultaram em significativas transformações na vida das mulheres. Souza (2015) refere-se à dissolução da tradicional família camponesa em direção à família nuclear.

Com as transformações decorrentes da Revolução Industrial, o capitalismo estabeleceu uma separação entre o local de produção de valor – as fábricas, onde se produz valor novo para a exploração da mais-valia – e o de reprodução da vida – as moradias, onde não se produz, mas reproduz valor. E, nesse momento, a lógica capitalista atribuiu valor moral ao mundo/trabalho produtivo, enquanto desvalorizava ideologicamente o âmbito/trabalho reprodutivo (Souza, 2015).

Souza (2015) considera que a industrialização do século XIX expulsou as mulheres, que antes cuidavam das propriedades e das empresas da família, do trabalho assalariado, da economia e da vida pública. Uma vez que a relação simbiótica do patriarcado e do capitalismo direcionou os homens para o trabalho produtivo, criou-se um preconceito contra o trabalho feminino, sobretudo de mulheres casadas. Assim, apenas as mais pobres poderiam trabalhar sem o julgamento da sociedade. Cabe mencionar que outros recortes e vivências apresentam diferentes repercussões da opressão experienciada pelas mulheres.

Como citado anteriormente, o sistema capitalista promove constantes transformações em suas estruturas para garantir sua existência, de modo a ocasionar mudanças nos diversos setores da sociedade. A situação e o papel das mulheres são modificados conforme os interesses do capital em sua atuação no mundo do trabalho.

No final do século XIX, a intensificação dos avanços tecnológicos e estruturais propiciou a inserção feminina nas atividades produtivas de maneira mais expressiva, com destaque a lojas, escritórios e magistério infantil. Considera-se, também, a diminuição das exigências de habilidades e força física no desempenho dessas funções para justificar os interesses do capital no trabalho feminino a partir de então (Nogueira, 2004; Souza, 2015).

Com isso, percebe-se uma subvalorização das habilidades e competências da força de trabalho feminina, que acaba sendo agravada quando consideramos a sobrecarga associada às obrigações domésticas e familiares, frequentemente sobrepostas às profissionais por conta da histórica responsabilização feminina sobre o lar e a família. Nogueira (2004) evidencia que, por conseguinte, estas circunstâncias resultam em justificativas para as baixas remunerações atribuídas aos empregos desenvolvidos por mulheres.

Conforme mencionado, o trabalho feminino fora da esfera doméstica é considerado como uma atividade complementar ao trabalho masculino, o qual é visto como principal e essencial para a família. Nesse sentido – e tendo em vista as condições analisadas no trecho precedente –, a remuneração inferior e as categorias laborais direcionadas às mulheres possuem um pretexto mais abrangente na divisão sexual do trabalho.

Salientando estas problemáticas, Saffioti (1976) identifica, no contexto do modo de produção capitalista, a existência de uma desvantagem social que se manifesta de maneira bidimensional na vivência laborativa feminina.

No decorrer do processo de organização econômica, as funções produtivas características do trabalho direcionado às mulheres, normalmente, possuíam natureza subalterna relacionada à desvalorização social das capacidades produtivas femininas frente à supremacia masculina. Ocorreu, portanto, uma marginalização das mulheres no sistema produtivo e, por efeito, elas tornaram-se responsáveis pela ocupação de cargos pouco valorizados e com remunerações inferiores (Saffioti, 1976).

Em 2024, foi divulgado o 1º Relatório Nacional de Transparência Salarial e de Critérios Remuneratórios, apresentado pelos Ministérios do Trabalho e Emprego (MTE) e das Mulheres. A partir dele passou a ser possível compreender, de modo mais aprofundado, a realidade remuneratória dos trabalhadores e trabalhadoras em empresas, bem como suas políticas de estímulo à contratação e ascensão na ótica do gênero.

Esse documento confirma as desigualdades/condições sociais enfrentadas pelas mulheres, as quais são discutidas desde as últimas décadas do século XX especialmente pela socióloga marxista e militante feminista brasileira Heleieth Saffioti (1976, 1987), e, ainda, evidencia a forma com que essas desigualdades se perpetuam em nossa sociedade.

Em julho de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.611, que dispõe sobre a Igualdade Salarial e de Critérios Remuneratórios entre Mulheres e Homens, como uma tentativa de equiparar as condições laborativas de gênero nos estabelecimentos privados com mais de 100 empregados. Entretanto, as mulheres ainda recebem remunerações, em média, 19,4% menores do que os salários masculinos. Essa diferença salarial varia de acordo com o grupo ocupacional, sendo maior em cargos de liderança e quando adicionamos o recorte de raça/cor.

Evidencia-se, nesse sentido, a delimitação de funções sociais e produtivas a serem exercidas pelos sujeitos em consonância com dois princípios descritos por Hirata e Kergoat (2007). O primeiro diz respeito ao princípio de separação, que estabelece uma diferenciação entre os trabalhos vistos como femininos e os trabalhos considerados masculinos. E o segundo princípio é o hierárquico, que estabelece uma lógica de favorecimento e valorização destes em detrimento daqueles.

Dessa maneira, os diferentes papéis ocupacionais, intrinsecamente voltados à identidade social atribuída a cada categoria de gênero, têm como base de sua construção o direcionamento masculino a funções prestigiadas dentro do processo produtivo, enquanto as mulheres devem assumir funções acessórias e reprodutivas (Saffioti, 1987).

Assim, a inserção feminina no mercado de trabalho demonstra-se mais onerosa e complexa. Apesar das significativas dificuldades, Carvalhal (2002a, 2002b) destaca o esforço realizado pelas mulheres para integrar-se no âmbito produtivo e a forma com que isso representa perspectivas variadas no cotidiano das trabalhadoras, como uma fuga às amarras do espaço doméstico.

A autora destaca, nesse aspecto, a existência de uma relação dialética de submissão e resistência. Por um lado, elas passam a ser mais exploradas pelo capital, porém, ao mesmo tempo, conseguem vivenciar novas experiências de autonomia e independência financeira, o que lhes permite resistir às limitações impostas pelo trabalho doméstico.

No entanto, anos de trabalho feminino fora do lar têm evidenciado que a inserção da mulher no mercado de trabalho, exercendo um segundo trabalho, não modifica esse papel desempenhado em âmbito reprodutivo.

Inclusive, faz-se necessário considerar a dupla exploração imposta pelo sistema capitalista às mulheres que Antunes (2005) ressalta. Às responsabilidades domésticas e familiares, que caracterizam o trabalho não remunerado e não-diretamente mercantil, soma-se sua atuação na esfera pública por meio de atividades assalariadas e consideradas produtivas. Desse modo, o capital explora a trabalhadora tanto na reprodução societal e do sistema de metabolismo social do capital quanto na produção de mais-valia.

Federici (2019) salienta que, além de intensificar a exploração feminina dentro do sistema econômico, um segundo trabalho acaba, também, reproduzindo de diversas formas as funções já desempenhadas dentro de casa.

Assim sendo, é possível verificar, em diferentes âmbitos, que os trabalhos realizados por mulheres são, majoritariamente, extensões da condição de donas de casa e apresentam reflexos das diversas facetas e responsabilidades designadas a ela.

1.3. A construção social da docência

As estruturas sociais que sustentam o sistema capitalista e as configurações do trabalho dissipam opressões de classe, raça e gênero nos diferentes setores da sociedade. À vista disso, trabalhamos nas seções anteriores o histórico de desigualdade com enfoque em questões de gênero e seus desdobramentos na vida pública/produtiva e privada/reprodutiva da mulher. A partir dessas considerações, apresentaremos agora o processo de direcionamento feminino para o trabalho docente e seus desdobramentos até os dias atuais.

O debate sobre um segundo emprego para a mulher trabalhadora permite a análise das facetas das funções produtivas exercidas por mulheres na divisão do trabalho. Nesse aspecto, Federici (2019) aponta a existência de uma reprodução das ocupações domésticas em trabalhos considerados femininos na esfera produtiva.

Os principais exemplos de atividades que reproduzem o papel da dona de casa e cuidadora correspondem a profissões da enfermagem e do magistério, embora existam outros setores que historicamente propagam tal situação (Neves; Silva, 2006).

No caso, este trabalho tem como objeto de estudo o magistério. Portanto, inicialmente, buscaremos apresentar a relação da quantidade de professoras e professores atuando na educação básica no Brasil e, posteriormente, compreenderemos a construção social da docência, bem como seus reflexos nos dias atuais.

No ano de 2023, o número total de docentes da educação básica em todo o território nacional, de acordo com o INEP (2024), chegou a 2.354.194. Nesse somatório, as mulheres representam cerca de 79,1%, o que corresponde a 1.871.210 professoras atuantes na educação básica brasileira. Por sua vez, os profissionais do gênero masculino totalizam apenas 482.984, pouco mais de 20%.

Quando ampliamos a análise para cada etapa de ensino a situação torna-se ainda mais evidente. Na educação infantil, as mulheres compõem cerca de 97,1% do corpo docente das creches e 94,1% das pré-escolas. No ensino fundamental, elas são quase 87,7% do total de

docentes dos anos iniciais e aproximadamente 66,2% dos anos finais. Por fim, no ensino médio, o predomínio feminino demonstra uma intensificação da queda proporcional que vem apresentando conforme aumentamos o nível de ensino e, destarte, as professoras mulheres representam cerca de 58,6% do professorado.

A prática docente no Brasil teve o início de sua organização entre 1549 e 1759 por parte de homens religiosos membros da Companhia de Jesus, trazidos por portugueses colonizadores. Os chamados jesuítas tinham como objetivo a propagação da fé católica associada à conversão de indígenas ao cristianismo. Assim, a catequização propagada tinha como base a alfabetização e o ensinamento de saberes básicos (Costa *et al.*, 2014).

O trabalho educacional realizado pelos jesuítas começou a declinar na segunda metade do século XVIII e teve seu fim decretado no ano de 1759 por uma ação militar de expulsão. Acreditava-se que os jesuítas estavam diminuindo o poder da Coroa Portuguesa, acumulando riquezas e se fortalecendo. A partir de então, instituiu-se um ensino enciclopédico e laico, voltado ao Estado, com autoritarismo, disciplina e submissão (Costa *et al.*, 2014). Posteriormente,

A partir do século XVIII era preciso uma autorização do Estado para lecionar. Essa autorização é adquirida através de um exame requerido pelas pessoas que tivessem acima de 30 anos, possuísem um comportamento moral e conhecessem o que deveriam ensinar, delineando assim, um perfil de professor para lecionar. Já no ensino de primeiras letras, precisavam ter alguns conhecimentos básicos, como ler, escrever e contar (Costa *et al.*, 2014, n.p.).

A evolução das formas de ensino ao longo da história do magistério no Brasil foi sendo determinada a partir das divisões de gênero, classe, etnia, raça e religião, em consonância com Louro (1997, p. 88, grifo da autora):

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.

Em 1827, foi implementada a primeira lei educacional do Brasil, criando as “Escolas de Primeiras Letras”, ou seja, de ensino primário, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Elas foram fundadas e mantidas por diligências religiosas e/ou por pessoas leigas com moral irrefutável, oferecendo, de modo geral, o ensino de leitura e escrita, cálculo e operações matemáticas, além da doutrina cristã (Louro, 2004).

Professores homens ensinavam aos meninos noções de geometria e, por isso, ganhavam maiores salários, enquanto as mulheres professoras ensinavam às meninas

atividades voltadas à cozinha, ao bordado e à costura, recebendo menor remuneração. Cabe ressaltar que, especialmente nas camadas mais populares da sociedade, os afazeres domésticos deviam ser prioritários em relação à escolarização das meninas (Louro, 2004)

O final do século XIX foi marcado por novas demandas e exigências relativas ao aumento das tecnologias e, assim, da imprescindível especialização da força de trabalho, o que necessita de maiores investimentos em educação.

Conforme Louro (2004), ocorreu um abandono masculino das salas de aula ao longo do desenvolvimento dos processos de industrialização e urbanização, em que as oportunidades de emprego para homens em outras esferas produtivas começaram a aumentar.

Desse modo, Souza (2015) aponta a crescente necessidade da força de trabalho feminina no magistério, que despertou os interesses do capital por seu barateamento, considerando que as mulheres eram especialistas no cuidado de suas próprias crianças e, portanto, não precisariam de investimento em sua formação como professoras.

A partir das ponderações das autoras, pode-se considerar que esses foram os primórdios da feminização do magistério. Nesse contexto, no entanto, existia um estigma sobre as mulheres sobre um possível despreparo profissional para trabalhar com a educação de crianças. Em contrapartida, a docência era uma oportunidade de expansão da função feminina na sociedade.

Na virada do século, trabalhadores começaram a se preocupar com a educação feminina e, a partir de sua organização, foram criadas as escolas libertárias. Louro (2004) salienta que a educação das mulheres carregava uma variedade de concepções, modos e hierarquias por conta da preocupação com sua formação moral, de caráter, princípios e bons costumes. Os estereótipos de gênero carregavam a necessidade das mulheres tornarem-se mães e esposas virtuosas, uma vez responsáveis pelo lar de suas famílias e pela construção do caráter dos futuros homens.

Ainda, a autora (2004, p. 447, grifo nosso) realça que a educação feminina “[...] seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua *função social de educadora* dos filhos ou, na linguagem republicana, na formação dos futuros cidadãos”.

Reforçava-se, assim, a hierarquia doméstica no exercício da profissão docente, de modo que as mulheres eram direcionadas para funções mais imediatas de ensino nas salas de aula, enquanto os homens encarregavam-se das tomadas de decisões em cargos de poder como diretores e inspetores (Louro, 2004).

O trabalho docente não era compreendido como uma profissão igual às demais. Entendia-se o “ser professora”, nesse aspecto, como uma demonstração de amor, doação e vocação das mulheres a essa atividade reprodutora de suas funções domésticas e de cuidado. Isso legitimou a feminização do magistério e, inclusive, a associação de características consideradas femininas como afeição, cuidado e paciência, reforçando a tradicional concepção religiosa da docência como “sacerdócio” (Louro, 2004).

Consideramos necessário compreender, também, a evolução da imagem social construída sobre as mulheres professoras dentro das salas de aula e escolas, de modo relacional com as estruturas que a sustentam.

A docência carrega construções sociais e culturais que caracterizam uma significação social, a qual, por sua vez, influencia e compõe uma identidade profissional. Campos, Gaspar e Moraes (2014) consideram, inclusive, que as relações sociais envolvidas no trabalho docente atribuem sentido e significado à profissão, uma vez que os professores e professoras carregam consigo sentimentos, crenças, valores, princípios e saberes resultantes de suas trajetórias pessoais, sociais e culturais.

Nesse sentido, Pryjma (2016) aponta a não linearidade da identidade, que perpassa por constantes (re)construções. Os saberes docentes, apreendidos pelo(a) professor(a) enquanto ser social, possuem naturezas diversas e diferentes modos de integração em sua atuação profissional. À vista disso, a autora considera que a identidade docente é constituída de processos provenientes de múltiplas culturas, expressando-se nas formas de reconhecimento e de se sentir reconhecido do professorado.

Assim sendo, a base das imagens e da identidade profissional do professorado diz respeito à significação social da profissão, bem como às tradições e contradições construídas e reconstruídas em seu fluxo histórico (Campos; Gaspar; Moraes, 2014).

Tais considerações são bem sintetizadas por Pryjma (2016, p. 44-45):

“Ser professor”, enfim, decorre de uma construção e (re)construção feitas ao longo da vida pelos múltiplos processos que levam cada um desses profissionais a saber como agir e a tomar decisões, a se reconhecer, porque assim é reconhecido, como um formador das novas gerações. “Ser professor” abarca efeitos das dinâmicas relativas às aprendizagens informais e profissionais, às do exercício das atividades cotidianas profissionais e que se refletem no seu próprio desenvolvimento pessoal. Todas essas corroboram para a compreensão de si, próprio ofício profissional, do seu(s) campo(s) de trabalho, no modo como interpreta e reage às regulações ditadas pelas esferas políticas e, por conseguinte em seu fazer docente.

É notável, portanto, que diferentes concepções e imagens são atribuídas ao professorado, ao longo da história, de acordo com os interesses sociais predominantes,

representando dilemas, contradições e antagonismos sobre a profissão docente e seus saberes (Campos; Gaspar; Morais, 2014).

Louro (1997, p. 100) exemplifica algumas das imagens relacionadas ao professorado por diversos grupos: “[...] solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos...”.

Desde seu início no Brasil, com a educação jesuítica no século XVI, passando por desdobramentos até a feminização do magistério no final do século XIX e início do XX, a docência era caracterizada como uma função voltada ao sacerdócio e à vocação. O fazer docente era considerado uma missão de vida, para a qual a pessoa nascia com um dom (Campos; Gaspar; Morais, 2014).

Em relação às mulheres professoras, era atribuído o estereótipo de amor e carinho ao exercício da profissão. Assim, elas eram vistas, especialmente na educação infantil, como as “tias da escola”, o que descredibilizava sua autoridade pela falta de reconhecimento do caráter profissional do trabalho docente (Louro, 2004).

As premissas de missão e vocação permanecem exercendo influência sobre a consolidação da docência como profissão. Porém, Louro (2004) evidencia que, no decorrer dos anos, a categoria docente passou por processos de profissionalização e proletarização, construindo uma nova concepção coletiva do professorado.

Contreras (2002) descreve argumentos e pressupostos envolvidos nos processos destacados anteriormente. O autor retrata que os debates atinentes à *profissionalização* em educação e seus desdobramentos carregam opções e visões de mundo, com interesses e agendas mais ou menos questionáveis.

A constituição da categoria docente foi evoluindo ao longo dos anos, mas a falta de reconhecimento e prestígio social fomentam a busca pelo profissionalismo enquanto uma tentativa de representação das habilidades especializadas, das responsabilidades e compromissos que diferenciam e caracterizam o professorado (Contreras, 2002).

No caso da histórica feminização do magistério, observou-se a articulação da imagem da mulher professora com as funções de apoio e mediação voltadas à criação de um ambiente de aprendizagem afetivo e interessante para os alunos e alunas, evidenciando a adequação das mulheres para o exercício do magistério, com destaque ao ensino infantil (Louro, 1997).

Por meio de diversos recursos, é estabelecido ou reforçado um vínculo estreito entre mulheres/professoras e crianças, o que, por vezes, leva a uma "infantilização" tanto de sua formação profissional quanto do trabalho docente nos anos iniciais (Louro, 1997).

Em complemento, são apresentadas as bases da *proletarização* da docência, evidenciando que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (Contreras, 2002, p. 33).

Para fins de comparação, é importante apresentar a racionalização do trabalho experienciada por empresas, que transformou as condições de trabalho e as tarefas realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras. Os princípios de tal racionalização estão baseados em uma separação entre a concepção da atividade produtiva e de sua execução no processo de trabalho (Contreras, 2002).

Assim sendo, o trabalhador perde a qualidade – conhecimentos e habilidades – de planejamento, compreensão e atuação direta sobre o trabalho, uma vez que se torna um mero executor de tarefas delegadas a ele. Desse modo, ele perde, inclusive, o controle sobre seu próprio trabalho e sua capacidade de resistência ao submeter-se ao controle e às decisões do capital (Contreras, 2002).

Autor do livro “Autonomia de professores”, Contreras (2002) apresenta essa perspectiva com ênfase na realidade do trabalho docente. No caso do ensino, a lógica racionalizadora foi introduzida por meio de ideais de uma “gestão científica” na prática educativa e, conseqüentemente, na organização e domínio do trabalho docente.

Iniciou-se, nesse sentido, um processo de produção do currículo escolar sob parâmetros específicos de elementos mínimos a serem realizados – os objetivos – voltados à preparação dos alunos para atividades da vida adulta. Para isso, a escola tornou-se uma organização mais ampla, com novos critérios de sequência e hierarquia (Contreras, 2002).

Conforme pontuado por Contreras (2002), a hierarquização das funções nas instituições de ensino, com cargos de direção e coordenação, acabou por intensificar os mecanismos de controle do trabalho docente. A partir disso, evidencia-se uma crescente homogeneização das tarefas dos professores e professoras com vistas à hipotética homogeneização, também, dos alunos ao qual se dirigem.

Ademais, o autor estabelece uma comparação entre a tecnologização do ensino e a separação entre as fases de concepção e execução das atividades, retirando os docentes da mediação e decisão sobre o planejamento e, assim, reduzindo sua função à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. Assim sendo,

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à execução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. (Jiménez Jaén, 1988). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino [...] (Contreras, 2002, p. 36).

Desse modo, o controle e o planejamento externo do trabalho docente, integralmente regulamentado e recoberto de tarefas, propiciam uma rotinização do trabalho de maneira acrítica/sem reflexão e dificultam interações como discussões e trocas de experiências profissionais entre colegas de trabalho. Assim, o autor considera que o exercício da docência passou a apresentar-se como uma sobrevivência diária voltada ao cumprimento de todas as demandas a serem realizadas cotidianamente (Contreras, 2002).

Ainda, a crescente burocratização relacionada com a lógica racionalizadora abriu espaço, também, para a intensificação do trabalho, um dos fenômenos descritos na proletarianização. Por efeito, foi provocada uma desqualificação intelectual, junto da degradação de diversas habilidades e competências profissionais dos professores e professoras. E, como consequência, tudo isso culminou na perda de autonomia docente, caracterizada por Contreras (2002) em sua obra como uma *relativa* autonomia.

O autor, inclusive, pondera tal relativização da autonomia do trabalho docente. Considera-se, para tanto, a necessidade do Estado abrir espaço para a participação e adaptação dos cidadãos em meio às necessidades contraditórias impostas pelo capital. E, também, a impossibilidade de racionalização total do trabalho docente, que se desenvolve cercado de variadas e variáveis situações humanas, as quais demandam possibilidade de adaptação a circunstâncias e casualidades. Com isso, pode-se considerar que, de algum modo, o professor acaba por ter certo nível de autonomia e planejamento em seu trabalho.

Em suma, o trabalho docente passou por diferentes configurações e reconfigurações, considerando, especialmente, os períodos de profissionalização e proletarianização da docência. O que, por efeito, levou ao acúmulo de demandas e exigências sobre os professores e professoras, ao passo que houve uma redução de sua autonomia em sala de aula. Assim sendo, o professorado, embora ainda possua certa possibilidade de planejar parte do seu trabalho, passou a atuar como um executor do que está estabelecido no currículo escolar cotidianamente, sob constante pressão.

Neves e Silva (2006, n.p.) apresentam algumas problemáticas envolvidas no trabalho docente:

Identificamos o custo psíquico para essas profissionais do envolvimento emocional com os problemas dos alunos; a desvalorização social de seu trabalho (o não reconhecimento); a falta de estímulo ao trabalho; a exigência de domínio de temas diferentes e em constante mudança; a existência de relações interpessoais insatisfatórias, bem como de classes numerosas; a inexistência de tempo para descanso e lazer; a extensiva jornada de trabalho (tripla jornada); o sentimento de culpa por não darem conta satisfatoriamente das atividades domésticas e familiares.

De modo complementar, Costa *et al.* (2014) identificam um expressivo aumento nas exigências sobrepostas ao trabalho docente relacionadas com a transferência das responsabilidades que eram da família para a escola, que passa a exigir o cumprimento delas por parte dos professores e professoras.

Essas novas facetas do trabalho docente articulam-se com problemáticas antigas do magistério. A feminização – já caracterizada anteriormente – no âmbito escolar promoveu certas naturalizações na construção do ensino enquanto um trabalho. Vianna (2013) expõe que o fato do sentido social da profissão docente enquadrar-se em um “trabalho feminino” não diz respeito apenas à sua composição, mas às expressões da esfera reprodutiva de cuidado e educação de crianças.

Nesse sentido, a docência possui resquícios da lógica compreendida no período em que o trabalho feminino – nesse caso, docente – era considerado como uma ocupação provisória ou subsidiária. Ademais, o magistério apresenta a característica de um trabalho de apenas um turno sob a premissa de possibilitar a conciliação entre a vida profissional e familiar/doméstica das mulheres, que não poderiam afastar-se de suas responsabilidades femininas. Por efeito, tanto o caráter acessório quanto a jornada de trabalho do professorado acabam por justificar os baixos salários atribuídos à profissão docente (Louro, 2004).

Sinteticamente, “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (Vianna, 2016, p. 90).

À vista disso, compreendemos que as formas tradicionais de desvalorização e os entraves à atuação docente continuam sendo propagados de diferentes maneiras até os dias atuais. Um exemplo claro disso diz respeito à neoliberalização das políticas educacionais e seus impactos sobre o trabalho docente, assim como sobre o sindicalismo docente, que resulta da emergência da força do magistério em direção a novas práticas, enfrentando as contínuas dificuldades impostas.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREÇÃO À NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação é uma esfera que passa constantemente por mudanças, mais sutis ou mais profundas, a depender do contexto histórico e do recorte espacial de análise. Quando apresentamos a construção histórico-social do trabalho docente, paralelamente compreendemos um pouco do contexto educacional de cada época, pois as funções dos professores e professoras estão interligadas com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar.

A atuação docente pode definir-se por meio de políticas educacionais, bem como os vieses políticos que as sustentam. Como enfoque dessa pesquisa, delimitamos nosso ponto de partida a partir da implementação do neoliberalismo em nosso país, bem como seus desdobramentos particulares no Estado de São Paulo.

À vista disso, trabalharemos nessa seção a maneira com que a emergente onda neoliberal – impulsionada desde os anos 1970/1980 – atingiu o Brasil na década de 1990 e passou a exercer influência sobre diversos setores políticos. De modo mais específico, daremos enfoque às questões político-educacionais e, particularmente, à experiência paulista de municipalização da educação básica.

2.1. Neoliberalismo em expansão: a realidade brasileira

Iniciamos esse tópico com um apontamento feito por Dardot e Laval (2016, n.p.) que sintetiza muito bem o panorama inicial acerca da emergência do neoliberalismo como resposta a uma das cíclicas crises do capitalismo:

Se é verdade que a crise do liberalismo teve como sintoma um reformismo social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, o neoliberalismo é uma resposta a esse sintoma, ou ainda, uma tentativa de entrar essa orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram desde o fim do século XIX, uma orientação vista como uma degradação que conduzia diretamente ao coletivismo.

No período anterior à emergência do neoliberalismo, em resposta à crise de 1929, difundia-se a teoria de John Maynard Keynes, cujos ideais contestavam a teoria liberal de não-intervenção do Estado na economia e, de maneira complementar, sustentavam a construção do “estado de bem-estar social” e a legitimação de direitos econômicos e sociais (Bedin; Nielsson, 2013).

Como havia uma desconfiança sobre a doutrina econômica que incentivava a liberdade total aos agentes do mercado, mas passava por repetidas crises e desordens sociais e

políticas, a expectativa era de realizar-se uma revisão dos dogmas liberais do século XIX, buscando uma transformação que salvasse o sistema liberal capitalista sem destruí-lo (Dardot; Laval, 2016).

A Grande Depressão acabou sendo o momento oportuno para que fosse realizada a revisão e reforma sobre a representação liberal no sistema capitalista. Nesse momento, um “novo liberalismo” buscava uma nova maneira de interpretar os princípios do liberalismo. Agora com mais consciência atinente às realidades sociais e econômicas, com críticas ao funcionamento do liberalismo “*laissez-faire*” e o reconhecimento da incapacidade de definição de novos limites para a intervenção governamental pelos dogmas liberais (Dardot; Laval, 2016).

Nessa ocasião, o New Deal entrou em cena evidenciando essa incapacidade dos antigos dogmas. Por um tempo, tanto o keynesianismo quanto o neoliberalismo compartilhavam as mesmas preocupações acerca de “como salvar do próprio liberalismo o que é possível do sistema capitalista?” (Dardot; Laval, 2016, n.p.)

O que se procurava uma terceira via entre o liberalismo puro e tradicional e o socialismo, porém, ao final da década de 1970, emergiu uma crescente crítica às perspectivas até então propagadas pelo keynesianismo, abrindo espaço para a defesa da redução da intervenção do Estado na economia novamente, da priorização de ideais monetaristas e, por efeito, da adoção de princípios neoliberais. Concomitantemente, originou-se um novo padrão tecnológico e, assim, um novo modelo de produção (Bedin; Nielsson, 2013).

De modo geral, uma das principais consequências dessa crise interna do capital foi o estabelecimento de processos de reorganização produtiva e laborativa e, por conseguinte, reestruturação nas formas de produção e relações de trabalho. Conforme Antunes (2005), o intuito dessas transformações era de fornecer instrumentos e estratégias ao capital para que ele buscasse a recuperação de seus antigos patamares de expansão, reprodução e dominação.

Harvey (2008, p. 12) descreve o neoliberalismo, primordialmente, como uma teoria que aborda práticas político-econômicas voltadas a uma eficiente promoção do bem-estar humano por meio de “[...] liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”.

Nesse contexto, o Estado deve estabelecer e manter uma estrutura institucional que viabilize essas práticas, bem como um aparato de defesa e proteção aos direitos de propriedade individual e garantia de funcionamento adequado dos mercados. Quando

necessário, em caso de inexistência, a função estatal pode se estender à criação de mercados (Harvey, 2008).

Entretanto, Harvey (2008) aponta que, na lógica neoliberal, o Estado não deve ultrapassar as funções descritas. Ou seja, as intervenções estatais devem ser mínimas, especialmente nos mercados estabelecidos.

Ademais, o processo de neoliberalização incluiu o que Harvey (2008, p. 13) chamou de “destruição criativa”, tanto das formas de poderes antigas e estruturas institucionais, quanto “[...] das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração”.

Em suma, podemos considerar que o neoliberalismo propaga a necessidade de maximização da abrangência e a frequência das negociações de mercado ante o princípio de ampliação do bem-estar social, com vistas à subordinação das ações humanas ao domínio político-econômico do mercado. Desse modo, “o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal [...]” (Harvey, 2008, p. 17).

Dardot e Laval (2016) evidenciam que o capitalismo implementou um período de constante revolução na ordem econômica, que, em contrapartida, precisou de políticas de adaptação, uma vez que os homens carregam marcas da formação que tiveram em um contexto/mundo diferente e, por isso, não se adaptam espontaneamente à nova ordem de mercado estabelecida. Nesse sentido, os autores ponderam:

É precisamente ao Estado e à legislação produzida ou garantida por ele que cabe inserir as atividades produtoras e comerciais em relações evolutivas, enquadrá-las em normas harmônicas com a especialização produtiva e a extensão das trocas comerciais. Longe de negar a necessidade de um quadro social, moral e político para melhor deixar funcionarem os mecanismos supostamente naturais da economia de mercado, o neoliberalismo deve ajudar a redefinir um novo quadro que seja compatível com a nova estrutura econômica.

Mais ainda, a política neoliberal *deve mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter (Dardot; Laval, 2016, n.p., grifo dos autores).

Harvey (2008), ainda, apresenta duas possibilidades de compreensão da neoliberalização difundida no final do século XX. Por um lado, pode ser vista como um projeto *utópico* de implementação de um plano teórico voltado à reorganização da dinâmica internacional do capital e, por outro, como um projeto *político* voltado à retomada das premissas de acumulação do capital e recuperação do controle das elites econômicas.

Nesse aspecto, Antunes (2005) aponta para uma ofensiva contra a classe trabalhadora, tanto por parte do capital quanto do Estado. De maneira constante e abrangente, a lógica neoliberal delineou o enfraquecimento dos trabalhadores e a extinção das condições sociais e econômicas até então vigentes.

A propagação do neoliberalismo efetivou-se por sua hegemonia como modalidade de discurso, conforme considera Harvey (2008). A proposta neoliberal foi sendo incorporada nas dinâmicas sociais por conta da influência exercida por seus defensores em diferentes áreas, na educação – em universidades e “bancos de ideias” –, na comunicação, em corporações, instituições estatais e instituições internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC) – reguladoras das finanças e do comércio globais.

Desse modo, a lógica neoliberal passou a infiltrar-se e modificar os pensamentos e condutas cotidianas de interpretação, vivência e compreensão do mundo de parte da população. Ademais, no final dos anos 1980, entidades internacionais como as citadas anteriormente deram início a uma onda de incentivos à “modernização” voltada para salvar os países da crise – desde países mais poderosos até economias mais frágeis – por meio da adoção de ações e políticas subordinadas à dinâmica econômica globalizada, reorganizada em consonância com os interesses do capital (Dardot; Laval, 2016).

No caso do Brasil, a onda neoliberal atingiu o país nos anos 1990 junto da perspectiva da mundialização pela qual as demais sociedades estavam passando. Eleito na primeira eleição direta para o mais elevado cargo da República presidencialista após o período ditatorial no país, o Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) implementou políticas econômicas e externas consonantes com as orientações e condutas estabelecidas no *Consenso de Washington* – realizado em novembro de 1989 (Gennari, 2012).

Esse consenso representou uma compilação das recomendações a serem seguidas pelos países da comunidade internacional que gostariam de conseguir empréstimos e auxílios. Suas principais diretrizes abrangeram algumas frentes como a *privatização* de empresas públicas e a *desregulamentação* da economia, além de reformas, liberalizações e outras (Dardot; Laval, 2016; Gennari, 2012).

O Governo Collor, interrompido em 1992 por um processo de impeachment, deu início a um radical processo de liberalização econômica e privatização, posteriormente intensificado com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – candidato do PSDB. Gennari (2012) aponta a aplicação da agenda neoliberal por parte dos

dois governos, com vistas à reorganização das bases de acumulação de capital no país e, por efeito, da subordinação da economia brasileira ao capital financeiro internacional.

À vista disso, Sanfelice (2010, p. 156) considera que nessa época o Brasil, “[...] em busca do seu lugar na globalização econômica e no processo de reestruturação do trabalho, viu-se na urgência de ceder face às imposições das Agências nas questões político-educacionais”.

Nesse sentido, o autor aponta que o enfoque passa a direcionar-se para necessidades do sistema produtivo de uma sociedade moderna e globalizada, o que molda a maneira com que os sistemas de ensino oferecem as competências educacionais aos estudantes. A partir de então, os conhecimentos e habilidades tornam-se específicos para as demandas do capital, de modo que passam a ser entendidas não como direito aos cidadãos, mas como *mercadorias comercializáveis*.

Podemos afirmar, portanto, que a reestruturação produtiva e laborativa do capitalismo e a neoliberalização das políticas internacionalmente passaram a interferir na realidade brasileira a partir da década de 1990 em diversos âmbitos como uma ofensiva à maior parte da população. Daremos ênfase neste trabalho à esfera educacional e ao trabalho docente, bem como seus desdobramentos até os dias atuais.

2.2. Impactos sobre a educação no Estado de São Paulo

A proposta de educação neoliberal articulada pelas organizações internacionais está relacionada com um mercado de trabalho dividido entre a formalidade e a informalidade – a primeira sob proteção legislativa e a segunda desprovida de tal. Salomão (2009) evidencia a forma com que o neoliberalismo exerce influência sobre o direcionamento das aplicações financeiras por parte dos governos.

No caso da educação, considera-se o fato de boa parte da população economicamente ativa atuar no mercado informal para justificar a falta de investimento na jornada educativa dos cidadãos, com vistas uma educação “racional e eficiente”, com custos reduzidos, uma vez que longas jornadas demandam maiores recursos financeiros, o que não é considerado necessário na perspectiva neoliberal.

Desse modo, o intuito e a prioridade dessa proposta educacional é de fragmentar a oferta de educação também, visando à segmentação dos níveis de ensino “[...] para que a maior parte da população possa, o mais rápido possível, dirigir-se ao mercado de trabalho tradicional e, portanto, não aspirar aos empregos do setor moderno” (Salomão, 2009, p. 6).

O Estado de São Paulo foi um dos primeiros a implementar reformas em direção à neoliberalização da educação durante os governos PSDB nas esferas federal e estadual. Na presidência da república de 1995 a 2002, Fernando Henrique Cardoso. No Governo do Estado, Mário Covas entre 1995 e 2001; Geraldo Alckmin como sucessor de Covas de 2001 a 2002 e, posteriormente, com um mandato de 2003 a 2006; José Serra de 2007 a 2010; Geraldo Alckmin novamente entre 2011 e 2018 ao vencer as eleições de 2010 e 2014; e João Dória de 2019 a 2022.

Houve, no contexto de meados da década de 1990, a transferência da responsabilidade, antes do Estado, de um nível da educação básica para os municípios por meio do processo de municipalização, no caso, do primeiro ciclo do ensino fundamental – da 1ª à 4ª série.

Salomão (2009, p. 6) apresenta a realização deste processo como “uma centralização decisória e uma descentralização executiva” que tem como consequência a fragmentação de responsabilidades administrativas e financeiras dos governos sobre a educação. Por efeito, ocasionou-se o enfraquecimento da capacidade de atendimento das demandas sociais e, consequentemente, a ampliação da intervenção da iniciativa privada no setor educacional.

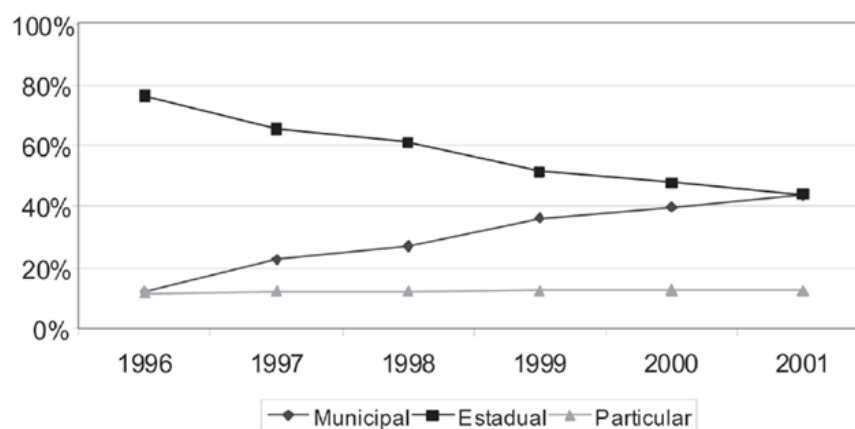
De todo modo, tanto o processo de municipalização quanto o incentivo à privatização do ensino público diminuíram as responsabilidades do Estado no que diz respeito à educação paulista. Em geral, essa reforma educacional foi subsidiada por uma base mais ampla para chegar a tais resultados.

A reforma administrativa em escala federal na década de 1990 e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 potencializaram a descentralização administrativa do ensino fundamental e os incentivos à privatização do ensino – especialmente médio e superior.

O processo de municipalização, tal qual o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX (que) implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária. (AZEVEDO, 2002: 55 apud SCOCUGLIA, 2010, p. 184)

A política de municipalização no Estado de São Paulo deu início a um amplo desmonte em sua estrutura educacional, que levou a uma diminuição do número de matrículas sob a administração estadual, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas de ensino fundamental (1ª a 4ª série) segundo dependência administrativa São Paulo, 1996-2001



Fonte: De Mello, 2010, p. 43

Claudia Carnevskis de Mello (2010, p. 46) indica que uma das motivações discursivas promotoras da municipalização fundamentava-se na suposta “constatação de que a crise do sistema era uma crise gerencial” que estaria relacionada com o “tamanho da rede, que se tornara virtualmente inadministrável, caso não houvesse um processo radical de descentralização administrativa”.

Nesse aspecto, a rede estadual experimentou o fechamento de turmas e até de escolas e, como consequência, o aumento do número de estudantes por salas de aula, o que gerou uma sobrecarga nas turmas remanescentes. Consequentemente, o número de servidores na folha de pagamento foi reduzido e os quadros do magistério estadual foram fragmentados. De maneira geral, tudo isso comprometeu a estrutura educacional do Estado (Cação, 2017).

Simultaneamente, passou a ser necessário estruturar e reorganizar as redes municipais de ensino para que elas conseguissem atender a crescente demanda de matrículas. Para isso, foi preciso estabelecer diferentes procedimentos burocráticos de adequação da rede municipal para oferta de ensino e alocação dos profissionais que antes compunham o funcionalismo estadual, o que evidenciou que os municípios estavam se ajustando a necessidades que ainda não estavam preparados para suprir.

De Mello (2010, p. 61) destaca o “processo de institucionalização de cargos e funções, com hierarquias e competências claramente estabelecidas”; também “a criação de um Conselho Municipal de Educação e o Conselho de Acompanhamento do FUNDEF [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério]”; e, além disso, a promulgação de “um Estatuto do Magistério Municipal e um Plano de Cargos e Carreira”.

Em suma, buscando sintetizar as evidentes consequências da instituição de políticas neoliberais em âmbito educacional, torna-se possível considerar que a educação estadual passou por um acentuado processo de desmonte em sua estrutura e de desagregação dos quadros de funcionários. E, ao mesmo tempo, as redes de ensino municipais vivenciaram sua quase urgente reestruturação com vistas a atender as demandas compelidas pela municipalização.

A partir disso, consideramos que a atuação docente sofreu consideráveis impactos, emergindo novas insatisfações somadas às reivindicações já existentes, e, de maneira conjunta, movimentos de resistência e organizações de luta também foram afetadas. Desse modo, passou a ser necessário reorganizar os sindicatos dos profissionais da educação em meio à fragmentação e reestruturação educacional nas esferas estadual e municipal.

3. DEMANDAS E DINÂMICAS DO SINDICALISMO DOCENTE

Ao associarmos a construção social da docência aos processos de profissionalização e proletarização do magistério, observamos a mudança de perspectiva que fez com que as “dóceis professorinhas” se tornassem trabalhadoras sindicalizadas, que reivindicam melhores condições de trabalho e remuneração (Louro, 1997).

Desse modo, o sindicalismo docente experimentou novas formas organizacionais, em que professores e professoras buscam afastar-se do caráter sacerdotal e vocacional da docência e começam a caracterizá-la como uma atividade também política, assim como profissional (Louro, 1997).

Além disso, Contreras (2002) comenta sobre a forma com que os modos de resistência criados pelo professorado, consonantes com suas demandas individuais ou coletivas, geram uma dinâmica de novos mecanismos de controle que podem ser mais eficazes ou mais sutis, mas que resistem, se opõem às ações sindicais.

O autor aponta que essa dinâmica de resistência e organização permite que os professores e professoras sejam igualados à classe operária, “[...] já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalentes aos do proletariado [...]” (Contreras, 2002, p. 39).

O sindicalismo docente enfrenta as tradicionais problemáticas da categoria ao mesmo tempo em que fortalece novas práticas e representações sociais e reivindicatórias. Constantemente, o professorado passa pela imposição de dinâmicas políticas, econômicas e sociais consonantes com os ideais de cada governo e, por efeito, precisa articular sua luta para defender seus direitos e interesses.

A partir da neoliberalização da educação, junto do processo de municipalização do ensino fundamental I no Estado de São Paulo, os docentes tanto estaduais quanto municipais foram obrigados a reorganizar seus sindicatos para viabilizar as ações reivindicatórias da categoria. À vista disso, buscaremos compreender os impactos das políticas neoliberais sobre a organização e atuação sindical dos professores e professoras.

3.1. (Re)organização dos sindicatos frente à neoliberalização da educação

No que tange às organizações coletivas dos trabalhadores da educação, o processo de municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental propiciou mudanças significativas em suas estruturas, tanto em âmbito estadual quanto municipal. Assim sendo, destacaremos,

agora, as facetas da reorganização dos sindicatos e seus impactos na mobilização docente no Estado de São Paulo.

De maneira geral, os quadros do funcionalismo foram seccionados por conta da realocação de professores e demais profissionais do Estado para os municípios e, conseqüentemente, os sindicatos com bases estaduais passaram por momentos de fragilização em meio a desfiliações em suas entidades e transferências para sindicatos municipais.

De um lado, conforme Cação (2017) aponta, ocorreu a fragmentação do magistério estadual junto da redução do número de servidores, enquanto, de outro, tornou-se necessária a reorganização dos sindicatos de base municipal para abranger os trabalhadores da educação.

Com isso, as estratégias de absorção do professorado no sindicalismo municipal foram de integração desses trabalhadores nos sindicatos representativos do funcionalismo público municipal em geral ou, então, criação de novos sindicatos voltados aos trabalhadores da educação em defesa dos interesses da categoria e aprovação de planos, cargos, salários e estatutos específicos do magistério.

Porém, a reestruturação das organizações sindicais dos municípios paulistas com ênfase na esfera docente acabou por também fragmentar os quadros do funcionalismo público municipal, tendo em vista que o magistério passou a ser composto por diferentes modos de empregabilidade, condições de direitos trabalhistas e remunerações conforme o status funcional e o grau de atuação (De Paula; Robert, 2019).

À vista disso, podemos considerar que o processo de neoliberalização das políticas educacionais no Estado de São Paulo, com destaque à municipalização da educação básica iniciada a partir de 1996, contribuiu expressivamente para a precarização das condições de trabalho e da atuação sindicalismo docente como resultado da descentralização das políticas educacionais.

Por outro lado, anos depois, em 2008, foi sancionada pelo governo federal a Lei Nº 11.738, denominada como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, em que foi estabelecido uma base salarial em nível nacional para o professorado público da educação básica, além de diretrizes reguladoras da jornada e das condições de trabalho desses profissionais.

Machado (2010) caracteriza a chamada “Lei do Piso” como uma política pública que visa à valorização do magistério e potencialmente à melhoria da qualidade da educação em geral, visto que busca assegurar melhores condições para a atuação docente, o que exerce influência sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

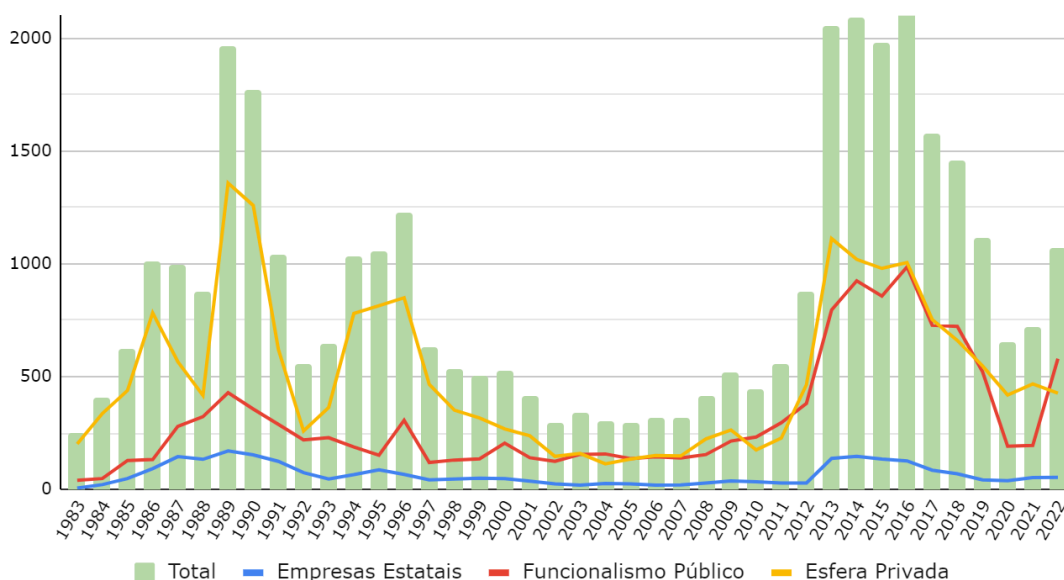
Desse modo, a promulgação de uma lei voltada para a valorização dos professores também trouxe à tona novas demandas reivindicatórias, ações de resistência e dinâmicas de mobilização para o sindicalismo docente.

Consideramos, portanto, que as políticas de municipalização da educação básica e a aprovação da Lei do Piso forneceram bases para a (re)organização dos sindicatos, tema que aprofundaremos agora.

Para melhor compreensão do ordenamento das greves promovidas pelo sindicalismo docente paulista – estadual e municipal –, é interessante acompanhar a distribuição do total de greves que ocorreram no Brasil inteiro entre 1983 e 2022 entre as seguintes esferas: empresas estatais, funcionalismo público e esfera privada.

O Gráfico 2 apresenta, a partir de dados fornecidos pelo Sistema de Acompanhamento de Greves do DIEESE, esta relação com o total das greves por ano, evidenciando, assim, alguns períodos em que o funcionalismo público – enfoque do estudo – experimentou aumentos significativos em relação a mobilizações de anos anteriores. Destacamos, particularmente, os períodos de 1983 a 1989, 1994 a 1996 e 2012 a 2018.

Gráfico 2 – Greves por categoria no Brasil, de 1983 a 2022



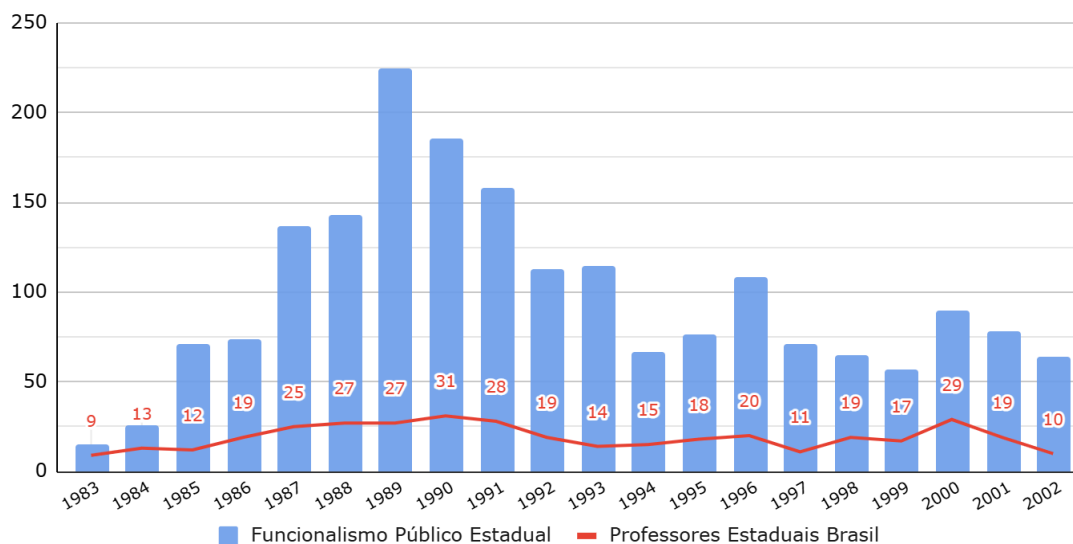
Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

O funcionalismo público apresenta-se por meio de duas perspectivas de mobilização: uma que é promovida por sindicatos de base estadual e outra que é conduzida pelo sindicalismo de base municipal.

Iniciaremos as análises com dados sobre o funcionalismo público estadual. O Gráfico 3 demonstra a quantidade de greves movidas, no período de 1993 a 2002, por funcionários

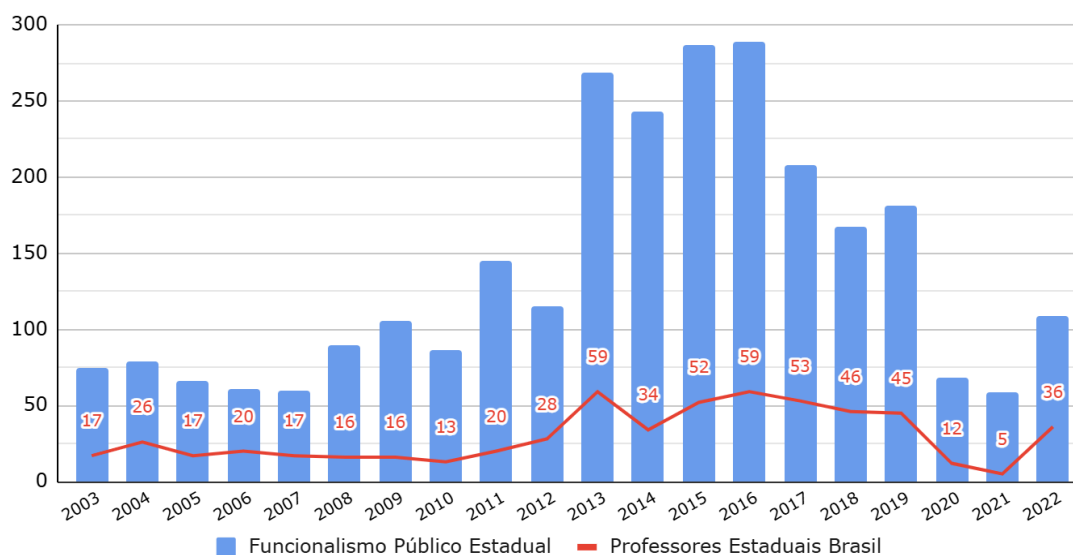
públicos estaduais do Brasil em geral, bem como a proporção de greves estaduais docentes. E o Gráfico 4 representa esta mesma relação, porém, com o recorte de 2003 a 2022.

Gráfico 3 – Greves do Funcionalismo Público Estadual e dos Professores Estaduais do Brasil, de 1993 a 2002



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

Gráfico 4 – Greves do Funcionalismo Público Estadual e dos Professores Estaduais do Brasil, de 2003 a 2022



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

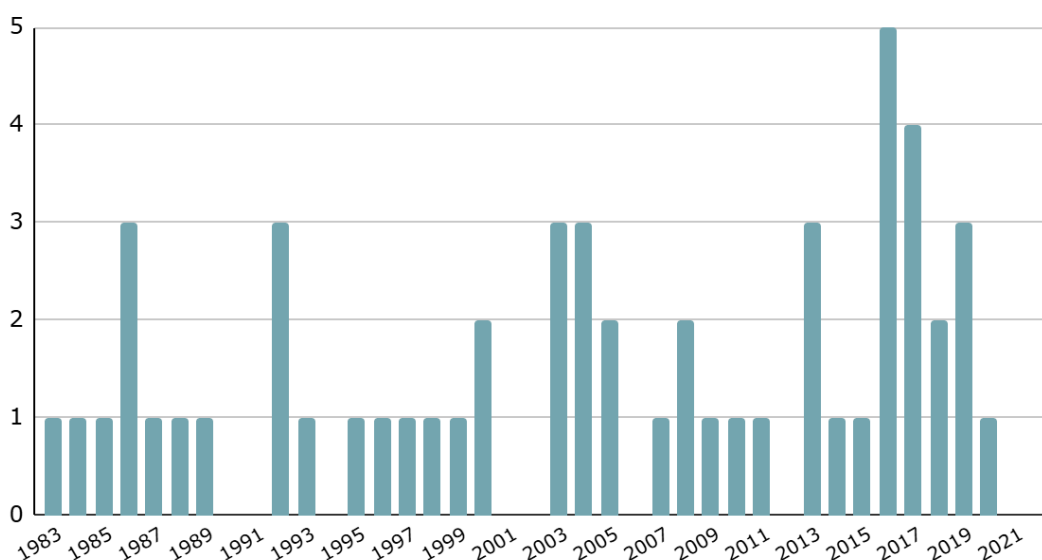
Em relação à mobilização dos professores e professoras da rede estadual, pode-se considerar, conforme dados do SAG-DIEESE, que a maior parte das greves no período está amparada em demandas voltadas ao ensino básico em comparação com o ensino superior.

De todo modo, compreendemos que a dinâmica sindical do funcionalismo público de base estadual no Brasil possui grande expressividade e um aumento significativo a partir de

2013. Junto disso, observamos as greves do professorado estadual brasileiro acompanhando, em geral, as tendências demonstradas pelo funcionalismo público estadual e apresentando relativo impacto sobre o somatório total em alguns períodos.

Agora, mais especificamente, apresentaremos no gráfico 5 a quantidade de mobilizações realizadas pelos professores e professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no período todo.

Gráfico 5 – Greves do Professorado Estadual Paulista, de 1983 a 2022



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

Primeiro, cabe caracterizar a organização dos trabalhadores da educação no Estado de São Paulo em seus 4 sindicatos: professores e professoras da educação básica através da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) (DE PAULA, 2011); os supervisores de ensino na APASE (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo); os servidores técnico-administrativos por meio da AFUSE (Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo) (MIGUEL; BAUER, 2017); e a UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo) representando diretores de escolas e coordenadores pedagógicos (LANÇA, 2013).

No período de 1983 a 2002, os professores e professoras estaduais paulistas mobilizaram o total de 20 greves. De 2003 a 2022, o resultado foi de 34 mobilizações, representando um crescimento no número de reivindicações do professorado.

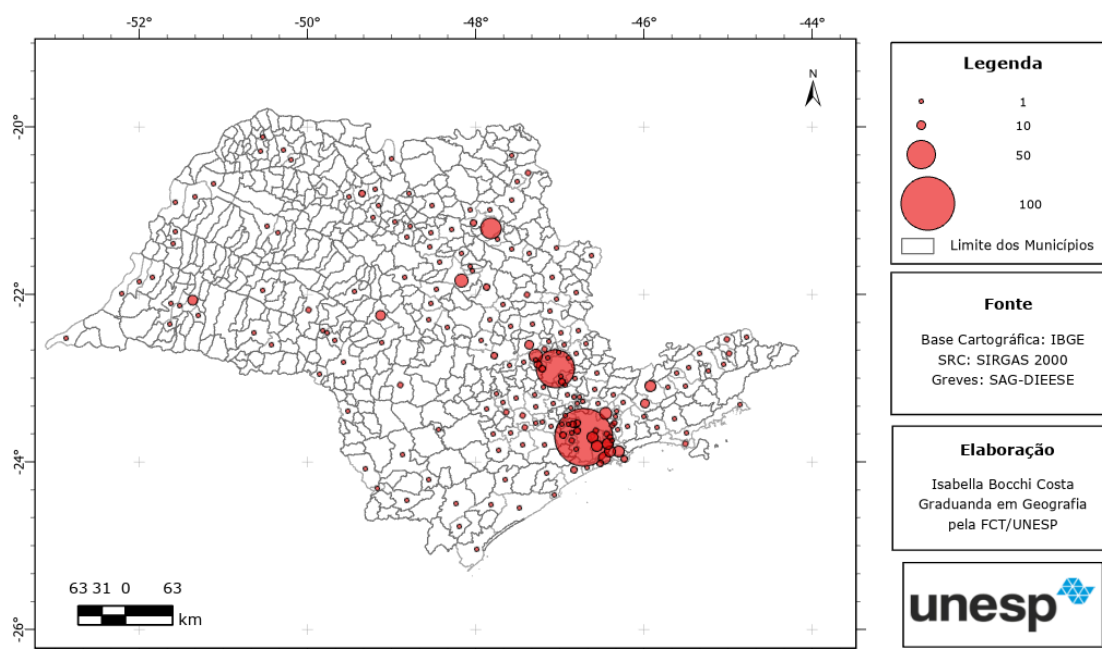
Por um lado, nota-se que o sindicalismo docente de base estadual mobiliza quantidades pequenas de greves por ano, variando entre 0 e 5. Porém, analisando seu tempo

de duração, uma das características das ações sindicais do professorado estadual paulista junto à Apeoesp é a quantidade de horas/dias parados, que tende a ser mais extensa.

Por exemplo, em 2015, os professores e professoras da rede estadual paulista paralisaram suas atividades durante 92 dias, ao longo dos quais promoveram diversas reivindicações e manifestações da categoria (Araújo, 2015).

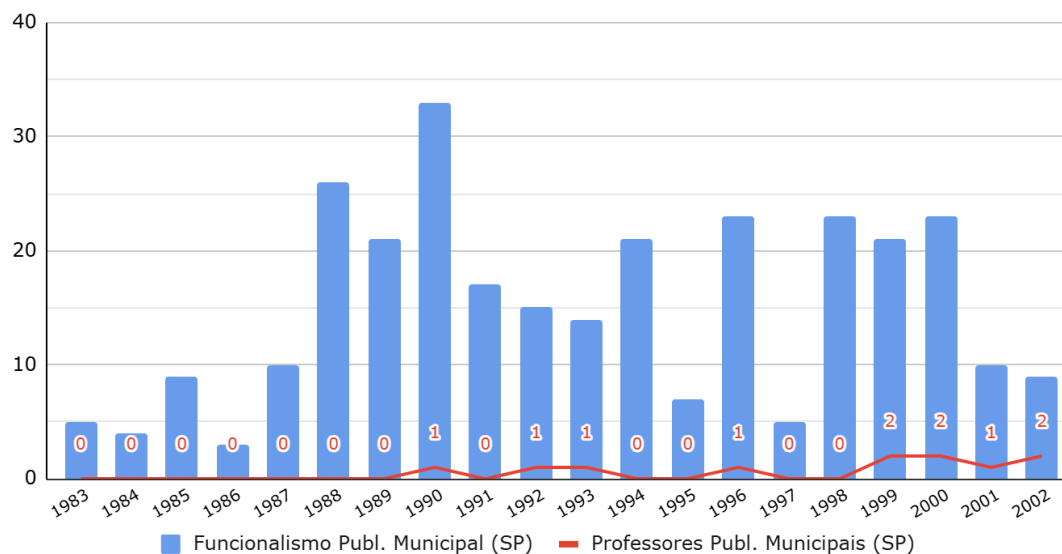
Partindo para a análise do sindicalismo docente de base municipal, elaboramos o Mapa 1 a fim de verificar a distribuição das greves do funcionalismo público nos municípios do Estado de São Paulo, sem considerar quais categorias específicas as promoveram.

Mapa 1 – Espacialização das Greves do Funcionalismo Público Municipal no Estado de São Paulo, de 1983 a 2022



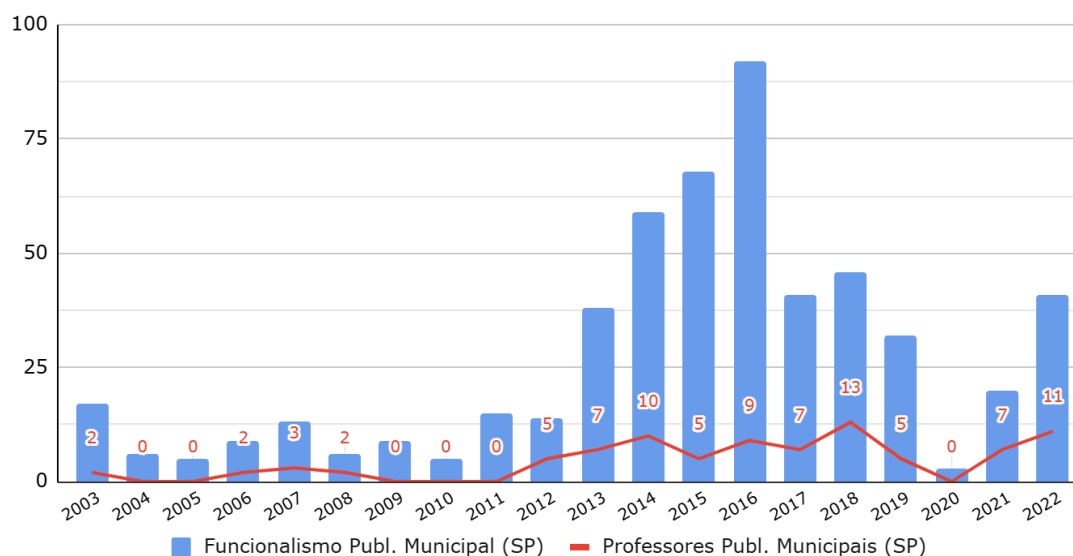
Buscando interpretar suas dinâmicas a partir do processo de municipalização ocorrido nos anos 1990, os gráficos 6 e 7 demonstram a quantidade de greves do funcionalismo público municipal e, proporcionalmente, as greves do professorado.

Gráfico 6 – Greves do Funcionalismo Público Municipal e dos Professores Municipais do Estado de São Paulo, de 1983 a 2002



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

Gráfico 7 – Greves do Funcionalismo Público Municipal e dos Professores Municipais do Estado de São Paulo, de 2003 a 2022



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

Ao comparar os dois gráficos, pode-se compreender que o sindicalismo docente de base municipal passou por um expressivo aumento na quantidade de mobilizações realizadas. De 1983 a 2002, o número de greves variava entre 0 e 2, chegando ao total de 11 greves no período todo. Já no recorte de 2003 a 2022, os sindicatos de profissionais da educação atingiram o total de 85 greves.

Observa-se que até 2012 a soma anual de mobilizações docentes continuou baixa, apresentando um significativo aumento a partir do ano seguinte. Entre 2013 e 2019, a soma

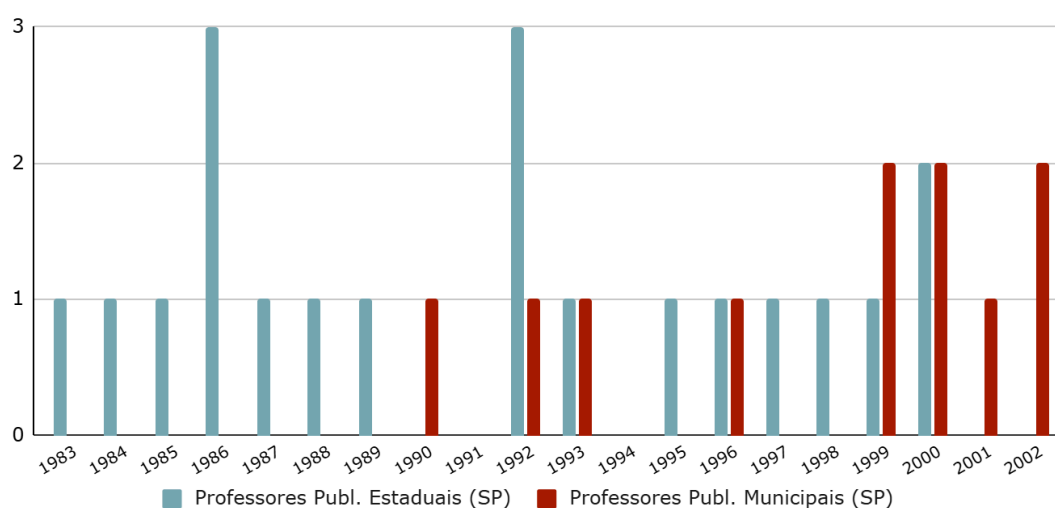
anual variava entre 5 e 13 ações reivindicatórias, sendo este o maior somatório de greves docentes em um único ano – 2018.

Dentre os 645 municípios paulistas, 42 foram palco de mobilizações do magistério. Inclusive, a proporção de mobilizações do funcionalismo público municipal em geral e do professorado em específico varia nos municípios. Parte deles apresenta mais greves de professores e professoras do que de outras categorias do funcionalismo. Em outros, a mobilização docente representa menos de 50% das greves, apesar de elevadas quantidades de ações reivindicatórias do professorado da rede municipal.

É importante ressaltar, também, que nem todas as greves docentes municipais foram organizadas por sindicatos, o que é representado pelo SAG-DIEESE como “comando”. Além disso, consideramos interessante considerar a área de abrangência e atuação dos sindicatos. Uma porção deles caracteriza-se por uma atuação estritamente local – em apenas 1 município – e outra parcela dissemina sua atuação em municípios próximos, com atuação mais abrangente¹.

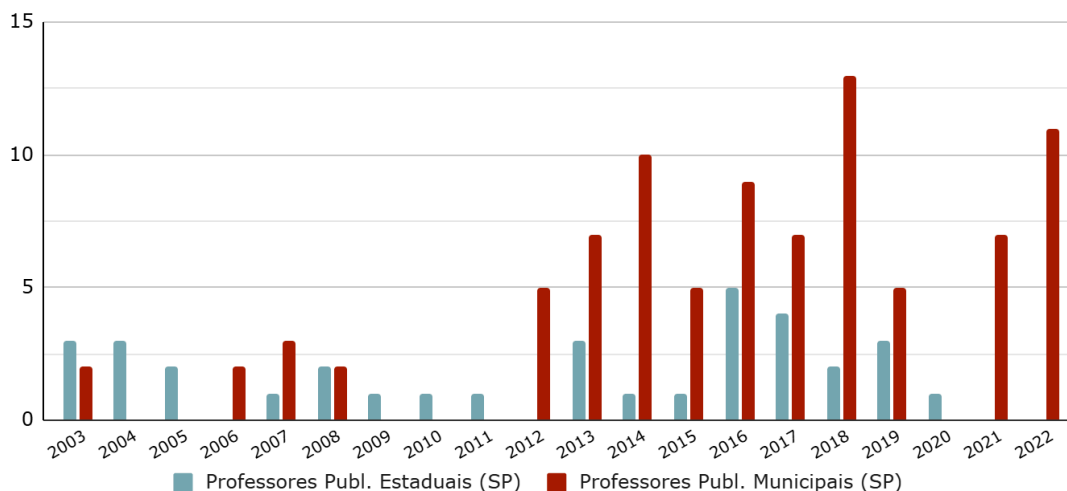
Para finalizar nossa análise acerca da reorganização dos sindicatos do magistério, apresentamos os Gráficos 8 e 9 como um comparativo entre as ações do sindicalismo docente de base estadual e de base municipal nos mesmos recortes temporais analisados anteriormente, a fim de evidenciar as diferenças apontadas.

Gráfico 8 – Comparativo das Greves do Professorado Público Estadual e Municipal, de 1983 a 2002



Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

¹ O aprofundamento dessas informações, com recorte temporal específico, está incluso no relatório da pesquisa de Iniciação Científica denominada “DEMANDAS E DINÂMICAS DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DA MOBILIZAÇÃO DE PROFESSORES MUNICIPAIS APÓS A APROVAÇÃO DA LEI DO PISO (2008-2020)”, desenvolvida sob bolsa PIBIC.

Gráfico 9 – Comparativo das Greves do Professorado Público Estadual e Municipal, de 2003 a 2022

Fonte: DIEESE, Sistema de Acompanhamento de Greves

Os gráficos evidenciam que o sindicalismo docente de base municipal, ao longo dos anos, foi ganhando mais volume e, especialmente no período de 2012 a 2022, mais destaque em suas mobilizações. Compreendemos essa dinâmica como efeito das ações paradoxais resultantes da implantação de políticas educacionais neoliberais e da institucionalização de uma legislação voltada à regulação e à valorização do trabalho docente.

A princípio os sindicatos se (re)organizaram e (re)adequaram suas dinâmicas de acordo com a integração dos professores e professoras que foram transferidos do estado para os municípios e, posteriormente, fortaleceram suas ações de resistência e reivindicação com base nas demandas de cumprimento das condições de trabalho e salário garantidas por lei.

3.2. O caso de Presidente Prudente/SP: a trajetória do SINTRAPP

O município de Presidente Prudente/SP, pertencente à mesorregião e microrregião de mesmo nome, localiza-se no interior do Estado de São Paulo, mais precisamente, no Oeste Paulista. Sua rede de ensino municipal caracteriza-se por atender alunos do ensino infantil, com creches e pré-escolas, e dos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2023, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (2024), Presidente Prudente/SP contava com 35 creches, 40 pré-escolas e 33 escolas do primeiro ciclo do ensino fundamental sob administração municipal.

Nessas instituições de ensino municipais, 4.001 alunos estavam matriculados nas creches, 4.116 nas pré-escolas e 9.562 estudantes estavam distribuídos em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Para suprir as demandas dessa quantidade de alunos na rede pública municipal, 446 docentes atuavam nas creches, 236 nas pré-escolas e 410 nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 1.092 professores e professoras voltados aos primeiros anos da educação básica no município.

O professorado de Presidente Prudente, em geral, pode organizar-se em alguns sindicatos como o Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente (SINTEE-PP), o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial Estado de São Paulo (APEOESP - Subsede de Presidente Prudente) e o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP).

O SINTRAPP, ao atuar em função das necessidades dos profissionais que compõem o funcionalismo público municipal, abrange os profissionais da educação de base municipal enquanto servidoras e servidores públicos.

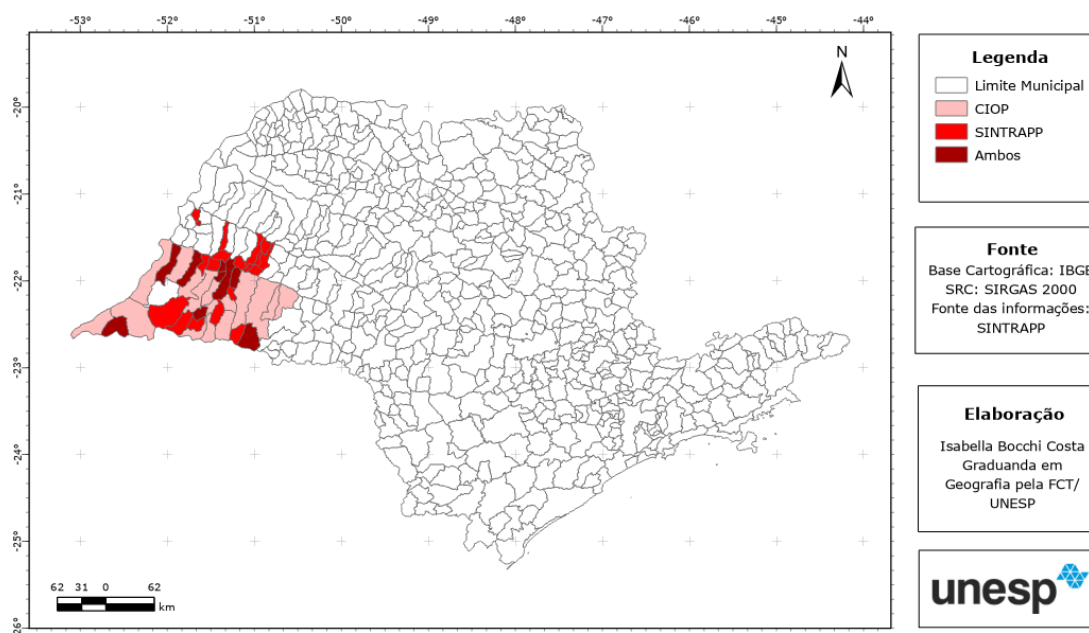
Seu surgimento se deu em dezembro de 1988 a partir da organização em assembleia de trabalhadores públicos municipais, pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal, em que passou a ser reconhecido o direito à representação sindical do funcionalismo público (SINTRAPP, c2024).

De acordo com Andrade (2014), o sindicato resultou de uma associação de servidores públicos existente no município desde 1979 e, em seus primeiros anos, denominava-se Sindicato do Servidor Municipal de Presidente Prudente (SSM).

A partir de 2003, no entanto, o sindicato consolidou as discussões sobre seu processo de regionalização e, com isso, teve seu nome alterado para Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região, uma vez que passou a abranger mais municípios, unificando e qualificando a luta dos servidores e servidoras.

Atualmente, o sindicato conta com uma base regional que se estende aos seguintes municípios: Alfredo Marcondes, Anhumas, Caiabu, Caiuá, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Flora Rica, Iepê, Indiana, Inúbia Paulista, Irapuru, Lucélia, Mariápolis, Mirante do Paranapanema, Nantes, Nova Guataporanga, Osvaldo Cruz, Piquerobi, Pracinha, Presidente Prudente, Ribeirão dos Índios, Sagres, Salmourão, Sandovalina, Santo Expedito, São João do Pau d'Alho e Tarabai, além do Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista – CIOP (Mapa 2).

Mapa 2 – Espacialização dos Municípios que compõem o SINTRAPP e o CIOP



O SINTRAPP é um sindicato filiado à Central Única dos Trabalhadores – CUT, à Federação dos Trabalhadores da Administração e dos Serviços Públicos Municipais – FETAM e à Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal – CONFETAM (SINTRAPP, c2024).

Os sindicatos brasileiros carregam traços do sindicalismo corporativo institucionalizado nos anos 1930, denominado “sindicalismo oficial”, também conhecido por “velho sindicalismo”. Essa forma de organização sindical foi instituída como uma forma de controle do governo, atrelada ao jogo de dominação das elites econômicas (Andrade, 2014).

A vertente sindical que contrapõe essa lógica possui caráter mais combativo e é conhecida como “novo sindicalismo”, que se fortaleceu e mostrou força frente à repressão sofrida durante todo o período ditatorial. Próximo ao fim da ditadura militar iniciada em 1964,

Em 1981, foi realizado o primeiro grande encontro de todas as lideranças sindicais no Brasil, a CONCLAT (Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras), esse evento evidenciou as oposições sindicais, pois nele buscava-se criar uma central dos sindicatos, porém os dois lados (“novo sindicalismo combativo” X “velho sindicalismo pelego”) divergiam nessa criação. Desse evento nasceu a CUT (sua criação é apoiada pelo novo sindicalismo) que vai se estabelecer oficialmente em 1983. Por outro lado a Unidade Sindical, em ligação com o PCB (“velho sindicalismo”) criou a Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat – CGT posteriormente), que seria uma oposição à CUT (Andrade, 2014, p. 27).

A criação da Central Única dos Trabalhadores tinha o objetivo de acabar com as antigas estruturas do sindicalismo corporativo, desassociar os sindicatos do estado e, com isso, fortalecer os trabalhadores por meio da unificação das categorias, o que era proibido por

lei. Após o período de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal, o meio sindical passou por mudanças, mas as burocracias envolvidas nele, não (Andrade, 2014).

O capitalismo do Brasil estava sofrendo alterações, seguindo a tendência global. Era o início do modelo capitalista neoliberal, da modernização do país, das privatizações e fortalecimento das grandes corporações, muitas vezes internacionais, um cenário nada favorável para o mundo do trabalho. Porém não houve por parte do novo sindicalismo possibilidade de conter esse “desenvolvimento brasileiro”, em parte por conta desse sindicalismo burocrático instituído na Constituição de 1988 [...] (Andrade, 2014, p. 29).

Com esses obstáculos implementados no contexto de neoliberalização política, econômica e social do país, os sindicatos criados posteriormente à Constituição Federal enfrentaram uma porção de dificuldades, sobretudo quando tinham caráter combativo. Esta característica pode ser atribuída aos sindicatos filiados à CUT, uma vez que ela apresentava-se como uma forte instituição de combate ao neoliberalismo no Brasil (Andrade, 2014).

O SINTRAPP é um exemplo dessa situação. Logo que foi fundado, já filiou-se à CUT, evidenciando a aproximação ideológica da diretoria sindical com o “sindicalismo combativo”. Ademais, o sindicato experienciou as transformações político-educacionais em âmbito estadual e seus reflexos na estrutura da rede de ensino municipal e, por conseguinte, na organização sindical.

No que tange às condições municipais, Andrade (2014) destaca que, logo em seus primeiros anos, o sindicato encaminhou reivindicações à prefeitura, mobilizando algumas greves que foram consolidando a importância do SINTRAPP politicamente.

A primeira grande mobilização, chamada pelo autor de “greve dos 30 dias”, ocorreu em 1989 com o intuito de conquistar reajustes salariais para o funcionalismo público. Nesse momento, boa parte dos trabalhadores aderiu à greve, porém alguns setores como o magistério se opuseram – inclusive, antes de organizar uma oposição, o professorado cogitou criar um sindicato próprio.

Em 1990, o sindicato mobilizou sua segunda grande greve, esta com duração de 22 dias, que contribuiu para o fortalecimento das reivindicações por parte do SINTRAPP, somando à conquista dos reajustes mensais de salário um piso salarial de pelo menos 2 salários mínimos (Andrade, 2014).

Após as eleições de 1992, o cenário político prudentino tornou-se motivo de maior insatisfação para o funcionalismo público municipal, que, no ano de 1993, junto ao SINTRAPP, mobilizou uma greve em que diversas creches, escolas de educação infantil e postos de saúde chegaram a ficar completamente paralisados (Andrade, 2014).

Por conta da luta por reajustes salariais negligenciados pela prefeitura, a greve ficou conhecida por “greve dos 152%”, indicando a proporção solicitada para adequar os salários. Porém, após 12 dias de paralisação, foi realizada uma negociação que previa 42,7% de reajuste salarial. Uma vez que essa proposta foi aceita e a greve encerrada, parte dos servidores acabaram descontentes com esse resultado, especialmente os trabalhadores da educação, que acirraram ainda mais a oposição à administração da época.

Reiteramos que a maior parte do corpo docente dos níveis de ensino ofertados pela administração municipal é composta por mulheres. Embora o SINTRAPP não seja um sindicato que representa exclusivamente o magistério, observamos a relevância da participação das mulheres professoras em suas dinâmicas.

Ferreira (2017) destaca um apontamento pertinente para considerarmos em nossa pesquisa acerca do sindicalismo docente e a questão de gênero. O sindicato docente constitui-se, em sua maioria, por mulheres, porém a discussão atinente à diferença de poder social entre os gêneros ainda permeia essa instituição política. Com isso, grande parte dos estudos dessa temática está centrada na participação e nas dificuldades femininas em atuar nos sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Do ponto de vista de gênero, conforme apresenta Andrade (2014), o sindicato nasceu com um presidente homem, porém, já com elevada participação feminina na primeira diretoria, conselho fiscal e suplência. Dos 19 membros, 8 eram mulheres, totalizando 42,11%.

Porém, em 1994, a segunda gestão eleita – cuja chapa foi criada por meio da organização da oposição destacada com vistas a um sindicalismo mais combativo – já era predominantemente composta por mulheres (quase 70%), por coincidência, no mesmo ano em que foi aprovada a política de cotas femininas da CUT.

Podemos considerar que o SINTRAPP possui destaque enquanto *força sindical de gênero* por ter tido, em toda sua história, majoritariamente mulheres na dirigência, especialmente no mais alto cargo – a presidência –, que só esteve no controle de um homem em sua criação em 1988 (Andrade, 2014).

Terezinha Brumatti Carvalhal (2002b), em pesquisa sobre a participação das mulheres nos sindicatos de Presidente Prudente/SP, evidenciou que sindicatos com dirigentes homens acabam por dar enfoque a políticas mais emergenciais, enquanto há maior preocupação quanto a questões de gênero em sindicatos presididos por mulheres.

Sobre a atuação de mulheres nos sindicatos, Andrade (2014, p. 30) pontua que

O neoliberalismo trouxe dificuldades aos sindicatos e aos trabalhadores. A mulher passou a ser mais prejudicada frente às dificuldades no mercado de trabalho [...].

Nesse período, mais especificamente em 1994, a CUT implementou uma política de cotas aos sindicatos filiados a ela, era estipulado que 30% dos cargos das diretorias fossem destinados às mulheres, isso fortaleceu ainda mais a participação feminina no meio político.

Nos estudos de Carvalhal (2002b), os sindicatos presididos por mulheres cumprem a cota estabelecida pela CUT e, sobretudo, preocupam-se com uma conscientização acerca da mulher trabalhadora e suas condições laborativas e sociais, incentivam e apoiam as mulheres durante as assembleias, meio onde podem ser, de fato, ouvidas.

Ferreira (2017) encontra alguns contrapontos interessantes já nos resultados preliminares de seu estudo acerca das representações de gênero em um sindicato filiado à confederação de trabalhadores em educação.

A autora considera a existência de uma multiplicidade de representações de gênero – convergindo com a concepção de gênero apresentada no início de nosso trabalho, uma vez que este é um constructo social e cultural que abrange perspectivas e vivências distintas entre as mulheres que o compõem.

Por esse motivo, para algumas sindicalistas a discussão de gênero não é uma preocupação a ser considerada, pois pode abrir margem para uma compreensão sobre fragilidades femininas que elas não se identificam. Mas, para outras, os espaços de discussão acerca das desigualdades de gênero e orientação sexual são essenciais (Ferreira, 2017).

Para melhor compreendermos a organização estrutural das atividades do SINTRAPP, apresentaremos considerações feitas pela atual presidente, eleita para o quadriênio de 2022 – 2026, mas já encarregada dessa função em anos anteriores. Cabe pontuar que a entrevista foi realizada em novembro de 2022 ao longo do desenvolvimento de pesquisa de Iniciação Científica².

Na direção, nós temos 130 pessoas [...] – 70 mulheres e 60 homens. É um número grande de diretores, porque nós somos 28 municípios e mais um consórcio, que é o Ciop. Então, [...] a gente precisa ter, no mínimo, duas pessoas de cada um desses municípios e do Ciop. E Presidente Prudente [...], como é um município grande, tem várias secretarias, então a gente pega representantes de todas as secretarias, então fica extenso, né?! [...] Filiados são 3.611 mulheres e 1.242 homens, um terço de homens e dois terços de mulheres. [...] Vai dar 4.853 sindicalizados.

Percebe-se que existe uma grande participação e concentração de mulheres filiadas e atuantes, inclusive nos cargos de diretoria, não tendo sido necessário até então, de acordo com a dirigente, estabelecer a política de cotas femininas proposta pela CUT.

² O aprofundamento desse estudo está relacionado com trabalho docente em contexto de pandemia, cujos resultados estão apresentados em relatórios da pesquisa de Iniciação Científica denominada “Trabalho Docente, Pandemia e Atuação Sindical: uma abordagem sobre as mulheres na educação municipal em Presidente Prudente/SP”, desenvolvida sob bolsa FAPESP.

A presidente relata forte participação e concentração feminina nas atividades sindicais como assembleias, reuniões e mobilizações e, nesse sentido, ela explicou a existência de um suporte para cuidado dos filhos das mulheres sindicalizadas:

Se elas quiserem trazer [os filhos], têm a opção de trazer. A gente oferece cuidadores [...], recreacionista. Então tanto as mulheres da direção, como as mulheres da base, se elas precisarem, elas informam e a gente disponibiliza alguém para ficar com as crianças. Quando é reunião mais curta e assembleia, normalmente ou elas trazem as crianças e as crianças ficam ali perto delas ou elas não trazem. Agora, quando é atividade de um dia inteiro, por exemplo, uma atividade de formação, alguma coisa nesse sentido, geralmente a gente tem, sim, uma pessoa que cuida das crianças.

No SINTRAPP, não há discussões relacionadas à feminização de algumas profissões, nem um coletivo ou secretaria com enfoque nas questões de gênero, porém, mesmo assim, as necessidades das mulheres trabalhadoras parecem ser supridas em âmbito sindical. E, tratando-se de funcionalismo público, não existe diferença salarial entre homens e mulheres, questão que não chega a ser uma preocupação do sindicato.

Também, apresentamos a questão da dupla jornada de trabalho, sobre o qual a dirigente expôs algumas situações encontradas entre as mulheres trabalhadoras da educação:

[...] Professor trabalha muito, geralmente trabalha de manhã e à tarde, às vezes trabalha de manhã, à tarde e à noite – e ainda cuidam da casa e, muitas vezes, dos filhos, né?! Então a maioria, a grande maioria das mulheres nossas que atuam na educação tem essa dupla e tripla jornada, sim. Raramente elas dispõem de alguém que possa estar na sua casa, fazendo o seu trabalho [doméstico] enquanto [...] ela está fora. Normalmente, essas mulheres, assim como eu também, chegamos em casa no final do dia e ainda vamos cuidar dos afazeres domésticos, no final de semana. Quando muito, a gente tem uma pessoa que ajuda na limpeza maior de vez em quando, a cada quinze dias, uma vez por mês. Mas a grande maioria são as próprias mulheres que fazem.

Para exemplificar a dupla e tripla jornada das professoras, trazemos o relato de uma professora sindicalizada e diretora sindical no SINTRAPP – atuante também em outras atividades políticas – que, na época da entrevista, possuía cargo tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I da rede municipal de ensino. Segue uma breve descrição de sua rotina laboral:

Então, de manhã eu fico [...] na educação infantil. A gente tem um horário que é das sete (7h) ao meio-dia (12h), porém com o aluno é das sete e quarenta (7h40) ao meio-dia (12h). O planejamento vai de acordo com o ano que você está, né?! E as atividades da educação infantil, elas são bem diferenciadas. Já no ensino fundamental I, eu trabalho no Castilho Cabral, né?! [...] E é do primeiro ao quinto ano. Também já trabalhei em todos os anos e esse ano, especificamente, trabalhei com o quarto ano. A aula vai do meio dia e trinta (12h30) até às cinco e meia (17h30), porém com o aluno até dez pras cinco (16h50). E as aulas são divididas, [...] tem uma grade, né?! Quantas aulas você tem que dar por semana de cada disciplina. Às vezes a gente não consegue, principalmente depois desses anos, né?! Que foi o final do ano passado [2021] e esse ano [2022] por conta da pandemia, a

gente às vezes não consegue dar conta exatamente dessa grade que a Secretaria de Educação já coloca pra gente [...]. Mas a gente faz aquela questão da interdisciplinaridade, né?! De trabalhar os conteúdos dentro de outros temas, né?

Além destas demandas,

Ainda, a gente tem o horário de HTPC, que são quatro horas (4h) além do horário dessas cinco horas (5h) que a gente tem em sala. Esse horário que eu te falei, que a gente fica sem aluno, né?! Que é das sete (7h) até sete e quarenta (7h40) e das dez pras cinco (16h50) até às cinco e meia (17h30), ele chama HTP, que é um horário que a gente faz de planejamento, de organização do material, dessas coisas. Então é dentro da sala, mas fazendo atividades que não são com alunos. O HTPC é um horário que a gente faz em horário que não é horário de aula, não é horário que você está lá. Então, no meu caso, como eu tenho dois cargos, inclusive, né?! Essas escolas que eu trabalho, elas oferecem o HTPC noturno. Então eu trabalho das seis (18h) às dez (22h) em dois dias da semana, né?! Um em cada escola, pra fazer esse HTPC, que é um horário de trabalho pedagógico coletivo, que é com a escola toda.

A partir desse relato, podemos ter noção do quão exaustiva pode ser a jornada de trabalho de professores e, especialmente, professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. São inúmeras as exigências que recaem sobre os docentes, bem como as responsabilidades sobre turmas com, muitas vezes, numerosas crianças.

Em relação às dinâmicas sindicais, não temos como objetivo nos aprofundar em todos os anos de luta e todas as mobilizações promovidas pelo SINTRAPP, mas buscamos demonstrar, em termos gerais, a trajetória do sindicato desde sua fundação.

Com a intenção de, agora, dar destaque a mobilizações mais recentes, consideramos importante abordar o período da pandemia da COVID-19 e os consequentes impactos decorrentes da reorganização dos diversos setores sociais para enfrentar a disseminação do vírus e, de algum modo, dar continuidade a algumas atividades.

Entendemos que a educação foi um dos segmentos mais afetados no que se refere às estratégias de transposição das relações pessoais de ensino-aprendizagem para o ambiente digital/remoto, uma vez que as particularidades do contexto pandêmico levaram a essa reconfiguração não presencial tanto das formas de ensino quanto de acesso à educação (Marcon; Rebechi, 2020).

Durante o período em que era desenvolvido o Ensino Remoto Emergencial (ERE) o professorado acumulava ocupações familiares/domésticas, responsabilidades profissionais/sociais e novas exigências de infraestrutura e recursos didático-pedagógicos em um mesmo espaço – o lar – e (quase) ao mesmo tempo³.

³ Os resultados mais aprofundados desse tema também constam em relatórios da pesquisa de Iniciação Científica denominada “Trabalho Docente, Pandemia e Atuação Sindical: uma abordagem sobre as mulheres na educação municipal em Presidente Prudente/SP”, desenvolvida sob bolsa FAPESP.

Nesse momento, o SINTRAPP exerceu um papel fundamental ao acompanhar e tentar assegurar a saúde de seus trabalhadores, sobretudo aqueles que ainda precisavam trabalhar presencialmente. Sobre isso, a presidente destaca (nov. de 2022):

A gente teve muito trabalho, foi muito difícil, né?! Conhecer tudo isso que estava acontecendo – e que a gente até então não sabia o que era – e levar essa defesa da trabalhadora e do trabalhador, das políticas públicas e tentar garantir e manter a saúde, a vida. E, não diferente do Governo Federal, os nossos governantes, aqui, locais também resistiram um pouco, então teve essa questão de abrir comércio, teve essa questão de querer voltar. Então a gente teve muito trabalho nesse período, mas a gente acompanhou, sim.

Em particular à educação, os professores e professoras junto ao SINTRAPP precisaram fortalecer suas ações de resistência frente às tentativas de retomada das atividades presenciais pela Secretaria de Educação de Presidente Prudente em momentos que ainda não eram adequados para tal. A dirigente do sindicato destacou o trabalho que realizaram em meio a essa dinâmica:

Conseguimos resistir que as escolas, que as aulas presenciais só retornassem quando as pessoas já estavam vacinadas e quando estava amenizado o quadro da COVID, com vagas nos hospitais, enfim, que tinha caído bastante, relativamente bem, a estatística de óbitos, né?! Então, nós, assim, daqui da região, nós fomos o município que mais resistimos. Então, assim, a Secretaria de Educação queria voltar e soltava o decreto, a gente ia, a gente pressionava – [...] carta aberta à população, à comunidade, nós participamos do comitê de contingenciamento. Então, assim, a gente teve esse trabalho...

E no momento de retorno obrigatório às escolas, regulamentado em outubro de 2021 (TV Fronteira, 2021):

Logo que os professores foram retornando – e até antes pra preparar esse retorno –, nós fizemos o acompanhamento; o Ministério Público esteve nas unidades e a Secretaria de Educação e nós, também, para verificar a questão da ventilação, a questão dos equipamentos, se tinha máscara disponível, a questão do álcool em gel, da higienização, se tinha, seria feito a limpeza, a higienização com espaço de tempo menor, com mais funcionários, né?! [...] Eles não voltaram o dia todo, né?! Voltou por um período, depois que foi ampliando, né?! A jornada.

Não obstante, meses depois, em março de 2022, os professores e professoras voltaram a se mobilizar, agora reivindicando o cumprimento da Lei Nacional do Piso por parte da prefeitura (Figura 1).

Figura 1 – Reivindicação do cumprimento da Lei do Piso



Fonte: Imprensa Sindical (SINTRAPP)

A greve teve seu início de maneira emblemática no dia 08 e, de acordo com a imprensa sindical,

[...] Por diversas vezes, foi lembrada a representatividade da data, que é o Dia Internacional da Mulher, para a luta das servidoras do magistério que compõem a maior parte dos profissionais da rede. Durante o evento, foram utilizados sinais de fumaça coloridos, que representam a luta das mulheres por igualdade entre os gêneros.

O movimento grevista estendeu-se até o dia 14 de março, apesar dos/as sindicalistas terem sido impedidos de acessar o prédio público da prefeitura, de ocupar a rampa do prédio e até de utilizar o banheiro de lá.

A greve ganhou mais uma reivindicação a ser feita, pois nesse período também foi elaborado um Projeto de Lei Complementar (PLC) que propunha alinhar os salários das referências – representação dos diferentes estágios da carreira profissional – que estavam abaixo do piso, visando proporcionar uma mesma remuneração para todos. O projeto foi enviado sem dialogar com os servidores e servidoras e o sindicato buscou dialogar acerca de mudanças a serem feitas no PLC.

Um dos momentos que consideramos importante ressaltar diz respeito ao dia em que sindicalistas levaram folhas sulfite, lápis coloridos e materiais de pintura para desenvolver uma aula de cidadania para as crianças durante o movimento, enfatizando a importância de, desde cedo, demonstrar o peso da luta popular por direitos e melhorias. Nos cartazes, de

acordo com a imprensa sindical do SINTRAPP, as crianças reivindicavam melhorias em suas unidades escolares como “corte o mato das escolas” e “arrume o parque da minha escola”.

O sindicato estudado possui diversos outros atos, greves e paralisações a serem analisados em sua trajetória, porém não pretendemos nos debruçar sobre todos eles. Compreendemos o início das atividades do SINTRAPP em sua formação e as ações recentes mais significativas para o magistério.

Com isso, conseguimos observar os desdobramentos das políticas neoliberais na educação e a consequente municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental, os impactos da aprovação da Lei do Piso sobre as demandas e dinâmicas sindicais e a potencialidade do SINTRAPP na representação e atuação, em particular, das mulheres professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente é repleto de desafios cotidianos desde seus primórdios. Embora tenha sido estabelecido no Brasil por homens religiosos, a feminização transcorrida pela docência é que caracteriza muitas das problemáticas, desigualdades e estigmas historicamente experimentadas pelas mulheres e, por efeito, transpostas para o magistério.

Reiteramos que as problemáticas, desigualdades e estigmas não são experienciadas exatamente da mesma forma por todas as mulheres, pois o gênero que chamamos de feminino não é uno. Evidenciamos, portanto, que as questões levantadas neste trabalho podem ser mais sutis ou mais profundas quando consideramos as especificidades de classe, raça, etnia, orientação sexual e outras.

De maneira geral, os desafios enfrentados pelas docentes em seu trabalho podem originar-se de fatores relacionados “[à] precária formação inicial recebida, [a]os ínfimos salários e [à] falta de compromisso político com a educação”. Essas são as principais percepções das professoras envolvidas no trabalho de Neves e Silva (2006, n.p.) ao questionarem-se sobre seu papel no “fracasso escolar” – embora algumas tenham apontado a si mesmas como responsáveis.

Em nosso trabalho, apresentamos parte dessa perspectiva. As baixas remunerações designadas para um trabalho feminino que surgiu como secundário ao trabalho principal dos homens. E a falta de compromisso político com a educação, que trabalhamos sob a perspectiva do neoliberalismo.

As políticas educacionais, de fato, foram direcionadas à neoliberalização da educação básica. Sobretudo quando analisamos o Estado de São Paulo. A centralização decisória de implementação do processo de municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental levou à descentralização executiva das responsabilidades administrativas e financeiras da oferta de ensino (Salomão, 2009).

Cabe ressaltar que também foram potencializados os incentivos à privatização do ensino, especialmente médio e superior, sendo esse mais um passo em direção à neoliberalização da educação.

Da mesma forma que profissionais da educação foram realocados da rede de ensino estadual para a rede municipal, sua base sindical foi transferida também. Assim, desfiliaram-se do sindicato estadual e passaram a se organizar em sindicatos municipais.

Nesse sentido, as demandas do professorado com base nas configurações históricas e nas reconfigurações neoliberais da atuação docente passaram a ser reivindicadas por meio dos

sindicatos de base municipal. Podemos considerar, portanto, que houve um ascenso nas dinâmicas sindicais municipais com a inserção da categoria.

Destacamos a aprovação da Lei Nacional do Piso Salarial Profissional do Magistério em 2008 como marco referencial de maior impulsionamento das reivindicações do sindicalismo docente, visando à garantia do cumprimento do piso salarial e das regulamentações das jornadas e condições de trabalho.

Todos esses apontamentos foram direcionados ao município de Presidente Prudente/SP e, sob essa perspectiva, passamos a analisar as dinâmicas tanto da feminização da docência quanto da neoliberalização da educação básica por meio de seus desdobramentos no SINTRAPP.

Como já comentamos anteriormente, o SINTRAPP não é um sindicato que representa exclusivamente o professorado, pois tem como objetivo abranger o funcionalismo público municipal e suas diferentes categorias profissionais.

Porém, compreendemos que as mulheres professoras simbolizam grande participação nas atividades sindicais, atribuindo destaque à faceta docente do sindicalismo promovido pelo SINTRAPP. Inclusive, esse é um dos motivos para termos escolhido esse sindicato como objeto de análise neste trabalho.

Destacamos a relação da feminização do magistério com a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental cristalizada em sua dinâmica. As turmas de pré-escola e ensino fundamental I são regidas, majoritariamente, por mulheres professoras. Com o processo de municipalização, foram essas professoras – e, claro, em menor quantidade, professores homens também – que se realocaram do estado para o município e hoje atuam ativamente nas ações sindicais promovidas.

Outra dinâmica evidenciada pelo SINTRAPP diz respeito ao aumento das reivindicações docentes desde a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. A última greve analisada no trabalho tem como ponto de partida a luta pelo cumprimento do piso salarial, mas encontra diversas outras motivações para que os professores e professoras continuem reivindicando.

Finalizamos nossas considerações mencionando o SINTRAPP como uma instituição política fundamental na organização do professorado, em particular das mulheres professoras, e na atuação sindical docente com recorte de gênero. Especialmente quando compreendemos o contexto neoliberal do trabalho docente em Presidente Prudente/SP e seus impactos na dinâmica sindical.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Heitor Antonio Ribeiro de. **Gênero e Sindicalismo: sindicato dos trabalhadores de Presidente Prudente, um sindicato de gênero forte (1998-2002)**. Monografia – Faculdade de Ciências, Letras e Educação, Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, p. 70. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ARAÚJO, Glauco. **Professores de SP anunciam fim de greve após 3 meses de paralisação**. G1, São Paulo, 12 de junho de 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-de-cidem-pelo-fim-de-greve.html>. Acesso em: 01 de nov. de 2024.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, n. 2, p. 458-463, 1995.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 500 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 309 p.

BEDIN, Gilmar Antonio; NIELSSON, Joice Graciele. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 27-41, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 21 de out. de 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º relatório de transparência salarial**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 01 de nov. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAÇÃO, Maria Isaura. Questões sobre o trabalho docente na rede estadual paulista. *In.*: **Debates em Educação**. Vol. 9, n.º 17. Jan/abr. 2017. Maceió.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. **Imagens e Identidades da Docência**: ser, tornar-se e fazer-se professor,

professora. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 27, n.1, p. 93-117, 2020. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748/28186>. Acesso em: 13 nov. de 2024.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Horizontes de uma “Geografia crítica radical”. In.: CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz *et al.* (org). **Marx, a Geografia e a Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2023.

CARVALHAL, Terezinha Brumatti. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho e a Questão de Gênero. **Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, volume 3, n.1, 2002a.

CARVALHAL, Terezinha Brumatti. Gênero e Trabalho: a participação da mulher nos sindicatos de Presidente Prudente/SP. **Pegada – A Revista da Geografia do Trabalho**, Presidente Prudente, volume 3, número especial, 2002b.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Francisca Thais Pereira *et al.* A história da profissão docente: imagens e autoimagens. **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil**, 2014.

COSTA, Leonardo Bocchi. **Notificação compulsória por profissionais da saúde à autoridade policial em casos de violência contra mulheres: um cavalo de troia no enfrentamento à violência doméstica e familiar**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho – PR, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. 248 p.

DE MELLO, Claudia Carnevskis. **A política educacional paulista e o processo de municipalização – 1995-2008: gerenciamento de resultados e patrimonialismo**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos. 2010.

DE PAULA, Ricardo Pires; ROBERT, André D. A LUTA DOCENTE CONTRA AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL E NA FRANÇA. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 347–368, 2019. DOI: 10.33026/peg.v19i3.5899. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/5899>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DE PAULA, Ricardo Pires. **Uma História da APEOESP (1945-1989): entre o sacerdócio e a contestação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DIEESE, **Sistema de Acompanhamento de Greves**. 2023.

FEDERICI, Silvia. **O Ponto Zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Introduzindo a diferença: gênero e diversidade sexual entre mulheres sindicalistas docentes. In.: BAUER, Carlos. **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil-Volume 3: Com escritos sobre a Argentina, Colômbia, Inglaterra, Japão e Peru**. Paco Editorial, 2017.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Economia Política, [S. l.], v. 13, n. 1(21), 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/12029>. Acesso em: 19 nov. 2024.

HARVEY, David. **O NEOLIBERALISMO**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª Visita. **Outras formas de trabalho**: Afazeres domésticos e Cuidados de pessoas. Tabela 6998, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6998>. Acesso em: 30 de out. de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 5ª Visita. **Outras formas de trabalho**: Afazeres domésticos e Cuidados de pessoas. Tabela 7015, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7015>. Acesso em: 30 de out. de 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LANÇA, Héliida; BAUER, Carlos. O associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores da educação como objeto dos estudos históricos educacionais. In.: BAUER, Carlos (et. al.). **SINDICALISMO E ASSOCIATIVISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: com escritos sobre Argentina, Inglaterra, País de Gales e Portugal**. Vol. 4 Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I. Trad: Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2013

MACHADO, Jarbas de Paula. **Piso salarial profissional nacional do magistério: conflitos e limites de sua implantação na rede pública estadual de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

MARCON, Nathália; REBECHI, Rozane R. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. **Debate Terminológico**, n. 18, p. 92-100, 2020.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 303

MIGUEL, Miriam Maria Bernardi; BAUER, Carlos. História e embates políticos do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo – AFUSE (1978-1992). In.: BAUER, Carlos (et. al.) **SINDICALISMO E ASSOCIATIVISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**. Vol. 3. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MOREIRA, Ruy. A (geografia da) sociedade do trabalho. **Terra Livre**, v. 1, n. 40, p. 131-142, 2013.

MOREIRA, Ruy. Trabalho e movimentos sociais no Brasil: um diálogo possível no âmbito da luta emancipatória. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 4, n. 1, 2003.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A Feminização no Mundo do Trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas: Autores Associados, 2004.

OMENA, Thayná Dantas de. **Fundamentos da subordinação do trabalho ao capital**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor**: representações sociais de professores. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SALOMÃO, Bluma. Educação e conflito no estado de São Paulo. 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/UFRJ/UnB, 2009. p. 1-18

SANFELICE, José Luís. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: APONTAMENTOS. In.: **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006 (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo. Hucitec, 1978.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. GLOBALIZAÇÃO, TRABALHO E DOCÊNCIA: CONSTATAÇÕES E POSSIBILIDADES. *In.*: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 175-190, ago.2010 - ISSN: 1676-2584.

SINTRAPP. Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região. **História**, c2024. Disponível em:

<https://sintrapp.com.br/quem-somos-historia/>. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

SOUZA, Suzane Tosta. *et al.* A Categoria Trabalho na Ciência Geográfica. O Contexto do Pensamento Crítico. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, volume 17, n. 1, p. 286-309, julho/2016.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. **Temporalis**, v. 15, n. 30, p. 475-494, 2015.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. Por uma Geografia do Trabalho! **Revista Pegada**, Presidente Prudente, vol. 3, nº especial, ago. 2002.

TV Fronteira. **Escolas da rede estadual retomam aulas presenciais obrigatórias em Presidente Prudente**. G1, 18 out. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2021/10/18/escolas-da-rede-estadual-retomam-aulas-presenciais-obrigatorias-em-presidente-prudente.ghtml>. Acesso em: 28 nov. 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In.*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 81-103, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>>. Acesso em: 3 mar. 2022.