



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO FEMININA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A
MULHER COMO "PUERI CARE"**

ÉRIKA MARIN DA SILVA GUIMARÃES

**Rio Claro - SP
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO FEMININA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: A
MULHER COMO “PUERI CARE”.**

ÉRIKA MARIN DA SILVA GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Áurea de Carvalho Costa.

**Rio Claro - SP
2023**

G963o Guimarães, Érika Marin da Silva
A opressão e exploração feminina no exercício da docência :
a mulher como "pueri care" / Érika Marin da Silva Guimarães. --
Rio Claro, 2023
134 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. Divisão sexual do trabalho. 2. Feminilização docente. 3.
Precarização do trabalho. 4. Opressão e exploração. 5. Ensino
Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A OPRESSÃO E EXPLORAÇÃO FEMININA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:
A MULHER COMO "PUERI CARE"

AUTORA: ÉRIKA MARIN DA SILVA GUIMARÃES

ORIENTADORA: ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA DENISE GUEDES (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio
Preto / SP

Profa. Dra. BRUNA CARVALHO (Participação Presencial)
Diretoria de Educação, Cultura e Esporte / Prefeitura Municipal de Bariri

Rio Claro, 29 de maio de 2023

Dedico este trabalho a todas as professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica, as quais me ensinaram o desejo pelo conhecimento, em especial à minha orientadora, professora Áurea, que acreditou em mim, proporcionando-me uma formação crítica e humana.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não existiria sem a ajuda e trabalho de pessoas que me acompanharam e me incentivaram desde o início nesta caminhada. Assim, presto meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, Luciana e Lázaro, por estarem comigo a cada momento desta vida, dando-me uma educação repleta de amor e carinho, servindo-me como exemplo diário.

Ao meu marido e companheiro Luiz, por acompanhar e vivenciar comigo todas as angústias e alegrias na realização deste trabalho, compreendendo a difícil tarefa de conciliar a maternidade, o trabalho e a pesquisa, dividindo comigo as responsabilidades no cuidado com o nosso filho, incentivando-me em todos os momentos.

Às amigas que conheci durante o curso das disciplinas e àquelas que fiz ao longo da minha busca por uma formação de qualidade, em especial à Jaqueline, que me orientou e serviu de calma em muitos momentos.

À Lainara, pessoa especial que apareceu no momento em que eu mais precisei de amparo, ajudando-me nos cuidados com o meu filho, Vítor, para que eu pudesse me dedicar à escrita deste trabalho.

Aos professores da Pós-graduação da Unesp de Rio Claro, que se dedicam ao trabalho de ensinar.

À minha orientadora, Prof.^a Dra.^a Áurea de Carvalho Costa, que com exímia sabedoria me orientou e me incentivou, ensinando-me a ser uma pesquisadora e profissional melhor.

À banca examinadora pelas contribuições no Exame Geral de qualificação, e pelo aceite em participar da Defesa, ajudando-me no aprimoramento desta pesquisa.

“E descobrimos as palavras *seu* e *meu* e a terra passou a ter dono e a mulher foi propriedade do homem e o pai, proprietário dos filhos”.

Eduardo Galeano

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo levantar elementos que contribuem para a análise da particularidade da opressão e exploração feminina no exercício da docência no Ensino Fundamental – anos iniciais. Nosso problema de pesquisa é: na profissão docente, as mulheres são tratadas de modo diferente, ou recebem atribuições diferentes em razão da condição feminina? Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental – anos iniciais - no município de Santa Gertrudes - SP. Empreendemos um estudo das relações de trabalho, buscando apreender se as professoras recebem e percebem as exigências diferenciadas em razão da condição feminina, e como tais exigências se dão no interior da escola e da sala de aula. Para alcançar esse objetivo nos propusemos a inventariar as motivações das professoras para a escolha pela profissão docente; observar o processo de profissionalização delas; identificando como as situações de exploração e opressão aparecem no cotidiano, buscando apreender as imposições, dentro da escola, que podem ser associadas à condição feminina antes daquela de professora. Nosso referencial teórico é o materialismo histórico e dialético que tem no trabalho a categoria central para a constituição do ser humano, oferecendo-nos a possibilidade de compreensão da concreticidade sobre a divisão sexual do trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual utilizamos de quatorze entrevistas semiestruturadas como fonte de informação, além de sessões de observação do ambiente escolar. As análises das entrevistas foram realizadas sob mediação das categorias cuidado, ensino e divisão sexual do trabalho, a fim de conseguirmos relacionar aspectos do trabalho docente feminino com o trabalho no modo de produção capitalista. Identificamos que a exploração e a opressão do trabalho docente feminino se revela na convocação às professoras para expandirem sua função docente para além do ensino, ficando responsáveis por outros tipos de cuidado que não o ensino de conteúdos escolares.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho. Feminilização docente. Precarização do trabalho. Opressão e Exploração. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research aims to explore the elements that contribute to the analysis of the particularities of oppression and the female exploitation in Elementary school teaching – early years. The research problem is: are women treated differently or assigned different roles due to their gender in the teaching profession? It is a case study carried out in a municipal school of Elementary Education – early years – in the municipality of Santa Gertrudes – SP. The study examines work relations, seeking to apprehend if female teachers receive and perceive the differentiated demands due to their gender, and how such demands occur within the school and classroom. To achieve this goal, it was proposed to inventory the motivations of female teachers for choosing the teaching profession; observe their professionalization process, and identify exploration and oppression occurring in everyday situations, seeking to apprehend the impositions within the school that could be associated to the female condition before their role as teachers. This is qualitative research study, for which were used fourteen semi-structured interviews as a source of information, in addition to observation sessions of the school environment. The analysis of the interviews was carried out through the mediation of the categories of care, teaching, and sexual division of labor, to relate aspects of female teaching with work in the capitalist mode of production. Our theoretical framework is historical and dialectical materialism, which places labor as the central category, offering us the possibility to understand the concreteness of the sexual division of work. It was identified that the exploitation and oppression of female teaching work is revealed in the demand for teachers to expand their teaching role beyond the instruction of school content, becoming responsible for other types of care that go beyond teaching.

Keywords: Sexual division of labor. Feminization of teaching. Job insecurity. Oppression and exploitation. Elementary education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades a serem desenvolvidas durante a formação inicial nos cursos de licenciatura de acordo com a competência do engajamento profissional – BNCC formação.....	44
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem de docentes nos anos iniciais de acordo com o sexo e a dependência administrativa.....	69
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BNC Base Nacional Comum

DMB Demografia Médica no Brasil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

HEM Habilitação Específica para o Magistério

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 PROFESSORA OU PUERI CARE? O CUIDADO E O ENSINO NA ESCOLA.....	22
2.1 O cuidado.....	24
2.2 O ensino.....	34
3 PARA ALÉM DA FEMINILIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE, AS CONVOCAÇÕES ÀS MULHERES NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA CONDIÇÃO FEMININA NO TRABALHO DA PROFESSORA.....	50
3.1 A feminilização da docência: o caso brasileiro.....	56
3.2 A feminilização da docência nas teorias pedagógicas.....	62
3.3 Não se nasce professora, torna-se professora.....	72
3.4 (Con)vocações para e na docência: o cotidiano do trabalho docente.....	80
4 AS VOZES DAS PROFESSORAS.....	93
4.1 O compartilhamento de responsabilidades e cuidados entre escola e família....	93
4.2 Notas sobre a representação social dos professores homens.....	105
4.3 Eu mulher, eu professora: o que dá sentido à docência?.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A.....	130
APÊNDICE B.....	132

1 INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que a feminilização do trabalho docente no modo de produção capitalista é consequência direta da associação da figura feminina aos cuidados parentais, às atribuições da vida doméstica - notadamente, o cuidado com as crianças - e aos preconceitos sexistas, que se constituem em obstáculos para que elas conquistem lugares no mercado de trabalho socialmente atribuído aos homens (SAFFIOTI, 2013).

Esta pesquisa se propõe a realizar uma análise sobre a intensificação do trabalho docente feminino na escola, privilegiando as especificidades da exploração sobre o trabalho da mulher na função de agente de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, visando à emancipação humana e seu pleno desenvolvimento.

A escolha pelas mulheres em nossa pesquisa justifica-se em razão de serem a maioria exercendo a profissão docente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compõem o ensino do 1º ao 5º ano. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar de 2022, o Ensino Fundamental – anos iniciais – possuía aproximadamente 669.956 professores do sexo feminino e 93.091 do sexo masculino (INEP, 2023).

Assim, ao considerarmos o fato da profissão docente ser ocupada majoritariamente por mulheres, desde o fim do século XIX, no Brasil, impõe-se a necessidade de problematizar a profissão sob condição feminina, articulando o trabalho docente feminino com a exploração que a sociedade capitalista inflige ao trabalhador, pois uma das ferramentas para tornar a exploração mais intensa é a divisão sexual do trabalho.

Para fins desta dissertação, destacamos que a divisão sexual do trabalho, nas sociedades de classes, tem servido de artilho no contexto capitalista para a exploração diferenciada e ainda mais intensa do trabalho feminino em relação ao masculino, seja pela tática das interdições à isonomia salarial, seja pela guetificação das profissões. Um exemplo se observa na docência, com o agravante de que mulheres negras são ainda mais exploradas, pois a exploração associada à opressão é o fundamento das ideologias liberais meritocráticas que edificam uma retórica de demérito às mulheres, às pessoas negras, às com deficiência, às

indígenas e outros grupos minorizados no âmbito da hegemonia branca e masculina (ALMEIDA, 2018).

Hoje, as diferenças entre o sexo masculino e feminino são utilizadas para subalternizar a mulher e desvalorizá-la na sociedade de classes, ao mesmo tempo em que a alienação do trabalho é acentuada, em razão da opressão e da exploração da classe trabalhadora em seu conjunto. Então, a exploração do trabalho, aqui entendida como um conceito econômico, se refere à forma dos contratos laborais, enquanto a opressão se refere às relações intersubjetivas que podem, ou não, envolver exploração, pois “[...] opressão é a atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros.” (TOLEDO, 2001, p. 12). No caso do trabalho feminino:

A subordinação da mulher e os dons ou habilidades ditas femininas são apropriados pelo capital para exploração da força de trabalho, pois, as atividades e trabalhos desenvolvidos por mulheres – ao serem vistos como atributos naturais, extensões de habilidades próprias do gênero feminino – são consideradas dons e não trabalho (CISNE, 2015, p. 122).

As atividades desenvolvidas por mulheres passam a ser relacionadas como mais simples, pois são ideologizadas como atributos naturais, portanto, menos dignas de prestígio e de valorização em relação às atividades masculinas. Assim, “[...] o capitalismo acirrou a opressão da mulher, ao combiná-la com a exploração e a dupla jornada de trabalho e ao criar novas formas de opressão [...] (TOLEDO, 2001, p. 93).

De modo geral, o capital expropria o trabalho humano, apartando os produtores dos produtos e, por isso, impondo uma relação estranhada entre o criador e o produto por ele criado. A alienação consiste em retirar do homem o controle sobre o processo de objetivação e apropriação, no qual a transformação é dada a partir de uma necessidade do capital e não dos trabalhadores. Dessa forma, não existe sentido pessoal para o sujeito que trabalha naquela atividade, pois dela resultará um objeto que nem responde a sua necessidade, nem lhe pertence, antes mesmo de ser produzido:

Nas condições históricas da produção capitalista, o trabalho é expropriado de sua máxima expressão humanizadora, posto que tais condições estabelecem uma cisão entre o trabalhador e o produto de seu trabalho,

entre o trabalhador e processo de produção e, conseqüentemente, entre o trabalhador e o gênero humano e si mesmo. Essa expropriação determina o processo inverso à realização plena do trabalho no desenvolvimento do homem, determinando sua alienação (grifo nosso) (MARTINS, 2015, p. 3).

O trabalho passa a ser venda de força de trabalho como meio de sobrevivência, em que a única coisa que interessa ao trabalhador é o salário que, por sua vez, não é correspondente ao valor do seu trabalho, sustentando, minimamente, a subsistência física, enquanto o trabalhador gera o “tempo de trabalho excedente” que permite ao dono da sua força de trabalho, seu empregador, adquirir o lucro, isto é, a mais valia. Deste modo, as diferenças físicas, étnicas e sexuais são incorporadas como fatores de barateamento da mão de obra “[...] ao substituir progressivamente trabalhadores mais qualificados por menos qualificados, maduros por imaturos, masculinos por femininos ou adultos por adolescentes e infantis” (MARX, 2013, p. 711).

No que tange ao trabalho docente, ele é caracterizado como um trabalho intelectual e imaterial, que se realiza na “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2011, p.12).

Entretanto, tal trabalho não escapa à alienação. Costa (2009) analisa que, assim como os demais vendedores de força de trabalho, o professor também está sujeito à alienação:

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranhada entre eles e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia. Essa alienação produz um efeito até mesmo nas relações entre professores e alunos: os professores passam a não reconhecer os alunos como uma das ‘matérias-primas’ de seu trabalho, ao lado do conhecimento, e os alunos passam a não reconhecer os professores como os mediadores entre eles e os conhecimentos [...] (COSTA, 2009, p. 72).

Sob o regime de assalariados, nas escolas públicas e privadas, os professores perdem o controle sobre os conteúdos ensinados, sendo instados a executar atividades que não se relacionam diretamente ao saber que lhes cabe

transmitir; ademais, os professores são afastados das decisões sobre o trabalho, visto que devem seguir diretrizes e currículos prontos, empobrecendo o seu processo de elaboração e sistematização do saber (COSTA, 2009). Esse profissional é condicionado, por meio de formações iniciais e continuadas, a transmitir os conteúdos - competências e habilidades - que interessam à classe dominante, visto que a escola capitalista é um aparelho reprodutor do Estado (ALTHUSSER, 1980). Portanto, tais saberes convergem para a manutenção do *status quo*. Na realização do trabalho docente, no qual os professores transmitem seus saberes, eles também reproduzem a ideologia socialmente construída e perpetuada pela classe dominante. Gramsci (1982) aponta que, para dominar intelectualmente é necessário dominar ideologicamente:

[...] é possível dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

A mulher, no exercício da docência, estará submetida à exploração e à alienação que todos os professores sofrem, no entanto, esta exploração é diferenciada em função da condição de gênero, assumindo uma configuração particular à medida que a opressão passa a instituir a guetificação de profissões femininas e justificá-las como naturais e consequentes de atributos femininos.

A exploração do capital sobre a força de trabalho exige perceber a particularidade da exploração do trabalho da mulher. Essa exploração não se dá de forma diferente e, sim, acentuada com relação à exploração do homem. [...] a divisão sexual do trabalho é indispensável para desvelar o antagonismo de classe e, concomitantemente, da opressão e exploração das mulheres (CISNE, 2015, p. 119)

A hipótese dessa pesquisa é de que as professoras, pela condição feminina construída sob a ideologia da subalternidade da mulher, por pertencerem à classe trabalhadora, por serem mães, ou não, cujo princípio da maternidade seria a condição natural para cuidar de crianças, sofrem opressão e exploração diferenciadas para além da alienação do trabalho, que, em nome do amor e do

instinto materno, se exija que a professora extrapole sua função para além do ensino, secundarizando-o em detrimento de tarefas análogas à maternagem, conseqüentemente, aos cuidados parentais.

A partir dessa hipótese, planejamos nossa pesquisa para captar elementos empíricos que permitam analisar a opressão à professora dos anos iniciais como fenômeno concreto por meio de situações de opressão; exploração; humilhação; vivências machistas; além de ter sua capacidade profissional menos valorizada, visto que sua área de atuação, o Ensino Fundamental nos anos iniciais, é compreendido como área de saberes mínimos e, além disso, a formação docente para atuar nesse nível de ensino, até o final da década de 1980, no Brasil, eram adquiridos por meio de cursos de nível técnico (LELIS, 1996).

Nesta pesquisa, buscamos apreender como as professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais – percebem, identificam e explicam a existência ou não de diferenças na atribuição e imposição de tarefas e responsabilidades em decorrência da condição feminina e da associação do ensino com os cuidados parentais dedicado às crianças pequenas. Como essas associações aparecem no trabalho docente, no cotidiano escolar? Como as professoras se relacionam com elas?

Esperamos, com esta pesquisa, colaborar na elucidação de questões sobre como o trabalho docente feminino é intensificado em razão da condição feminina, numa perspectiva do materialismo histórico e dialético, associando as categorias opressão, exploração, com um recorte de gênero. Para tanto, escolhemos uma escola da rede municipal de Santa Gertrudes, interior de São Paulo, elegendo como participantes professoras de 1º a 5º ano, diretora, pais e responsáveis de alunos. Nossa expectativa é de que, uma vez concluída a pesquisa, esses resultados possam oferecer aportes na forma de livros e artigos de modo a gerar atividades de extensão como cursos, palestras e oficinas referentes ao tema.

A fim de alcançarmos tais objetivos, apoiamo-nos no referencial teórico do materialismo histórico e dialético que tem no trabalho a categoria central para o desenvolvimento humano, oferecendo-nos categorias de análise que possibilitam apreender concretamente o trabalho docente feminino a partir da divisão sexual do trabalho.

Assim, o referencial permitiu-nos a aproximação com nosso objeto de pesquisa, no caso, o trabalho docente feminino, ou seja, percebendo-o além de suas

aparências empíricas (real aparente), pois, conforme afirma Martins (2006, p. 11) “[...] não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a ‘visibilidade’ da máxima inteligência dos homens [...]”, abstraindo-o em sua dinâmica.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. O objeto da pesquisa tem, insista-se, uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador (NETTO, 1947, p. 57).

Seguindo os preceitos aludidos por Duarte (2008), a investigação da escola e das relações que se dão em seu interior pressupõe uma metodologia que possibilite analisá-la de forma objetiva:

A escola como instituição que desempenha um papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho é caracterizada por uma multiplicidade de relações. Para investigá-la, faz-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilite a análise de suas dimensões objetivas em profundidade e extensão, assim como a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos que nela atuam acerca do problema que se deseja conhecer (DUARTE, 2008, p. 223).

O nosso objeto de estudo, o trabalho docente feminino, requereu que registrássemos o pensamento de alguns teóricos e algumas pesquisas acerca do tema para obtermos a fundamentação e a historicidade que a temática demanda (NETTO, 1947). Delimitamos como fonte de pesquisa, além do levantamento bibliográfico, as entrevistas com as professoras, corpo gestor, pais de alunos e de sessões de observação do ambiente escolar.

Neste trabalho, utilizamos entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada apoiou-se em um esquema básico, contudo sem aplicação rígida, possibilitando ao entrevistador ajustes pertinentes (LUDKE; ANDRE, 1986). A organização, tratamento e sistematização dos dados coletados foi realizada utilizando-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

Assim, dividimos nossa pesquisa em 3 etapas. A primeira etapa da nossa pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre a temática. Após levantamento junto ao banco de teses da Capes, de trabalhos publicados nos últimos 5 anos, encontramos 510 dissertações e teses sobre o descritor “divisão

sexual do trabalho”, 2 dissertações sobre “feminilização docente” e 13 sob o descritor “opressão e exploração”. Dentre as pesquisas que possam nos interessar, selecionamos três trabalhos. Os referidos trabalhos foram escolhidos por trazerem questionamentos que corroboram com as inquietações que levaram à construção dessa pesquisa, bem como apresentaram a possibilidade de continuarmos a estudar este campo, tendo em vista a necessidade de compreendermos a feminilização docente para além de um processo histórico, mas como um meio de perpetuação dos interesses da classe dominante.

O primeiro trabalho selecionado foi uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2015, o qual aborda as representações das diretoras de escolas de Educação Infantil sobre os professores homens, apontando a preocupação dos pais em relação a um homem ser destinado aos cuidados com seus filhos, visto que na educação infantil há momentos que exigem cuidados com a higiene pessoal, bem como atenção aos casos de enfermidades que as crianças possam apresentar. Verificou-se que a presença feminina na educação infantil está atrelada ao cuidado e à maternidade, afastando o homem desse nível de ensino em razão da construção social da imagem feminina de cuidadora (HENTGES, 2015).

O segundo trabalho, também uma dissertação de mestrado, trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a intensificação do trabalho docente no Programa Escola Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizada em 2017. Essa pesquisa identificou que as mulheres sofrem a intensificação e exploração do trabalho através da múltipla jornada, ocasionada pela responsabilização e acúmulo de tarefas profissionais e domésticas (OLIVEIRA, 2017).

O terceiro trabalho escolhido foi uma tese de doutoramento, defendida no ano de 2017. Essa pesquisa trazia as contradições nas concepções políticas sobre o trabalho do pedagogo(a), avaliando como o trabalho produtivo, improdutivo e reprodutivo condicionam a formação política dos pedagogos(as), bem como a objetivação das práticas, apresentando que a redução da práxis pedagógica ao cuidado como um fim em si mesmo, acarreta exaustivamente o trabalho das pedagogas, uma vez que a jornada formal soma-se à esfera doméstica (TAVARES, 2017).

A segunda etapa, após estudo e pesquisa sobre a temática, consistiu na coleta de dados por meio da observação do ambiente escolar, bem como das entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade de Santa Gertrudes - interior de São Paulo, no ano de 2021, durante o mês de agosto. O envolvimento dos participantes na pesquisa se deu por meio de contatos oficiais com a Escola, garantindo-se a participação livre, voluntária e privativa.

A escola está localizada em um bairro periférico e atende crianças de 6 a 10 anos. Santa Gertrudes é conhecida por integrar o maior pólo cerâmico das Américas, estabelecendo essa atividade como a principal fonte econômica da cidade, atraindo trabalhadores de várias regiões do Brasil. No bairro em que a escola está localizada, a maioria dos moradores são migrantes das regiões Nordeste do país, além de migrantes da própria região Sudeste, principalmente do estado de Minas Gerais.

No ano em que a coleta de dados foi realizada, a escola contava com 13 professores polivalentes, os quais lecionavam para as turmas do 1º ao 5º ano. Entre esses 13 professores, apenas dois eram do sexo masculino, assim, a escola contava com 11 professoras, sendo todas convidadas a colaborarem com a pesquisa, bem como a diretora da escola.

Como a pesquisa apresenta um recorte de gênero, cujo objeto é o trabalho docente feminino, os dois professores homens não foram convidados para realizarem as entrevistas; dentre as professoras do sexo feminino da escola, apenas três não aceitaram participar.

Todas as professoras e a diretora são concursadas e efetivas no cargo, com tempo de experiência entre 10 e 30 anos no magistério público. A diretora é efetiva como professora, estando, momentaneamente, nomeada pela gestão municipal para o cargo de diretora de escola. Todas as professoras e a diretora entrevistadas possuem formação de nível superior, além de especialização na área da educação. Também realizamos entrevistas com cinco responsáveis pelos alunos da escola, cuja escolha foi feita a partir de indicações da diretora.

As entrevistas somente foram realizadas a partir da aprovação pelo Comitê de Ética¹, bem como da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas professoras, diretora e mães, o qual garante o sigilo e a privacidade das participantes. Todas as informações que pudessem identificar as entrevistadas foram suprimidas das citações, como acordado no termo de consentimento livre e

¹ CEP-IB/UNESP-CRC. Parecer nº4532034

esclarecido apresentado ao comitê de ética, sendo os nomes das professoras, diretoras, mães e responsáveis substituídos por nomes fictícios.

Nas entrevistas com as professoras, buscamos apreender a realidade do trabalho docente feminino, captando a trajetória e a atuação profissional, as concepções sobre docência, escola, ensino e cuidado, bem como situações em que elas identificam algum tipo de tratamento diferenciado e/ou atribuições de tarefas pelo fato de serem mulheres. Em relação aos responsáveis, as entrevistas serviram para captar a concepção que as famílias têm sobre a docência e a escola, visando compreender se há a compreensão da docência como extensão de cuidados parentais, bem como da escola como *lócus* destinado a outros fins que não o ensino.

Em virtude da pandemia da COVID-19, as entrevistas foram todas realizadas à distância, no formato síncrono, por meio do programa *google meet*, as quais duraram, no máximo, uma hora. Todas elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. As entrevistas com pais e responsáveis foram realizadas por meio do *whatsApp*, tendo em vista sua popularização e facilidade de acesso, visto que nem todos os responsáveis conseguiriam usar o *google meet*.

Durante as observações em sala de aula, em razão da particularidade posta pela pandemia, as salas de aula estavam esvaziadas, contando com apenas um terço do número total de alunos, pois, como forma de mitigar o contágio pelo vírus, fora instituído o rodízio de alunos, impossibilitando que captássemos a concreticidade do trabalho docente em situações normais ocorridas numa escola pública, uma vez que a diminuição de alunos interfere nas relações produzidas dentro da escola, no seu cotidiano.

A terceira e última etapa consistiu na organização, tratamento e sistematização dos dados coletados sob a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Pode-se concluir que a análise de conteúdo é uma leitura profunda das condições oferecidas pelo sistema linguístico e permite a descoberta de relações entre o conteúdo e o discurso.

Para realizarmos as análises das entrevistas utilizamos as categorias cuidado, ensino e divisão sexual do trabalho como mediadoras, a fim de conseguirmos relacionar aspectos do trabalho docente feminino com o trabalho no modo de produção capitalista, concatenando o processo de feminização da docência com a particularidade de cada entrevistada, com foco na associação entre a docência e a

maternidade, do cuidado em detrimento do ensino, da intensificação do trabalho da professora com demandas que extrapolam sua função precípua, visando verificar se, como consequência do instinto materno como ideologia, as professoras são tratadas de modo diferente na escola, resultando em situações de opressão e exploração no exercício da docência.

Nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, considerada a primeira seção, mais três capítulos, constituindo-se nas seções 2, 3 e 4, além das considerações finais.

Na segunda seção, intitulada “Professor ou pueri care? O cuidado e o ensino na escola”, a intenção foi trazer para a discussão os conceitos de cuidado e ensino enquanto trabalho humano, elaborado a partir do referencial materialista histórico e dialético. Nas suas subseções apresentamos o cuidado enquanto trabalho feminino diante da divisão sexual do trabalho, analisando o processo de inferiorização da mulher e seu direcionamento à vida privada, além de realizarmos uma discussão sobre o ensino como um tipo específico de cuidado; apresentamos, também, como o cuidado foi incorporado pela escola neoliberal enquanto forma de mitigação dos problemas sociais na sociedade capitalista.

Na terceira seção, “Para além da feminilização da profissão docente, as convocações às mulheres na escola: a influência da condição feminina no trabalho da professora”, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o processo de feminilização da docência. Empreendemos uma reflexão sobre a feminilização da docência a partir da associação entre maternidade e o magistério para crianças pequenas, além da consequência dessa associação para o trabalho docente feminino. Apresentamos também as primeiras análises, na qual buscamos captar os determinantes das professoras para a escolha da profissão, assim como a compreensão de docência que elas apresentam, verificando se a ideologia da vocação feminina e da naturalização da mulher como cuidadora influenciam suas escolhas e seu trabalho.

Na quarta seção, “As vozes das professoras” apresentamos, a partir dos relatos das professoras, situações em que elas revelam a superexploração da docência em razão da condição feminina, bem como trazemos a compreensão dos pais a respeito da profissão docente. As entrevistas ajudaram na apreensão da realidade do trabalho docente feminino, captando a atuação profissional, bem como

situações em que elas identificam algum tipo de tratamento diferenciado e/ou atribuições de tarefas pelo fato de serem mulheres.

Por fim, apresentamos as considerações finais com nossas análises e reflexões.

2 PROFESSORA OU PUERI CARE? O CUIDADO E O ENSINO NA ESCOLA

De acordo com nosso referencial teórico, todo trabalho humano tem como cerne a transformação da natureza pelo homem na busca da satisfação das suas necessidades e, conseqüentemente, sua própria transformação.

Para iniciarmos o debate em que trataremos sobre o cuidado e o ensino na docência é essencial apresentá-los como dois aspectos de um trabalho humano não material. Assim, as categorias cuidado e ensino serão tomadas enquanto trabalho humano imaterial.

Conferimos a qualidade de trabalho não material às categorias cuidado e ensino à medida em que compreendemos o produto desses trabalhos como algo intangível. Porém, a especificidade do trabalho docente não é o fato de ser imaterial, pois há outros trabalhos desse tipo, que não o ensino, mas o fato de que o produto do trabalho de ensino e de cuidado não se separa do seu produtor, isto é, tem valor de uso direto (SAVIANI, 1984).

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos (SAVIANI, p. 81, 1984).

O trabalho humano é compreendido como a capacidade de o ser humano se relacionar com a natureza, modificando-a conforme suas necessidades, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo nessa relação, criando novas necessidades. Por meio de um processo complexo de objetivação e apropriação, o ser humano age sobre o meio conscientemente, antecipando e planejando suas ações para satisfazer suas necessidades. Assim, a ação humana é teleológica, ou seja, com uma finalidade, uma intencionalidade (LUKÁCS, 2013).

De acordo com Lukács (2013), o trabalho humano também é o início da socialização do homem e de sua relação com a natureza, pois o ser social é fruto dessa relação que ele estabelece entre o ser inorgânico e orgânico em que, por meio da consciência, age idealmente produzindo a sua própria existência. Assim, o trabalho permitiu ao homem se constituir enquanto ser social, possibilitando a produção e a reprodução do gênero humano.

A vida do ser social não pode ser reduzida à reprodução biológica e orgânica, sendo a totalidade humana composta da relação entre os seres humanos e a natureza e entre si, a partir do trabalho (LUKÁCS, 2013).

Embora os animais também sejam capazes de agir sobre a natureza, a ação humana é peculiar em razão da capacidade de antecipar nas ideias a transformação da matéria, capacidade teleológica, bem como Marx nos apresenta:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 327).

De acordo com Marx e Engels (2007), o pressuposto de toda história humana é a própria existência. É na forma de organização dessa existência - e por meio dela - que o ser humano estabelece a relação com a natureza, sendo a consciência essa forma de organização que permite as modificações ideais no ambiente à sua volta, sendo esta a condição primeva da história.

Ao planejar a transformação, idealmente, e transformar a matéria natural, criando algo novo, o ser humano modifica o que existe na natureza, ou seja, ele dá outra existência àquela matéria anterior, portanto, ele transforma a matéria por meio da ideação (LUKÁCS, 2013). Essa transformação não se restringe à matéria transformada, mas se estende ao próprio criador, bem como a toda a coletividade humana. A produção e a reprodução do homem como ser genérico se confunde em seu processo, é fruto do próprio movimento da totalidade, que sintetiza a construção do ser humano. A produção da vida, por meio do trabalho, e a reprodução da vida para a procriação estão imbricadas no processo de sociabilidade.

[...] devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre realmente, cada vez mais deixa de encontrar as condições de sua reprodução 'prontas' na natureza, criando-se elas próprias através da práxis social humana. (LUKÁCS, 2013, p.171).

A constante busca pela satisfação das necessidades permitiu que novas necessidades fossem criadas e, a partir delas, surgiram instrumentos e materiais que tornaram a relação do homem com a natureza cada vez mais complexa, mediada pela ciência, a tecnologia, a arte e a filosofia. Por meio dessa relação de troca, o homem foi se tornando cada vez mais humanizado, estabelecendo relações sociais também cada vez mais complexas, iniciando seu percurso histórico enquanto ser social (MARX; ENGELS, 2007).

Conforme Marx; Engels (2007, *apud* PASSOS, 2018), o primeiro ato histórico do gênero humano foi a satisfação das necessidades básicas como alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, descansar e reproduzir. A partir da satisfação dessas necessidades, os seres humanos produziram outras, não naturais, como a arte, a religião, a justiça, a educação, a política, etc. Portanto, satisfazer e criar necessidades novas é um processo contínuo, compreendido por Marx como o segundo ato histórico (MARX; ENGELS, 2007).

2.1 O cuidado

A produção e reprodução se complementam na constituição do homem genérico, uma vez que os laços de sociabilidade se constroem a partir do trabalho em sua primeira forma: aquela com a natureza, que não só promove modificações no ser individual, mas, também, promove as transformações em relação às formas de sociabilidade, tornando-se uma relação necessária à reprodução do ser genérico, o qual coloca em evidência a cooperação como manifestação da sociabilidade “[...] é através desse processo de cooperação que podemos localizar elementos que identificam o cuidado como resultado da coexistência do trabalho e das relações sociais [...]” (PASSOS, 2018, p. 70).

Então, o cuidado, manifestado na forma de cooperação entre os indivíduos, se dá na relação entre produção e reprodução, materializada na atividade do cuidado:

1. A existência do ser social está relacionada à cooperação que se constitui entre o indivíduo e o coletivo; logo, para se ter a reprodução da espécie, é necessário construir ações conjuntas.
2. No que se refere à procriação, existe a necessidade de se pensar a sobrevivência dos indivíduos que não podem executar o trabalho para satisfazer as próprias necessidades ontológicas primárias, ou seja, que precisam que outro indivíduo trabalhe para satisfazê-los.

3. Na relação social serão determinados como, por quem, onde e de que forma o cuidado deve ser viabilizado (PASSOS, 2018, p. 70-71).

O cuidado não é uma atividade característica exclusiva dos seres humanos, mas é observado também em outras espécies do reino animal, como nos vertebrados e invertebrados, demonstrando que é um comportamento biológico para a manutenção da espécie e a perpetuação das gerações futuras, impactando na adaptação das populações de cada espécie ao meio ambiente:

Cada ato de cuidado dos pais beneficia o filhote aumentando sua sobrevivência, mas custa aos pais a redução do número de outros filhos contemporâneos ou futuros. Os recursos alocados para um filhote não podem ser entregues a outro. Cuidados prolongados retardam o nascimento de filhotes subsequentes; os riscos de cuidar dos filhotes de hoje diminui a probabilidade de que os pais sobrevivam para educá-los amanhã. [...] À medida que os filhotes se desenvolvem e tornam-se mais auto-suficientes, a razão entre benefícios e custos da continuação dos cuidados por parte dos pais diminui (RICKLEFS, 1993, p. 192).

Verderane e Izar (2022) analisaram a atividade de cuidado parental e a identificaram em mais de trezentas espécies de primatas não humanos, sendo uma atividade desempenhada, na maioria das ocorrências, por fêmeas. Esse cuidado fica a cargo da mãe até que o filhote atinja a capacidade de sobreviver por si mesmo. A cooperação, assim como o cuidado, também é comum a diferentes espécies de animais, dos mais simples aos mais complexos na escala zoológica, pois “Os animais formam grupos para aumentar sua sobrevivência, facilitar a alimentação ou realizar acasalamentos” (RICKLEFS, 1993, p. 189).

Contudo, nos animais, a atividade de cooperação para o cuidado é de natureza biológica e instintiva, com fins de preservação das espécies e sua expansão no ambiente.

Nos primatas, como em outros animais, o cuidado é circunscrito ao repertório de comportamentos geneticamente determinados, de modo que não resulta de ações voluntárias, premeditadas e conscientes, mas de imperativos decorrentes dos repertórios ritualísticos, geneticamente determinados e espontâneos (RICKLEFS, 1993).

A cooperação consciente sob a mediação da cultura, da linguagem, da consciência humana e da sociabilidade, adquire uma natureza diferente, à medida que resulta da relação dialética entre os seres humanos e a natureza e que os

primeiros não se adequam à última, mas a transformam em favor deles. Portanto, se a relação dos seres humanos com a natureza é diferente daquela estabelecida entre a natureza e os outros animais, o comportamento humano assume características peculiares, em virtude da produção de cultura e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a linguagem articulada ao pensamento.

A vida humana é mediada pela cultura criada e construída socialmente, em que as tendências naturais, embora tenham sua importância ao permitir que haja o desenvolvimento, são superadas pela organização corporal do ser humano, em que estes conseguem produzir sua própria vida:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir (MARX; ENGELS, 2007, p. 27).

No ser humano, o cuidado se torna objetivado à medida que há consciência sobre o processo de cuidado: para que cuidamos; de quem cuidamos e como cuidamos, sendo parte da própria organização do ser social. A necessidade de cuidado é biológica e compartilhada com outros animais na forma de preservação e manutenção da espécie, mas também se torna uma necessidade cultural, envolvendo a educação, a saúde, a segurança, a moral, enfim, a satisfação de necessidades eminentemente humanas.

O cuidado se transforma num trabalho coletivo empreendido por todos os membros da sociedade à medida que, além do cuidado se estabelecer como uma necessidade biológica, em que o resultado é a preservação da espécie, ele também se estabelece como uma necessidade social, em que resulta na preservação e na perpetuação da civilização. Pode-se dizer que o motivo gerador da atividade de cuidado, enquanto mediadora da relação dos seres humanos entre si, adquire sentido e significado comuns, permitindo que se estabeleça de forma consciente por todos (LEONTIEV, 2004).

Em síntese, entendemos que o cuidado consiste numa das atividades cooperativas que permeia as relações entre indivíduos de uma espécie, com vistas à

sua preservação e expansão. No âmbito do gênero humano, as atividades referentes ao cuidado ganham uma complexidade, pois extrapolam a garantia da sobrevivência dos indivíduos, pelo menos até a idade reprodutiva, para propiciar, além da transmissão genética, que é uma das estratégias de perpetuação das espécies na Terra, a transmissão de cultura, de valores, hábitos, conhecimentos, bem como de preservação da memória, sendo requisito básico para que o processo civilizatório ocorra. Por isso, é uma tarefa de todos os seres humanos, dedicada não só às crianças, idosos, doentes, mas a cada ser humano, com seu valor como ser único.

Para fins de recorte, nesta dissertação nos dedicamos aos cuidados com as crianças que, na sociedade de classes, têm sido atribuído às mulheres, a partir da produção de uma equivalência entre estas e as fêmeas das demais espécies de mamíferos, o que se constitui numa ideologia que abstrai as diferenças apontadas até o momento, naturalizando na figura feminina o papel social de “cuidadora de crianças”, como consequência da divisão sexual do trabalho, em analogia ao que se dá em algumas espécies de animais.

A divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente, a atribuição às mulheres dos cuidados parentais não são um fenômeno natural e nem um tipo de relação social que existiu desde sempre na raça humana, mas resultado de uma construção histórica e social.

Nas sociedades comunais primitivas, a vida era organizada de forma comunitária dentro das *gens*, cujas comunidades se reproduziam por meio dos casamentos coletivos. Todos conviviam produzindo o necessário à vida em regime de cooperação, em que a divisão sexual das tarefas ainda não resultava na diferenciação entre os produtos do trabalho feminino e os produtos do trabalho masculino, pois ambos eram produzidos pelos mesmos motivos, coincidindo com a finalidade social, que era satisfazer as necessidades de sobrevivência do grupo; por isso, o sentido e o significado da atividade coincidiam, qual sejam, satisfazer uma necessidade individual e coletiva, por exemplo, a de se alimentar (LEONTIEV, 2004).

Dessa forma, a divisão de trabalho entre os sexos era simples e expressava a divisão de responsabilidades pela provisão de alimentos para o grupo, visando objetivos comuns, usufruído por todos em igual, como a alimentação, o abrigo, a segurança, a reprodução, etc (REED, 2011; ENGELS, 2017).

A propriedade coletiva coloca os homens em relações idênticas em relação aos meios e frutos da produção, sendo estes últimos, portanto, refletidos de maneira idêntica na consciência individual e na consciência coletiva. O produto do trabalho coletivo tinha o sentido comum de “bem”, por exemplo um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos seus membros (LEONTIEV, p. 121, 2004).

Nas sociedades comunais primitivas, as mulheres desenvolveram e aprimoraram seus conhecimentos sobre a horticultura e agricultura, dominando técnicas de plantio e cultivo, ajudando a natureza a produzir mais alimentos, favorecendo o processo de sedentarização da vida humana e grupal. O desenvolvimento de cerâmicas e construções de moradias também foram tecnologias desenvolvidas pelas mulheres, para o qual utilizavam a madeira, a pele e a cortiça como matéria-prima para a construção. Assim, no passado pré-classista, para uma mulher de um clã ou uma tribo, permanecer “em casa”, nas tarefas referentes à reprodução biológica, demandava, imediatamente, esforços de desenvolvimento de tecnologias. Então, as mulheres podem ser consideradas como as pioneiras na produção da ciência e da tecnologia:

[...] Da colheita espontânea de frutos, passaram à horticultura rudimentar e depois à agricultura. [...] Foram as mulheres que desenvolveram os rudimentos da botânica, da química, da medicina e outros conhecimentos científicos. Assim, foram não só as primeiras trabalhadoras industriais e as primeiras agricultoras, mas desenvolveram também a sua mente e inteligência graças à variedade de trabalhos que tinham, convertendo-se nas primeiras educadoras ao transmitir seus conhecimentos e sua herança cultural a novas gerações de produtores. [...] produtoras tanto da nova vida, como dos meios para satisfazer as necessidades materiais da vida – se converteram na cabeça social e dirigente de suas comunidades (REED, 2011, p. 38 -39).

Assim, nas sociedades primitivas, o trabalho da mulher fora indispensável e de fundamental contribuição ao desenvolvimento e evolução do gênero humano. Ademais, em alguns grupos sociais, a *gens*, era baseada na descendência materna, visto que pela própria forma de organização familiar comunitária, não era possível reconhecer a paternidade e, por isso, além de ser estabelecida toda a descendência do grupo pelo poder matriarcal, as mulheres também gozavam de status superior aos homens, pelo seu papel de procriadoras: “[...] na impossibilidade de conhecer, com certeza, o verdadeiro pai, significava elevada consideração pelas mulheres, isto é, pelas mães” (ENGELS, 2017, p. 69). Entretanto, mesmo que as mulheres fossem

valorizadas, não eram as únicas responsáveis pelo cuidado com as crianças, pois essa atividade era de responsabilidade de todos, homens e mulheres, independentemente de serem seus filhos biológicos, de modo que a responsabilidade sobre os indivíduos mais novos, bem como os idosos, era objeto do trabalho cooperativo.

Então, para além da capacidade procriadora das mulheres na reprodução do gênero humano, elas também foram essenciais na organização social das comunidades. Logo, a divisão social do trabalho existente nas sociedades primitivas permitiu às mulheres grande participação no desenvolvimento social e produtivo da humanidade.

[...] as mulheres haviam adquirido sua posição privilegiada na sociedade primitiva não só por serem procriadoras, mas porque como resultado desta função específica haviam se convertido nas primeiras produtoras de gêneros essenciais para viver. Em outras palavras, em um determinado ponto da luta pela sobrevivência e por nutrir e cuidar das crianças, começaram a empreender o caminho da atividade produtiva, e esta nova função deu-lhes a capacidade de organizar e dirigir as primeiras formas de vida social (REED, 2011, p. 37).

De acordo com Engels (2017), a diferenciação entre o trabalho masculino e feminino tem sua origem na produção de excedentes, processo que contribuiu para a inferiorização da mulher na sociedade de classes, aprisionando-a à vida privada.

O trabalho excedente é resultado do desenvolvimento das forças produtivas de técnicas agrícolas e do adestramento de animais e, conseqüentemente, foi o responsável por instituir a diferenciação entre o trabalho masculino e feminino, bem como da atribuição à mulher das atividades domésticas, e o trabalho no espaço público, ao homem (TOLEDO, 2001).

Assim, em razão da dominação de técnicas agrícolas e da pecuária cada vez mais consolidadas, o homem primitivo fixou moradia e a obtenção de alimentos passou a ser fornecida pelo cultivo de lavouras, domesticação de animais, secundarizando-se a caça como recurso para a obtenção de alimentos. Como consequência, houve mudanças na estrutura e na organização social, ficando o homem responsável pela agricultura e pecuária, e a mulher, gradativamente, fora encaminhada para as responsabilidades relacionadas estritamente ao espaço doméstico, como os cuidados parentais, a manutenção das condições básicas de higiene e nutrição da família, ficando reclusa ao lar.

[...] no momento em que o homem se apropriou dos meios de produção, a mulher foi relegada exclusivamente às suas funções biológicas de mãe, e lhe foi negada toda forma de participação na vida social produtiva. Os homens tomaram as rédeas da sociedade e fundaram um novo sistema social a serviço de suas necessidades. Da destruição do matriarcado, nasceu a sociedade de classes (REED, 2011, p. 101).

O surgimento do trabalho excedente também gerou a necessidade da propriedade privada, da herança e, por conseguinte, a necessidade de se desenvolverem dispositivos para garantir que a propriedade fosse transmitida para os herdeiros consanguíneos, os filhos, que seriam uma continuação biológica do patriarca. Assim, instaura-se a monogamia feminina para garantir que a riqueza produzida pelo trabalho excedente permanecesse dentro da família conforme descendência paterna, consolidando-se o patriarcado como novo modelo familiar, o monogâmico para a mulher, no qual o homem passou a exercer domínio sobre a família:

A derrocada do direito materno foi a derrota do sexo feminino na história universal. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução.

[...] O primeiro efeito do domínio exclusivo dos homens, desde o momento em que foi instituído, pode ser observado na forma intermediária da família patriarcal, que então surgia (ENGELS, 2017, p. 78-79).

Logo, a determinação do trabalho doméstico como atribuição feminina e como atividade inferior àquelas desempenhadas pelos homens, no qual se inclui o trabalho de cuidado, tem sua origem na constituição da família monogâmica e patriarcal. Nesse contexto, posterior à sociedade comunal primitiva, aprisionaram-se as mulheres à vida privada, colocando-as como servas da família, cujo líder era o patriarca.

De acordo com Engels (2017), a família monogâmica se diferenciava das outras formas existentes de família pelo fato de se constituir mais numa relação econômica, que visava a manutenção da riqueza dentro da família, do que numa relação natural, como a que acontecia nos casamentos coletivos. Para além da necessidade econômica, o casamento monogâmico também se estabelece como forma de dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino, portanto, uma forma de cerceamento da mulher.

A família monogâmica feminina (SAFFIOTI, 2013) impõe à mulher a servidão à família, a partir da ideologia de que haveria equivalência entre as funções sociais e biológicas de mãe, restringindo-lhe a sua participação social na vida pública, deixando aos homens o controle sobre os processos de produção e exercício da política (REED, 2011).

Portanto, o acúmulo de riquezas gerada pelo trabalho excedente influenciou no modelo de organização familiar, instituindo-se a subalternização da mulher, à medida em que ela perdera seu poder na nova organização social, estabelecida pela família monogâmica e, posteriormente, pelo patriarcado. “[...] É por isso que dizemos que a divisão sexual do trabalho é um fato histórico, porque foi sendo construída enquanto tal no decorrer da história humana [...]” (TOLEDO, 2001, p. 14).

Neste momento, ocorreu o processo de subalternização da mulher ao patriarca, por meio da diferenciação entre o trabalho feminino e masculino:

A mesma causa que havia assegurado à mulher sua anterior supremacia na casa - o fato de se limitar ao trabalho doméstico - assegurava agora o domínio do homem na própria casa. O trabalho doméstico da mulher perdia agora sua importância perante o trabalho produtivo do homem. Este trabalho passou a ser tudo e aquele, uma insignificante contribuição (ENGELS, 2017, p. 202).

A subalternização e a conseqüente submissão da mulher em relação ao homem se revelam como princípios de uma forma de alienação, gerando relações estranhadas de exploração e opressão desde a unidade familiar que, por sua vez, só foi possível a partir do processo de alienação posto pela organização da sociedade de classes.

A alienação separa o indivíduo da sua relação ativa com a natureza, alienando-o de si mesmo enquanto parte do gênero humano de modo a não reconhecer o outro como parte desse gênero, irrompendo na separação e hierarquização entre os sexos: “[...] a primeira oposição de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher, na monogamia, e que a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino.” (ENGELS, 2017).

Embora o modo de produção capitalista seja o mais complexo, até o momento, na história das sociedades de classe, a situação da mulher não se modificou tanto devido à exploração do trabalho livre, em que a venda da força de

trabalho passa a se submeter às leis do mercado. Isso se dá em decorrência da opressão imposta pelo sistema econômico, que atribui diferentes preços ao trabalho feminino e masculino, pela cultura e pelo controle ideológico socialmente construídos ao longo do tempo (SAFFIOTI, 2013).

O capitalismo tem como base a exploração do trabalho humano, que se manifesta na divisão da sociedade de classes, na qual uma é proprietária e a outra despossuída dos meios de produção. Logo, a classe trabalhadora é a produtora de toda a riqueza material que existe, entretanto, esta não lhe pertence, uma vez que sua força de trabalho foi vendida ao seu empregador. O homem se aliena de seu trabalho, pois não domina sua própria criação e nem o processo de criação. O capital passa a controlar a vida do trabalhador, o qual não é dono do seu trabalho e produz para o capital e não para si. O motivo do seu labor é receber o salário, não mais usufruir diretamente dos produtos. O significado social se dissocia do sentido (LEONTIEV, 2004), dando origem à alienação, que deverá se manifestar, também, em outras relações sociais, na forma de preconceitos, racismo, machismo, aporofobia, etc, resultando nas opressões.

Há várias formas de intensificar a exploração do trabalho na sociedade capitalista, das quais destacamos as devidas à divisão sexual do trabalho, que se dá no trabalho feminino gratuito no âmbito familiar, para a reprodução física da força de trabalho; as diferenciações salariais justificadas por especificidades da condição feminina (menstruação, amamentação, gestação, climatério, menopausa); as interdições à participação da mulher na vida pública que impedem a proposição de políticas paritárias de direitos, garantidas e financiadas pelo Estado capitalista; a guetificação da atuação feminina no mercado de trabalho (CISNE, 2015).

A divisão sexual do trabalho compreende a diferenciação de tarefas atribuídas aos homens e às mulheres e a hierarquização delas. Os homens são destinados às funções referentes ao universo público, mais valorizadas socialmente, conferindo-lhes poder político. A consequência disso é que, nos dias de hoje, os cargos de chefia, por exemplo, são socialmente vistos como masculinos (HIRATA; KERGOAT, 2007). Às mulheres, couberam as atividades que estavam relacionadas à esfera doméstica, no universo privado, como limpar, cozinhar e cuidar. A partir dessa divisão, os cuidados da prole e da casa passam a ser impostos socialmente como atribuições femininas.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, e simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Toledo (2001), ao pesquisar a opressão da mulher, apresenta o conceito de dupla alienação à qual a mulher é sujeita. Isso acontece em razão da naturalização da subserviência ao homem e à família. O trabalho realizado pela mulher no âmbito doméstico, não se objetiva em produtos tangíveis ou intangíveis com valor de troca, “[...] o trabalho da mulher só pode se efetivar no trabalho do homem, no produto que ele cria; por isso ela é duplamente alienada” (TOLEDO, 2001, p. 47). A única situação em que o trabalho feminino se converte em produto é como prestação de serviços, nos ofícios em que servidoras e servidores domésticos vendem sua força de trabalho para execução de tarefas que, embora não resulte em produtos, cumpre a função de reprodução, na forma de cuidado (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Conforme discutimos anteriormente, a naturalização da mulher como cuidadora decorre das concepções biologizantes do ser humano, instituindo o que é feminino e o que é masculino do ponto de vista genético, metabólico e fisiológico. Na sociedade capitalista e machista, as meninas tendem a ser educadas como se cuidar fosse sua função social precípua, haja vista os brinquedos e brincadeiras “de meninas”, a partir de um suposto conjunto de atributos naturais, e isso acaba por exercer forte influência em suas escolhas profissionais, pois:

A subordinação da mulher e os dons ou habilidades ditas femininas são apropriadas pelo capital para exploração da força de trabalho, pois, as atividades e trabalhos desenvolvidos por mulheres - ao serem vistos como atributos naturais e, extensões e habilidades próprias do gênero feminino - são consideradas dons e não trabalho (CISNE, 2015, p. 122).

Mesmo quando a mulher trabalha fora do âmbito doméstico, na maioria das vezes, continua sendo a responsável pelas atividades de cuidado, organização, limpeza e alimentação familiar, constituindo-se numa segunda jornada de trabalho. Ademais, o trabalho remunerado fora de casa e a participação social pública não proporciona, necessariamente, participação política pública, uma vez que as múltiplas jornadas em casa e no trabalho se tornam entraves a sua participação ativa na vida política, pois “[...] a responsabilização diferenciada pelo trabalho

domésticos e pelo cuidado das crianças e dos indivíduos mais vulneráveis impõem a elas obstáculos adicionais” (BIROLI, 2018, p.), tais como menos tempo disponível e menor renda, obstruindo suas oportunidades de influenciar na criação de políticas que as favoreçam, ficando à mercê de uma política predominantemente masculina e desigual.

Quando a mulher - como qualquer outro trabalhador - se apresenta ao mercado de trabalho, ela oferece como mercadoria seus atributos biopsicossociais, porém, mediados pelas transformações ocorridas no processo de desenvolvimento e avanço dos meios de produção, atravessados pela ideologia da inferiorização da condição feminina.

De acordo com Hirata (2007), vários fatores favoreceram a profissionalização do trabalho de cuidado, sendo um deles o envelhecimento da população seguido pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, fazendo com que estas mulheres que trabalham fora contratem mão de obra para realizar o trabalho em casa, como as empregadas domésticas, babás, cuidadoras de idosos e deficientes, enfermeiras e com “[...] a mercantilização, do trabalho feminino de cuidado, gratuito e invisível, torna-se visível e passa, enfim, a ser considerado um trabalho” (HIRATA, 2016, p. 52). É necessário destacar que a mercantilização tornou o trabalho de cuidado numa prestação de serviços com valores de uso e de troca, objeto de intensificação da exploração, seja sob contratos formais, seja informais, cuja atuação é, predominantemente, de mão de obra feminina (Ibidem). As crises cíclicas do capital e a reestruturação produtiva aprofundaram a exploração e opressão do trabalho feminino, pois “[...] possibilitou a incorporação e o aumento da exploração de trabalho de mulheres em ocupações de tempo parcial, em trabalhos “domésticos” subordinados ao capital” (TOLEDO, 2001, p. 50).

2.2 O ensino

A capacidade do gênero humano de agir sobre a natureza para adequá-la aos seus interesses propicia a criação de um mundo novo, no qual o sentido é dado pela consciência humana, atribuindo razão para a existência das coisas no mundo e dele próprio. Portanto, o mundo da cultura nada mais é do que resultado da criação humana, da capacidade da humanidade em produzir a sua história e a si mesmo enquanto gênero humano, sendo a educação parte dessa criação, pois é através dela que a cultura será transmitida às gerações futuras, garantindo a reprodução do

ser social e genérico, uma vez que tudo o que o homem produziu será a garantia da sua continuidade enquanto ser humanizado em sua máxima.

Saviani (2011) a partir de Marx e Engels (2007), apresenta o gênero humano como produto e produtor da sua própria história, pois, ao produzir sua história, produz também o gênero humano para além do desenvolvimento posto pelas suas capacidades filogenéticas.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A educação consiste em trabalho não material por não se constituir em processo de transformação de matérias primas em produtos tangíveis. Na condição de trabalho imaterial, o trabalho educativo produz a transformação dos sujeitos sociais a partir da apropriação do conhecimento humano, por meio do ensino (SAVIANI, 1984).

O ensino escolar se organiza na forma de um currículo, organizado em diferentes componentes curriculares e competências e habilidades, a serem reelaborados e socializados com os alunos pelos professores, profissionais especializados, detentores de conhecimentos científicos e pedagógicos sobre as ciências, arte e filosofia, com competência técnica para planejar e ensinar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, de forma didática, com a finalidade de que todos os alunos se apropriem da produção científica e cultural produzida pelos nossos antepassados. O acesso ao conhecimento humano é essencial para a formação plena do sujeito humanizado, favorecendo sua elevação enquanto parte do gênero humano, bem como desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, ou seja, relacionadas à cultura (MARTINS, 2013).

Assim, todo o conhecimento produzido pela humanidade é transmitido para as gerações futuras por meio do ensino, permitindo que essa riqueza não se perca e

gerem novas objetivações, novos conhecimentos, num processo contínuo de incorporação e superação (GRAMSCI, 1991).

Duarte (2016) elabora uma metáfora para explicar que é no ensino escolar que os conhecimentos pregressos são “ressuscitados” pelos vivos, na apropriação e objetivação daqueles saberes produzidos pelos mortos. Então, os vivos se apoderam do conhecimento criado pelos seus antepassados para, a partir deles, compreenderem o mundo por meio da apropriação desse saber, que será individualizado e subjetivado em novos conhecimentos. Entretanto, o ato intencional de ensino não se reduz à transmissão de informações, mas constitui numa das formas mais complexas de cuidado adulto prestado às crianças, jovens e adultos:

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para a outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sistematizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59, grifo nosso).

O ensino é um tipo de cuidado ontogenético sem o qual a humanidade não avançaria, uma vez que seria obrigada a recomeçar as experiências humanas sempre do início. Enfim, se as objetivações são resultado da atividade do trabalho humano, elas também são a condição para que o homem se torne humanizado; por isso o professor tem papel fundamental nesse processo, sendo ele o responsável por planejar todo o processo que provocará essas objetivações: a seleção e organização dos conteúdos, as estratégias e recursos necessários e a avaliação (MARTINS, 2016).

É neste contexto que se identifica a mediação da cultura no desenvolvimento do psiquismo humano enquanto produto histórico, o qual permitirá a compreensão do mundo a partir do nível de consciência desenvolvido por meio da “[...] relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (ibidem, 2016, p.15).

Assim, se o cuidado em geral se refere à preocupação com o outro, à atenção disponibilizada com o outro, o ensino é uma forma de cuidado que se constitui em fazer com que o aluno aprenda.

Passos (2018) compreende o cuidado como relação direta entre os sujeitos para suprir as necessidades ontológicas primárias, bem como destaca que as próprias necessidades podem se modificar por meio do desenvolvimento dos meios de produção que favorecem a criação de novas necessidades. É nessa transformação das necessidades que localizamos o ensino como um tipo específico de cuidado, o qual visa satisfazer não somente a sobrevivência do gênero humano, mas a necessidade de produção e reprodução da história humana em forma da cultura. Os conteúdos escolares, especificamente, têm como finalidade a formação omnilateral dos sujeitos, a emancipação do homem pela escola, sob uma metodologia diferente e complementar aos processos de ensino e aprendizagem em outras instituições sociais.

Este tipo de cuidado se apresenta no ato da professora e do professor, ao prepararem suas aulas, explicarem os conteúdos, avaliarem, ajudarem seus alunos a avançar no processo de objetivação e apropriação do pensamento científico, essa é a finalidade da existência da profissão docente.

O ensino posto como um tipo específico de cuidado, tem como finalidade permitir à humanidade que ela continue a existir na sua condição inteligível e social, por meio dos processos de internalização das objetivações humanas, gerando avanços, disseminando no espaço e no tempo as descobertas dos nossos antepassados, problematizando, superando e incorporando achados científicos. Por isso não pode ser considerado socialmente como mera extensão dos cuidados parentais, nem substituído pela assistência às necessidades básicas de sobrevivência dos alunos no espaço escolar, mas um trabalho imaterial, intelectual, de alta complexidade e responsabilidade social. Tal trabalho requer formação inicial, continuada e reconhecimento social.

Embora essa função precípua da escola pareça óbvia, num primeiro momento, não deixa de ser objeto de disputa entre as classes, gerando contradições, por isso, identificam-se atribuições à escola, por vezes, conflitantes.

A escola, assim como outras instituições, também sofre transformações, de modo que a apreensão de sua materialidade concreta passa pela análise de sua constituição histórica. É importante compreender as disputas que ocorreram e ainda ocorrem na atribuição de sua função social, a fim de compreendermos como a escola contemporânea produz e reproduz relações de trabalho, para além da apreensão de como a divisão sexual do trabalho afeta o trabalho da professora, mas

também as influências neoliberais de cuidado, ensino, aprendizagem e outros determinantes.

Assim, embora não consista em objetivo dessa pesquisa analisar a constituição histórica da escola pública moderna, torna-se imperativo compreendê-la como resultado de uma política de Estado burguês:

A instituição escolar tem sido apropriada pelo Estado, na atual conjuntura, com vistas a maximizar e a diversificar sua atuação na sociedade, porém, sob a ótica utilitarista, objetivando o lazer, a diversão, o controle da violência, a educação informal e outras atividades não ligadas diretamente à socialização do saber sistematizado, referente à ciência, à tecnologia, ao pensamento e à arte (COSTA, 2013, p. 11).

A compreensão da constituição da escola sob o modelo de sociedade neoliberal nos permite situar e caracterizar mais precisamente como o cuidado na escola decorre da diversificação do seu papel social na sociedade burguesa.

A escola pública não é uma instituição autônoma e independente, mas um braço do aparelho de Estado, sensível à disputa de interesses entre a classe que ocupa o poder político e econômico de inculcação e reprodução de ideologias que sustentam e mantêm o modo de produção capitalista, e a classe não hegemônica, ou seja, que não detém nem o domínio econômico, nem o poder político. Por isso, a escola é um locus onde existe um embate da classe trabalhadora para se apropriar também deste espaço segundo seus interesses, pois ela tem natureza dúplice, pertencendo à estrutura e à organização do Estado e, ao mesmo tempo, é ocupada pela sociedade civil - professores, alunos, comunidade (COSTA, 2013).

Na conjuntura contemporânea brasileira, a implementação do Estado mínimo neoliberal na década de 1990, foi a base para a reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, sob responsabilidade do ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. Tal reforma consistia em promover a adaptação à nova fase do capital, baseada na livre economia do mercado, da acumulação flexível e da não intervenção estatal no mercado. Dessa forma, a educação nacional sofreu reformulações adaptativas por meio do “[...] estabelecimento de políticas educacionais que promoveram a captação das chamadas fontes alternativas para o financiamento da educação, fazendo uso das parcerias público-privadas, bem como do trabalho voluntário.” (COSTA, 2013, p. 100).

A partir deste momento, o Estado passa a realizar uma gestão descentralizada, delegando maior responsabilidade aos municípios e estados, estabelecendo parcerias sob a forma de concessões às organizações da sociedade civil para participarem na gestão da escola pública. Essas parcerias têm atuado desde a formação de professores na rede pública, aquisição de materiais didáticos, até na utilização do espaço escolar para outras funções que nada tem a ver com o ensino. Assim, à medida em que se terceirizou a administração da escola, essa instituição foi perdendo a pouca autonomia que um dia possuiu, uma vez que a reforma neoliberal intensificou o esvaziamento de sua função na socialização do conhecimento humano já produzido (COSTA, 2013).

Paulatinamente, o modelo de escola como espaço que visa a socialização do saber como necessário à humanização pelo processo de objetivação do conhecimento humano que se dá por meio do ensino dos conteúdos escolares, se mistura com o modelo de escola ampliada, em que se estabelece como função social da escola a socialização de saberes que não permitirão à classe trabalhadora sua emancipação, uma vez que:

[...] a função precípua da escola que interessa à classe trabalhadora - a escola formativa e humanizadora - se diluiu em meio a outras funções que o Estado lhe tem atribuído e na medida em que se impõem fluidez entre os espaços institucionais de educação escolar e educação permanente, ao longo da vida, e em todas as instituições sociais. [...] Uma vez alienada da sua função precípua, eminentemente pedagógica, o estado neoliberal passa a atribuir-lhe outras funções, com vistas a maximizar o uso de seus espaços para ainda, uma vez, administrar a questão social (COSTA, 2013, p. 95, grifo nosso).

Fundamentadas nas orientações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO, essas políticas resultaram na atribuição de novas tarefas à instituição escolar, bem como de novas responsabilidades ao professor, que são trabalhadas desde a formação inicial para o trabalho flexível, de acordo com a demanda do capital, como, por exemplo, acolher, cuidar dos alunos, pais e responsáveis, responsabilizar-se pela proteção ao meio ambiente, respeito aos direitos humanos, combate ao racismo, respeito aos idosos e às leis de trânsito, educação para o autocuidado, compreendendo a educação como redentora da sociedade, etc (ROSA, 2012).

Percebe-se que o saber que caberá à escola socializar não é aquele relacionado à compreensão da ciência, da arte, e da filosofia, os quais permitem a

formação omnilateral, mas àqueles relacionados à prática cotidiana, ao preparo para o trabalho na sociedade capitalista e a soluções paliativas para os problemas sociais.

Rosa (2012), ao analisar os documentos internacionais que deram subsídios às políticas educacionais no Brasil, identificou que as novas tarefas atribuídas aos professores e à escola no processo de adaptação ao novo modelo econômico, se fazem presentes não só no recinto da escola, mas na sala de aula, informando uma modificação no conteúdo do ensino, que antes eram disciplinares, referentes à ciência, tecnologia, arte, filosofia e, agora:

[...] convocam os professores a assumir novas tarefas no cotidiano do seu trabalho, a partir da educação escolar centrada em uma formação voltada à satisfação das necessidades individuais e imediatas de aprendizagem, por meio da valorização da experiência extra-escolar dos estudantes, de resolução de problemas, onde os estudantes desenvolvem a capacidade de aprender a aprender, bem como abordagens ativas, criativas, com fluxo entre escola e trabalho produtivo, flexível e adaptável, identificando-se, por um lado, uma ausência na menção ao ensino e, por outro, o aparecimento de novas atribuições, tais como a propagação de um ideário de tolerância e respeito às diferenças, a administração dos reflexos imediatos dos problemas sociais na escola, bem como a articulação entre escola e comunidade (ROSA, 2012, p. 77).

Em 1998, foi publicado no Brasil mais um documento norteador elaborado pelos organismos internacionais, traduzido sob o título “Relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 2006), onde se propõe a destituição do professor e da centralidade sobre os processos de ensino, além de ressignificar o trabalho pedagógico e o espaço escolar, que passa a ser vinculado à ideia de superação dos problemas sociais, escamoteando as contradições produzidas pelo próprio sistema capitalista e designando o professor e a escola como agentes de controle de questões sociais (DUARTE, 2001; ROSA, 2012).

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (DELORS, 2006, p. 154, grifos nossos).

Recentemente, a UNESCO publicou um novo relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, lançado no Brasil em 2022. O documento realiza uma crítica à sociedade atual, fazendo, em certo momento, um aparente distanciamento em relação à educação neoliberal, questionando o mercado financeiro e a desigualdade crescente, bem como problematiza o individualismo como gerador de uma cultura competitiva e dominante. No entanto, esta nova proposta não critica o modelo econômico capitalista, além de continuar atribuindo à educação o papel redentorista. Assim, é apresentada a “pedagogia da solidariedade”, a qual visa à crítica ao conhecimento dominante e a valorização da interculturalidade, visto que a “[...] pedagogia da solidariedade também deve reconhecer e corrigir as exclusões e os apagamentos sistemáticos impostos pelo racismo, pelo sexismo, pelo colonialismo, e pelos regimes autoritários em todo o mundo” (UNESCO, 2022, p. 51). Percebe-se que é atribuída à escola e, conseqüentemente, aos professores, a superação de uma sociedade opressora e desigual.

Ainda, a crítica não deve ser contra o conhecimento dominante, mas contra o acesso ao conhecimento sob posse de grupos dominantes. Para valorizar conhecimentos locais e culturais, não se deve desvalorizar conhecimentos universais, uma vez que são produtos da cultura humana, portanto, pertencem a todos (PAES, 2020).

É importante destacar que o problema em discussão não se refere à crescente necessidade de lutar contra a exclusão, bem como às políticas sociais que se desenvolvem dentro da escola com o intuito de atenuar os problemas provocados pelo próprio sistema capitalista de produção, visto que elas são necessárias dentro de um sistema gerador de desigualdades, opressão, exclusão e contradições; mas a problemática se revela na atribuição dessas tarefas ao professor, sobrecarregando o trabalho docente com obrigações que se distanciam da tarefa específica da docência, que é o ensino. Dito isso, o ensino passa a competir por espaço com outras obrigações que são designadas ao professor, e, é dessa forma que o cuidado com o aluno relacionado a questões sociais toma o espaço que deveria ser dedicado ao ensino dos conteúdos escolares.

Entendemos que é por meio do ensino dos conteúdos escolares que o professor ajudará seu aluno a compreender sua realidade, adquirir consciência sobre a realidade para poder lutar para a transformação da sociedade desigual,

contando com recursos da ciência e da tecnologia para uma participação social crítica, qualificada e consciente. Assim, é preciso se afastar dos limites de uma educação burguesa, a qual apresenta uma educação para ações voluntaristas, espontâneas e inócuas sob a consigna do “faça sua parte”, a qual não rompe com o individualismo liberal.

Nesta sociedade de classes em luta, se por um lado, o conhecimento adquirido a partir dos conteúdos escolares é a base para a elaboração do conhecimento sobre a realidade para a transformação social, por outro, tais conteúdos têm sido problematizados como arcaicos, positivistas e inúteis perante as demandas dos novos tempos. Assim, a escola neoliberal secundariza o ensino dos conteúdos escolares, destituindo também o professor enquanto agente do ensino, apresentando, no plano ideológico, concepções pedagógicas adaptativas, ao invés de transformadoras, que estariam mais próximas das necessidades atuais da assim chamada sociedade moderna do conhecimento (PAES, 2020).

Para Duarte (2001), as concepções pedagógicas do aprender a aprender presentes na escola neoliberal apresentam uma ideia negativa sobre o ato de ensinar, fundada em teorias psicológicas que concebem a aprendizagem como forma espontânea, em decorrência do desenvolvimento biológico. A função do professor, então, seria promover relações mais amorosas com o aluno, permitindo que o aluno se sinta à vontade em relação ao professor e à escola, pois o interesse da criança por determinado assunto é que seria força motriz da aprendizagem verdadeiramente significativa. Os interesses espontâneos das crianças assumem estatuto de orientação para o professor desenvolver seu trabalho, ao mesmo tempo em que há a desqualificação do processo de transmissão do conhecimento, sob a seguinte hipótese:

[...] o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001, p. 59).

Nas atuais políticas curriculares, fundamentadas em pedagogias sob o lema do “aprender a aprender”², os alunos passam a ser os protagonistas do processo de

² Interpretações neoliberais e pós-modernas sobre a função social da escola, as quais buscam desvalorizar a transmissão do saber objetivo, bem como o papel do professor como agente responsável por transmitir esse saber.

ensino, e o professor perde o protagonismo do ensino, ao mesmo tempo em que ganha atribuições de atenuador dos problemas sociais que os alunos vivenciam fora da escola, em razão das desigualdades econômicas. De acordo com Bernardes (2014), a escola se torna um ambiente de proteção social, guardando as crianças de toda forma de degradação mediante os problemas sociais que atingem a classe trabalhadora na contemporaneidade, mas que não visa questionar a essência desses problemas e o papel social ativo dos sujeitos no enfrentamento deles, pois:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 38).

As pedagogias sob o lema do “aprender a aprender” compreendem o ensino de conteúdos escolares como algo negativo, uma vez que proclamam que tais conteúdos estão desatualizados e distantes das necessidades de uma sociedade que se encontra em constante transformação. Assim, os sujeitos precisam desenvolver a capacidade de adaptação para o contexto dessa sociedade, a qual exige sujeitos flexíveis para o mercado de trabalho e, por sua vez, os conteúdos escolares não visam tal capacidade de adaptação. Diante dessa ideologia, as pedagogias do “aprender a aprender” se apresentam como novidade que visa superar o ensino de conteúdos vistos como arcaicos, pois “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.” (DUARTE, 2001, p. 64).

Dessa forma, as pessoas também precisam estar em constante adaptação, para que se mantenham empregáveis. A educação escolar, que serve aos interesses da classe dominante, valoriza os conhecimentos tácitos, os quais favorecem seu enquadramento ao mundo do trabalho. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa claro os objetivos do preparo dessas habilidades e competências para tais fins:

[...]a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

As habilidades e competências necessárias ao trabalhador estão inseridas nos discursos atuais, em que se valoriza o cotidiano enquanto fundamento do currículo escolar, partindo do pressuposto de que o aluno precisa aprender sobre sua realidade objetiva e imediata, pois é no universo das práticas cotidianas que o aluno vivencia suas experiências, portanto é fonte das explicações para a compreensão do mundo (DUARTE, 2020).

Trata-se do pragmatismo na educação, focado na preparação da classe trabalhadora para competir pelas poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho, uma vez que vivemos numa sociedade sem empregos. Logo, o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos homens, fica limitado às necessidades do modo de produção, na conjuntura atual:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (DUARTE, 2001, p. 71-72).

Assim, a escola passa a ser reconhecida como espaço de aprendizagem e de enfrentamento dos problemas sociais por meio da maximização de seus usos (COSTA, 2013), impondo um alargamento da sua função, em que o cuidado passa a ser uma das suas atribuições. Isso corrobora e atualiza a tese de Gramsci de que a crise da escola capitalista nasce da contradição entre as pressões que ela sofre, advindas das necessidades do capital e a natureza desta instituição, qual seja:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado. A dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil seu trabalho, que é a forma própria da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e localizá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseiam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule orgânicamente a vida recíproca dos homens,

ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não simples coação. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, p. 130, 1982).

A escola básica pública, especialmente, recebe aqueles que mais precisam de assistência para além da aprendizagem - os filhos da classe trabalhadora. Em virtude das jornadas de trabalho cada vez mais extenuantes, 44 horas semanais no contexto brasileiro, os pais e responsáveis têm dificuldades de exercerem, com qualidade, os cuidados parentais com os filhos, além de não conseguirem oferecer, também, cultura, educação e lazer. Por isso, muitas vezes ficam dependendo das escolas em tempo integral para manterem seus filhos em segurança, alimentados e aprendendo, enquanto estão em suas ocupações diárias.

[...] os responsáveis legais pelos estudantes dedicam seu tempo a amplas jornadas de trabalho. O trabalhador precisa se submeter a mais de 40 horas semanais de trabalho para prover suas necessidades, não podendo dedicar-se a outras atividades, como a educação das crianças e adolescentes do qual são responsáveis, não dedicam-se à cultura, ao lazer, passam a vida em função do capital. Desta forma são deficientes os argumentos que sustentam o Programa Mais Educação, pois camuflam os reais problemas sociais, impõe à escola a função do cuidado em tempo integral para que os responsáveis por esses sujeitos possam se dedicar integralmente à exploração capitalista (BERNARDES, 2014, p. 57).

O novo modelo de escola, do ponto de vista mediato, desenvolve a empregabilidade, adapta os sujeitos sociais ao *status quo* e auxilia na administração, pelo Estado, do incontornável problema da exclusão. Do ponto de vista imediato, ela tem, cada vez mais, hierarquizado o acolhimento e, nas creches, pré-escolas e ensino fundamental, os cuidados parentais. Nas séries posteriores, permanece a priorização do acolhimento com a introdução de atividades de formação profissional, orientação do projeto de vida, desporto, cultura e lazer, nem sempre articuladas a um projeto político pedagógico de formação omnilateral, de modo que nem sempre escolas de tempo integral oferecem, efetivamente, formação de qualidade integral (SILVA; SILVA, 2014).

Pode-se ter a impressão de que não é necessário apresentar o ensino como atividade precípua do professor, bem como a escola como *lócus* de disseminação de conhecimento, uma vez que se entende que a profissão destinada a ensinar é a

docência e de que é na escola que se aprende. Entretanto, na lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), verifica-se que a palavra ensino é evitada, assim como atribui-se outras responsabilidades ao professor.

Na parte em que trata sobre as funções da docência aparecem as seguintes incumbências:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s.p.).

Percebe-se que são atribuídas muitas funções à docência, menos aquela relacionada ao ato de ensinar. O que se tem são prescrições de tarefas, que vão muito além do ensino. Mesmo a parte em que trata do zelo pela aprendizagem, o verbo zelar pressupõe o acompanhamento do educando, a atenção disponibilizada na garantia de aprendizagem, dando a entender que o professor apenas acompanha, como se a aprendizagem fosse autônoma e não resultado do processo de ensino.

Ademais, no inciso VI desse mesmo artigo, o qual coloca como incumbência dos professores “[...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996), não se insere de forma clara como o professor realizaria a articulação entre escola e família, portanto, o referido artigo é vago, não explicitando a natureza dessa tarefa e como se insere na jornada de trabalho. Isso abre precedente para o estabelecimento de obrigações extraclasse que vão desde a organização de festas e comemorações na escola, passando pelo atendimento a responsáveis pelos educandos, até a chamada busca ativa, atividade que se instituiu durante a pandemia, em que professores precisaram ir atrás dos alunos que se afastaram da escola. Tal incumbência colabora para o papel de assistência social, ao colocar a professora como responsável por articular escola e família, além de intensificar o seu trabalho com atividades que não dizem respeito diretamente ao ensino dos conteúdos.

Ademais, na mesma lei, o conceito legal de currículo escolar é apresentado como conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, o que de fato é, mas sem especificar quais são essas atividades, assim sendo, tudo o que é realizado na escola pode ser considerado parte do currículo. Logo, esse conceito tem sido usado para designar um conjunto de atividades que vão além dos conteúdos das disciplinas escolares, como as datas comemorativas, festas e demais comemorações que, por vezes, estão desconectadas dos objetivos de ensino, desenvolvidas como momentos de recreação e confraternização familiar, constituindo-se num risco de diluição da função social da escola e de maximização de seus usos:

[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2011, p. 15).

Tal compreensão do currículo pode induzir à atribuição de novas tarefas e responsabilidade aos docentes, concorrendo pelo tempo disponível na jornada escolar com sua atividade essencial, que é a socialização dos conteúdos por meio de estratégias diversas, pois nem sempre se concretizam sob mediação pedagógica, antes, enfatizam o acolhimento dos alunos sob a retórica pedagogicista:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A partir do momento em que se escamoteia a palavra ensino da LDBEN, bem como abrange a compreensão de currículo para além dos conteúdos escolares, a referida lei possibilita a construção de outros documentos que passam a nortear tanto a formação docente como o trabalho docente de forma a estender sua função para além da sua função precípua.

A BNC formação, por exemplo, foi elaborada com base no artigo 62º da LDB, o qual estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência uma Base Nacional Comum Curricular. O intuito deste documento é formar um perfil específico de professor, aquele adequado à sociedade neoliberal, conformando uma nova configuração de professor.

A construção desse perfil acontece por meio da valorização de uma formação prática e utilitarista, na forma de competências que deverão ser desenvolvidas pelos professores ao longo do curso. O referido documento propõe o desenvolvimento de competências gerais e específicas. As competências específicas envolvem três dimensões consideradas fundamentais:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).

Entre estas três dimensões formativas propostas pela BNC, destacamos o engajamento profissional que, além de atribuir o desenvolvimento profissional como responsabilidade individual do docente, também coloca como parte do engajamento profissional a relação com a família e a comunidade, visando o bem estar do ambiente escolar, colocando o professor como mediador da relação entre escola, família e comunidade. No parágrafo terceiro do artigo acima citado, descreve o que consiste no engajamento profissional:

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Abaixo, destacamos as competências específicas propostas na terceira dimensão - engajamento profissional -, pois revelam atribuições à docência que extrapolam a tarefa precípua da docência, conformando uma formação voltada aos interesses neoliberais da educação, o qual amplia cada vez mais as atribuições da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Quadro 1. Habilidades a serem desenvolvidas durante a formação inicial nos cursos de licenciatura de acordo com a competência do engajamento profissional– BNCC formação.

Dimensão do engajamento profissional:	Habilidades:
Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.	Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

Fonte: adaptado BNCC (2019).

Com base nessa resolução, os professores deverão, além de ensinar, conhecer a vida dos seus alunos e compreender o contexto de vida de cada um, ficando responsável, também, por promover um ambiente escolar agradável a todos. O professor passa ser um gestor de situações extra escolares que adentram a escola e que não constituem como parte da sua atividade precípua, assim como passa a compartilhar responsabilidades que, mais uma vez, não são claras sobre o que consiste tais prescrições. Assim, abre-se precedentes para que ele passe a ser direcionado ao cuidado com questões de outra ordem que não o ensino, além de ter seu engajamento profissional atrelado à sua capacidade de mediar a relação entre escola e comunidade. Ainda, não menos importante, esse documento visa a formação flexível do professor, adaptando-o às necessidades da sociedade neoliberal.

3 PARA ALÉM DA FEMINILIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE, AS CONVOCAÇÕES ÀS MULHERES NA ESCOLA: A INFLUÊNCIA DA CONDIÇÃO FEMININA NO TRABALHO DA PROFESSORA

Esta seção constitui-se numa reflexão sobre a tendência à feminilização da docência, isto é, o aumento numérico de mulheres na profissão, visando captar esse processo numa perspectiva dialética, a fim de compreender as formas que essa configuração impõe à professora certas características específicas, resultando na feminização³ da profissão, dado que isto se relaciona à construção social de uma imagem feminina da profissão, na medida em que, na escola, as atividades atribuídas como femininas direcionam o trabalho da professora para outros fins, para além do ensino (YANNOULAS, 2011).

A feminilização da docência tem sido objeto de diversas pesquisas em virtude da realidade que, no Brasil, as mulheres compõem a maioria dos docentes, conforme dados já apresentados (INEP, 2023).

A presença massiva das mulheres no magistério, especialmente na educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, decorreria do fato desta profissão ser, em tese, naturalmente feminina, ou isso é senso comum? A feminilização da categoria docente pode ser entendida como um desencadeador da feminização do trabalho cotidiano no magistério? Enfim, esses fenômenos foram apropriados pelo Estado burguês, nas políticas públicas e transformadas em estratégias para a implantação do novo modelo de escola, no neoliberalismo? Assim, buscamos contribuir para a elucidação desse problema, sem pretensão de esgotá-lo.

Conforme discutimos anteriormente, a educação, numa forma difusa e integral, surge na história da humanidade como uma resposta à necessidade do homem de conhecer e transmitir conhecimentos, constituindo-se como fator determinante para perpetuação do gênero humano e do processo civilizatório, possibilitando as apropriações e generalizações humanas, desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade (ALVES, 2005).

A educação sistemática, estruturada na escola, surge como uma necessidade educativa de institucionalizar o ensino dos conhecimentos artísticos e científicos, bem como a educação escolar impôs outra necessidade: a de direcionar

³ De acordo com Yannoulas (2011), feminilização possui um significado quantitativo, relacionado ao aumento numérico de mulheres em determinadas profissões; feminização possui significado qualitativo, relacionado às transformações no significado e no valor social das profissões em razão da feminilização.

o ensino às crianças, jovens e adultos como responsabilidade do professor, cabendo a ele essa mediação.

Historicamente, a docência se estabeleceu como uma atividade atribuída aos homens, em diversas sociedades e períodos históricos. Os registros mais longevos sobre educação vêm do Egito antigo, período cujas provas arqueológicas nos permitem evidenciar o funcionamento e a organização social, bem como o papel da educação enquanto alicerce dessa sociedade. Nesse período, encontramos os primórdios da atividade docente, no âmbito de alguma estrutura, formal ou informal, que visava à transmissão do conhecimento da oratória e saberes técnicos, em que se estabelecia também a figura do responsável por transmitir esse saber (MANACORDA, 1992).

Na Grécia antiga encontramos o pedagogo: um escravo que acompanhava a criança à escola e, às vezes, ensinava as crianças em casa, até que elas completassem a idade para frequentarem a escola. O mestre era, na maioria das vezes, um homem livre que exercia a profissão de preceptor, ensinando em escolas ou em domicílio. A função do educador era desempenhada por escravos - pedagogos - ou então por homens que perderam suas posses e passaram a ganhar seu sustento por meio do ofício de mestre - preceptores - numa situação em que existia uma representação negativa do trabalho (MANACORDA, 1992).

Manacorda (1992) destaca que o trabalho era desvalorizado, num contexto de uma sociedade em que se considerava trabalhar por dinheiro uma atividade mercenária (ARISTÓTELES, 2001). Conforme Platão (s/d) não era virtuosa a prática de os mestres cobrarem pelos ensinamentos, pois “[...] O fato de o preceptor cobrar pelo ensino incorria num desvio na natureza da atividade de ensinar, pois tratava-se de atividade que deveria visar ao benefício do aprendiz, exclusivamente, e, de forma extensiva, à sociedade” (COSTA; MARAFFON, p. 156, 2009).

Na sociedade feudal, o trabalho do preceptor era análogo ao trabalho realizado pelo mestre artesão, pois o mestre, na corporação de ofício, gozava de prestígio por dominar o processo teórico e prático da atividade a qual se dedicava, assim, o processo educativo empreendido pelo preceptor era um trabalho análogo àquele realizado pelo mestre artesão. Nesse contexto, o preceptor possuía os conhecimentos e o controle sobre seu trabalho, que ia desde conhecimento teórico sobre o conteúdo a ser ensinado até o conhecimento prático, que diz respeito ao processo de transmissão, isto é, a didática: “[...] o mestre ou preceptor, na educação,

era o senhor dos segredos do trabalho didático, e dominava todas as etapas e operações de atividade de ensino.” (ALVES, 2005, p.18).

A relação entre preceptor e aprendiz era individualizada, mesmo quando tiveram início os agrupamentos de alunos nos monastérios, a relação entre preceptor e discípulo continuava da mesma forma (ALVES, 2005).

A representação social do mestre, à época, era de um ser especial, escolhido por Deus para receber as revelações da verdade e difundi-las na Terra. Por isso, esses seres recebiam um chamado divino que consistia na vocação para a missão sagrada do ensino. A docência era, predominantemente, praticada por clérigos e, mesmo os mestres que não faziam parte do clero, desenvolviam uma conduta orientada de forma semelhante a dos religiosos. Conseqüentemente, até hoje há, no senso comum, o entendimento da docência como vocação (COSTA; MARAFFON, 2009).

A partir do século XIX, em razão das transformações sociais e históricas, numa conjuntura de maior desenvolvimento das forças produtivas, a ideia de vocação como motivo para justificar a escolha por uma profissão, dá lugar a explicações científicas baseadas nas teorias darwinianas da seleção natural. No reino da natureza resistem à seleção os sujeitos melhor adaptados ao meio ambiente, de modo que “[...] características de estrutura e funcionamento que moldam um organismo às condições do seu meio ambiente são chamadas adaptações” (RICKLEFS, 1993, p. 10).

A transposição linear da ideia de indivíduos adaptados ao meio ambiente, ou seja, aptos à vida em determinadas condições, para a análise da vida nas sociedades humanas levou à criação da categoria aptidão para caracterizar pessoas com diferentes níveis de adaptação e sucesso nas diferentes atividades humanas. Assim, o direcionamento para uma profissão, ou qualquer outra atividade, passa a ser relacionado à aptidão do sujeito social para desenvolver habilidades referentes a determinado ofício. O magistério, então, passa a ser compreendido como um trabalho cujo sucesso se condicionaria à aptidão natural, sob mesmo fundamento inatista da vocação.

Segundo a doutrina liberal, todas as pessoas nasceriam com as mesmas oportunidades concernentes à espécie humana, decorrentes do fato da igualdade originária quanto às características dadas geneticamente no decurso da vida, em que cada indivíduo desenvolve estratégias diferentes para adaptação ao meio social,

faz escolhas mais ou menos auspiciosas e, por isso, as formas de aproveitamento das oportunidades são diferentes, em razão das aptidões (RESSINETI; COSTA, 2016).

Assim, naturalizam-se as diferenças entre as pessoas, sob o conceito de diferentes aptidões e se abstrai os determinantes sociais do desenvolvimento humano nas sociedades de classe e, conseqüentemente, se naturaliza, também, as diferenças entre ricos - considerados mais aptos e adaptados ao meio - e pobres, legitimando desigualdade: “[...] a única desigualdade legítima entre os homens seria as dos talentos individuais, advindos do estado de natureza” (RESSINETI; COSTA, 2016, p. 50).

Em função dessa ideologia da naturalização das desigualdades, há a culpabilização do pobre pela pobreza e a acomodação dos trabalhadores na divisão social do trabalho.

É necessário considerar a aptidão como uma propriedade não inerente a todo indivíduo para transmutá-la numa forma de distinção daquele que a tem. A aptidão significa, sobretudo, uma forma de operar a identificação de indivíduos, tornando-se instrumento de distribuição destes na divisão social do trabalho (COSTA; MARAFFON, 2009, p. 154).

A aptidão é uma ideologia que justifica a escola dualista em que as pessoas são preparadas para exercerem determinadas ocupações/profissões no mundo do trabalho e na sociedade capitalista, conforme sua classe social, pois, as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho serão desenvolvidas na escola. Os sujeitos se ajustarão às atividades para as quais forem mais aptos, logo, haverá uma predisposição para desempenhá-la, de acordo com as chamadas tendências naturais, independentemente das condições que o meio social lhes oferece para o desenvolvimento (RESSINETI; COSTA, 2016).

As aptidões diferenciam no âmbito dos diferentes grupos sociais conforme a raça, a etnia, a idade e o sexo, vindo a explicar, por exemplo, a divisão sexual do trabalho, a despeito das condições históricas e materiais de produção de tal divisão. Do ponto de vista biológico, a condição feminina é constituída de aspectos particulares como a menstruação, a gravidez, a amamentação, a menopausa, contudo, esses atributos não podem justificar a subalternização feminina, nem diferenças de aptidão, especialmente no contexto da civilização, com seu elevado nível de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, que permite, cada vez

mais, que as mulheres ocupem diferentes espaços na vida pública e conquistem o respeito às peculiaridades de sua condição, as quais não podem ser apreendidas como inaptidão, deficiência, fragilidade ou vulnerabilidade. Isso faz sentido no âmbito de sociedades abertas à transformação, não às estáticas em que são os sujeitos sociais que devem se adaptar.

Conforme discutimos anteriormente, a partir do pensamento de Froebel, no contexto da conformação da sociedade capitalista e machista, associou-se a condição feminina à predisposição para o exercício do magistério, especialmente para crianças pequenas, uma vez que o cuidado de crianças é compreendido na sociedade de classes como uma atividade executada de forma mais competente por seres humanos dotados da natural aptidão denominada instinto materno (DURÃES, 2020).

Isso leva à reprodução do senso comum de que as mulheres são melhores professoras devido ao fato de serem, naturalmente, gestantes, nutrizes e cuidadoras dos seus filhos, com potencial para estender tais cuidados a outras crianças, como os alunos. A noção de aptidão da mulher para o magistério transita do âmbito individual para o conjunto do gênero feminino. Isso foi determinante para que a sociedade patriarcal capitalista permitisse às mulheres da classe média a ingressarem no mercado de trabalho como professoras, enquanto na classe trabalhadora, as mulheres, desde sempre, trabalharam duramente ao lado dos homens nas lavouras e nas fábricas (VILELLA, 2000; DURÃES, 2010; ARCE, 2002). Trata-se do senso comum, pois, como já apresentado, os cuidados parentais são como estratégias adaptativas de parte da totalidade de animais no reino animal; há um grande número de espécies que não possuem o comportamento instintivo do cuidado parental prestados por fêmeas. Essa é uma especialização presente apenas em algumas populações de organismos, como uma das diversas estratégias de ocupação do território.

No contexto do neoliberalismo, sob as ideologias da aptidão e da vocação, a docência tem sido construída tendo em vista as características femininas atribuídas à profissão, mediando a relação das professoras com a docência e sua função social. “[...] Trata-se de exercício de tarefas, o qual passa a envolver aptidões, competências e habilidades como requisito para atingir eficiência e produtividade, tendo como referente a adaptação à sociedade capitalista” (COSTA; MARAFFON, 2009, p. 155).

Outrossim, conformou-se uma identidade da professora como cuidadora, o que de fato é, pois educar e ensinar é cuidar, porém isso não decorre de uma tarefa naturalmente feminina.

Novaes (1992), ao discutir o fenômeno da feminilização docente, denunciando que esse trabalho é comumente relacionado às funções desempenhadas pelas mulheres no interior de suas casas, identificou nas respostas aos questionários aplicados às candidatas aos cursos de pedagogia e nas entrevistas com professoras do ensino básico a noção de vocação feminina. Para a autora, a vocação para a docência se realiza como uma espécie de sacerdócio, uma missão das mulheres, em decorrência de características femininas. As professoras acreditam que as características atribuídas à mulher são pré-requisitos para o exercício da docência.

É assim que a professora não hesita em dizer que o homem não seria bom professor primário, porque ele não possui os requisitos “natos” da mulher - a meiguice, o carinho com as crianças, a paciência e o amor materno “tão necessário ao exercício do Magistério”! (NOVAES, 1992, p. 103).

Pode-se compreender que a vocação (uma ideologia herdada do campo religioso), bem como a aptidão (uma ideologia que compreende a naturalização de características e atributos conformados socialmente nos seres humanos), acabam por legitimar a superexploração do trabalho docente feminino.

Identificamos, então, uma relação dialética entre a feminilização e a feminização laboral que, neste caso, a atribuição de tarefas referentes aos cuidados parentais às mulheres explicaria a presença majoritária delas na profissão e, por sua vez, devido ao fato de ser um trabalho exercido por mulheres, abriu precedentes para que elas fossem tratadas como “tias” e recebessem responsabilidades extras ligadas à higiene, alimentação, medicação, administração de conflitos, acolhimento, como o mesmo estatuto do ensino:

A feminização do magistério, pode-se considerar, foi um processo que ocorreu em duas direções, não excludentes: uma quantitativa e outra qualitativa. Trata-se de um processo quantitativo por ter levado à substituição numérica e progressiva de homens por mulheres no magistério. Por outro, foi também um processo qualitativo na medida em que houve uma substituição de características masculinas por femininas no trabalho docente das escolas primárias (DURÃES, 2011, p. 472, grifo nosso).

Os atributos femininos construídos mediante a ideologia da vocação e da aptidão foram, paulatinamente, associados à docência, encaminhando a sala de aula como lugar propício para atuação profissional da mulher, compatível com as funções de mãe:

Além da propagação das qualidades técnicas, os novos modelos docentes coincidiram também com a exigência de certas qualidades humanas. Assim, virtudes como moral social, obediência (à hierarquia escolar e ao governo), carinho, amor e vocação passaram a compor as qualidades necessárias ao trabalho docente. Tais qualidades suscitaram maior proximidade entre o ato educativo e o ato de catequese, entre a figura do padre e do educador, levando a sociedade do final do século XIX a não distinguir a fronteira entre essas atividades. Por conseguinte, a escola e, concretamente, o professor deixaram de ter a função exclusiva de ensinar a ler e escrever e passaram a ter a responsabilidade de moralização social do indivíduo (DURÃES, 2011, p. 472 – 473).

A feminilização da docência na sociedade, como a feminização das tarefas na escola, serve à apropriação liberal e machista da professora como sujeito que ensina, cuida e civiliza, bem como da escola como *locus* de legitimação do assim chamado “serviço de mulher”. Em última análise, trata-se também da disputa pela direção e o sentido da educação entre o pólo da aquisição de conhecimento e o da moralização.

O termo catequese é forte, remetendo à reflexão sobre o quanto tal moralização social decorre do fato de a sociedade, como a brasileira, permitirem que a educação seja atravessada pelo moralismo cristão, eminentemente machista. Esse aspecto escapa aos recortes do presente trabalho, mas não deixa de ser relevante à compreensão de um modelo de educação escolar e o papel das mulheres nele, o que demanda pesquisas específicas, posto que se trata de objeto relevante à história da educação brasileira.

3.1 A feminilização da docência: o caso brasileiro

No Brasil, a docência coube, inicialmente, aos jesuítas, que tinham como objetivo primário introduzir a fé cristã aos povos indígenas, ensinando a ler e escrever as letras com base nos ensinamentos das Sagradas Escrituras. A educação jesuítica perdurou por mais de duzentos anos e, além de estabelecer a fé cristã, também tinha como objetivo: a difusão da cultura e da moral portuguesa, pela imposição de costumes; a hierarquização desta cultura sobre a indígena e, mais tarde, também a africana (PAIVA, 2000).

Para Paiva (2000), o interesse dos jesuítas em alfabetizar não ficou restrito aos índios, mas se estendeu aos filhos dos colonos, uma vez que a educação tem papel importante na formação da sociedade. Essa iniciativa não logrou êxito na universalização do ensino das primeiras letras, pois o objetivo era instituir uma organização social, conformando o lugar e o papel de cada um na sociedade:

Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha (PAIVA, 2000, p. 44).

Durante o período jesuítico, a educação dos meninos na colônia, filhos das famílias da classe dominante, se estabeleceu sob a doutrina religiosa da fé cristã. A educação feminina era restrita aos cuidados com a família e a casa, sem direito à participação na vida pública e política, excluindo a alfabetização, na maioria das vezes. “[...]Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravizadas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever [...]” (RIBEIRO, 2000, p. 79).

Dado que o acesso restrito às letras refletia a organização da sociedade de classes da época, o acesso à escola se dava de acordo com a posição social do indivíduo e de acordo com o pensamento da época. De nada serviria o conhecimento escolar para o papel que era reservado às mulheres, pois o destino delas era a ignorância e a reprodução. As mulheres negras, na situação de escravidão, sofriam abusos sexuais e superexploração do trabalho. Assim, a opressão que as mulheres sofriam na época se concretizava em graus e formas diferentes, em razão da sua condição e classe social, mas sempre eram vistas como inferiores aos homens.

O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: ‘mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada’ (RIBEIRO, p. 77, 2000).

Devido à imposição da conduta submissa e servil, também foi atribuída à mulher a obrigação de ser recatada: “[...] a timidez e a ignorância constituíam, como registraram os viajantes estrangeiros, traços essencialmente femininos” (SAFIOTTI,

p. 268, 2013). O pouco ou nenhum acesso à instrução colaboraram para a construção do comportamento submisso, visto que a educação feminina, quando ocorria, era realizada em conventos, nos quais pouquíssimas mulheres recorreram.

Em 1759 ocorreu a Reforma Pombalina, a qual resultou na expulsão dos Jesuítas e na primeira tentativa de reestruturação da educação brasileira em bases laicas, separando-se religião e educação. Assim, a laicização do ensino é instaurada pelas aulas régias, não havendo nenhuma política de Estado para a expansão do ensino, ou mesmo com a formação de professores (VILELLA, 2000).

A educação laica para a mulher surge com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, havendo dois colégios particulares, em 1816, que ensinavam costura, bordado, religião e a língua nacional. O conteúdo ensinado era muito rudimentar, prevendo domínio básico da leitura e escrita, além de ter a maior parte do tempo dedicado à aprendizagem das prendas domésticas (VILELLA, 2000; SAFIOTTI, 2013;).

Em 1827, tem-se a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que propôs a criação de estabelecimentos de ensino em todo o império, bem como a formação de professores com base no método de ensino mútuo. De acordo com Saffioti (2013), a Lei de 15 de outubro de 1827 representou um grande avanço ao conceder à mulher o direito à instrução. Entretanto, a admissão das meninas se dava somente nas escolas de primeiro grau - pedagogias - reservando os níveis mais elevados (liceus, ginásios e academias) aos meninos, visto que a coeducação não era permitida.

Em 1834, há a promulgação do Ato adicional, atribuindo às províncias a responsabilidade sobre a instrução primária, as quais adotaram para a formação de professores o modelo de escolas normais, que já era utilizado na Europa. Entretanto, muitas escolas normais fecharam desde a implantação da referida lei, reabrindo, de forma definitiva e com maior alcance à população, somente ao final do século XIX (TANURI, 2000).

É importante destacar que, na primeira fase das escolas normais, a coeducação não era permitida, dificultando, de início, a entrada das mulheres na profissão docente. Essa situação só foi modificada pela necessidade de se ter professoras para lecionarem nas classes específicas para meninas, “[...] dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (VILLELLA, 2000, p. 120).

A Escola Normal adquire uma função específica na constituição das famílias burguesas, ao ser uma ferramenta para preparar as moças para serem boas mães, o que contribuiu para que se visse a docência como [...] uma atividade historicamente relacionada à ideia de cuidado e de extensão do trabalho de reprodução, portanto, encarado como “trabalho de mulher” (OLIVEIRA, 2007, p. 43).

As escolas normais eram vistas como espaços de formação da mulher para o papel de cuidadora, mas, ao mesmo tempo, serviu à profissionalização das mulheres da classe média, assim como de moças pobres, pois era “[...] desejável para mulheres de determinada classe social, no caso mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não acender socialmente, pelo menos não decair para um meio de vida “não-decente” (PESSANHA, 1994)

Logo, no fim do século XIX, havia mais meninas matriculadas nas escolas normais do que meninos, devido à feminilização da docência na escola primária. A escola normal estabeleceu-se, então, enquanto oportunidade de profissionalização, bem como seria uma opção para aquelas que aguardavam um casamento e a vida de dona de casa, podendo conciliar as duas atividades (SAFFIOTI, 2013).

Paulatinamente, a profissão de professora foi se fixando na sociedade como uma extensão das atividades que a mulher realizava em casa e, também, como regeneradora da sociedade, uma vez que a mulher, dentro da família, exercia o papel de promotora da paz e da harmonia familiar.

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo (VILLELA, 2000, p. 122).

Entretanto, a convocação da mulher para a educação não ocorreu de forma natural, sem embates políticos e morais para transformar tal profissão num campo de atuação feminino. Conforme a educação era apresentada como fundamento para a transformação da sociedade, elevando o nível de civilização da nação, produzia um incremento na demanda por professores. Dessa forma, a feminilização foi um fenômeno coetâneo ao da expansão da educação escolar, que se dava vagarosamente, pelo menos até a década de 1930, e de modo que todas as classes

tivessem acesso ao nível de instrução adequada à sua classe social, colaborando para o processo de civilização, sem, contudo, modificar a realidade desigual (VILLELA, 2000).

De acordo com Pessanha (1994), na primeira metade do século XX, tem-se o processo de urbanização e industrialização brasileiro, tornando a educação uma reivindicação, além de uma necessidade para a solidificação de uma sociedade urbana e industrial. A profissão docente se estabeleceu como uma alternativa para as jovens oriundas de famílias de classe média, embora as mulheres mais pobres também continuassem buscando essa opção, uma vez que o trabalho docente conferia um status social mais desejado do que o de servidora doméstica.

Embora a formação de professores tenha se ampliado no início do século XX, no sentido de haver cada vez mais professores formados, até 1945, a formação de professores ainda não era regida por uma lei federal que norteasse essa formação. Em 1946, foi aprovada a primeira legislação que visava regulamentar a formação do magistério a nível federal, dividindo o curso normal em dois ciclos: o curso de regentes e o curso de professores primários (LELIS, 1996).

De acordo com Saviani (2005), o curso de regentes correspondia ao ciclo ginásial, formando professores para atuarem no ensino primário, com a duração de quatro anos, e apresentavam um currículo de cultura geral, portanto, uma formação menos técnica. O curso de professores primários correspondia ao ciclo colegial, tinha a duração de três anos, e também formava professores para atuarem no ensino primário; seu currículo era contemplado com disciplinas que discutiam aspectos dos fundamentos da educação, fazendo dele um pouco mais completo que o curso de regentes.

Durante a década de 1960 não houve muitas mudanças, além da extinção do curso de regentes, na LDB nº 4024 de 1961, a qual instituiu a formação de professores Habilitação Específica para o Magistério (doravante HEM) em nível de colegial - técnico (LELIS, 1996).

Após o golpe de 1964, a lei da reforma do ensino básico nº 5692 de 1971 reorganizou a educação brasileira na forma do 1º grau, correspondente ao ensino fundamental de oito anos; e o 2º grau, ao curso colegial de três anos de caráter propedêutico ou profissionalizante de nível médio (o 2º grau correspondia ao ensino médio atualmente). A formação para lecionar nos anos iniciais e na pré-escola passou a ser realizada no 2º grau (HEM), atribuindo ao curso de formação de

professores o estatuto de técnico profissionalizante (TANURI, 2000), conforme estabelece a reforma:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, s.p.).

Historicamente, a diferenciação entre a formação dos profissionais que atuavam nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental serviu de justificativa para a diferenciação salarial dos professores alfabetizadores e dos de disciplinas específicas, bem como da objetividade do trabalho docente, posto que o trabalho da professora polivalente dos anos iniciais era visto como uma preparação para o próximo nível de ensino, cabendo-lhe domínio mediano dos saberes, com prioridade à alfabetização.

A procura pelos cursos de HEM era seguindo a tradição no país, majoritariamente feminino, desde a fundação das Escolas Normais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996, reestruturou, numa só lei, toda educação escolar, da pré-escola ao nível superior, com base na Constituição Federal de 1988.

A LDBEN (1996) trouxe ganhos para a categoria docente, como a instituição da formação de nível superior como requisito para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, os cursos de licenciatura em pedagogia têm oferecido quadros para a educação infantil, fundamental - anos iniciais - e EJA, além de cargos para a gestão. Mas, ao mesmo tempo em que se instituiu a formação de nível superior, continuou admitindo como formação mínima para atuar nesse mesmo nível de ensino a formação de nível técnico:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim, identifica-se que a LDBEN atual, por um lado, recomenda a formação de nível superior para os professores, mas, por outro, legitima a hierarquização presente na formação dos professores que atuam nas creches, pré-escola e ensino fundamental - anos iniciais.

Salienta-se que a hierarquização produz efeitos nas diferenciações salariais de modo que nas creches, pré-escolas e ensino fundamental - onde predominam profissionais do sexo feminino em proporções maiores, os salários são mais baixos do que no ensino fundamental anos finais e no ensino médio.

3.2 A feminilização da docência nas teorias pedagógicas

A feminilização do trabalho docente faz parte das transformações nas concepções sobre o trabalho do professor ocorridas no final do século XVIII e início do século XIX. Comenius foi o precursor do que hoje nomeamos de Escola Moderna, o qual contribuiu para a simplificação da objetivação do trabalho docente, inspirado pela divisão social do trabalho entre o artesanato e a manufatura. Para Alves (2005), tal divisão foi o princípio da simplificação e barateamento do trabalho docente:

[...] a necessidade histórica da superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão de noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a ocupar-se de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. Como consequência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como concebera Comenius, o professor especializa-se em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas de escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo [...] (ALVES, 2005, p. 68).

Pestalozzi, Froebel e Herbart também influenciaram na difusão da concepção de trabalho docente como atividade feminina. Tais ideias atribuíam às professoras a tarefa de cuidar, amar e respeitar seus alunos, sendo primordial a educação para a moralidade. Assim, a mulher apareceria como naturalmente apta ao desenvolvimento desta atividade, visto que cabia à figura da mãe a tarefa de cuidar e educar seus filhos, na divisão sexual do trabalho, nas sociedades de classes. Para Froebel, a mulher seria biologicamente preparada, por ser detentora de amor e bondade naturais. Foi este pensamento que levou Froebel a comparar o magistério

ao trabalho do jardineiro, em que a professora deveria cuidar das crianças como o jardineiro cuida de suas plantas, cultivando-as, oferecendo um terreno propício ao seu desenvolvimento (DURÃES, 2011; ARCE, 2002).

Arce (2002), ao desenvolver uma pesquisa sobre Froebel e a pedagogia dos jardins de infância, demonstrou que a divisão entre papéis femininos e masculinos foi uma das formas de divisão sexual do trabalho em que caberia às mulheres tarefas que seriam extensões do trabalho doméstico, como cuidar de crianças, atribuindo-lhes a responsabilidade de ser a educadora no lar, abstraindo a realidade das mães nas diferentes classes sociais.

Froebel, em toda a sua obra, procura conclamar as mulheres de sua época a assumirem a maternidade e a educação da primeira infância, insistindo na bênção que é ser mãe e na importância da criança como semente da divindade [...] por meio da adaptação do cotidiano familiar aos ditames da alienação imposta pela sociedade burguesa. Vê-se que, no discurso de Froebel, mãe, criança e família tornaram-se abstratas, figuras idealizadas desligadas do ambiente social, econômico e político no qual estavam inseridas (ARCE, 2002. p. 117).

Verifica-se que tal concepção concorreu para que se atribuisse socialmente à mulher a atividade docente como consequência da naturalização do cuidado feminino parental, relacionando o exercício do magistério com o cuidado com crianças enquanto decorrência natural da condição feminina. Entretanto, a naturalização e diferenciação entre atividades femininas e masculinas são construções históricas e sociais que, reforçadas e legitimadas pelo sistema capitalista, tornam-se justificativas para atribuir ao trabalho feminino um caráter de inferioridade, como uma suposta consequência natural do mito da fragilidade feminina, combinado com o mito de que tarefas domésticas são menos penosas.

Segundo Durães (2011), Pestalozzi, Froebel e Herbart promoveram profundas mudanças sobre as concepções de professor e ensino, nas quais a professora é representada como figura central. Trata-se de autores reconhecidos por contribuírem para o importante processo de profissionalização da docência ao difundirem a necessidade de formação para o professor primário, numa escola própria.

As pedagogias de Froebel e Pestalozzi são classificadas por Cambi (1999) como românticas, as quais têm como características a valorização do sentimento, da natureza humana, da família e da religião, e uma visão da escola como capaz de redimir a sociedade:

Com o romantismo pedagógico alemão estamos diante de uma fase intensamente criativa da pedagogia moderna, que fez amadurecer uma nova consciência epistemológica do saber educativo [...], uma nova consciência educativa [...] e uma imagem igualmente nova dos dois maiores agentes educativos: a família, que deve reorganizar-se em torno de seu próprio papel educativo – pense-se em Pestalozzi -, e a escola, que deve tornar-se escola de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social (CAMBI, 1999, p. 416).

Inicialmente, Pestalozzi foi influenciado pelos pensamentos rousseauianos, valorizando a família e a natureza, desenvolvendo assim seu método de ensino: método intuitivo. Para o educador inatista, o ser humano se desenvolve naturalmente, necessitando apenas de uma assistência para que esse desenvolvimento ocorra, pois a criança já tem dentro de si as faculdades necessárias para seu desenvolvimento (CAMBI, 1999).

De acordo com Cambi (1999), Froebel foi muito influenciado por Pestalozzi, tornando-se o grande representante da pedagogia romântica que, além da valorização da natureza, coloca a religião como parte permanente do desenvolvimento humano, ou melhor, Deus em unidade com a natureza, como base do processo de humanização. Froebel fundou os jardins de infância para crianças menores de 6 anos. A produção de um livro autoral dedicado às mães, levaria Froebel a pensar na necessidade de formar mães para trabalhar em seus Jardins da Infância. A formação das “jardineiras” era dada na prática, aproveitando seus saberes tácitos, pois as mães já estavam naturalmente preparadas para educar as crianças (ARCE, 2002a).

Pestalozzi (2010), Froebel (2001) e Herbart (2010) propuseram a formação docente sob orientação de um corpo de conhecimentos específicos, que possibilitassem a compreensão das melhores práticas de ensino, mediadas pelo conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil. Porém, Herbart conferiu à pedagogia *status* científico, de modo que “[...] foi com o surgimento da Pedagogia como ciência que ocorreu maior propagação de teorias educativas [...]” (DURÃES, 2011, p. 470). A partir desse momento, a formação de professores, em diversos países, fora estabelecida sob preceitos em que a prática docente teria como fundamento científico a pedagogia, bem como foram instituídos os pré-requisitos para a profissão.

Segundo Durães (2011), Herbart, além dos conhecimentos empíricos, acreditava que a formação docente deveria apresentar os conhecimentos científicos da psicologia, constituindo-se numa ciência prática e teórica, organizados na forma de manuais da pedagogia.

Em virtude das ideias pedagógicas propagadas por Pestalozzi (2010), Froebel (2001) e Herbart (2010), houve uma modificação da compreensão sobre a atividade final da docência, caracterizada pelo rompimento com a ideia do mestre - visto como detentor do saber e responsável pela transmissão de conteúdos, passando a ser substituído pela ideia de um educador que, além de ensinar conteúdos escolares, será o responsável por ensinar os sentimentos de amor, bondade e moral (DURÃES, 2002).

Segundo a autora, atrelada a essa concepção sobre os deveres da educadora, os pensadores também chamaram a atenção para a relação entre educação na escola e no lar, pois, para Pestalozzi e Froebel, a primeira era uma continuação da segunda. A docência, nesse contexto, assume uma configuração mais ampla do que a atividade de ensino de conhecimentos escolares, incluindo a formação moral e de preparo para a vida.

Sim, eu diria, a mãe é dotada e dotada pelo próprio Criador para se tornar o agente principal no desenvolvimento da criança. O desejo mais ardente de seu bem é implantado no seu coração; e que poder pode ser mais influente, mais estimulante do que o amor materno, que é o poder mais gentil e, ao mesmo tempo, mais destemido de todo o sistema da natureza? Sim; a mãe é qualificada porque a "Providência" também a dotou das faculdades necessárias para a sua tarefa. E eu sinto a necessidade de explicar que a tarefa a que me refiro é peculiarmente dela. Não é algo fora do seu alcance o que lhe peço, nem um grau de instrução ou conhecimento geralmente implícito no que se costuma chamar de educação acabada; mesmo que ela tivesse a felicidade de possuir tal conhecimento, chegará o dia em que poderá abrir o seu tesouro e dar aos seus filhos o que deve escolher desse tesouro, todo o conhecimento adquirido, na educação mais acabada, não facilitará a sua tarefa; pois o que lhe peço é apenas um amor reflexivo (PESTALOZZI, 1988, P. s/n, tradução da autora)⁴.

⁴ Texto original. ¡Sí! Diría yo, la madre está dotada y dotada por el Creador mismo para convertirse en el agente principal en el desenvolvimiento del niño. El más ardiente deseo de su bien está implantado en su corazón; y ¿qué poder puede ser más influyente, más estimulante que el amor maternal, que es el poder más gentil y al mismo tiempo más intrépido en el sistema entero de la naturaleza? Sí; la madre está cualificada porque la Providencia la ha dotado también de las facultades requeridas para su tarea. Y aquí siento la necesidad de explicar que la tarea a que me refiero es peculiarmente suya. No es algo que esté más allá de su alcance, lo que le pido, ni un cierto grado de instrucción o de conocimiento usualmente implicado en lo que suele llamarse una educación acabada; aunque si tuviera la felicidad de poseer tal conocimiento, vendrá el día en que pueda abrir su tesoro y dar a sus hijos lo que deba escoger de él; pero en el período en que hablamos, todo el conocimiento adquirido en la educación más acabada no le facilitará su tarea; porque lo que le pido es solamente un amor reflexivo.

Pestalozzi desenvolveu seu método de ensino baseado numa perspectiva de aprendizagem por meio de experiências, o que “[...] correspondia ao educador escolher as condições que melhor proporcionassem as experiências e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos (DURÃES, 2011, p. 472), assim, o que guiaria o trabalho do professor seriam os interesses dos alunos. A partir desse método, a educadora conseguiria proporcionar-lhes um desenvolvimento integral, que envolvia aspectos do coração, que diz respeito ao carinho, bondade e amor; aspectos da cabeça, conhecimento e aprendizagem; e aspectos das mãos, que era a atividade por experiência, aquela realizada com materiais concretos e pelas próprias mãos. Nesse contexto, a mãe amorosa saberia oportunizar ao seu filho, por meio da experiência, uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Para Pestalozzi, a mãe estaria naturalmente pronta para ensinar seus filhos, sabendo como fazê-lo da melhor maneira possível e de forma intuitiva. A educação doméstica era muito importante e, por isso, era necessário que as mães tivessem boa educação a fim de passá-la para seus filhos. A mãe assumiria o papel de educadora moral, assim como nos apresenta Pestalozzi (1989) em seu pensamento a partir da sua obra Leonardo e Gertrudes.

Para Froebel, pelo mesmo motivo de Pestalozzi, a família adquire centralidade na formação da criança, especialmente a educação dada pela mãe, que é uma educação natural. Logo, se ela viesse a adquirir um conhecimento, a educação poderia ser espontânea e, ao mesmo tempo, intencional, respeitando o desenvolvimento infantil conforme ele mesmo descreve. Assim, as mulheres estariam aptas à docência em virtude da maternidade, por isso, nada mais comum de que as mães fossem as educadoras nos jardins de infância, formando-se nas escolas normais e preparando-se por meio de conhecimentos específicos o exercício da docência, entretanto, uma formação alinhada à maternidade.

Isso é o que o coração sensível de mãe faz espontaneamente, sem necessidade de aprendizagem e doutrina. Porém, isso só não basta: é preciso que a mãe tenha consciência de que atua sobre o outro ser que ainda não chegou, porém deve chegar à plena consciência; que tenha uma maneira reflexiva; derivando todas as suas manifestações de uma unidade interior e viva e encaminhando-as com toda intenção ao incessante progresso do homem. Sua própria atividade, aqui descrita, pode sem dúvida dar à mãe essa consciência da natureza, importância e unidade de todas as suas obras. Uma mãe sensível agirá de modo verdadeiro, completo e profundo, porém reflexivo: a imperfeição leva à perfeição (FROEBEL, 2001, p. 51).

A formação das professoras, para além do assim chamado domínio “natural” sobre as crianças, alinhado a um conhecimento profissional sobre o ensino através do método intuitivo e da educação pelos sentidos, formavam a educadora profissional, para ser, antes de tudo, uma prestadora de cuidados parentais na escola:

[...] as qualidades do professor ideal que passaram a ser propagadas na sociedade do século XIX correspondiam às características de cuidado, afetividade e carinho para com os meninos e meninas. Em consequência, o espaço da sala de aula passou a ser, cada vez mais, evocado como ideal para as mulheres (DURÃES, 2011, p. 478, grifo nosso).

De acordo com Kuhlmann (2000), tais ideias foram disseminadas no Brasil por Rui Barbosa e Sampaio Dória, modificando e incorporando disciplinas nos cursos de formação de professoras, valorizando a mulher como educadora nata, cabendo a ela um trabalho mais de cuidado - haja vista a disciplina de puericultura incluída no currículo - além da psicologização da aprendizagem.

Montessori (1989), no início do século XX, também compreendia que a docência seria uma profissão estritamente feminina, relacionada aos cuidados dispensados aos educandos, que aprenderiam de forma espontânea. Ela associou a psicologia do desenvolvimento aos processos de aprendizagem, dando cientificidade ao trabalho docente, ao conhecimento que a professora deveria ter sobre o desenvolvimento infantil, a qual não caberia outra tarefa que não fosse a de permitir que o aluno se desenvolvesse espontaneamente, por isso:

[...] Montessori estabelecia, de forma radical, que a função da mulher não é a de ensinar, mas apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase à formação teórica desse profissional, pois o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e as necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha (ARCE, 2001, p. 172).

Montessori situa a professora como coadjuvante do processo educativo. Em decorrência disso, a professora perde o estatuto de dirigente da aprendizagem, passando à orientadora, e as responsabilidades do sucesso ou fracasso escolar recaem sobre a aptidão dos alunos. À professora, caberia organizar o ambiente da sala de aula, favorecer o aprendizado da criança, acompanhar e cuidar, numa perspectiva mais próxima das atribuições à mulher no ambiente doméstico em função da divisão sexual do trabalho na sociedade de classes.

Assim, a formação teórica dá lugar à ênfase na prática, na prescrição de condutas e conformação de uma identidade docente de *Pueri care*, compatível com o método de ensino centrado no educando. A preparação da professora seria reduzida a aprender a moldar o ambiente para as crianças, tornando-o favorável para a aprendizagem das crianças e, além disso, submeter-se a elas, da mesma forma que deve se apresentar como submissa em outros espaços sociais:

Ainda que a relação entre crianças e professoras seja no campo espiritual, a professora pode, através do seu comportamento, encontrar um bom exemplo na boa doméstica. Ela mantém em ordem as vassouras do patrão, porém não lhe diz como deve usá-las; prepara com cuidado a sua comida, mas não lhe manda comê-la; apresenta bem a refeição e depois desaparece. Assim devemos nos comportar com o espírito em formação da criança: quando esta demonstra desejo, devemos estar prontas para satisfazê-lo. A empregada não vai incomodar o patrão quando ele está sozinho; se, porém, é chamada por ele, apressa-se para saber o que deseja e responderá: 'Sim, Senhor'. Admira se lhe pedem para admirar algo e diz: 'Como é lindo', ainda que não consiga ver beleza alguma. Do mesmo modo, quando uma criança faz um trabalho com grande concentração, não devemos nos interpor, porém se mostra desejar a nossa aprovação, devemos dá-la generosamente (MONTESSORI, 1989, p. 302).

De acordo com Arce (2001), as concepções de educação, ensino e aprendizagem apresentadas por Pestalozzi, Froebel, Herbart e, mais tarde, Montessori, ainda estão presentes no dia a dia das escolas, nas propostas de formação de professores e na representação social da professora na sociedade capitalista em que a feminilidade é fator favorável à docência. A professora se torna "tia" a fim de ser menos agressiva aos alunos (NOVAES, 1992); ela cuida das crianças, estabelecendo uma relação afetuosa de carinho e de amor que prevalece sobre as habilidades pedagógicas e a formação teórica, no cotidiano da atividade de ensino (ARCE, 2001).

Na década de 1920, o movimento da Escola Nova, uma corrente que muito contribuiu para secundarizar o caráter intelectual do trabalho docente, além de superdimensionar os aspectos da cuidação, também propôs o deslocamento da centralidade do ensino na figura do mestre para centralidade do aluno, conseqüentemente, a formação docente é direcionada à didática e à psicologia e a valorização de aspectos mais relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem.

A supervalorização do afeto entre professora e aluno, da espontaneidade da aprendizagem, o respeito ao ritmo natural das crianças nas diferentes fases de desenvolvimento, bem como a prescrição de desenvolvimento de habilidades, são

os princípios da Escola Nova, a qual promoveu uma psicologização da educação infantil, em que mais se parece com um receituário a ser seguido a respeito das fases de desenvolvimento. Assim, pode-se compreender a partir das leituras de Arce (2002a) que as ideias de Pestalozzi e Froebel serviram de alicerce para os ideais da Escola Nova que, mais tarde, promoveram uma reforma na educação brasileira.

Também é importante ressaltar que, muito antes da Escola Nova, a própria concepção de infância e de maternidade sofreram modificações que influenciaram as teorias pedagógicas apresentadas, as quais tomam as crianças como seres dotados de ingenuidade e de uma natureza humana sensível, a qual deveria ser protegida das maldades do mundo. De acordo com Ariès (1981), no final do século XVI e início do século XVII, a psicologia infantil se apresenta como necessária a fim de compreender os pensamentos e o desenvolvimento infantil.

A forma de se compreender a infância, por consequência, vai afetar diretamente a escola e a docência, uma vez que a educação é vista como meio de desenvolver o que já é natural no homem, como se não fosse o social que determinasse a consciência humana, mas ao contrário. Assim, a educação teria como fim despertar uma essência humana inata, imutável. De acordo com Arce (p. 207, 2002a):

Busca-se na infância a essência perdida pelo homem adulto, e uma pedagogia assim alicerçada só pode levar à ilusão e ao misticismo, transformando em questões inerentes à natureza humana conceitos, dogmas, comportamentos, necessidades, interesses, que são frutos de relações sociais, num processo de perpetuação daquilo que é histórico e passageiro e num processo de fetichização daquilo que é produto das ações humanas [...]

[...] Obriga-se à adaptação de metodologias, de professores e de conteúdos a uma infância mistificada e superestimada que acaba por se tornar tirana, encarcerando a cultura em prisões bem distantes do ambiente escolar (ARCE, 2002a, p. 207).

De acordo com as teorias apresentadas, a educação escolar era vista como uma continuação da educação doméstica, cabendo ao educador a tarefa de desenvolver os sentimentos de amor, bondade, moral e fraternidade, obedecendo ao ritmo natural do desenvolvimento infantil.

De acordo com Novaes (1992), as práticas pedagógicas se alteram em razão da incorporação de novas teorias, as quais modificam efetivamente o trabalho docente e o papel da escola, como, por exemplo, as influências promovidas pelo movimento da Escola Nova.

Além disso, toda alteração no modo de organizar a escola e a educação é refletida na formação de professores, visto que os professores são os intelectuais que têm como tarefa a inculcação de ideologias que, ao ter sua formação controlada pelo Estado liberal, terá sua formação cerceada pelos interesses da ideologia hegemônica, portanto, tornar-se-ão representante do Estado. Para a pesquisadora, é nítido perceber que os cursos de formação se modificaram para moldar os professores e promover uma “efetiva dissimulação do seu trabalho real.” (NOVAES, 1992, p. 108).

Assim, a professora será a responsável por disseminar uma educação mais amorosa. O tipo de professora desejável é aquela que atenta para o desenvolvimento emocional do aluno, usando de instrumentos sutis para controlar a sala de aula, o que, segundo Novaes (1992), pode ser compreendido como justificativa para a aproximação entre o papel da professora e o papel de mãe.

Chalita (2005), em sua obra “Pedagogia do Amor”, ratifica os ideais de educação e professor apresentados pelos pedagogos românticos do século XIX, mas de forma adaptada a uma nova fase da sociedade neoliberal. Ele apresenta como solução para os problemas educacionais da contemporaneidade uma relação mais amorosa entre professores e alunos, que seria primordial à prática docente. A tese do autor é de que uma relação mais afetiva na escola pode contribuir para a formação de uma sociedade menos desigual.

Segundo Chalita (2005), o professor deverá, antes de ensinar, estabelecer uma relação de amor com seu aluno e a escola deverá assumir a função integradora, conformando uma relação harmoniosa e fraterna, a qual refletirá automaticamente na sociedade em formação de cidadãos justos e solidários, sujeitos adaptados à sociedade capitalista (FRANZI, 2009).

Para Franzi (2009), ao apresentar o amor como centralidade da ação educativa, a “Pedagogia do Amor” tem como cerne a preparação e a formação moral de sujeitos conformados com a realidade social desigual, contraditória e excludente:

Na medida em que elege como central as relações amorosas entre alunos e professores e atribui à escola a tarefa de conformação moral dos alunos, em detrimento do contato com os conteúdos, objetos do conhecimento e a disciplina do estudo, a “Pedagogia do Amor” apresenta-se sim como mais uma pedagogia adaptativa, uma re-edição da “pedagogia nova”, porém, sem os fundamentos epistemológicos, gnosiológicos e psicológicos, por meio de um discurso vazio, ora como farsa, com conseqüências trágicas para a classe trabalhadora (FRANZI, 2009, p. 59-60).

Verifica-se que as atividades desenvolvidas pelas professoras estavam relacionadas aos aspectos maternos da mulher, promovendo mudanças significativas sobre a objetivação do trabalho docente. Assim, a professora passa a exercer responsabilidades que não dizem respeito à especificidade do trabalho docente, o ensino. Se antes a professora era a responsável por comandar sua sala, disciplinar seus alunos e transmitir conteúdos, a professora passou a ser a responsável por desenvolver a amorosidade, a docilidade e as competências socioemocionais.

É fato que as relações civilizadas e cordiais são fundamentais para o bom funcionamento de qualquer instituição social e que na escola se aprende valores como respeito, democracia e tantos outros imprescindíveis ao convívio social. Entretanto, pontuamos que a escola capitalista tem falhado na tarefa de desenvolver nos alunos o amor pelo conhecimento, o que não é decorrência do amor pelo professor (DELLA FONTE, 2007).

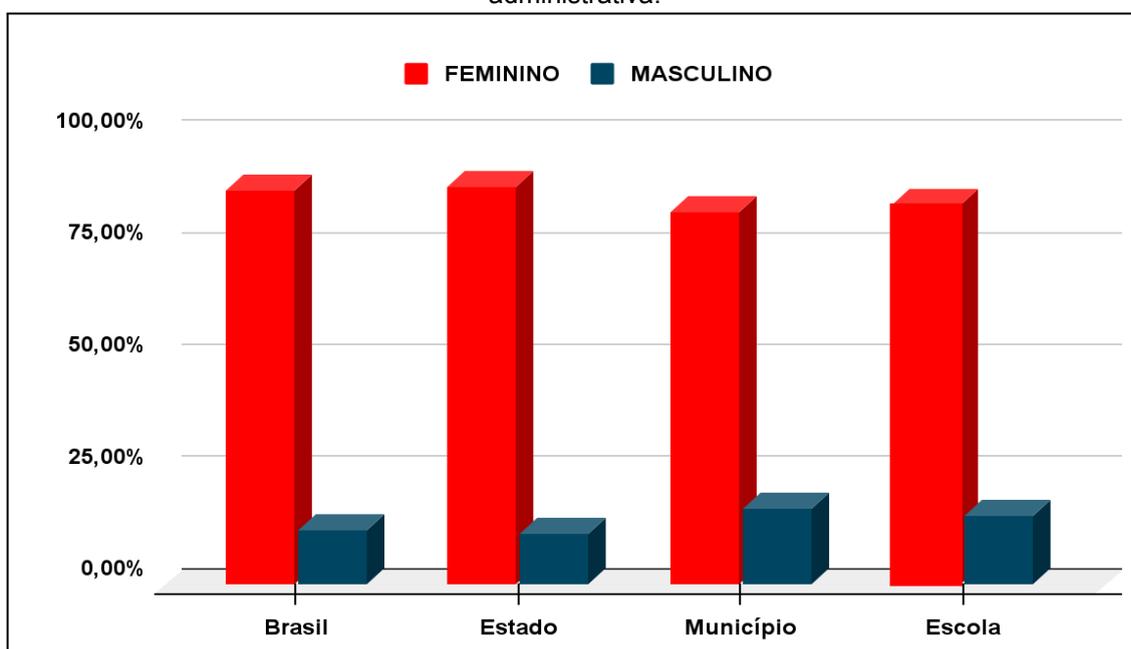
As ideias de Chalita (2005) reproduzem a pedagogia romântica alemã, que não rompe com o individualismo liberal, mas dobra a aposta no poder redentor da escola, mediado pelo afeto em seu sentido vulgar, ao propagar o amor como solução e responsabilidade da escola na promoção de uma sociedade mais justa, sobrecarregando o trabalho pedagógico com questões decorrentes de contradições da sociedade: “[...] impõe-se ao professor a tarefa de irradiador da ideologia da tolerância, num mundo em que problema não é a falta de tolerância, mas a exploração do homem pelo homem, em níveis que já se apresentam intoleráveis” (COSTA, 2009, p. 65-66).

Conforme discutimos anteriormente, na seção 2, a educação escolar comporta as dimensões cognitiva e afetiva em que se entende o ensino afetivo como aquele em que os significados sociais dos conceitos, processos objetivos, passam a fazer sentido para as crianças, em função do exercício da objetivação e apropriação, possibilitando que sejam internalizados. Se a escola capitalista, por si, não pode ser redentora da sociedade, a aquisição de conhecimentos pode proporcionar leituras mais complexas da realidade e, por sua vez, ações coletivas para a transformação da realidade social, mas essa escola é objeto de disputa entre as classes sociais.

3.3 Não se nasce professora, torna-se professora⁵

Na escola pesquisada a maioria dos professores polivalentes pertenciam ao sexo feminino. Essa tendência se apresenta nas redes municipal, estadual e federal de ensino, sendo generalizada para todo o ensino fundamental - anos iniciais. A escola é um retrato histórico do processo de feminilização da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental, identificado nas pesquisas de Lelis (1989), Novaes (1991), Pessanha (1994) e outros autores do tema.

Figura 1- Porcentagem de docentes nos anos iniciais de acordo com o sexo e a dependência administrativa.



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do censo escolar 2022 (2023).

O processo histórico de feminilização da docência perpassa, também, as motivações para a escolha pela profissão, assim como a construção da concepção sobre a docência, mediada pela noção de uma aptidão natural das mulheres para esta atividade.

Como vimos, em dado momento histórico, a docência é vista como atributo da vocação, sob o mesmo fundamento da aptidão natural que, ao atrelar à concepção natural da mulher como cuidadora, associou-se sua predisposição para o exercício do magistério.

Os trechos abaixo revelam a crença na ideia de que as escolhas pela docência não decorrem das condições objetivas da vida, mas é inata.

⁵ Paráfrase da célebre frase de Simone de Beauvoir, na obra "O segundo Sexo".

Como eu escolhi ser professora? (pausa) Na verdade, eu nem sei dizer. Porque quando eu tinha uns seis anos eu já falava que eu ia ser professora. Sempre falei isso assim, nunca pensei 'Ai, eu vou ser e escolhi ser professora', Não! Já nasci falando isso, que eu ia ser professora" (VERÔNICA, grifo nosso).

[...] Meio que eu acho que estava no sangue, viu. Não sei se isso tem a ver, mas eu sempre gostei de ensinar, de... sabe? (HELENICE, grifo nosso)

Nesses dois depoimentos é possível analisar a ideologia da vocação como justificativa para a escolha da profissão, uma vez que as professoras apresentam a noção de que já nasceram aptas para exercerem a profissão, uma condição, antes, inata do que resultado de um processo de formação acadêmica. Constata-se que a vontade de serem professoras é uma consequência da vocação, manifestação de uma tendência à formação social das meninas, ainda na infância, para desempenharem funções concebidas como femininas, o que hoje entende-se como competências que possibilitam a exploração específica desse contingente de trabalhadoras, conforme discutido anteriormente.

Conforme estudo empenhado sobre o processo da feminilização da docência, o direcionamento das mulheres à profissão docente faz parte da associação linear construída entre a docência e o papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade de classes, o qual sempre fora visto como destinado ao cuidado:

Nossa, eu fiz dois anos de contábeis e aí eu falei, 'ai, meu Deus, não é isso que eu quero para mim' (risos). E no [curso] contábeis eu comecei a namorar, né? Conheci o meu marido, tal... E a minha sogra sempre foi professora, daí ela falou, 'por que que você não faz pedagogia? Você gosta tanto de criança tal, né?' E foi aí que eu comecei a fazer, por conta da minha sogra, né? Porque ela incentivou bastante e tal e aí eu comecei a fazer (EDNEIA, grifo nosso).

Identifica-se neste trecho a concepção romântica de pedagogia em que a atuação da professora guarda convergências com a função materna de acolhimento, por isso a ideia de que quem gosta de criança deve estudar pedagogia.

O ensino se aproxima da condição feminina por analogia à maternidade na pedagogia romântica, de onde é possível depreender essa ideologia como determinante na escolha pela profissão, uma vez que as mulheres são sempre vistas como pessoas mais aptas ao desenvolvimento de afeto e de cuidado para as crianças (ARCE, 2002b).

A professora assume como premissa que o objeto de atuação da pedagogia seria o afeto como resultado da ideologia propagada daquelas pedagogias que atribuem a capacidade biológica da maternidade como atributo para o exercício docente. Tal ideologia justificaria a constituição da profissão docente como feminina, no âmbito da aparência.

A despeito da inegável importância do gostar de crianças como um dos diversos requisitos da profissão docente, é preciso muito mais do que o interesse pela infância para exercê-la. Gostar de crianças não pode ser tomado como sinônimo de capacidade para exercício da profissão, pois, pode haver pessoas que, mesmo gostando de crianças não são bons professores, há, ainda, pessoas que gostam de crianças e não optam pelo magistério, exercendo outras atividades que envolvam o atendimento de crianças. Ademais, o “gostar de crianças” não é uma capacidade apenas feminina, mas um sentimento humano, por isso, compartilhado tanto por homens quanto por mulheres.

Isso nos leva a compreender que a associação linear entre a capacidade da mulher de gestar e maternar e a aptidão para a atividade de ensino é o núcleo de uma ideologia para naturalizar a guetificação do magistério como profissão da e para as mulheres, como apresentado anteriormente (ARCE, 2002b).

Eu nunca tinha pensado em ser professora na verdade. Daí eu fiz um concurso público para escriturária e eu passei e fui trabalhar na escola, na secretaria, e eu já tinha minha irmã professora também, né? Então, acho que conviver ali dentro da escola, estar sempre ajudando a minha irmã, foi despertando o interesse (ANDRÉIA).

A escolha pela profissão pode ser mediada pela identificação com algum profissional que atua na educação.

Diferentemente da colaboradora Edneia, Andréia fez sua escolha a partir da apreensão de aspectos da profissão por meio da atuação da irmã e devido ao interesse pela infância enquanto objeto de atuação profissional:

[...] Eu acho que trabalhar com a criança, porque antes eu falava que ia ser pediatra, então eu falava na medicina, mas eu já falava na pediatria, era sempre voltado para criança, então acho que o mundo infantil me atrai muito, eu gosto de lidar com crianças, eu acho que elas são questionadoras, elas são carinhosas (ANDRÉIA, grifos nossos).

Chamou-nos a atenção o fato de Andréia mencionar a função de pediatra, pois, 74,4% dos pediatras, no Brasil, são mulheres, de acordo com a Demografia Médica no Brasil (DMB, 2020). Isso demonstra a guetificação de profissões e de especialidades como associação a atividades de cuidado relacionadas a atributos femininos (CISNE, 2015).

Problematizamos a partir do depoimento de Andréia que o desejo em “lidar com crianças” não é, necessariamente, decorrente da associação à naturalização da mulher como mãe, assim como pudemos observar na entrevista de Marlene, que também sofreu influência familiar em sua escolha:

Era uma coisa que eu sempre gostava desde pequena, porque a minha tia tinha uma escolinha, então isso sempre estimulou, né? [...] (MARLENE, grifo nosso).

A professora Silvana também revelou que a preferência pela profissão estava relacionada ao fato de que os antepassados se dedicaram à docência:

Eu comecei... Eu sou filha de professores, neta de professores, bisneta de professores (risos) E a minha mãe a vida inteira falou, ‘faça qualquer coisa, menos ser professora’. [...] Aí fiquei perambulando, dei aula de inglês muito tempo, é... tive indústria de lacinhos, fui fazer curso de cabeleireiro de salão de beleza, tudo para não ser professora. Até que um dia resolvi fazer uma... Eu percebi que eu não ia conseguir nada, deixar nada para os meus filhos se eu não tratasse de estudar. Então eu fui fazer minha inscrição e eu ia fazer inscrição para prestar vestibular e eu ia fazer para geografia, para continuar o trabalho do meu pai, meu pai era professor da Unesp. Por isso que a gente veio para Rio Claro, né? Então eu queria continuar o trabalho do meu pai. Eu não sei porque cargas d'água, na fila para fazer a minha inscrição, eu mudei, eu vou... ‘Eu vou fazer pedagogia’, não sei porque, eu nem sabia direito o que que era pedagogia e resolvi me inscrever para pedagogia na fila. Eu tinha que fazer inscrição e entregar naquele mesmo dia que eu já estava no último dia de prazo (SILVANA, grifos nossos).

A professora Silvana traz mais um critério para a escolha dessa profissão, que era a esperança de que lhe traria condições financeiras melhores em relação às opções que já havia tentado. É possível perceber que a docência, embora tenha sido desempenhada por outros membros da família, não era um desejo dela, a princípio. A postura da mãe de aconselhar a filha a evitar o magistério, talvez seja decorrência de experiências ruins com a profissão, percebendo processos de exploração e opressão, a ponto de desaconselha-lá.

O que nos interessa destacar é que a professora decidiu pela docência enquanto possibilidade de emancipação financeira, pois percebeu que lecionar

poderia lhe oferecer oportunidade de se estabelecer, proporcionar melhores condições de vida para seus filhos, demonstrando que a profissão docente, embora em situação de desvalorização crescente, ainda é vista como opção, uma vez que, por ser uma carreira pública, ainda tem alguns benefícios e privilégios, como a estabilidade e a reserva de mercado. Ademais, a docência pode ser vista como oportunidade de ascensão às mulheres da classe trabalhadora, por se constituir num trabalho intelectual, mais valorizado que os trabalhos domésticos (PESSANHA, 1994).

Outro aspecto que se revela nas entrevistas é a falta de opção e de acesso a outros cursos, a qual favoreceu a escolha pelo curso de magistério como alternativa:

[...] A minha vontade mesmo era fazer psicologia, mas naquela época, nos anos oitenta, tinha psicologia em Piracicaba, não era uma coisa que, que a gente tinha tanto acesso assim à faculdade, né? Era uma coisa mais distante, era alguma coisa mais elitista mesmo [...]. Então, a princípio, eu fiz porque eu não tinha muita opção, entendeu? Eu gosto de, de estar sempre lendo e estudando e eu não queria parar (SORAIA, grifo nosso).

[...] Aqui em Santa é muito precária essa questão. Na época era assim: ou fazia contabilidade ou você ia fazer magistério lá no Joaquim Ribeiro, em Rio Claro. Eu acabei indo para o magistério, fiz magistério (MÁRCIA, grifo nosso)

[...] eu sempre falo que o magistério eu não escolhi, ele me escolheu, porque lá na minha terrinha, onde eu nasci, é... Assim que a gente terminava o ensino médio, só tinha o magistério, então a gente teve que fazer o magistério (ORLY, grifo nosso).

Nesta perspectiva, as falas revelam o magistério como uma das poucas alternativas de profissionalização ou, a única, em algumas situações. Esse dado reforça como a formação de professores se estabeleceu, majoritariamente, como opção às mulheres da classe trabalhadora desde os primeiros cursos normais (NOVAES, 1992).

A partir das falas acima elencadas, observa-se que a escolha pela profissão docente nem sempre é mediada pela construção social da docência enquanto profissão feminina associada à maternidade, mas decorrência de um complexo de fatores como influência de profissionais da educação de gerações anteriores na família, profissão que pode garantir alguma estabilidade, afinidade como o objeto de estudo e atuação; pouca disponibilidade de escolha por outras profissões na cidade ou região de residência. A realidade contemporânea da mulher e suas novas exigências se impõem sobre a ideologia da vocação feminina naturalizada. No caso

das nove entrevistadas, apenas Verônica e Helenice justificaram sua escolha pela presença de uma eventual vocação inata.

O discurso ideológico de que a vocação feminina para ensinar medeia a escolha da profissão, é ilusória, pois as mulheres na vida real orientam suas escolhas por critérios relacionados às suas experiências na vida.

Se, por um lado, ao aprendermos as motivações para a escolha da profissão docente identificamos critérios de escolha que pouco tem a ver com vocação e a maternidade, por outro, ao definirem a docência, essa ideologia emerge:

Olha... Ser professora, acima de tudo, eu acho que é doação. É doar o meu amor, doar o aprendizado, doar meu carinho, sabe? Eu acho que a palavra certa que define mesmo a professora é doação. Porque a gente se doa muito, a gente... Eu, pelo menos eu, eu me cobro muito, sabe? Eu não gosto de ser pela metade, eu acho que por isso que eu sofro de ansiedade, porque eu gosto de ser inteira e, às vezes, eu não consigo ser inteira, judia muito, então, eu acho que a palavra que define ser professora é doação (ANDREIA, grifos nossos).

Conforme vimos, a vocação, originalmente, consiste num chamamento divino para o cumprimento de uma missão e que o vocacionado doa tempo e energia a um grupo ou causa. E isso exige sacrifício. No trecho, Andréia destaca esses aspectos em sua fala.

A doação pode ser concebida como ato de altruísmo, dedicação, sacrifício pelo outro. Decorre dessa fala uma associação da docência como atividade que visa proporcionar aos alunos aprendizado e acolhimento afetuosos. Há, também, a valorização do uso de si, um uso de si determinado pela sociedade em que não basta ser profissional, submeter-se ao contrato formal para exploração do trabalho livre; há que se incluir a renúncia ao conforto, a resiliência. Esse argumento justifica, amiúde, a docência em condições precárias da natureza deste ofício. Enfim, há aceitação da missão de ensinar de forma abstrata, romântica, em que essa entrevistada não mencionou as reais condições de trabalho.

Porque além de eu ter essa gratidão por eu ser uma professora e poder ensinar as crianças, né? Saber que você vai tá ali, você tá ajudando, você tá ensinando, você vai formar tantas coisas, né? Que nem, tudo bem, eu tô nos anos iniciais, mas isso eu acho que é uma das partes mais importantes, porque se ele não souber ler e escrever o que que ele vai aprender lá na frente, né? [...] (EDNEIA).

A gratidão dessa professora expressa resiliência e ilusão de onipotência referente à possibilidade de mudar a vida dos alunos mediante o ensino, como se os estudos bastassem, abstraindo outros condicionantes materiais decorrentes da condição de classe dos alunos. Isso decorre da compreensão idealista do papel da escola e das desigualdades sociais. De fato, nos anos iniciais, aprender a ler e a escrever são conhecimentos essenciais, sem os quais não ocorre a aprendizagem de níveis mais elevados de conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento e pleno desenvolvimento são condições que elevam a qualidade da participação social e política, em tese, por outro, elas não garantem a adesão aos interesses da classe de origem dos sujeitos sociais e nem substituem requisitos que garantem a sobrevivência material diretamente, como emprego estável, saúde e educação.

A potencialidade transformadora da educação referente às trajetórias individuais dos sujeitos sociais, no modo de produção capitalista se circunscreve à dimensão da formação para a empregabilidade.

Ai... acho que acreditar na construção de um ser humano melhor, né? É... Eu acredito muito que o estudo muda a vida das pessoas porque mudou a minha. Eu venho de... A minha mãe era empregada doméstica, o meu pai mecânico, uma situação familiar muito complicada, porque meu pai era alcoólatra, eu tenho mais dois irmãos e assim... Foi a educação que mudou realmente a minha vida, hoje eu tenho uma vida melhor, uma condição melhor devido ao meu estudo (MARLENE, grifos nossos).

Através da educação a professora conquistou um lugar na divisão social do trabalho em que exerce um labor no âmbito da concepção e não da execução, diferentemente do ofício de sua mãe, que consistia num trabalho braçal, mais penoso, numa sociedade desigual. Assim, ao conceber a educação como transformadora, a concepção sobre educação adotada pela professora é aquela que visa a adaptação dos sujeitos à sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento pessoal.

Na sociedade capitalista, cuja vida, o cotidiano e o uso do tempo se organizam tendo como eixo o trabalho alienado, este passa a ser constituinte da identidade do sujeito. É o trabalho que dá sentido à vida e promove saúde mental e o adoecimento, a um só tempo (COUTINHO; OLIVEIRA, 2018). A profissão docente, em sua materialidade concreta, é atravessada não só pelas relações de classe, mas também pelas especificidades daquela que chamamos de questão feminina, convocando essas profissionais à maternagem, para além dos requisitos do ensino:

Acho que é amor (risos). É realização (suspiros). Eu aqui em casa, meu marido sempre briga comigo, fala que acha que eu sou doente, que acha que eu respiro escola (muitos risos). [...] os anos iniciais exigem muito disso, não é só ser professor, você tem que saber lidar com as emoções, você tem que saber quando uma criança tá bem, tem que saber lidar com conflitos também de uma forma mais delicada [...] (ORLY, grifos nossos).

Os sentimentos também estão presentes nos depoimentos das professoras, o que é esperado, por ser uma função psíquica bem desenvolvida nelas, na condição de seres humanos (MARTINS, 2015). Porém, no depoimento de Orly, o sentimento de afeto amoroso pelos alunos passa a ser o mediador da atividade docente, no registro das relações interpessoais, quando a função social primeva do professor é de mediação entre a relação amorosa entre os sujeitos sociais em formação e o conhecimento (DELLA FONTE, 2007).

Percebe-se que, para a professora, a docência deve envolver a capacidade de lidar com as emoções, a dedicação inabalável, o desejo em ser responsável por aspectos muito próximos daqueles observados em relações de maternagem, acolhimento, investimento emocional, suporte.

Da mesma forma como a condição inata para a docência pode justificar algumas escolhas pela profissão, conforme analisamos, elas aparecem nas falas de algumas professoras como requisito para o sucesso profissional, abstraindo-se o processo de formação técnica e teórica que habilita o professor e a professora, bem como orienta a consolidação de sua identidade profissional:

[...] eu acho que não tem como ser professora sem ter a vocação. Eu acho que daí não exerce a profissão do jeito que tem que exercer não (ANDRÉIA, grifo nosso).

[...] eu acho que é um dom sim, porque se você não tiver aquele jeitinho com a criança, ah... É complicado! Tem criança que já tem dificuldade de aprender e se você, assim, chegar na sala de aula gritando, falando alto, a criança vai ficar com medo, mais ainda... Vai ser mais difícil ainda de ela aprender, né? Então você tem que ter aquele jeitinho (EDNÉIA, grifo nosso).

Pode-se concluir que a ideia da vocação feminina para o exercício docente não medeia a escolha pela profissão, mas, ao mesmo tempo, verificamos que ela está enraizada na concepção sobre o que é ser professora, assim como no que consiste a profissão, revelando que a ideologia da vocação feminina serve à sociedade liberal como forma de desvalorizar a formação de professores, pois, uma vez vocacionada, a atividade docente é fruto de uma predisposição anteriormente

definida, que nada tem a ver com a aquisição de conhecimentos sobre a técnica de ensinar.

3.4 (Con)vocações para e na docência: o cotidiano do trabalho docente

O que se apresenta, na aparência como vocação para ensinar crianças, apareceu nas falas sob forma de convocações que as professoras assimilaram como características naturalizadas e virtuosas da profissão, mas que revelam exploração do trabalho docente para além do ensino, em que a professora passa a se sentir responsável por aspectos relacionados ao afeto, aos acolhimento e cuidado na perspectiva da maternagem. Assim, a atividade de ensino e seus fundamentos teóricos, técnicos e práticos não aparecem nesses depoimentos.

Na sociedade capitalista, a alienação nos distancia do sentido pessoal nos aproxima do significado do trabalho atribuído socialmente como venda de força de trabalho. A partir deste fato, pode-se depreender que a alienação na docência leva às professoras à compreensão de que seu trabalho tem como função social tarefas pertinentes ao papel docente, mas também de mãe, tia, cuidadora, favorecendo a intensificação do trabalho. Isso só é possível diante da disseminação ideológica na sociedade de que as professoras devem ser direcionadas, desde a formação inicial, a desenvolver competências socioemocionais para operar, resolvendo na escola, problemas sociais, políticos, históricos, econômicos decorrentes do acirramento da exploração do homem pelo homem.

As professoras formularam uma concepção sobre a atividade articulada às ideias de vocação para ensinar, essência da docência nas relações intersubjetivas amorosas, em que o amor pelos alunos é considerado como ágape⁶. No âmbito de uma visão romântica de ensino e idealista sobre a sociedade, tanto a docência como a educação são tomadas como redentoras dos problemas sociais.

Andréia acredita ser responsável, na escola, por atividades que vão além do ensino, dando-nos a impressão de que o ensino não é suficientemente complexo, não bastando como forma de envolvimento.

Eu não me vejo só como professora. Eu falo muito para as outras professoras que... Não sei, eu me vejo... Eu não consigo entrar lá e ser professora, eu gosto de ser amiga. Então, eu falo muito para eles que eu tô ali para ajudar, que qualquer problema que eles tiverem eles podem me contar, eles têm que confiar em mim, porque eu não tô ali só para ensinar.

⁶ Amor ágape pode ser compreendido enquanto forma de doação, com a intenção de fazer o bem ao próximo.

Eu sei que o papel do professor é ensinar, tudo, mas eu não consigo ser diferente disso. Eu não consigo não me envolver com meus alunos (ANDRÉIA, grifo nosso).

Contudo, o trabalho de ensino eficiente demanda constante atualização, preparação prévia de estratégias, planejamento, observação atenta à sala e à escola, que se constituem nos elementos de um envolvimento com o trabalho mais amplo do que o emocional, no sentido de demandar compromisso técnico e político (NOSELLA, 1983).

A professora, imersa na ideologia da professora redentora dos problemas sociais, atribui a si mesma a responsabilização por essa demanda, tanto que associa o sucesso escolar do aluno ao seu envolvimento pessoal, secundarizando a importância da socialização do saber escolar como central nessa relação.

Durante as observações em sala de aula, a mesma professora demonstrou muita preocupação com o afastamento das crianças da escola em razão da pandemia. Além da preocupação com a aprendizagem das crianças, ela também se preocupava com a segurança dos seus alunos, pois, na concepção dela, as crianças estariam mais seguras na escola do que na rua, principalmente durante a pandemia, pois a maioria dos alunos que não vêm à escola, segundo a professora, estão na rua correndo risco.

A fala da professora nos leva a pensar o quanto a escola tem sido apropriada como um espaço com potência para proteger as crianças dos perigos da sociedade, cuja função motivou a própria organização da escola moderna no modelo como vemos hoje (ROSA, 2012). Isso revela que ainda nos dias atuais a escola concentra responsabilidades de abrigar, proteger, nutrir, acolher, dividindo o tempo de seus atores para exercerem o ensino:

[...] tem criança que a gente precisa ser psicóloga, né? Tem umas que você precisa ser mãe. Tem crianças que você precisa ser tudo, infelizmente (VERÔNICA, grifos nossos).

[...] eu acho também que a gente não deve suprir tudo, tal, mas em algumas situações, né? Então, eu acho que sim (HELENICE, grifo nosso).

Na primeira fala a professora reconhece a extensão das suas atividades, desde as relacionadas às necessidades de ordem psicológica das crianças até as de ordem sociais e familiares. Na segunda fala, a professora demonstra que sofre a

convocação para suprir necessidades além de suas atribuições e que, em certas situações, trata-se de uma realidade inescapável.

Embora as professoras se sintam responsáveis por questões, antes, relacionadas aos cuidados, em alguns momentos, elas percebem tais contradições em relação ao ofício de ensinar. Como resultado da intensificação das suas atividades, uma das professoras percebe que faltam profissionais especializados em outras áreas para responderem à demanda de atribuições direcionadas às professoras:

Hoje a escola teria que ter uma fono. É... A escola teria que ter, até agora, até tem, né? Mas é muito pequeno, ela fica na escola dois dias, entendeu? A professora que faz o A.E.E. lá também é muito importante. Eu acho que dentro da escola tinha que ter, o que falta hoje? Uma psicóloga e uma fono, ao meu ver falta isso na escola (VERÔNICA).

A reivindicação de profissionais na escola especializados em outros tipos de necessidades das crianças é uma reação às imposições aos docentes, que podem impedir a realização da atividade pedagógica, na medida em que envolvem problemas de naturezas distintas daquelas que caberiam à docência.

Porque a gente quer fazer o melhor e não consegue (risos), não porque a gente não faz o melhor, porque mesmo fazendo nosso melhor existem muitos outros problemas que vão muito além da sala de aula, do que a gente pode fazer (SILVANA).

Os problemas que vão além da sala de aula, como mencionado pela professora, se revelam nas atribuições que as professoras recebem dos pais e da gestão.

As crianças demandam atenção de profissionais disponíveis em outros equipamentos sociais relacionados à saúde, proteção de direitos, prestação de serviços sociais que não alcançam os alunos da escola pela falta de uma articulação com a rede escolar eficiente, ágil, descentralizada.

Sob o modelo de escola ampliada, o qual estabelece a maximização do espaço escolar para outros fins (COSTA, 2013), bem como o encaminhamento da escola como forma de administrar problemas sociais, baseada nas orientações dos organismos internacionais, o Estado tem promovido a ressignificação da escola e do trabalho docente, acarretando na ampliação do trabalho da professora, na escola,

atribuindo a elas responsabilidades que não condizem com a função precípua da docência.

Partindo-se da concepção de que o cotidiano designa o conjunto de acontecimentos circunscritos à dimensão da vida no seu devir diário, com rotinas imponderáveis, mas que estão articuladas a processos sociais e históricos (COUTINHO; OLIVEIRA, 2018), constatamos nas falas das professoras a corroboração de nossa hipótese de que elas são, de fato, convocadas a assumir tarefas e responsabilidades que escapam do âmbito da docência, cuja atuação é improvisada, ao invés de decorrência de um corpus de conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino. Identifica-se nesse trechos que as professoras percebem que há uma expectativa para que atuem em dimensões da existência dos alunos privativos ao universo familiar:

Que nem eu comentei no começo que eu gosto de ser amiga, eu me envolvo com o lado do cuidar, tudo, mas eu acho que hoje, esse cuidar, os pais estão colocando muito para a professora. Por mais que eu goste de fazer, eu acho que tem pai e mãe que acham que a gente tem que fazer só isso, né? E que a aprendizagem fica pra depois [...] (ANDRÉIA, grifos nossos).

Nota-se que a professora se sente direcionada a empreender cuidados parentais, em que o tempo disponível para ensinar compete com o tempo de cuidar, podendo haver prejuízos à aprendizagem, uma vez que ao dedicar-se aos cuidados com os alunos não lhe sobra tempo para se dedicar ao ensino no período de cinco horas em classe com uma média de 25 alunos.

A consequência imediata dessas atribuições é a intensificação do labor e a fadiga, ocorrendo uma focalização no ensino de valores:

[...] além de professora, querendo ou não, a gente acaba fazendo muitas tarefas que seriam dos pais, a gente tá sempre aconselhando, tá sempre mostrando o que é certo e o que é errado, não na parte pedagógica, mas também para vida dele, então a gente, de certa forma, é um pouco mãe também na classe. A gente percebe quando a criança não tá boa, ela tá passando por algum probleminha. Então tudo isso é perceptível e, assim... Tem muitas coisas que não é atribuição de um professor, mas a gente percebe (ORLY, grifos nossos).

Observa-se que essa professora age como orientadora e conselheira dos seus alunos, ajudando-os na superação de questões de ordem individual e pessoal,

estendendo sua função para fins que não foram objeto da formação inicial e nem da formação continuada nas licenciaturas.

Orly, durante as observações em sala de aula, precisou se ausentar para atender uma mãe, atribuindo o comando da sala de aula a uma orientadora de alunos, a qual realizou o restante da atividade, mesmo não tendo formação específica para fazê-lo. Quando a professora retornou à sala, ela não corrigiu as atividades realizadas pela orientadora, dando sequência ao conteúdo. Em certo momento, a professora veio justificar sua ausência, explicando que a mãe não tinha outro horário para vir à escola conversar com ela, pois ela trabalhava na produção de uma cerâmica em regime de turnos, de modo que ela se adaptou às necessidades da mãe, poupando-a de tomar decisões como falta ao trabalho para atender uma necessidade escolar do seu filho.

A escola solicita às professoras que elas atendam pais responsáveis sempre que eles precisarem, ao reconhecimento ao esforço da família para comparecer à escola, revertendo uma obrigação familiar na concessão. A mãe, por sua vez, também não tem garantido o direito de se ausentar do trabalho mesmo momentaneamente para atender um chamado da escola. A ausência do trabalho só se justifica nos casos de problema de saúde de si ou dos filhos:

Diante desse fato, pode-se ter a impressão de que há uma parceria entre a família e a professora, mas, na verdade, o que ocorre é a desvalorização social no modo de produção capitalista do momento de aprendizagem:

[...] hoje os pais usam nós professores pra fazer com os filhos o que eles não fazem e ainda criticam [...]" (VERÔNICA).

O modelo de escola ampliada diversifica de tal forma o papel da escola que as professoras se sentem muito sobrecarregadas, além de demonstrar insatisfação com os pais e responsáveis, pois, segundo elas, sentem-se usadas, super exigidas, solitárias em sua tarefa:

"Ela quer que o professor faça milagre sozinho. E... Eu tenho uma frase que eu acho muito bonita que fala que 'professor e escola são anjos de uma asa só'. Um anjo para voar, ele precisa de duas asas, e a escola sozinha não funciona, a gente precisa dos pais, a gente precisa da sociedade. Porém, essa cobrança é tão grande, e esquece de olhar que a criança não é só da escola, a criança não é só do professor, tem que ter uma participação de todos e a sociedade não valoriza o que realmente é lá dentro (ORLY, grifos nossos).

A expressão da professora de que a escola precisa dos pais e da sociedade é uma síntese emblemática e reveladora de que se o trabalho tem a positividade de produzir cultura, sendo ontológico aos seres humanos, também tem a negatividade que decorre do fato de ser tão central na vida humana, tão ávido pelo tempo que a classe trabalhadora tem para vender a força-de-trabalho que a educação, a família, os direitos das crianças são secundarizados.

Não havendo, no Brasil, uma legislação do trabalho com uma jornada menos extensa, a garantia legal de que os responsáveis pelas crianças e adolescentes possam ser dispensados do trabalho por algumas horas, para participarem da gestão escolar, reuniões pedagógicas e convocações da escola, sem que haja prejuízos, a escola e o professor são confrangidos a se adaptarem aos horários disponíveis dos pais ou responsáveis para participarem da vida escolar.

No estado democrático de direito, sob a doutrina liberal, o limite da concretização dos direitos não se restringe às lacunas da Lei, mas se faz presente, também, nas relações desiguais entre as instituições regidas por ele. A despeito disso, a realidade se impõe no cotidiano da escola, como uma força que tensiona para a transformação de direitos formais em reais:

Eu acho que só mesmo experimentando, estando ali, vivendo (parte incompreensível) muita coisa aconteceu nessa pandemia, que abriu assim, mesmo! Como se fosse uma lupa! Pra muita gente ver o quanto que a escola é importante, quanto o professor é importante! Muitas coisas que acontecem em casa, muitos abusos, quem é o primeiro a perceber? Muitas vezes é a escola, o professor ali dentro, então, a escola, eu acho que é algo fundamental, é algo fundamental na vida de todos, e a sociedade precisa perceber isso com mais afinco, né? (ORLY, grifos nossos).

O apelo das professoras - especialmente as mulheres - para que extrapolem a atividade do ensino para se dedicarem a outros cuidados, dividindo a responsabilidade com as famílias tem se justificado pela ideologia da vocação, combinada com a da naturalização da mulher como mãe e, conseqüentemente, cuidadora, conforme discutimos. Na análise das entrevistas, revela-se o quanto essas ideologias se imbricam com a necessidade premente do capital de exploração da força-de-trabalho por meio de jornadas intensas e extensas sem interrupções, contudo:

Simultaneamente, a realidade concreta evidencia a necessidade das famílias das classes produtoras de proporcionar às crianças um ambiente seguro e favorável a seu desenvolvimento, enquanto

cumprem suas jornadas no mundo do trabalho, sob a responsabilidade de profissionais especializados, como os professores (COSTA; RODRIGUES, 2020, p. 51).

A sobrecarga revelada pela professora Orly está associada ao sentimento de desvalorização que ela sente em relação à família e sociedade. No entanto, ela não questiona o excesso de atividades e responsabilidades atribuídas ao seu trabalho, mas reivindica reconhecimento. Para essa professora, se houvesse maior participação da família e da sociedade, a escola seria mais valorizada, visto que a criança não é só da escola.

Pode-se perceber que a concepção de escola e de docência adotada pela professora está imersa na concepção de escola disseminada pelo Estado mínimo, o qual atribui a organização e gestão da escola à sociedade civil. Essa definição parte da noção de escola ampliada, em que a importância da escola assistencialista, pois é na escola que os problemas das crianças de natureza não escolar serão percebidos e resolvidos, havendo, portanto, uma maximização do papel da escola e do trabalho da professora, enquanto articuladora entre escola e comunidade, conforme artigo 13º, inciso VI da LDB: “[...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 1996).

Tanto o mercado quanto o Estado mínimo se isentam, cada vez mais, das responsabilidades sociais, sobrecarregando a escola:

[...] Hoje é atribuída à escola todo o cuidado de uma criança, né? Infelizmente é assim. Mas assim, a gente não pode generalizar, né? Óbvio que ainda tem família que cuida muito bem dos filhos, mas a gente sabe que uma grande parte atribui à escola as obrigações deles, né? É nós como professores, nossa, eu acho assim, nós somos cobrados, né? Muito cobrados, o tempo todo (VERÔNICA, grifo nosso).

A colaboradora Soraia chama a atenção para o fato de que em outras profissões não relacionadas ao cuidado, mais prestigiadas socialmente, como a medicina, o compartilhamento das responsabilidades com a pessoa cuidada ou seu representante legal é melhor aceita socialmente:

Ah... Ela (família) cobra isso mesmo, que você leve pra casa (o aluno), que você cuide, ela quer que você faça isso, né? Mas eu penso assim, quando você está doente o médico não te leva pra casa, ele te trata e você tem que fazer a sua parte (SORAIA, grifo nosso).

Devido ao fato das crianças permanecerem na escola por mais tempo, junto ao professor, esse tipo de contato suscita maiores investimentos do professor nos cuidados que atendam necessidades básicas, especialmente nas escolas com infraestrutura e recursos humanos mais restritos.

Porque eles ficam mais tempo com a gente do que com os pais, né? Os meus também ficavam, todo filho fica mais na escola do que em casa se for vê. Passam os dias, e os pais trabalhando, você acaba tendo, fazendo parte da vida deles (HELENICE).

Helenice destaca que a responsabilização da professora pelos cuidados pode ser consequência do tempo em que os alunos ficam na escola, assim como o pouco tempo que os pais e responsáveis têm para se dedicarem aos cuidados com seus filhos, uma vez que, na maior parte do tempo, os pais e responsáveis estão no trabalho, deixando seus filhos na escola para aprenderem e receberem os cuidados que precisam.

Ao direcionar o trabalho da professora para outros fins que não só o ensino dos conteúdos escolares, tem-se a produção da intensificação das tarefas da professora, na escola, visto que a responsabilização da professora pelos cuidados parentais resulta na intensificação do trabalho, uma vez que elas passam a ser responsáveis por uma demanda cada vez maior de trabalho, tendo que dar conta do ensino e do cuidado com os alunos.

A intensificação tem como fundamento a atribuição, cada vez maior, de responsabilidades à professora, sem, contudo, aumentar o tempo disponível para que consiga se dedicar às atribuições e deveres pedagógicos: planejamento, regência, avaliação, etc. Como consequência, a professora precisa administrar o tempo que lhe é dado para ensinar e também cuidar dos seus alunos, ocasionando uma disputa entre o tempo dedicado ao ensino e o tempo dedicado aos cuidados parentais.

A intensificação das tarefas da professora se dá por meio de dois mecanismos: da reorganização da escola para se adaptar à sociedade capitalista, modificando e alterando sua finalidade específica, a qual acarreta em mais responsabilidades à professora; e pela feminização das tarefas relacionadas à docência, consequência da associação linear entre maternidade, mulher e docência,

exigindo das professoras a ampliação das suas responsabilidades, para além da dimensão pedagógica.

A partir das análises foi possível captar a compreensão que as professoras têm sobre a docência, bem como a forma como essa compreensão se revela na sua fala e na sua prática. Tal concepção é atravessada pela ideologia neoliberal da escola e da docência, havendo momentos de contradições por elas apreendidas.

Uma das atividades designadas às professoras diz respeito à solução dos conflitos disciplinares e até de situações de violência. Trata-se de situações imponderáveis, que todo profissional vive e, por vezes, ultrapassa a dimensão técnica do trabalho requerendo experiência, formação sólida, embora não seja trabalho prescrito, mas, nem por isso, deixa de tensionar o cotidiano convocar professores e professoras, para além das imposições e prescrições estabelecidas:

Ele (aluno) era uma pessoa que aprontava, agressiva e tudo. E ele foi um desafio para mim, porque ele não gostava de nenhuma professora, ele não se dava bem com ninguém e ele tinha um problema na mão que ela rachava, ficava pele, chegava a sangrar, sabe? Era bem áspera. E ele era repetente, e no primeiro dia de aula eu coloquei ele no primeiro lugar da fila, e eu peguei na mão dele para puxar a fila pra sala. Ele parou e ele olhou para mim e falou assim: 'você pegou na minha mão?'. Eu falei: 'mas não pode?' Ele falou: 'ninguém pega na minha mão'. Eu falei: 'porque não pega na sua mão?' Ele falou: 'porque olha como ela é'. Então eu acho que eu ganhei o aluno naquele momento. E é assim... Era difícil lidar com ele porque tinha dias que ele estava bem agitado e tomava medicamento, o pai era ausente, a irmã presa, o irmão andava armado lá em C., então assim, era um menino que tinha tudo pra aprontar na escola. Teve episódios tipo de ele me ameaçar, sabe? (ANDRÉIA).

Revela-se a resiliência da professora no enfrentamento da situação, visto que o aluno também apresenta episódios de agressividade e, para isso, ela emprenha a paciência para superar essa dificuldade:

É... Eu tinha um aluno de seis anos, né? Primeiro ano, ele era, ele era, ele tinha um irmão gêmeo e ele foi separado do irmão. O irmão foi para a sala da minha amiga e ele veio para a minha sala e ele não se conformava com isso, sabe? Então, todos os dias, pra ele entrar na sala, ele batia em todo mundo, ele mordia todo mundo, aí um dia eu fechei a porta, daí ele correu e ele me deu quatro socos no peito, mas com muita força, eu perdi até o ar. Aquele dia eu falei, 'não, eu não acredito! Meu Deus! Ele já vinha irritado fazia dez dias, ele não deixava eu dar aula, ficava gritando, chorando, sabe? Aí nesse dia que ele deu socos em mim as outras crianças ficaram tudo, né? Eu não sabia o que fazer e com medo também de ir, acabar explodindo com ele e... Eu saí na porta e chamei a minha coordenadora e falei 'tira ele daqui, pelo menos uns dez minutos, você fica com ele longe de mim, porque (risos)'. Eu não aguentava mais aquilo e ele me bateu mesmo, com

toda força do mundo. Aí quando ele voltou eu pensei 'vou conversar com ele calmamente, né? Pra amenizar a situação'. A hora que eu cheguei perto dele, ele ia me bater de novo. [...] Acho que eu falei uns vinte minutos. A hora que eu acabei, ele parou de chorar e falei 'amanhã você vai ser o primeiro da minha fila e vai dar a mão para mim e vai descer sem chorar. Eu quero ser sua professora, quero ser sua amiga e você nunca mais vai bater em mim, nem chorar'. Você acredita que no outro dia ele entrou sem chorar? (VERÔNICA).

A crítica a associação automática entre a condição feminina, a maternidade e a naturalização da atribuição de cuidados parentais às professoras do ensino fundamental - anos iniciais - não implica na negação de que não basta a formação teórica e técnica e a atuação restrita a regência, planejamento e avaliação do ensino. Desde a formação Inicial, o professor deve receber recursos teóricos e técnicos para transformar as situações imponderáveis no contexto escolar em recursos pedagógicos para aprendizagem de valores, hábitos, bem como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para uma participação social e crítica.

Para tanto, o professor necessita, na formação inicial e continuada, de conteúdos que possibilitem compreender particularidades da docência num país em desenvolvimento, latino-americano, com forte herança escravocrata e um significativo contingente de pessoas minorizadas, exploradas e oprimidas, como os negros e negras, povos indígenas, trabalhadores pobres, migrantes e Imigrantes; com uma forte cultura cartorial, patrimonialista, patriarcal, racista, eurocêntrica e subordinada aos grandes centros do capitalismo.

O conhecimento dos determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais do país dota os professores de recursos para uma atuação mais rica, de manejo das situações do cotidiano com aportes que o permitam apreender as manifestações da comunidade escolar em perspectiva, no tempo e no espaço, fortalecendo-se a cada experiência (PAES, 2020).

O conhecimento teórico e técnico associado à prática também possibilita ao professor fazer leituras mais conscientes dos limites de sua atuação e a obrigação de encaminhar alunos aos profissionais e equipamentos sociais mais adequados para o atendimento de demandas que fogem da sua atuação.

Nos casos de violência aguda e comprometimento da saúde há que se evocar por ajuda de um profissional qualificado, no caso apresentado, um psicólogo, o qual auxiliaria a professora no processo de separação do irmão gêmeo, bem como

na forma de estabelecer uma relação menos conflitante. No entanto, o que ocorre é a total desassistência da professora, que, na falta de conhecimento específico, acaba agindo de forma improvisada, solitária, sem rede de apoio.

É importante mencionarmos que o atendimento psicológico e serviço social nas unidades escolares está regulamentado pela Lei 13935 de 11 de dezembro de 2019, a qual propõe em seu artigo primeiro que todas “[...] As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social [...]” (BRASIL, 2019, s.p.).

De acordo com o relato, essa situação ocorreu por vários dias, o que pode ter impossibilitado a professora de realizar seu trabalho pedagógico com a classe toda, perdendo tempo e energia com a situação provocada pelo aluno:

Eu ensinei o que eu consegui na sala, expliquei o resto para ele e falei: ‘oh, você vai levar de volta e vai tentar fazer sozinho isso que a professora está te explicando’. E ontem ele devolveu, ele fez aquilo que eu tinha explicado, só que assim, é uma família bem carente, no frio mesmo, ele ia sem meia, ele e o irmão, sabe? Com roupinha fina, e teve um dia que ele falou assim pra mim: ‘eu não dormi direito’. Eu falei: ‘por quê?’. Ele falou: ‘porque tava frio’. Eu falei: ‘mas e a coberta?’ Ele falou: só tem uma. A gente estava fazendo uma rifa na escola, daí tinha do lado algumas... Duas cobertas comigo pra pôr na cesta, era uma cesta com produtos variados. Eu falei com a diretora e ela falou: ‘olha, vamos tirar a coberta da cesta, eles são dois irmãos, a gente dá uma coberta para cada um’. E assim, no outro dia ele veio com a meia que a outra professora deu, com a touca, com a luva e eu falei: ‘você dormiu?’ ‘Ah... eu dormi, tava bem quentinho’(ANDRÉIA, grifo nosso).

O Brasil chegou ao final do mandato de Jair Messias Bolsonaro, em 2022, com cerca de 62,5 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, de modo que, em 2021, um a cada dez brasileiros se encontravam nessa situação (SILVEIRA, 2023).

Observa-se que a situação de desassistência na qual o aluno vive adentra a escola e a sala de aula, uma vez que as políticas públicas de assistência social para o enfrentamento e diminuição da pobreza têm se revelado insuficientes, tornando a escola *lócus* de resolução de problemas sociais. Assim, a professora é convocada a enfrentar a pobreza produzida pelo Estado burguês neoliberal, devido às decisões políticas que prejudicam a classe produtora em favor da detentora dos meios de produção. Sem os aportes teóricos para essa compreensão, restará a prestação de serviços na perspectiva da caridade, o que constitui, por si, uma forma de educação

que reproduz a acomodação a esse modelo de estado, as soluções individualistas, o conceito de cidadania distante da perspectiva da participação social crítica.

A professora passa a se envolver e se ocupar com questões de ordem social e emocional dos alunos, exigindo-se dela Investimentos emocionais, e esforços que tensionam o ambiente escolar, pois a formação docente não prepara as professoras para lidarem com tais situações, impondo a renúncia ao ensino, com consequências negativas para os próprios alunos:

[...] tá complicado assim, se você for cuidar da aprendizagem, às vezes, a gente tem que pegar e deixar a aprendizagem de lado e cuidar, que nem... Imagine uma criança não dormir direito por causa do frio, imagine que situação, né? Então assim, a aprendizagem está bem complicada, mas o cuidado também tá, né? E assim, não sou eu que tô falando, a gente vê. O jornal tá falando que a violência em casa aumentou muito, a fome aumentou muito, então assim, a gente não precisa nem pesquisar, a gente sabe o que está acontecendo, né? Em relação à aprendizagem eles estão vindo com bastante defasagem. De vinte e oito alunos, eu tenho seis que são bem gritantes. Eu tenho um que não lê, no quarto ano, e assim... Então, é complicado às vezes. Você tem que deixar toda essa defasagem de lado e voltar para o cuidado, porque como um aluno que está ficando à noite acordado de frio vai conseguir aprender no outro dia na escola? (ANDRÉIA, grifos nossos).

O próximo relato apresenta outra situação em que a professora é convocada a evocar sua experiência pessoal para preparar uma aluna para receber os ensinamentos do dia:

Nunca ninguém toma o lugar de mãe, mas, às vezes, você acaba fazendo muito mais do que ser só professor, né? Porque tem hora... (pausa) Eu tenho uma aluna na sala que ela tem muitos problemas, porque ela tem que cuidar do irmão que é mais novo e ela, - 'eu percebo assim' - que ela tem uma tristeza muito grande com a mãe, por ela ter que ter essa responsabilidade de cuidar do irmão, né? Então, tem dia que ela chega na escola brava, nervosa, 'ah... porque eu tenho que cuidar do meu irmão, eu não consegui fazer a lição'. E aí você vai, você chama o aluno de lado, você conversa, você explica né? 'Não é assim'. Enfim, você vai conversando. Depois ela falou para mim, ela falou assim, 'ai, prô, obrigada por tudo isso, porque eu chego às vezes tão nervosa'. E aí depois da conversa, ela ficou bem tranquila, e, realmente, depois ela volta a dar risada, sabe? Então, às vezes, a gente faz muito mais, assim, do que só ensinar a escrever a ler, a fazer uma continha coisa e tal, né? (EDNÉIA, grifo nosso).

Às vezes, a professora acolhe e zela por seus alunos de tal forma que desempenha um papel de cuidadora e psicóloga, cujas situações nos indicam o quão tênue é o limite entre lecionar, recuperar as condições básicas do aluno para receber o ensino e o efetivo cuidado, de modo que o que caracteriza o professor é a

intencionalidade do ensino, ao invés da intervenção na sua realidade de forma mais efetiva, pois isso foge à sua alçada. Assim, ela mobiliza experiência pessoais para agir dentro da escola, estabelecendo-se tensões entre a maternidade e o exercício da docência.

Salienta-se que numa sociedade em que os pobres dependem do trabalho assalariado, não é incomum um adulto deixar uma criança pequena sob os cuidados da irmã mais velha para poder trabalhar e obter os proventos. No município onde foi feita a pesquisa não há creches disponíveis para crianças menores de um ano de idade, o que se explica a responsabilização da aluna pelos cuidados com seu irmão menor.

4 AS VOZES DAS PROFESSORAS

4.1 O compartilhamento de responsabilidades e cuidados entre escola e família

Aos alunos que não... Não, não são nem as crianças, eu falo que não é culpa das crianças, são os pais que não se importam. Pais que não educam, pais que não exigem dos filhos que eles estudem e que mandam na escola para se verem livre das crianças e não querem compromisso nenhum. Então, a criança aprende em casa, que é o lugar que ela fica mais tempo, que a escola é só um lugar de despejo, que ele vai lá quando ele não tem mais nada para fazer, que ele vai lá para não atrapalhar pai e mãe enquanto pai e mãe vão fazer as coisas tem que fazer. Então isso gera no aluno um descompromisso com o aprender. A minha frustração é essa, porque às vezes eu vejo as crianças com muita capacidade e que não tem apoio nenhum em casa, para fazer nada. Isso daí é o que mais me frustra (SILVANA, grifos nossos)

Na explicação de Silvana, problematiza-se o fato de os responsáveis, por vezes, não colaborarem, em casa, com a escola, investindo pouco tempo no acompanhamento dos estudos das crianças, o que pode ocasionar entraves ao trabalho docente, bem como um empecilho ao aprendizado das crianças, pois, haveria, no âmbito do senso comum, uma representação da escola como lugar de acolhimento para as crianças, no qual elas ficam enquanto os pais e responsáveis trabalham.

Contudo, faz-se necessário refletir sobre as condições materiais e imateriais das famílias brasileiras, será que os pais e responsáveis possuem conhecimentos sobre a leitura e escrita que possam contribuir com as crianças em casa? Será que as crianças possuem um lugar adequado para realizarem as tarefas de casa? Enfim, são questões que ficam para a reflexão, uma vez que não é possível culpabilizar as famílias pela ausência, mas é importante reconhecer as contradições presentes em um país com tamanha desigualdade social, pois, educar é uma tarefa complexa que atravessa todos os meios sociais, requerendo condições e estratégias diversas:

Você não vai dar só a educação formal, hoje em dia é impossível dar só a educação formal. Porque eles não têm educação informal em casa. A maioria não tem (SILVANA).

A descaracterização da escola enquanto espaço destinado à socialização do conhecimento formal e curricular, por um lado, abre precedente para que os atores da escola renuncie ao ensino em alguns momentos do dia, priorizando outros tipos de cuidado e, por outro, também se modifica a relação das famílias em relação a essa instituição, justificando o comportamento dos pais e responsáveis de delegar

tarefas de cuidados extra ensino, bem como não assumirem tarefas a eles atribuídas pela escola, por exemplo, a de contribuir no ensino.

A reorganização da escola como ambiente acolhedor e protetor, faz-se necessário a fim de enfrentar problemas como abusos e violências diversas, respeitando e zelando pelas crianças, assim como propõe o Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA), cabendo aos professores e diretores acionarem o Conselho Tutelar para a proteção do menor. Assim, a escola amplia suas funções para além do ensino, o que aparece na fala da diretora:

Acho que o cuidado é essa preocupação com a família, a preocupação com o bem-estar da criança, se a gente percebe que está acontecendo alguma coisa. Você pensa se a criança tá passando mal, o jeito que a gente trata, todo esse cuidado assim... de abraçar mesmo. Não abraçar, abraçar, mas abraçar a causa (MÁRCIA).

A escassez de tempo é um problema que perpassa a comunidade escolar, tornando tensas as escolhas quanto ao investimento dele na participação da escolarização das crianças. Na escola, a professora é convocada a dividir o tempo disponível dentro da jornada de trabalho entre cuidar, acolher e ensinar, ao passo que os membros da família dividem o tempo entre o trabalho, cuidar de si e das demandas domésticas e acompanhar as tarefas escolares das crianças

Em última análise, na sociedade capitalista todos os trabalhadores são convocados a investir tempo demais na venda da força de trabalho e na recuperação diária dessas forças. Assim, justifica-se, pela sociedade centrada no trabalho alienado, a ausência de uma sociedade dedicada à educação de seres humanos em formação, que invista mais na humanização das futuras gerações. Essa exploração associada à ideologia neoliberal busca colocar pais, responsáveis e professores em disputa, como se estivessem uns contra os outros, o que se apresenta em conformidade com o individualismo neoliberal.

Não diferente das relações entre pais e professores, embora a diretora exerça um papel hierárquico dentro da escola, a sua posição de gestora não a deixa distante dessa disputa, uma vez que ela também é responsabilizada pelos cuidados por parte das famílias, com a diferença de que também recebe cobranças de forma direta da secretaria municipal de educação. Assim, em conformidade ao pouco valor dado ao trabalho no capitalismo, observa-se a intensificação do trabalho na escola,

desde a gestão até a docência, passando por todas as outras atividades exercidas pelos diferentes quadros da escola:

Eles cobram tudo, tudo, tudo, tudo... Porque se uma criança cai vai falar que a culpa é da escola, então, assim, sobrecarrega, e cai nas costas de quem? Da diretora. E... Ainda, na outra administração, aí a culpa era maior ainda, tinha que... Era uma cobrança assim muito grande, 'você tem que saber de tudo que acontece, você tem que estar por dentro de tudo e tudo o que acontece é sua culpa', então era bem complicado, mas... A cobrança vem por todos os lados" (MÁRCIA).

Sob os auspícios do novo gerencialismo, a mulher multitarefa, na escola, é confrangida a atuar como uma trabalhadora polivalente, multifuncional, assim como as professoras. Contudo, a participação da família no processo de escolarização das crianças é uma necessidade; na parceria entre escola e família, caberia a família orientar as crianças para a valorização do ambiente escolar enquanto espaço de socialização do saber, estimulando-as no interesse pelo estudo e pelo prazer de conhecer, além de acompanhar os deveres de casa, comparecer à escola, Participar do Conselho de escola, envolver-se com ela. À escola cabe informar a família sobre o rendimento dos alunos, oportunizar a participação na gestão democrática dela, consolidar essa instituição como espaço profícuo de circulação do conhecimento entre todos os atores da comunidade escolar, favorecendo o processo de emancipação humana por meio da aquisição da cultura e do saber historicamente acumulado pela humanidade, para além da sala de aula.

Por mais assim, que... Às vezes, o pai fala alguma coisa que eu não gosto, mas eu sempre vou... Procuro, assim, ó... Contornar pra eu não ter problema, né, procuro conversar. Aí... Fala alguma coisa que a gente tem que engolir torto. Mas eu prefiro engolir do que tá discutindo com o pai, porque você discutir com pai vai o ano inteiro o pai vai pegando no meu pé, entendeu? Qualquer coisinha que eu faço por mais que assim... Às vezes você não faz por querer, mas enfim... aquele pai vai estar me crucificando (EDNÉIA).

Pode-se depreender desse relato que a professora evita conflitos com os pais, talvez pela resignação que se espera dela diante das interpelações empreendidas por pais e responsáveis, colocando-a numa situação de pacificadora, articuladora, apaziguadora de conflitos entre escola e família, ou, ainda, uma forma de se afastar de problemas e diminuir sua crescente atribulação.

No entanto, o que se torna urgente é superar a belicosidade entre família e escola decorrente de uma organização social do trabalho que controla com rigor os tempos e, conseqüentemente, o cotidiano, provocando culpabilização mútuas:

Olha... desvalorizada eu acho que, nessa parte aí que... Dos pais. Tem muito pai que fala, 'ah, o professor, o professor...' Mas é... Ninguém está dentro da sala de aula para saber como é a realidade. Como é o dia a dia do professor dentro da sala de aula, né? Então, às vezes, você vê que o pai, a família ali, né? Falam tantas coisas do professor, né? [...] (EDNÉIA).

A professora Edinéia, mediante tantas convocações no cotidiano de trabalho, bem como a crescente responsabilização, sente-se mal avaliada pelas famílias, não reconhecida por parte dos pais e responsáveis pelo trabalho que exerce, isto é, pais que estão constantemente avaliando o trabalho docente. Ao passo em que se pode analisar a função redentorista atribuída à escola e aos professores, cujo discurso é produzido pelos organismos internacionais, conforme discutido anteriormente, e reproduzido por toda a sociedade brasileira:

[...] a professora tem um papel muito importante na vida do aluno, ela é como se fosse um espelho, um exemplo, então cada atitude da professora dentro da sala de aula marca muito a vida do aluno. É... Atitudes boas, atitudes ruins, de qualquer forma o aluno está se espelhando no Professor, a cada momento, por isso, temos exemplos em nossas vidas que temos professores inesquecíveis. Assim, então o papel da professora não é só ensinar é cuidar, muitas das vezes educar, a professora na sala de aula ela tem múltiplas funções [...] É... Muitas das vezes quando o aluno chega em sala de aula sem ter se alimentado direito ou apanhou em casa, teve uma briga em casa, alguma coisa é... A professora percebe a diferença desse aluno, percebe que esse aluno tá com algum problema e ela vai até ele, conversa, tenta descobrir, tentar ajudar. Quando o aluno também não está bem psicologicamente ou fisicamente a professora também consegue identificar e consegue ajudar essa criança, né? Então esse é um dos papéis da professora (MÃE RAQUEL, grifos nossos).

Além de esperar da professora um modelo de comportamento, ou seja, de um exemplo moral, Raquel expressa a expectativa de que a professora assuma responsabilidades externas à centralidade dos processos pedagógicos, vindo a reproduzir a representação de professora produzida no âmbito da pedagogia romântica:

Uma boa professora é aquela professora que sabe disciplinar a sala, ensinar, transmitir o conhecimento que ela tem, encantar o aluno com ensinamento, é despertar no aluno a vontade de aprender, também é aquela professora que sabe ajudar o seu aluno psicologicamente, ver que o aluno não tá bem, que o aluno tá passando por algum momento difícil é... A professora tem múltiplos papéis, né? (MÃE RAQUEL, grifo nosso).

Assim, a preocupação das professoras residem no fato de ter que escolher entre ensinar e cuidar, uma vez que ela precisa conciliar duas necessidades do aluno, a aprendizagem de conteúdos escolares e os cuidados relacionados à sobrevivência imediata, os quais são direcionados à professora, resultando na intensificação das tarefas.

No próximo relato a professora percebe a sobrecarga de trabalho, atribuindo-a ao aumento da pobreza e da violência, sem, contudo, questionar a organização da sociedade capitalista como produtora de desigualdades. Embora reconheça a intensificação do trabalho como resultado do aumento de responsabilidades:

É lógico que eu não tenho que cuidar de tudo, mas eu acho que uma parte é minha sim. Eu acho que eu tenho que ajudar, assim, porque eu acredito que professora e família caminham juntas. Eu preciso da família. Se eu não tiver o apoio da família eu não consigo também ajudar o aluno na aprendizagem, porque se eu não souber o que ele passa em casa. Se eu não souber toda a bagagem que ele traz de fora, como que eu vou ajudar ele numa dificuldade de aprendizagem? (ANDRÉIA, grifos nossos).

Nas falas dos responsáveis entrevistados identificamos um reconhecimento social da autoridade legítima e da função social do professor:

[...] ela ajuda a ensinar nossas crianças, não só no aprendizado dentro da sala de aula, mas também na educação. A professora passa seus conhecimentos, ela alerta o que as crianças vão encontrar futuramente [...] eu acho que não é o dever da professora educar, é o dever dos pais, mas acho os professores contribuem também para essa educação (MÃE MANUELA, grifos nossos).

Então, eu acho que o professor 'ele' ensina, né? Alfabetiza, que nem meu esposo falou, que não deixa de ser um educador também, que, querendo dar uma escolinha, é a segunda casa deles, para ensinar eles, né? (MÃE JOANA, grifos nossos).

Observamos que, ao mesmo tempo que os responsáveis atribuem à professora a educação escolar, também reconhecem a sua contribuição na formação dos valores, como civilidade, cidadania, o que revela ainda mais seu papel social:

O trabalho da professora nessa séries iniciais, na minha visão, a primeira coisa é de ser acolhedora, ela acolhe. Ela vê o aluno como ser humano, depois ela identifica a sua fase e o que ele sabe e não sabe e ali trabalhar os conteúdos, né? De forma a ensinar a passar conhecimento. [...] Muitos pais veem a escola apenas como um lugar onde a criança fica para ele

trabalhar, então a criança chega, às vezes, não só para aprender conteúdo, mas, às vezes, precisa desabafar, precisa conversar, precisa de um aconselhamento e a professora que observa isso ajuda o seu aluno [...] (MÃE PRISCILA, grifos nossos).

Enfim, problematizamos o fato desse reconhecimento social do professor como profissional com compromisso técnico e competência política para além da competência técnica e compromisso político (NOSELLA, 1983) se ampliar tanto, que se dá uma idealização referente ao professor como figura com uma potência para solucionar até mesmo problemas emocionais da criança o que foge do escopo de sua formação.

[...] ela vê que o aluno tá triste, ou tá com dificuldade de aprender, ou tá com algum problema em casa, familiar, ela entra ela e se apresenta para ajudar como professora e amiga, é isso [...] (MÃE GISELE, grifo nosso).

Constata-se que a imagem das professoras, especialmente as que atuam no ensino fundamental, incorporam as dimensões da alfabetizadora, educadora, amiga, psicóloga, até chegar ao extremo de responsabilizá-la como se fosse o mais importante membro da família:

Olha, na minha opinião, uma professora para mim é como se fosse uma mãe, a função dela para mim é ensinar as crianças, né? Na educação (MÃE LUZIA, grifo nosso).

Tudo se passa como se fosse possível "terceirizar" a maternidade. Tal excesso de expectativas e responsabilidades sobre as professoras ganham materialidade na escola quando elas começam a dividir o tempo de ensinar com o tempo de acolher alunos, pais e responsáveis, cuidar de aspectos referentes à higiene, saúde e Nutrição, na forma de pequenas ações cotidianas em que, por vezes, interrompem a aula para medicar, ou limpar, bem como se ocupam de acompanhar e orientar a alimentação na escola. Essas tarefas podem e devem ser atribuídas aos quadros da escola com formação condizente, para que a professora otimize seu tempo para relações pedagógicas - que não se resumem a aulas, preleções, mas envolvem jogos, por exemplo, supervisão, orientação das diversas tarefas pedagógicas.

Diante dos relatos das mães, parece haver, no senso comum, uma associação dos cuidados parentais com a profissão docente, embora permaneça também uma associação com a aquisição do saber escolar, pois, a classe

trabalhadora, mesmo tendo a visão romântica e redentorista da docência feminina como mãe, cuidadora e amiga, também a reconhece como agente do ensino, bem como reivindica a escola como espaço específico para a aquisição de conhecimentos e valores veiculados da melhor forma, um espaço insubstituível, pois nas famílias de baixa renda, em especial, não há uma gama variada de espaços de difusão cultural mais organizados disponíveis às crianças:

Cabe à escola dar suporte para esse professor, é... Suporte, material, condições é... Do ambiente de trabalho para esse professor poder ensinar da melhor maneira para o aluno. Dar segurança para os alunos também, um ambiente limpo, agradável, de bom, de boa convivência com as outras crianças, então cabe à escola dar esse suporte para o professor, para os pais, para os alunos. Oferecer um ambiente educador, um ambiente agradável para esse aluno e para esse professor também. [...] A escola é um lugar de ensinamento, de aprendizagem, de conhecimento, de encantamento também. É o local, o lugar onde a criança aprende com uma pessoa que não, é... Que não tem um vínculo familiar (MÃE RAQUEL, grifos nossos).

A comunidade escolar reconhece a especificidade e a importância da escola, a despeito do discurso neoliberal amplamente difundido e que visa a sua desescolarização:

É tudo na vida do meu filho que ele vai aprender com os professores que estão aqui para ensinar. Então para mim é tudo na vida dele, né (MÃE GISELE).

Acho que a escola, ela tem extrema importância na vida de todos nós. E, principalmente, na vida das nossas crianças, né? Porque ela ajuda na convivência social e além de ensinar, educar (MÃE MANUELA, grifo nosso).

Enfim, a escola é a instância privilegiada da formação para o trabalho, reconhecida pela comunidade e valorizada por isso:

Então, a escola é a nossa direção, né? Direcionamento, direção para vida inteira (MÃE JOANA).

Toda. [...] Para ter uma boa educação para seu futuro profissional (MÃE LUÍZA, grifo nosso).

Dialeticamente, tanta valorização e expectativa sobre a escola, combinada com a feminilização do magistério e a super responsabilização das professoras idealizadas se concretiza para essas profissionais como trabalho intenso, extenso e penoso, sob justificativas heróicas relacionadas à missão, vocação, resiliência no

âmbito de um sistema escolar precarizado devido às políticas intencionais do Estado burguês para as escolas para a classe trabalhadora.

A responsabilização da professora por questões que envolvam a saúde e o bem-estar das crianças se faz presente também nas falas da diretora. As professoras são avaliadas formalmente e informalmente pela diretora, para progressão no plano de carreira, podendo resultar em melhorias nos rendimentos. A compreensão da diretora sobre no que consiste o trabalho das professoras, é essencial na avaliação e pode constituir em instrumento de emulação para que elas assumam, cada vez mais, tarefas de cuidado. A gestora entrevistada avalia nas professoras o compromisso expresso na forma de preocupação com as crianças:

Há... Um bom professor é aquele comprometido, que se preocupa com a criança, se preocupa com o futuro da criança, aquele que... Tá ali mesmo preocupado, não aquele que vem também só para trabalhar e... ‘Ah, dei minha aulinha e tchau’ (MÁRCIA).

Destacamos ainda da entrevista com a gestora que a sua concepção de cuidado e de preocupação varia em função do gênero, gerando expectativas diferentes entre professoras e professores que podem ter consequências sobre a avaliação formal:

Eu acho que, olha, é... A professora é o lado mais mãe mesmo. O professor é mais, mais seco. Então olha, por mais que o professor se esforce, eu acho que quando é a professora, é diferente, tem mais uma afetividade maior". [...] “Porque assim ó, é... O trabalho do professor é muito bom, mas agora eu fiquei pensando aqui, eu já tive outro, mas, tô conseguindo me lembrar, mais dois professores que passaram pelo fundamental um lá na outra escola, e os dois eram mais assim, sabe? Mais soltos. E as professoras não, as professoras eu vejo que... Eu não sei se é a palavra comprometimento, mas assim... Uma preocupação maior eu acho (MÁRCIA, grifos nossos).

Ocorre, na fala da diretora, uma supervalorização do aspecto relacionado ao cuidado, à afetividade, além de representar o trabalho da professora como natural, fruto da condição feminina, visto que a diretora diz que o homem precisa se esforçar mais para conseguir o mesmo resultado apresentado pela professora. A princípio, a partir desse relato, o trabalho da mulher seria consequência natural da condição feminina, por isso, para o homem demandaria mais esforço devido à ausência do chamado instinto Maternal:

[...] Por mais assim que, às vezes, a professora não é... Porque assim, vamos pensar bem nos anos iniciais, lá do primeiro e no segundo, é... Quando você abraça, tem mais carinho, não de você ficar abraçando, mas que você trate ali com mais sensibilidade, tudo, eu acho que eles pegam melhor, desenvolvem melhor. Enquanto que... Quando você, por mais que seja uma professora que não queira muito contato, não tenha muito, mas ela tem esse lado maternal que, que fica intrínseco (MÁRCIA).

A supervalorização da afetividade condiciona a avaliação do trabalho da professora aos aspectos prescritos como ideais à docência, uma vez que o senso comum apresenta a natureza feminina como dócil, afetuosa e acolhedora.

Em razão dessa concepção, a diretora admite haver diferenças nas exigências do trabalho docente de acordo com o sexo. A exigência de professoras mais cuidadoras na educação infantil e ensino fundamental de primeiro ao quinto ano tem como fundamento a construção de uma imagem maternal da docência nos anos iniciais, em que o trabalho intelectual da professora é secundarizado concomitantemente a supervalorização do afeto.

O PEB um, ele é mais amoroso, ele tá ali todo tempo, ele se dedica mais, ele tem uma maior preocupação, ele conhece a família. PEB dois não tem interesse nenhum, não sei, por ser... Às vezes, é muito aluno, mas ele não tem, ele não se envolve, não tem esse de... Se você fala, 'ah, mas ele tem uma família' (parte incompreensível). O PEB um ele passa mais tempo, né? Do que o PEB dois, PEB dois deu cinquenta minutos vai pra outra sala (MÁRCIA).

Para além da expectativa sobre o trabalho da professora como consequência da naturalização feminina para as tarefas referentes aos cuidados maternos, há também, no imaginário, a construção de uma postura feminina para a docência, em que envolve desde comportamentos até as vestimentas:

Porque eles cobram da gente uma imagem, uma postura, né? Na verdade, eu acho que o professor tem que ter uma certa postura. E os pais cobram isso da gente, a sociedade cobra isso da gente (risos) (VERÔNICA grifo nosso).

É... Quando você é um profissional, você é um professor, você lida com crianças, você lida com pais de aluno, né? Você tem que ter um comportamento adequado para atender esse pai em qualquer situação, né? Eu acho que apesar da liberdade da mulher usar a roupa que ela quer, quando ela quer, existem situações e situações (MARLENE, grifo nosso).

[...] porque você tem que ter noção também da roupa que você vai usar para trabalhar, né? Você sabe que você está dando aula para um quinto ou terceiro ano (HELENICE, grifo nosso).

Eu acredito que, assim, a professora com bom senso não vai com uma roupa sensual, muito menos para mostrar sexualidade na sala. Bom... acho que é muito opcional, porque ninguém vai lá pra mostra o corpo, tá indo lá pra fazer o seu trabalho (ORLY, grifo nosso).

A professora Verônica aponta a sua preocupação em preservar uma imagem relacionada a identidade docente de exemplo de bom comportamento, o que parece se apresentar como mais um ponto de tensionamento, ao mesmo tempo que reconhecimento de seu status social.

Tal comportamento é esperado nas relações sociais e de trabalho que se estabelecem dentro da escola, assim como na relação com os alunos. Assim, nas relações cotidianas com a gestão também cria-se expectativas de comportamentos depositados sobre essas profissionais, o que gera tensionamentos:

Aquela professora que obedece, que faz tudo do jeitinho que a secretaria manda, que não contesta, não reclama, pelo menos não reclama abertamente na frente de ninguém. É isso que eles acham que é um bom professor lá [...] (SILVANA).

O critério da obediência à gestora parece, em alguns momentos, ser mais relevante às gestoras do que o rendimento no trabalho, pois a insubordinação pode lhes custar prejuízos à progressão salarial, de acordo com o plano de carreira:

Eu já cheguei a perder ponto quando a Ana era minha coordenadora, ela me tirou ponto na minha avaliação porque ela falou que eu não obedecia prontamente. Eu falei 'É claro que eu não obedeco prontamente, não sou robô, eu penso, eu tenho cabeça pra pensar. Eu não vou obedecer, você me dá uma ordem e eu vou pensar a respeito daquilo. Eu não vou obedecer mesmo, nunca' (SILVANA).

Constata-se, nessa situação, episódios de coerção, de assédio moral, a fim de exigir da professora um comportamento obediente, no âmbito de relações de controle da professora, e não da qualidade de seu trabalho. A consciência de classe e de sua função social como professora acaba por acarretar em punição.

Assim, cria-se expectativas sobre o comportamento das professoras, que, ao não se considerar apenas a qualidade do seu trabalho, exigem-se delas responsabilidades que envolvem a sua atuação dentro e fora da sala de aula. Então, o trabalho docente é complexo e multitarefa, pois é requerido nos diferentes ambientes da escola para além da sala de aula. as atuações polivalentes das professoras exigem o comprometimento com a causa da educação:

O melhor na parte de ensinar bem o aluno, de tratar bem o aluno, de não ter problemas com os pais, porque se tem um problema, se o professor tem problema com o pai é complicado, já muda tudo, às vezes, tem que mudar de sala por conta do problema que teve como pai, né? Então, eu acho que o melhor do professor não é só ele ficar ali na sala ensinando, mas o melhor dele é... Lógico, que ele ensinar bem o aluno, mas ele tratar bem a família do aluno, tratar bem o pai, ter um bom relacionamento, né... com todos lá na escola (EDNÉIA, grifo nosso).

Eu acho que ela espera aquilo que eu falei para você, que eu seja por inteiro dentro da escola, que eu não seja professora pela metade, que não é só fazer meu trabalho, dar aula e bateu o sinal eu vou embora, não, elas esperam um envolvimento meu com a escola, com aluno, com pais, porque que nem eu falei para você, se eu não tiver uma parceria com todos eles, não funciona. Então eu acho que é isso que eles esperam de mim, que eu seja uma professora parceira, que eu seja comprometida com aquilo que eu faço, eu acho que essa é a palavra, eles esperam o comprometimento com a profissão que eu escolhi, eu acho que é isso (ANDRÉIA, grifo nosso).

A docência demanda o cultivo de uma imagem, de disciplina, de comprometimento político e técnico, competência, por isso é uma profissão tão complexa e fundamental como a medicina, a advocacia, a engenharia com um código de ética exigente, contudo, não se vê o reconhecimento social equivalente aos das profissões valorizadas.

Eu penso assim, que um bom professor é aquele que chega no horário, é aquele que dá conta da sua sala, é aquele que não, que não dá muito problema para a direção, com aluno, com questão de comportamento, há... E também tem um comportamento em sala de aula que não agrida, que não vai ferir o ambiente, né? O professor tem de estar ali enquadrado naquilo que a direção está esperando dele (SORAIA, grifo nosso).

No âmbito da concepção liberal de sociedade a harmonia é necessária para que as coisas fluam, qualquer conflito é visto como empecilho ao desenvolvimento social. Assim, as mulheres são ensinadas, desde cedo, sobre os papéis que devem cumprir na sociedade, exigidas em todos os ambientes sociais de forma mais intensa para atender a expectativa de cumprirem os requisitos para a criação de seres humanos mas se civilizados, pacíficos na atuação como mães, professoras e demais profissões. Por isso, o tempo todo as mulheres experimentam tensionamentos e sobrecarga similares em tais ambientes como decorrência direta da condição feminina:

Eu acho que a figura feminina, quando a mulher ela está no poder ela, ela não consegue só ver aquela visão de onde termina a função de cada um, porque a mulher ela já vem com toda uma sobrecarga da sociedade, sendo que ela tem que ser uma boa mãe para ela poder ser uma boa professora para ela sair da professora e ser uma boa diretora, então isso já vem nela

é... Essa carga de peso, de responsabilidade. Então ela passa a cobrar da outra pessoa, se for mulher, com o mesmo peso, e nem todo mundo é igual, né? Você não vai ter pessoas com estabilidade emocional suficiente para estar lidando dessa forma e você tem que aceitar isso, né? Quando vem o homem, qual é a diferença? O homem, ele é trabalhado só para aquilo ali, ele... Ele vai trabalhar fora e ponto. Então ele vai cobrar do profissional o trabalho dele ali, o que é de limite dele, ele não vai além. Já a mulher não. Ela tem esse peso e ela vai passar isso para as outras, mesmo que de forma inconsciente. Você vai enchendo é... Você fica sobrecarregada, então você tem que dar conta não só daqui, não só dali. Aí de repente você fala, 'Olha... vou precisar faltar hoje porque tenho apresentação do meu filho'. Nossa! Mas você vai faltar só por causa disso?' Aí você ouve uma vida inteira. 'Poxa, mãe, você não foi na minha' (risos) entendeu? Aí de repente você falta e você ouvi isso, 'mas ela falta por qualquer coisa'. Né? Então eu acho que uma vez que nós somos mulheres, estamos todas (MARLENE, grifos nossos).

Depreende-se desse relato a percepção de que tais convocações, por vezes, são reproduzidas pelas gestoras - que também são mulheres - e ocupam cargos superiores. Também é possível analisar que as professoras que questionarem ou que não corresponderem a tais expectativas, podem ser vistas como pessoas com problemas emocionais, ou seja, que não conseguem realizar aquilo que é posto como regra a todas as mulheres.

Em relação à docência, além do padrão feminino estabelecido pela sociedade para todas as mulheres, há também a representação social da professora, o que impõe às professoras um comportamento específico.

Não discordamos de que há vestimentas apropriadas e adequadas a cada ocasião e situação, mas o que se destaca para a nossa análise, é a associação do corpo feminino ao herotismo e ao sensualismo. Por causa dessa visão, houve épocas em que a secretaria da educação cobrava as professoras pelo uso do jaleco, a fim de esconder o corpo feminino.

Eu ouvi dizer que eles pediram jaleco porque as professoras se vestiam, as professoras se vestiam escandalosamente. Eu ouvi dizer. Acontece que as pessoas, as professoras que se vestiam escandalosamente usavam os jalecos lá embaixo, e continuavam se vestindo escandalosamente como eles falavam, né? Eu acho que seria mais honesto chegar para o professor e falar, 'Ó... você tá lá, as crianças, sei lá... Os meninos, principalmente, têm muita imaginação. Vão ver seus seios, tudo, então, professores, eu queria...'. Acho que seria mais honesto chegar e falar abertamente (SILVANA).

Ah... eu gostava de usar. Eu usava jaleco, né? É que depois, há... era obrigatório, depois, lá na nossa escola, né? A diretora falou que a partir de hoje não é mais obrigatório usar, a não ser que vá com uma legging, com uma blusinha assim mais curta tal [...]. Mas eu gostava, eu usava. A única coisa que incomodava assim era que no calor, naquela época do calor, né?

A sala é muito abafada então esquentava um pouco, mas eu usava de boa (EDNÉIA).

Eu gostava. Pra você ter uma ideia eu tenho mais de 10, tenho um de cada cor (risos) eu tenho até jaleco vermelho. Assim, eu gostava de combinar com a roupa que eu ia, sabe? Eu me sentia mais à vontade às vezes. Porque eu não gosto de trabalhar muito com roupa jeans. Eu gosto muito de leggings e a legging é mais justa, né? Então a blusa tem que ser mais comprida. Eu acho que é uma questão de respeito, não é uma questão de machismo. Eu acho que eu tenho que saber a roupa que eu uso, mas eu gostava de usar o jaleco, eu gostava sim, sabe? Eu achava que ele dava um conforto maior. Eu me sentia... As pessoas não gostavam, algumas falavam 'ai, eu me sinto presa'. Eu não, eu me sentia livre, parecia que o jaleco era minha capa de heroína. Às vezes eu saía da escola e ia para o mercado direto e ia com o jaleco, esquecia de tirar, parecia que ele fazia parte de mim. E eu assim, eu sempre gostei de encher a boca e falar que eu sou professora. Então usando aquele jaleco, como era obrigado na época, mostrava que eu era professora. Então... Que nem eu falei, era a minha capa de Mulher Maravilha (ANDREIA).

O corpo da mulher é visto como pecaminoso, sendo necessário que seja escondido. Dita-se regras de vestimentas e comportamentos às professoras sem que elas questionem os motivos, dado que a conformação da imagem da “professorinha” está tão enraizada na sociedade como um ser dotado de qualidades morais, que elas concebem como normais tais cobranças.

Portanto, verifica-se que a mulher sofre várias situações de opressão no trabalho docente em razão da condição feminina construída sob a ideologia da subalternidade feminina, da mulher que evita conflitos e que é educada desde cedo a se comportar como condiz a sociedade, ocasionando em situações de assédio moral no trabalho.

4.2 Notas sobre a representação social dos professores homens

Quando as professoras tentam elaborar argumentos a fim de entender por que existe uma maioria de mulheres na docências nos anos iniciais, remetem-se às ideologias da naturalização da mulher como cuidadora e da produção social de uma hipotética equivalência entre a maternidade e a docência, enquanto atividades que convergem quanto aos cuidados parentais:

Elas viviam em casa cuidando dos filhos. Eu acho que por isso também tem mais mulheres. Eu acho que era uma coisa que elas pensavam assim, 'eu sei fazer, né?' 'Eu cuido dos filhos, da casa, eu mexo com criança, então é uma profissão que eu vou me dar bem'. Não sei, acho que pode ser isso (ANDRÉIA).

Faz parte do senso comum atribuir a docência às mulheres como decorrente de uma associação com o cuidado com as crianças, como já discutido no trabalho. Para além dessa associação, há, também, a guetificação do mercado de trabalho para as mulheres, o processo de luta delas pela conquista de espaços na sociedade dá-se a produção de consensos que abstraem tais lutas reduzindo-as à adaptação da sociedade aos tempos modernos no sentido de que a sociedade teria evoluído espontaneamente, passando a estimular as mulheres a trabalharem naquilo que já sabiam fazer dentro de casa, como cuidar de crianças. Isso se aplica, também, às outras profissões que exigem cuidados, como a enfermagem, assistência social e psicologia. Soraia sintetiza uma função clássica atribuída à educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais - que seria, por meio do trabalho da professora, manter os filhos da classe trabalhadora no ambiente seguro, alimentados, ocupados e recebendo formação enquanto os seus responsáveis cumprem a jornada de trabalho:

Não sei se tem alguma coisa a ver, mas eu acho que mais a questão de maternidade, mulher, criança, cuidado... De cuidar, não entra nem na questão da alfabetização, é do cuidar, de ter alguém para cuidar enquanto eu estou trabalhando, né? (risos). É isso que a mãe pensa e eu acho que isso vai ficando um pouco na mente e entra dessa forma (SORAIA).

Para além da relação à associação da docência feminina com a maternidade, em especial, justifica-se, por vezes, a tensa competição entre as tarefas de cuidado e de ensino na jornada diária das professoras. Destacamos dois aspectos interessantes trazidos pela professora Orly, que é a natureza do trabalho docente e sua relação de continuidade com os trabalhos domésticos:

Eu acho que mais pelo instinto mesmo da questão do cuidado, a mulher já vem sendo treinada desde pequenininha a questão do cuidar, do educar e... E isso, por mais que tenha mudado, não tem jeito, a gente acaba pegando isso e passando isso para os nossos filhos, as nossas mães passam para gente e assim... É uma carreira muitas, muitas vezes você consegue, por exemplo, que nem no meu caso, eu trabalho meio período na escola e o outro meio período eu consigo cuidar dos meus filhos em casa, então, eu, por mais que eu traga serviço para casa, eu ainda tenho esse período da tarde com eles. E eu acho isso bacana (ORLY, grifos nossos).

Quanto à natureza do trabalho, a entrevistada apreende a ambiguidade do discurso do senso comum em que o cuidado aparece como característica inata e apreendida, ao mesmo tempo. Independentemente de tal ambiguidade, no

cotidiano, ela identifica uma solução de continuidade entre o que se passa na escola e em sua vida privada. O que também nos chama a atenção é que ela apresenta a docência como uma profissão compatível com as obrigações domésticas, por se tratar de um trabalho de meio período, facilitando, também, seu trabalho em casa, no cuidado com seus filhos. Nesse trecho ela não menciona se há divisão de tarefas do lar com outros membros da família, podendo-se considerar que, talvez, ela assuma tal atribuição solitariamente, no contexto doméstico, o que é uma situação comum.

A docência feminina, no senso comum, é atrelada a uma condição inata da mulher para a maternidade, para estabelecer relações que envolvem sentimentos como o carinho, a gentileza, a docilidade. Assim, o homem não teria requisitos que o permitissem exercer a docência com facilidade, uma vez que eles teriam que desenvolver tais habilidades, as quais, na mulher, seriam naturais. Ah que se destacar também a associação da figura masculina a autoridade, reflexo de uma sociedade forjada pelo patriarcalismo, atribuindo ao homem a figura de poder:

É como eu disse eu acho que pela questão do cuidado em si, a mulher tem mais facilidade para lidar com isso, mas não deixa de ser também para o homem, mas eu acho que a mulher tem mais facilidade (ORLY, grifos nossos).

Então, eu acho que para alguns alunos o homem ele exerce mais autoridade, porém, eu não vejo. Que nem, isso que... Eu criei um vínculo com os meus alunos para dar abertura para eles contarem as coisas da vida deles, com o professor, eu acho que daí é bem diferente o vínculo, com uma professora é maior eu acho, o carinho (ANDRÉIA, grifos nossos)

Porque assim ó... por que ele é homem tem que obedecer mais, tem criança que tem é, medo vamos dizer, por conta da figura masculina ali na frente, né? Porque eu já ouvi isso das crianças na escola, 'aí, o ano que vem a gente pode pegar o professor e aí ele é muito bravo então a gente tem que'... né? Eu falei 'Opa, Não é assim não, e eu aqui, né? Então assim, pode ser nessa parte aí que eles veem aí que é uma figura masculina, então é bravo, né? Mais rígido (EDNÉIA, grifos nossos).

A mulher teria mais condições de oferecer aos alunos o abraço, o carinho que, de acordo com as professoras, são características femininas, por isso, como consequência dessa capacidade inata das mulheres, os alunos teriam mais intimidades com elas, isto é, mais proximidade com a figura feminina, que é sempre mais relacionada ao afeto. O que fica subentendido nessas falas é a destituição da necessidade de formação da professora, uma vez que mesmo não agindo com intenção, a condição e a capacidade natural para o acolhimento afetuosos nas

relações intersubjetivas, dá-se de modo diferente que na relação com os homens, influenciando nas estratégias para manter a disciplina na escola.

O que se repete nessas falas é a associação entre a sensibilidade, a amorosidade e o carinho como características femininas. As professoras descrevem o professor com maior capacidade de comando, de imposição da ordem, numa perspectiva, aparentemente, patriarcal, na qual a mulher foi historicamente colocada como inferior, o que pode justificar a opinião das professoras sobre os papéis atribuídos aos professores homens na escola. Destarte, as professoras acreditam que a característica natural da mulher faria delas professoras mais afetuosas, no sentido de terem uma capacidade natural para agirem de forma mais sutil que os homens.

A intimidação dos alunos aparece na fala como atributo masculino e a complacência, a pastificidade como femininos segundo a descrição das professoras sobre as falas dos alunos.

Verônica destaca que dentre as diferenças entre professores do sexo masculino e feminino os primeiros seriam mais práticos e prefeririam lecionar para crianças maiores:

Os homens, eles são mais práticos, eles querem os maiores porque eles falam e a criança vai lá e faz, e pronto. Assim como a professora que só pega o quinto ano porque não tem paciência com os pequenos. Eu não sei porquê, mas ela é mesmo uma profissão mais feminina, eu acho que por conta da delicadeza que é necessário para você trabalhar com os pequenos, entendeu? (VERÔNICA, grifos nossos).

É possível depreender da fala a característica do pragmatismo masculino como explicação para a menor disposição para a paciência. Assim, ela reproduz a ideia de magistério como profissão de mulheres:

Eu considero por isso, uma falta de paciência mesmo (risos). Porque eles são mais práticos mesmo. E outra, essa questão de explicar, explicar de novo, explicar de novo, aí não deu você explica nos mínimos detalhes. Gente, isso é a coisa mais rara do mundo você ver um homem com paciência pra isso, eles são curtos, grossos e práticos, né? Então eu acho que os homens não curtem mesmo as séries iniciais por conta disso (VERÔNICA).

Numa sociedade violenta e machista, como a atual, é comum a preocupação dos pais em relação à docência masculina nos anos iniciais, especialmente em relação ao medo de assédio às crianças:

Eu já tive, falando nessa questão de assédio e tudo, eu já tive mães preocupadas quando o primeiro professor de educação física apareceu. Então tinha mães muito preocupadas com relação a isso, sabe? Por elas serem pequenas, as crianças serem pequenas e ser um professor, né? Eu tenho a impressão que talvez... Eu não sei hoje em dia, que já é mais comum, mas quando foi a primeira vez que o professor chegou na escola para dar aula de Educação Física, tinha alguns pais que ficaram preocupados sim. Queriam saber, queriam conversar, a gente precisou pôr em contato, como é que funciona, se esses professores ficavam em lugares abertos, se todo mundo via onde eles estavam com esses alunos. Teve essa preocupação há uns seis anos atrás mais ou menos, umas mães que se preocupavam com isso. Hoje em dia não vejo essa preocupação, para elas é normal e eu não sei se também o ambiente da escola, ele é muito aberto e você consegue enxergar a escola toda, então não tem um lugar que você 'ah... a professora tá lá com as crianças', não, onde a gente tá a gente tá vendo, então, talvez o físico da escola facilite isso (SORAIA).

Embora o problema da violência na escola não seja objeto desta dissertação, registramos que as entrevistadas relatam como uma das diferenças entre o magistério masculino e feminino nos anos iniciais é que os professores do sexo masculino são mais expostos à desconfiança dos pais:

Eu acho que hoje em dia mais o que afasta o homem dos anos iniciais é essa parte de, muitas vezes, o homem não pode tocar na criança, principalmente em mulher, em meninas, né? Eu vejo pelo... Por conta do professor lá na escola. Eu tiro uma base por conta dele, pelo que ele fala. Então, eu acho que essa parte aí de, é um preconceito, né? Do do homem não chegar próximo da criança, até mesmo porque têm uns que chegam por safadeza, mas, né...? Então, eu acho que isso afasta um pouco, e o homem já tem aquele lado mais bruto, né? Não sei... E a criança é mais delicadinha, tem que ter mais jeitinho (EDNÉIA).

Para além da associação do homem como mais violento que a mulher no magistério para crianças, verifica-se a tendência à conformação da feminilidade como atributo da docência, associando a maternidade, resultando na feminização da docência, isto é, na caracterização da profissão com atributos femininos.

Identificamos, além de Edinéia e Soraia, mais uma professora a apontar que os pais responsáveis se sentem mais seguros quando seus filhos são atendidos por professoras do sexo feminino:

Pegaram o professor homem e os pais quiseram tirar. Por quê? Qual é o medo? O medo de não ser tão... talvez não ser tão mãe, cuidar tanto. 'Ai! É homem, eu prefiro uma mulher, que ela vai cuidar melhor'. Então existe esse preconceito, eu percebi esse preconceito. Tanto que esse ano os alunos voltaram para a tarde, porque era professora (risos) (MARLENE).

O fato da docência ter se estabelecido história e socialmente como feminina por meio da propagação de teorias pedagógicas que associavam a docência com a maternidade as quais tinham como embasamento a ideologia dominante, construiu-se a figura da professora Mãe, da professora cuidadora, aquela que se preocupa com questões que envolvem todo o contexto social do aluno e, ainda, oferecem aparentemente, condições de aprendizado mais seguras.

Cabe destacar, ainda que, embora os homens sejam a minoria na docência nos anos iniciais, quando estão presentes parecem receber um tratamento diferenciado, são menos questionados, menos exigidos e mais respeitados pelos gestores, devido ao fato de a presença masculina, por si, desencadear reações diferentes da feminina:

Eu acho que os homens intimidam um pouco mais os professores, diretores e coordenadores. Então, por causa disso, eles são melhor ouvidos. Ah... eles acabam tendo, conseguem fazer mais, fazer o que eles querem, eles têm mais voz do que as mulheres, tem isso tem. A gente já percebeu muitas vezes com o professor lá na escola. [...] Professora, professora não tem a mesma, na época, né, agora não sei, agora, agora já disseram para gente que a gente vai poder reprovar 2 por turma. Mas até então a gente não podia reprovar não, então... era só ele que conseguia reprovar (SILVANA).

O professor citado por Silvana teve privilégios de reprovar quem quisesse, desde que justificasse, ele teve direito a oitiva, demonstrando uma situação de tratamento diferenciado. O mesmo não aconteceu com as professoras, visto que elas só conseguiram reprovar, no máximo, dois alunos por turma, independente do rendimento da classe.

Quando os homens ocupam cargos de chefia, como direção e coordenação, tendem a serem convocados a enfrentar as situações problemáticas, devido ao senso comum de que o simples fato de serem homens, por si, imporia mais limites:

No começo, quando eu comecei na direção, essa figura masculina, quando eu não conseguia resolver algum problema, meu coordenador ia, e ele passava acho que mais autoridade, uma questão assim (MÁRCIA).

Esses aspectos de diferenciação da atuação do professor homem de maneira negativa, na forma de atribuição do caráter mais violento aos homens - ou positiva, de atribuição de autoridades, só reafirma que o patriarcado hegemônico da sociedade também se faz presente na escola, contribuindo para a ratificar o magistério como "serviço de mulher".

4.3 Eu mulher, eu professora: o que dá sentido à docência?

Apesar das convocações às professoras discutidas até o momento, o sentimento de reconhecimento pelo trabalho, das professoras, parece não ter relação direta com sentimentos de carinho ou amor entre alunos e professoras, mas decorrem do sucesso do ensino, da percepção de que os alunos aprendem. Assim, é na objetivação dos conhecimentos por parte dos alunos que as professoras experimentam a sensação de satisfação.

Ah... pra mim é um prazer, porque quando eu via que um aluno aprendeu alguma coisa, eu chorava (HELENICE).

A partir da tese de Della Fonte (2007), a ação amorosa que deve ser privilegiada na escola é entre os alunos e o conhecimento, sob mediação do professor, podemos inferir, com base nas entrevistas das professoras, que a satisfação delas também tem como objeto o sucesso naquela mediação, não bastando as relações intersubjetivas empáticas com os alunos para provocar a sensação de realização no e pelo trabalho docente.

Você vê na carinha deles, assim, a felicidade, né? Semana passada eu estava ensinando divisão e multiplicação com dois números, aí uma aluna falou assim, 'prô, não imaginava que tinha tudo isso para aprender'. Então você sai realizada de saber que eles estão felizes, estão aprendendo, né? E cada dia você escuta uma coisa, que nem eu escutei do meu aluno - e ele é super inteligente em matemática, né? - Mas aí ele falou assim para mim: 'quanta coisa que eu aprendi depois que eu voltei para escola', né? Então assim, é tão gostoso, é gratificante, né? No final do dia você ouvir as crianças dando esse feedback, né? (EDNÉIA).

Ah... Eu amo ver o brilho no olhar das crianças quando elas estão aprendendo. Gosto quando eles falam que... Quando você recebe aquelas cartinhas dizendo assim, 'prô, eu te amo, adoro aprender', 'ah, eu não quero ir embora para casa, eu quero ficar aqui estudando', 'amanhã eu não vou faltar', então isso dá uma motivação, é isso que eu quero, é isso que faz as crianças felizes, é isso que me faz feliz (ORLY).

A realidade contradiz o discurso falacioso de que a escola deve privilegiar a inclusão acima do ensino, o desenvolvimento de competências para o trabalho - entre elas, a socioemocionais - pois o que confere sentido a escola, para além do significados sociais impostos a ela, pelo neoliberalismo, é o sucesso da relação entre o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares - tanto para professores, quanto para alunos.

E a hora que eu vejo uma criança que está aprendendo, isso pra mim é a maior valorização da vida, da vida. Ontem mesmo eu dei um ditado de palavrinhas e assim, eu tenho, tenho crianças lendo, mas eu tenho crianças que chegaram que não sabiam nem escrever o nome. Esse ano está muito difícil de trabalhar, porque um tá aqui e o outro tá ali, entendeu? Aí ontem eu dei um ditado e duas crianças que chegaram sem saber o nome no começo do ano, uma está silábica com valor e a outra já está silábica alfabética. Nossa! Eu fiquei tão feliz! Eu fui ditando as palavrinhas e fui andando pela sala. A hora que eu fui ver os caderninhos... É aí que está a maior valorização, entendeu? É aí que eu penso, 'não, eu estou fazendo um bom trabalho, tá rendendo frutos'. Para mim eu acho que é a maior satisfação (VERÔNICA).

Em síntese, é possível identificar o que realmente motiva as professoras: o sucesso do ensino. É importante destacar que o sentimento estabelecido nessas situações é em relação ao conhecimento, é ele que desperta o interesse das crianças, assim como é a aquisição do conhecimento por parte dos alunos que faz as professoras se sentirem realizadas. Logo, esse é o sentimento que precisa existir e ser valorizado na relação entre professora e aluno, o sentimento de paixão pelo conhecimento (DELLA FONTE, 2007).

A preocupação com a aquisição de conhecimentos reposiciona a centralidade das relações pedagógicas em relação às outras relações que existem entre os atores da comunidade escolar. Os resultados mais valorizados pelos professores dizem respeito ao legado que eles deixam para os seres humanos em formação, o que não tem recorte de gênero pois independem de habilidades para cuidados de maternidade.

[...] a minha aluna foi vencedora da poesia aqui de Santa, né? E também lá em Campinas ela foi a vencedora do Estado de São Paulo. Então, foi um ganho muito grande, assim, eu me senti mesmo, porque olha... Eu estava me sentindo poderosa, porque você lá em Campinas, no Ministério do Trabalho, e a sua aluna ser a ganhadora da poesia do quinto ano, foi assim... (suspiro). Um ganho muito grande para mim, assim... Como pessoa e como professora [...]" (ANDRÉIA).

A materialização do trabalho da professora no sucesso da aluna é o que dá sentido a atuação dela e, conseqüentemente, a satisfação no trabalho. A partir desses relatos, evidencia-se que, apesar da disseminação do senso comum da docência como decorrência da vocação feminina para cuidados maternos, a relação afetiva da professora com o trabalho decorre da realização da professora quando da confirmação da aprendizagem do aluno, pois, o efetivo ensino é o ponto de encontro entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho, que consolida sua identidade profissional (LEONTIEV, 1978).

O motivo gerador da atividade docente é o ensino, ou seja, a humanização do outro, tornando-se uma ação consciente. Percebe-se nos relatos que o significado e o sentido da ação docente não se rompem, ainda que seja realizada sob condições alienantes:

Eu acho que o mais importante é você ensinar o aluno, né? Você ouvir o aluno, porque às vezes você aprende muito mais com o aluno do que você ensina, né? Eu acho isso (EDNÉIA)

A tarefa primordial da docência? (pensativa) Eu acho que é ensinar a criança a ler o mundo. Não é só ensinar a ler a letra. Acontece que para ler o mundo precisa ler a letra também (gargalhadas). Ela é o mundo, para ler o mundo você precisa do básico da língua, da matemática, da ciência, se precisa da História e da Geografia. Então, sem tudo isso, você não ensina a criança a ler o mundo, que isso é o primordial que a escola deveria dar (SILVANA).

A escola capitalista reproduz a luta entre a classe dona dos meios de produção e a classe trabalhadora. Nessa luta, a classe detentora da hegemonia visa modificar a função principal da escola, destituindo-a do seu espaço como *lócus* do ensino, usando-a como disseminadora de ideologias, dificultando que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento humano já elaborado. Essa escola, além da reprodução ideológica, também realiza a reprodução da força de trabalho ao preparar e formar mão de obra para o mercado de trabalho, ou para a falta dele, estimulando a individualidade e a competição. No entanto, a classe trabalhadora também se apropria da escola, utilizando-a como espaço que dissemina o conhecimento, assim, a escola é uma constante luta entre as classes (COSTA, 2009).

Dado este fato sobre a escola na sociedade capitalista, perguntamos: o que se torna então a atividade constitutiva do docente numa escola que está em constante conflito entre as classes?

A fim de responder a esta indagação nos apropriamos do pensamento de Costa (2009), para a qual o professor adquire papel estratégico, pois ele será o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Ele é o intelectual que entregará nas mãos dos trabalhadores as armas, na forma de conhecimento, para a luta contra a opressão e a exploração. Ao professor cabe a difícil tarefa de confrontar o senso comum dos alunos como conhecimento sistematizado, científico, a chamada norma culta, que não é propriedade da burguesia, mas de todo o gênero humano, e por todos deve ser apropriada (COSTA, p. 60, 2009).

Assim, ao concebermos que a formação humana em sua máxima pressupõe a sua emancipação, de forma que não exista relações de exploração, opressão, alienação ou qualquer forma de diferenciação entre as pessoas, precisamos pensar como propiciar tal transformação. Para que isso aconteça, a educação escolar e, principalmente, o trabalho docente, terão papel de extrema importância ao realizarem a sua função precípua: ensinar.

O conhecimento sobre a ciência, a estética e a arte serão responsáveis por elevar a condição humana de toda a sociedade, libertando-nos de qualquer forma de diferenciação entre dominantes e dominados. Então, cada professor, independentemente da sua condição de gênero e sexual, deverá zelar pela formação omnilateral dos seus alunos, pois:

Transmitir conhecimentos relevantes para as novas gerações é um posicionamento político, um valor ético do professor que não apenas ministra suas aulas para aferir um salário no final do mês, mas toma posição diante de um mundo no qual imensa maioria, que em geral, são os alunos das escolas públicas, é explorada (PAES, p. 185, 2020).

A formação fragmentada e empobrecida que é ditada pelos organismos internacionais, os quais buscam orientar as políticas públicas educacionais neoliberais, perderão espaço ao serem reconhecidas como políticas que atrasam a construção de uma humanidade igualitária, sem preconceitos ou formas de exploração, isto é, a sociedade de classes. Logo, por meio da aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos, a sociedade de classes seria cada vez mais questionada, chegando o momento em que uma nova forma de organização se torne uma necessidade consciente, a qual seria transformada por meio da luta coletiva.

Portanto, a educação escolar precisa ser crítica, a fim de questionar a organização social e, por meio da crítica, superar a fragmentação da formação humana. A educação capitalista inviabiliza a humanização da classe trabalhadora ao desvalorizar o conhecimento escolar. Cabe ao professor crítico e consciente da sua função social, em sala de aula, planejar suas aulas de modo que favoreça aos seus alunos implicar com a forma de organização da sociedade capitalista.

A professora ou o professor, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, permitirão a libertação da classe trabalhadora da sua condição alienada:

O professor deve tomar uma decisão política na escolha de um determinado conteúdo que vai ministrar, utilizando critérios como conhecer a realidade dos alunos não na sua superficialidade, mas cientificamente, sociologicamente, economicamente, esteticamente. O compromisso político do professor deve ser com o seu aluno concreto, que vive numa determinada sociedade e que sofre determinados problemas que, para serem resolvidos, necessitam de conhecimento (PAES, p. 187, 2020).

Para que isso ocorra, diferentemente do que apresentam as pedagogias românticas da educação e as pedagogias do “aprender a aprender”, o professor deve possuir rigor técnico e formativo. A relação estabelecida com o aluno deve ser mediada pela vontade e paixão pelo estudo e, para isso, não precisa haver uma relação sentimental com o aluno e este para com o professor, o afeto necessário é com o conhecimento, dado que, nem sempre, a atividade de estudo será prazerosa ou fácil:

Os conhecimentos sistematizados necessitam de muito esforço para serem apropriados e, por isso, o professor não deve ter a função de manter seus alunos em estado de felicidade, mas deixar claro que a apropriação de conhecimentos científicos muitas vezes é exigente e desconfortável (PAES, p. 193, 2020).

Os trechos das falas das professoras revelam a importância do ensino dos conteúdos escolares, da ciência e das artes humanas, ou seja, da transmissão de todo o conhecimento humano acumulado ao longo dos tempos, pois, sem esse conhecimento, as crianças não terão capacidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores, realizando uma leitura de mundo aparente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho é o fundamento da humanização do homem, é por meio dele que se constitui o gênero humano, pela sua capacidade de transformar a natureza conforme suas necessidades ao mesmo tempo em que se transforma por meio dele, pois, ao modificar a natureza, o ser humano não modifica apenas a matéria, mas estende essa transformação para si, para sua relação com o meio e com os outros.

No entanto, o trabalho na sociedade capitalista é alienado, não envolve a satisfação de necessidades pessoais e coletivas, portanto se torna, ele mesmo, mercadoria, em que o trabalhador o oferece mediante pagamento na forma de salário. De modo geral, o capital expropria o trabalho humano, apartando os produtores dos produtos e, por isso, impondo uma relação estranhada entre o criador e o produto por ele criado. A alienação consiste em retirar do homem o controle sobre o processo de objetivação e apropriação, no qual a transformação é dada a partir de uma necessidade do capital, e não dos trabalhadores. Dessa forma, não existe sentido pessoal para o sujeito que trabalha naquela atividade, pois dela resultará um objeto que nem responde a sua necessidade, nem lhe pertence, antes mesmo de ser produzido.

A divisão sexual do trabalho foi elaborada histórica e socialmente, tendo como fundamento a diferenciação entre o trabalho masculino e feminino, em que os trabalhos femininos passam a ser reconhecidos como naturais pela equivalência entre as funções sociais e biológicas da mulher. Assim, no que tange ao trabalho docente feminino, esta pesquisa partiu do pressuposto de que, na sociedade capitalista, a divisão sexual do trabalho tem sido apropriada como forma de intensificar a exploração do trabalho feminino. Assim, a ideologia da naturalização da mulher às atividades vistas como femininas geraram a guetificação das profissões, no capitalismo, constituindo-se numa das formas de intensificar a exploração com base na opressão de gênero, conforme discutimos anteriormente.

Ao reconhecermos o fato histórico de que a profissão docente se tornou uma profissão feminina ao longo do tempo, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e a partir da compreensão de que a guetificação das profissões é uma das formas de desvalorização dos trabalhos compreendidos como femininos, percebemos que a naturalização da mulher para as atividades de cuidado, mediante associação linear com a maternidade, poderia ser

uma das prerrogativas para a intensificação da exploração do trabalho docente feminino nos anos iniciais, posto que o trabalho com crianças pequenas é compreendido como feminino pela associação com a maternagem.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa se propôs a estudar as formas como a exploração docente ocorre dentro da escola e da sala de aula, a fim de verificarmos se há opressão decorrente da condição feminina das professoras, constituindo-se em uma forma de intensificação da exploração. Assim, nos propusemos a analisar como as situações de exploração e opressão aparecem no cotidiano das professoras, buscando apreender quais são as imposições às professoras, dentro da escola, que elas identificam ou não como decorrentes do fato de serem mulheres. Além disso, observar a ocorrência de situações de humilhação ou de reconhecimento, desrespeito ou homenagens, desqualificação ou valorização nas relações entre professoras e o corpo gestor; professoras e pais; professoras e alunos; avaliar a concepção de ensino e de educação que as professoras consideram enquanto atribuições da profissão docente; ponderar se o cuidado, historicamente associado ao trabalho feminino dentro do lar, perpassa a profissão docente e se este aparece como mais uma responsabilidade da professora; notar como os pais compreendem a função dos professores na sociedade, assim como o papel da escola e, por fim, analisar se o Estado atribui à escola o cuidado como forma de amenizar os problemas sociais, usando o espaço escolar para além da função de formação humana por meio dos conteúdos escolares, viabilizando o desvirtuamento da função social da escola.

Iniciamos a partir da pesquisa sobre a análise do trabalho de cuidado, buscando apreender como esta atividade passou a ser notadamente uma atividade feminina. Esse foi o tema da primeira seção, na qual elaboramos uma contextualização do cuidado enquanto trabalho fruto da necessidade de manutenção e preservação da espécie, mas que, para além dessa necessidade imediata de sobrevivência, ao ser empreendido pelos seres humanos, adquiriu sentidos e significados que superam essa característica biológica instintiva, pois, mediado pela consciência humana, o cuidado resulta de um processo de cooperação que é consciente, voluntário e planejado, fruto da relação dialética entre ser humano e natureza e entre ele e a vida social.

Analisamos que o cuidado entre os seres humanos compreende uma necessidade cultural, que envolve a preservação e perpetuação do gênero humano,

que se realiza na forma de preocupação com a transmissão de cultura e de conhecimentos. Constatamos ainda, que o trabalho de cuidado foi socialmente e historicamente encaminhado como trabalho feminino como consequência das transformações no modo de produção ao longo da história humana, ao mesmo tempo em que a mulher foi direcionada ao trabalho doméstico.

Ainda na primeira seção, ao compreendermos que a função precípua do professor é o ensino, realizamos uma revisão sobre o que consiste o trabalho de ensino, de acordo com o referencial materialista histórico e dialético. Tomando como princípio a centralidade do trabalho na constituição do gênero humano, na produção da cultura e da construção do mundo especificamente humano, a transmissão dessa produção humana se estabelece como necessidade, a qual se realiza na atividade de ensino, garantindo a preservação do gênero humano, de forma que a cada nova geração esses saberes e conhecimentos elaborados pelas gerações antecessoras sejam apropriados pelas novas gerações. Logo, o ensino escolar se efetiva na transmissão dos saberes sobre as ciências, a arte e a filosofia, a fim de garantir a humanização dos sujeitos por meio da aquisição daquilo que nos constitui como gênero humano, que é a produção da história humana.

Elaboramos a tese de que a atividade de ensino, por ter como motivo gerador a humanização dos sujeitos, pode ser considerada um tipo específico de cuidado, um cuidado ontogenético. Esse cuidado, na escola, se revela na preparação e elaboração das aulas, além da própria ação de ensinar, que tem como cerne a intencionalidade de fazer com que o aluno aprenda, a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores. Portanto, a professora será a profissional responsável por cuidar do seu aluno para que ele aprenda os conhecimentos acumulados historicamente que, na escola, são organizados na forma de conteúdos, sendo este o tipo de cuidado que deve ser central na atividade docente.

Ao reconhecermos a escola capitalista como espaço de luta entre as classes, ela tem sido escamoteada de sua função precípua pela classe dominante, perdendo sua função eminentemente pedagógica, assumindo como objetivo a adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista. Os problemas sociais como a desigualdade, a fome e a pobreza não são problematizados como consequência da própria organização social, mas, antes, resultado de desajustes sociais, e é nesta perspectiva que a escola assume o cuidado com outras questões que não o ensino dos conteúdos escolares, designando às professoras obrigações que não dizem

respeito ao ensino, expandindo a função docente para outros tipos de cuidado. Verificamos que uma das formas de desvalorizar o ensino é, no plano ideológico, fundamentar as funções da escola por meio de concepções pedagógicas que desmoralizam o ensino dos conteúdos como arcaicos em relação às novas necessidades da sociedade concebida como moderna, assim, os conteúdos tradicionais são propagados como desatualizados e desnecessários frente à modernidade. E é assim que a docência perde o estatuto de mediadora entre o aluno e o conhecimento, assumindo uma função de assistente, ou seja, aquela que acompanha o desenvolvimento do aluno, que, ao ser potencializada pelo discurso da pedagogia do amor (CHALITA, 2005), passa a empreender uma relação amorosa com o aluno, como se essa relação fosse resultar a paixão pelo conhecimento. Para além dessas funções de assistente, a docência, mediada pelas novas funções da escola capitalista, assume o papel de atenuadora das desigualdades sociais e de interlocutoras entre a escola e a família.

Ao empreendermos uma análise da LDBEN 9394/96, verificamos um alargamento das atribuições destinadas ao professor, assim como a pouca referência ao ensino como tarefa precípua da docência. A problemática maior se revela quando esta lei serve de apoio para a produção da BNC formação, documento que organiza a formação de um perfil específico de professor, de forma a responder às necessidades da capital, subsidiando um professor que esteja apto a ser um articulador entre a escola e a família e um atenuador dos problemas sociais.

Na segunda seção, exploramos uma pesquisa bibliográfica para compreendermos o processo de feminilização da profissão docente, uma vez que esse processo envolve múltiplos fatores. A sociedade capitalista compreende as aptidões como a capacidade que a pessoa tem em se adaptar a uma dada função ou profissão como decorrentes da sua tendência natural e, por isso, há a compreensão de que a mulher teria aptidão para o cuidado com crianças, pela associação a sua condição natural de mãe. Essa associação do cuidado com crianças pequenas como uma aptidão feminina possibilitou a construção de uma imagem feminina da profissão docente, o que ocasiona a extensão da atividade docente feminina, fazendo com que a professora se torne responsável por tarefas análogas à maternagem.

Constatamos, portanto, que as transformações no trabalho docente feminino são decorrentes desse processo, ocasionando a feminização das tarefas na escola,

ou seja, a exploração do trabalho das professoras, tornando-as responsáveis pelo cuidado com outras questões.

A associação linear entre a maternidade e a docência ocorrerem, também, como consequência da propagação das pedagogias românticas (CAMBI, 1999), que tiveram como precursores Pestalozzi, Froebel e Herbart, os quais valorizavam as características biológicas da mulher como requisito natural ao desempenho da docência, associando a educação escolar a uma continuidade da educação no lar. Consideramos que esses autores ensejaram uma formação docente específica, valorizando conhecimentos sobre o desenvolvimento da infância tido como espontâneo, por isso, natural. Assim, as professoras passam a exercer um trabalho de acompanhante.

Não diferente desses autores, Montessori compreendia que a mulher desempenharia a docência com mais aptidão, visto suas qualidades naturais. Sob influência desses pensadores, a professora passaria a agir como coadjuvante do processo de aprendizagem do aluno, pois o desenvolvimento ocorre naturalmente, cabendo à professora apenas promover um ambiente sadio às crianças. Assim, concluímos que tais ideias subsidiaram a conformação da professora como *Pueri Care*, ou seja, uma cuidadora de crianças.

Na contemporaneidade, verificamos que tais concepções pedagógicas ainda estão presentes, para a qual ressaltamos a “pedagogia do amor” de Gabriel Chalita, em que se propaga uma educação voltada na relação amorosa entre professora e aluno, bem como da escola como integradora, a qual consiste em promover a formação da justiça e respeito aos ideais da sociedade capitalista. Concluímos que a objetivação do trabalho docente foi modificada mediante a associação do seu papel de mãe e cuidadora em detrimento do seu papel de agente do ensino, ocasionando uma transposição do cuidado com ensino para os cuidados parentais.

Na seção 2, tendo como um dos objetivos a apreensão dos determinantes que orientam as professoras para a escolha da profissão, concluímos que a ideologia da vocação feminina associada à maternagem e às ideias de cuidado nem sempre serve como mediadora para essa escolha, sendo possível concluir que, hoje, as mulheres orientam suas escolhas por outros motivos que não a noção de vocação. Mas, não obstante, a noção de vocação aparece nas respostas das professoras na forma de compreensão sobre o que consiste a atividade docente, revelando que a docência ainda é uma atividade associada ao vocacionado

feminino, abrindo precedentes para que a atividade docente seja realizada sob situações de exploração do trabalho feminino associada a sua suposta condição natural.

Isso se revelou na fala das professoras quando elas compreendem que algumas funções a elas atribuídas decorrem da vocação como características naturais da mulher, assumindo, portanto, como naturais, algumas imposições a elas dadas e que se distanciam do ensino. Assim, ao não percebê-las como imposições decorrentes da construção ideológica naturalizada da mulher como cuidadora, analisamos, nessa situação, que a alienação do trabalho justifica essa aceitação de tarefas que não condizem com o trabalho docente. A partir dessa constatação, concluímos que a ideologia naturalizante da professora cuidadora e da ideologia da educação enquanto ferramenta de transformação social encontram-se impregnadas na concepção das professoras sobre seu papel social, além de serem utilizadas pela sociedade capitalista como ferramenta de superexploração do trabalho docente feminino.

Na seção 3, iniciamos as análises com o objetivo de apreender as situações em que a exploração acontece no trabalho da professora, onde constatamos situações de exploração do por meio da intensificação do seu trabalho como decorrentes da sua condição natural, como situações em que se exigem delas a escolha entre ensinar e cuidar dos seus alunos; situações em que se sentem responsabilizadas por obrigações que seriam das famílias, revelando a sobrecarga do trabalho docente em razão da ideologia do instinto materno para a docência, acarretando, enfim, na intensificação do trabalho da professora.

Verificamos também que a intensificação das tarefas da professora acontece mediante reorganização da escola para atender às necessidades do capital, modificando sua especificidade emancipadora, bem como da feminização das tarefas relacionadas à docência. Constatamos também a extensão das atividades da escola como consequência, cada vez maior, da exploração do trabalho na sociedade capitalista, que expropria os trabalhadores do seu tempo com a família, impondo-lhes que entreguem o cuidado com seus filhos à escola e à professora.

Nas entrevistas com as mães, embora constatada uma valorização da professora como profissional que ensina, ocorre uma supervalorização dessa profissional, chegando ao ponto de reconhecê-la como extensão da mãe em casa,

em que a família cria expectativas de que a professora irá agir além de suas responsabilidades referentes ao ensino dos conteúdos escolares.

Não diferente dos responsáveis, a diretora também apresenta uma concepção de docência atrelada à noção de maternidade, chegando a comparar o trabalho da professora como diferente do trabalho do professor, em que a prerrogativa da naturalização feminina para os cuidados com crianças se sobrepõe à formação para o exercício da profissão, uma vez que a gestora considera o trabalho da professora superior ao do homem pela sua condição natural. Ainda verificamos nos depoimentos, que as professoras são constantemente oprimidas pela expectativa de comportamentos esperados como adequados, como o bom relacionamento com os pais, alunos e a gestão, em que se pressupõe o aceite e o não questionamento de regras, revelando situações de assédio moral.

Também avaliamos que as professoras, ao naturalizarem sua função como cuidadora e mãe, consideram-se mais preparadas que os homens para o exercício da profissão, ignorando o papel da formação teórica e prática para a docência, como se imperativos biológicos fossem superior ao preparo acadêmico. Ademais, elas associam o masculino à violência, à capacidade de comando, demonstrando como a conformação de uma sociedade machista pode refletir na formação da personalidade subalterna da mulher, assim como associam a suposta facilidade da mulher para o desempenho de tarefas que tem o cuidado, o carinho e a afetividade como necessárias.

Uma das constatações que gostaríamos de ressaltar é a de que, embora as professoras apresentem uma concepção de docência mediada pela noção da vocação feminina, assim como da ideologia do instinto materno e do cuidado, em se tratando do sentimento de valorização do seu trabalho, elas revelam se sentir satisfeitas quando o ensino e a aprendizagem ocorrem, resultando na objetivação do conhecimento pelo aluno. Assim, as professoras reconhecem o valor do seu trabalho mediante a concretização da sua função precípua, o ensino.

Em se tratando do ensino, é possível dizermos que ele teve mais oportunidades de ocorrer durante as aulas presenciais, pois, durante a pandemia, especificamente durante as observações para essa pesquisa, foi instituído o rodízio de alunos por turma como forma de mitigar o contágio pelo vírus, ocasionando na diminuição para um terço do total de alunos em cada sala de aula, permitindo que houvesse mais oportunidades para a ocorrência do ensino, uma vez que, com

menos alunos por turma, as professoras experimentaram a diminuição de demandas que eram decorrentes do excesso de alunos, pois, uma das formas de explorar o trabalho docente é o aumento do número de alunos (COSTA, 2009).

No entanto, mesmo compreendendo que o estudo e a investigação da pandemia são de grande relevância, sendo seu estudo necessário a fim de compreender a intensificação da exploração do trabalho docente, nesse contexto, fugiria ao nosso recorte, demandando, também, estudos específicos sobre a temática.

Dessa maneira, esta pesquisa revelou que a feminilização da docência e das tarefas na escola é uma das formas de intensificar a exploração do trabalho docente realizado por mulheres, uma vez que a sociedade machista e capitalista conciliou a divisão sexual do trabalho e a naturalização feminina ao projeto de educação que visa à adaptação dos sujeitos na escola ao modo de produção vigente, aproveitando-se da condição feminina para impor novas responsabilidades à escola e à professora, construindo uma imagem da profissão docente nos anos iniciais como uma profissional polivalente que cuida, civiliza e, quando lhe sobra tempo, tenta ensinar, constituindo-se uma *pueri care* e perdendo sua imagem como agente do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 167 - 184, julho de 2001.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 20, pág. 107-120, agosto de 2002a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 SET 2002.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002b. 230 p
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 1ª ed. 1978. Rio de Janeiro – RJ. Guanabara Koogan. 1981.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Obra prima de cada autor, 61).
- BERNARDES, Ismael Andrada. **Da escola do ensino para a escola do cuidado: aproximações e reflexões ao Programa Mais Educação/MEC**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia** / Franco Cambi; tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**, 4ed. São Paulo: gente, 2005.

CISNE, Mirla. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo, 2015.

COSTA, Áurea de Carvalho. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, Aurea de Carvalho; MARAFON, Adriana Maria Matos. CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009.

COSTA, Áurea de Carvalho; SOUZA, G; FERNANDES Neto, E. **A proletarização do professor: neoliberalismo e educação**. São Paulo: Sundermann, 2009.

COSTA, Aurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 41-52, out/nov/dez. 2020.

DELLA FONTE, S.S. **Amor e paixão como facetas da educação**: 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Newton Duarte. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine C. Melo. O Senso Comum Neoliberal Obscurantista e seus impactos na Educação Brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, Apr. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Fev. 2022.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, Dec. 2011. Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 SET. 2011.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

FRANZI, Simone. “**Pedagogia do amor**”: a ideologia do poder transformador nas relações intersubjetivas na sala-de-aula. Simone Franz. Bauru, 2009. 71 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura – Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP - 2009.

FROEBEL, W.A. Friederich. **A educação do Homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo – UPF: 2001.

GLOSBE. **Dicionário de Latim online**. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/la/pt/pueri%20care>. Acesso em 19 de janeiro de 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado – comparando Brasil, França e Japão. **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**. v.13 n.24 p. 53 - 64 | 2016. [Acessado 11 outubro 2021] Disponível em <https://sur.conectas.org/o-trabalho-de-cuidado/>.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2007, v. 37, n. 132 [Acessado 11 Outubro 2021] , pp. 595-609. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>>. Epub 13 Dez 2007. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

HENTGES, Karine Jacques. **Homens na educação infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?** 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2015.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023

KUHLMANN, M, Jr. Educando a Infância Brasileira. *In*: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive Veiga (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autentica. 2000. p. 469-496.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV; Alexis. 1904-1979. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, M. **A História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3.ed. Campinas: Cortez/autores associados, 1992). (Educação Contemporânea; Memória na Educação).

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_ - Acesso em 20 de junho de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política — Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MONTESSORI, M. **A criança**. São Paulo: Círculo do livro. 1989.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-97, 1993.

OLIVEIRA, Bruna Padilha de. **O essencial é invisível aos olhos**: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo. 2017. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. 2017.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2020.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive Veiga (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autentica. 2000.

PASSOS, Rachel Gouveia. **Teorias e Filosofias do cuidado**: subsídios para o serviço social. Campinas: Papel Social, 2018.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PESSANHA, Fabiana N. de Lima; TRINDADE, Aparecida C. A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, vol. 22, núm. 2, pp. 1-28, 2022.

PESTALOZZI, J. H. **Cómo Gertrudis enseña á sus hijos**. Traducida y anotada por Jose Tadeo Sepulveda. 1989.

PLATÃO. **A república**. 9.ed. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian. s.d.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

RESSINETI, Telma Renata; COSTA, Áurea de Carvalho. Heranças da revolução francesa: a política educacional das Primeiras Letras no Brasil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 47-59, Setembro/Dezembro 2016.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RICKLEFS, R. E. A Economia da Natureza. 3ª Ed. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro. 1993.

RODRIGUES, Robson da Silva; COSTA; Áurea Carvalho. **A (des)valorização do trabalho do professor**: políticas e legislações no Brasil e no estado de São Paulo. 1ª ed. Curitiba: Appris. Cultura Acadêmica, 2020.

ROSA, Vitor Hugo de. **Ser professor no século xxi**: notas para uma discussão política. Monografia (Trabalho de Conclusão de curso), Curso de Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Departamento de Artes e Representação Gráfica. UNESP – Campus Bauru/SP, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na Sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SAVIANI, Dermerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Jamerson A. de Almeida; SILVA; Katharine N. Pinto da. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 95-126, mar. 2014. Acesso em junho de 2022.

SILVEIRA; Daniel. Extrema pobreza bate recorde no Brasil em dois anos de pandemia, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 05 de abril de 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14 (esp.), p. 61-88, maio/ago. 2000. 500 anos de educação escolar.

TOLEDO, Cecilia. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. - Brasília: Comissão internacional sobre dos Futuros da Educação, UNESCO, Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VERDERANE, Michele P. e IZAR, Patrícia. **Estilos de cuidado materno em primatas**: considerações a partir de uma espécie do Novo Mundo. *Psicologia USP* [online]. 2019, v. 30 [Acessado 26 Outubro 2022]

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. **500 anos de educação no Brasil**. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 271–292, 2012. DOI: 10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 26 out. 2022.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

O roteiro abaixo foi utilizado como guia para o depoimento oral das professoras participantes da pesquisa. As perguntas poderiam ser realizadas conforme a ordem sequencial, bem como poderiam ser adequadas de acordo com o desenvolvimento do diálogo entre pesquisadora e participante.

1. Por que você escolheu o magistério como profissão?
2. Qual curso você realizou e em qual instituição?
3. Há quanto tempo leciona?
4. Como foi seu início de carreira? Teve algum desafio?
5. Já pensou em desistir do magistério? Houve situações que fizeram você pensar na hipótese de desistir?
6. O que é ser professora pra você?
7. Como é seu tempo na escola, para planejar suas aulas, corrigir atividades, atender pais etc?
8. Como você escolhe os conteúdos a serem trabalhados?
9. Como é a sua relação com os alunos?
10. O cuidado faz parte da sua rotina de trabalho?
11. Considera que o cuidado também faz parte do ensino?
12. Já precisou ser mais que professora para os seus alunos?
13. O que a sociedade cobra/exige de você enquanto professora?
14. Há alguma demanda que não considere um dever da professora?
15. Fale sobre as condições materiais e físicas da escola.
16. Como seria a escola perfeita para você?
17. Sobre a vestimenta: vocês têm ou tiveram alguma regra a respeito?
18. Sabe-se que a mulher é maioria na profissão docente, principalmente nos anos iniciais. Você saberia explicar por quê?
19. São poucos os homens que escolhem a docência, principalmente nos anos iniciais. Qual seria o motivo desse afastamento dos homens?
20. Quais aspectos você destacaria no trabalho do homem enquanto professor e no trabalho da mulher enquanto professora?
21. É mais fácil para a mulher exercer a docência nos anos iniciais?

22. Será que a relação estabelecida pelos alunos com a professora e com o professor são iguais ou há diferenças?
23. Pensando na direção escolar, será que ela exige ou você percebe diferenças quando é solicitada uma tarefa, um pedido ou atribuição de atividade?
24. E em relação aos pais? Você acredita que o relacionamento entre pais e professores/pais e professoras seja diferente?
25. Você acredita que a criança tenha preferência por professora ou professor? E os pais?
26. Sobre o que conversamos, teria alguma coisa que gostaria de complementar ou relatar?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

O roteiro abaixo foi utilizado como guia para o depoimento oral dos pais e responsáveis participantes da pesquisa. As perguntas poderiam ser realizadas conforme a ordem sequencial, bem como poderiam ser adequadas de acordo com o desenvolvimento do diálogo entre pesquisadora e participante.

1. O que você considera como atividade principal da professora? O que faz uma professora?
2. Você acredita que o trabalho da professora envolve atividades que vão além de ensinar?
3. O que você espera de uma boa professora/bom professor?
4. Qual a importância da escola na vida do seu filho?
5. Qual é o papel da escola?
6. Como seria a escola perfeita para você?
7. Você considera que os conteúdos ensinados na escola são importantes? Por quê?
8. Nos anos iniciais, que vão do 1º ano ao 5º ano, as mulheres são maioria como docentes. Por que você acha que isso acontece?
9. Você tem preferência por professores homens ou mulheres? Por quê?
10. Você já teve algum problema com algum dos professores(as) dos seus filhos? Se sim, você poderia relatar?
11. Você já presenciou alguma professora ser vítima de algum episódio de violência, seja verbal, física ou situações de assédio?
12. Diante do que foi conversado, teria alguma coisa que gostaria de complementar?