



**Universidade de São Paulo**

**Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI**

---

Departamento de Administração Escolar e Economia da  
Educação - FE/EDA

Livros e Capítulos de Livros - FE/EDA

---

2013

# A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente

---

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.  
<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

*Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo*

**Silvia Cristina Yannoulas**  
(Coordenadora)

# **Trabalhadoras**

**Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**



  
**Abaré**  
Editorial

## **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**

Cláudia Pereira Vianna

Minhas reflexões sobre a feminização do magistério no Ensino Fundamental tiveram como principal motivação compreender a organização sindical docente paulista diante de um quadro de crise no final da década de 1990. A noção de crise foi utilizada para indicar tanto as dificuldades da organização sindical docente, do refluxo das greves, da perda de fôlego do professorado, quanto as novas possibilidades do agir e da identidade coletiva que a sustentavam.

A instabilidade econômica e a erosão das forças políticas somavam-se à crise no mundo do trabalho, que atingia as esferas pública e estatal mediante políticas de privatização e redução dos gastos do Estado com educação pública, dificultando assim a organização sindical docente. Entretanto, a crise do engajamento coletivo docente ou de sua fragmentação, na perspectiva adotada, carregava também a sua mutação, contida nas redes de solidariedade e de pluralidades em tensão, que indicavam alternativas de organização docente e de configuração de sua identidade coletiva para além da forma sindical de atuação.

Nessas análises, realizadas no âmbito do doutorado (VIANNA, 1999), os significados e as necessidades ligadas às relações de gênero fizeram-se mais visíveis, uma vez que também constituíam essa reflexividade e essa diferenciação como parte da crítica a um ator genérico e universal. Tais ponderações exigiram o diálogo com recortes teóricos capazes de abarcar essa multiplicidade. E as respostas que procuraram ultrapassar esse universalismo revelaram o sexo de atores sociais, propondo uma alternativa metodológica que transformou os traços desvalorizados da alteridade feminina.

Em um primeiro momento, o tom de minhas avaliações centrou-se no caráter feminino da ação coletiva examinada. O feminismo, como uma política contestadora da dominação masculina, passou a embasar a análise da presença das mulheres em ações coletivas como formas de resistência feminina ainda que não articuladas (CASTELLS, 1999).

Em se tratando da docência no Ensino Fundamental, o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares.

A passagem do sexo ao gênero contou com as pistas oferecidas pelos estudos feministas que procuravam minar o poder de um modelo explicativo calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres, recorrendo-se ao gênero para se referir à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história. Dos estudos sobre mulheres emergiram diferentes abordagens com temáticas próprias: a divisão sexual do trabalho, a subordinação das mulheres, a separação entre público e privado, a dominação masculina. Também foi fortemente influenciada pela produção da historiadora social americana Joan Scott (1990; 1994; 1995), que deu maior amplitude ao conceito de gênero como uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico.

No Brasil, esse campo de estudos da mulher, e posteriormente de gênero, era bastante recente e durante muito tempo foi denominado como sinônimo de estudos sobre a mulher. Hoje, sabe-se que não é possível pensar numa área de conhecimento cuja categoria de análise seja *a mulher*. A defesa do conceito de gênero, acompanhando o debate internacional, passou a adquirir caráter relacional e a abarcar a definição e a estruturação das relações sociais, englobando as dimensões de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade. Além disso, o uso essencialista da expressão *a mulher* foi criticado por várias feministas, por pressupor uma identidade feminina universal. E ao conceito de gênero caberia exatamente a tarefa de problematizar os significados do que é ser mulher nos distintos contextos sócio-históricos (HARAWAY, 2004). Ou seja, é útil para questionar o fato de que em nossa sociedade as explicações sobre as diferenças entre homens e mulheres são fortemente qualificadas pelo sexo, com evidentes conotações biológicas e com forte intenção de

produzir hierarquias que sustentem relações desiguais e de dominação no âmbito específico das relações sociais de gênero e na sua articulação com classe, raça, etnia e geração.

A elaboração desse conceito de gênero também recebeu e ainda recebe forte influência de diferentes áreas do conhecimento como Sociologia, Linguística, Psicanálise, Psicologia, História e Antropologia, responsáveis por demonstrar a variabilidade cultural dos comportamentos, aquisições e habilidades consideradas femininas e masculinas. Mas a área da Educação foi uma das mais resistentes à incorporação do conceito. No final da década de 1980, grande parte dos estudos na área da Educação no Brasil não incluía o recorte de gênero. Algumas publicações constatavam que as áreas de pesquisa sobre gênero e sobre Educação se desenvolviam separadamente, sem levar em conta os avanços teóricos de parte a parte (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990; ROSEMBERG; AMADO, 1992). No caso da investigação educacional, a presença majoritária das mulheres na composição do magistério subsumia-se à utilização do masculino genérico como referência às professoras.

Ao longo da década de 1990, a produção acadêmica sobre o tema na área da Educação apresentou um crescimento ainda que tímido como constatado por Fúlvia Rosemberg (2001) já no final da década, passando a exibir maior volume, seja de teses e dissertações, seja de artigos, a partir de 2000 (VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011; VIANNA, 2012) e contando com contribuições vindas de fora do Brasil (MORGADE, 1997; YANNOULAS, 1996).

Nessa trajetória de produção da área da Educação, as reflexões mais gerais contidas no livro *Gender and the Politics of History* (1988)<sup>1</sup> exerceram significativa influência nas críticas sobre educação no Brasil bem como sobre o saber produzido acerca das diferenças sexuais e dos vários significados que este conhecimento adquire nos distintos espaços de socialização, entre eles as instituições responsáveis pela educação.

As leituras de Joan Scott (1990; 1995) e Linda Nicholson (2000) foram de fundamental importância para a apreensão do conceito de gênero. Para Scott, o caráter fixo e binário da oposição entre significados masculinos e femininos era perpetuado por diversas teorias. O termo sexo, ainda que

---

1 Existem traduções de partes do livro de Joan Scott: *Gênero, uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade* (1990; 1995) e Prefácio a *Gender and the Politics of History. Cadernos Pagu* (1994). Seu primeiro livro publicado no Brasil foi *La citoyenne paradoxale* (2002), lançado em 1996 nos Estados Unidos e em 1998 na França.

problematizado pelas feministas à luz do marxismo, da psicanálise e de outras vertentes, carregava fortes associações biológicas, sucumbindo ao poder da tendência de pensar a identidade sexual como dada, como básica e comum para além das culturas.

Aliás, essa é uma consideração confirmada também por várias autoras, entre elas Linda Nicholson e Donna Haraway, em momentos distintos de suas publicações. Estas ressaltam, em meio às características do conhecimento sobre as diferenças entre homens e mulheres no século XX, duas grandes polarizações: uma entre organismo biológico/natureza e cultura/construção social e a outra entre masculino e feminino, que é a expressão mais acabada do corpo como forma central de conhecimento sobre o indivíduo e sua identidade como homem e como mulher.

Este é o caso de pesquisas que até hoje sustentam que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, o cérebro é sexuado, isto é, processa de modo essencialmente distinto, para homens ou mulheres, a linguagem, as informações, as emoções, o conhecimento e tantas outras características, tidas como naturais, que conduziriam às distinções de comportamento e de habilidade cognitiva.

Em ampla investigação sobre as construções do sexo e do corpo sexuado, Anne Fausto-Sterling (2000) – professora de Biologia e estudos do gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brow – cita inúmeras pesquisas que atestam a existência de uma anatomia cerebral específica para cada sexo. Daí viria o fundamento para atribuir às mulheres e a seu largo corpo caloso<sup>2</sup> a intuição, a falta de aptidão para Ciências Exatas, a ampla habilidade verbal e o uso simultâneo de ambos os hemisférios cerebrais. Aos homens, em geral, atribui-se melhor desempenho espaço-visual, matemático e científico. Ao articular Biologia, Medicina e Ciências Sociais, Anne Fausto-Sterling revela como as diferenças culturais se transformam em diferenças corporais. Em seu livro *Sexing the Body: gender politics and the construction of sexuality*, a autora debate a natureza social do conhecimento biológico sobre a sexualidade humana e animal e questiona o uso das relações sociais feito pelas pesquisas da área

---

2 O cérebro divide-se em dois hemisférios. Cada um é especializado para algumas tarefas específicas. Eles se comunicam através de um feixe que tem entre 200 e 250 milhões de fibras nervosas chamado de "corpo caloso". Portanto, o encéfalo é constituído de vários componentes, sendo o neocórtice uma das regiões mais complexas, que se divide nesses dois hemisférios, os quais estão unidos por várias comissuras, ou seja, bandas de fibras nervosas que ligam certas regiões do hemisfério esquerdo a zonas similares no hemisfério direito. A maior dessas comissuras toma o nome de corpo caloso.

biológica para estruturar seu conhecimento sobre a natureza e, ao mesmo tempo, reduzir o mundo social a ela. Em outras palavras, tais pesquisas passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico e seus efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

O diálogo com essas autoras passou a descortinar caminhos para uma crítica mais incisiva às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades de mulheres e homens e sobre diferenças sociais, destacando o caráter socialmente construído do conhecimento científico. A perspectiva sociocultural permitia centrar o olhar no controle dos corpos como um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas.

Portanto, não era mais possível compreender as diferenças de gênero com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e no uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna. O gênero como categoria analítica que supõe a conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção desse conhecimento socialmente construído passa a ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 14). O lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir assinalam sua variabilidade e natureza política, econômica e social.

É nesse contexto que passei a trilhar os caminhos de investigação sobre os mecanismos e as dificuldades de constituição de um espaço público democrático nas políticas públicas de educação e no interior da instituição escolar, fortemente constituídas por uma cultura androcêntrica, do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também sob a ótica da relação entre produção e reprodução de estereótipos de gênero nas políticas e relações escolares.

Por tratar dessa temática por mais de duas décadas talvez traga a sensação de que há muito pouco de novo a acrescentar ao debate. Mas, por outro lado, tenho a clareza de que esse tema evidencia questões antigas que confirmam os desmandos, os descasos e as desigualdades

ainda não enfrentadas pelas políticas públicas de educação e, exatamente por isso, requerem a necessária reiteração de demandas que até hoje se fazem urgentes.

## **Sobre o ingresso das mulheres na docência**

A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (APPLE, 1995; ARAÚJO, 1990; NÓVOA, 1989; WILLIAMS, 1997; ZAÏDMAN, 1986).

No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Mas não se trata apenas da presença do sexo feminino, a entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica.

Esse processo foi repleto de dificuldades e, até a primeira metade do século XX, mais relacionado à expansão do ensino público primário.<sup>3</sup> Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença das mulheres no magistério público primário ganhou destaque nos últimos anos do

---

3 A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico, (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 instituiu apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

Império. No Estado de São Paulo, o Projeto de Lei de 1830 instaurou as Escolas Normais para formação de professores e professoras e declarou a preferência às mulheres, sendo que o acesso efetivo delas à Escola Normal deu-se em 1875 e em 1880 com a criação de uma seção feminina (LOURO, 1989). Além disso, a Escola Normal era “uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (Ibidem, p. 7).

A presença feminina no magistério estendeu-se, ainda que com muitas contradições, aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos do ensino primário, atendida quanto aos seus aspectos quantitativos em cidades de grande porte como São Paulo já no final da década de 1930 e meados de 1940 (BEISIEGEL, 1964). Além disso, a expansão do ensino público e conseqüentemente do quadro docente para além do primário deveu-se também ao deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização.

Com a ampliação dos ginásios, na década de 1950, assistimos ao crescimento do ensino Normal, cujo número de professoras formadas passou a exceder a capacidade de absorção da rede estadual. No ensino público primário, a saturação do mercado de trabalho marcou as décadas de 1940 e 1950 e “em 1959, dos 45.432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se no sistema escolar primário público estadual” (PEREIRA, 1963, p. 90-91).

Essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas. A configuração desse processo que culmina com a constatação de uma maioria absoluta de mulheres no magistério na década de 1990 relaciona-se, ainda que indiretamente, com a dinâmica do mercado de trabalho e, nela a divisão sexual do trabalho e a configuração das chamadas profissões femininas.

Em 1990, as ocupações eminentemente femininas abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas. Entre elas destacavam-se as professoras primárias, juntamente com empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias, para citar alguns exemplos. Em 1992, dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras 17% eram professoras (BRUSCHINI, 1998). O primeiro Censo do Professor (Brasil/MEC/INEP, 1999)<sup>4</sup> mostra que 14,1% da categoria são homens e 85,7% mulheres, apontando para a feminização da Educação Básica, do ponto de vista da composição sexual do professorado.

Em 2002 e 2007, as séries históricas constantes do banco de dados sobre trabalho das mulheres, organizado pela Fundação Carlos Chagas, constataam esse mesmo padrão de inserção profissional segundo o sexo. Mais de 70% das mulheres ativas no mercado de trabalho continuam empregadas em profissões consideradas femininas, como é o caso das fonoaudiólogas, nutricionistas, biblioteconomistas, cozinheiras e professoras.

Podemos dizer que, atualmente, a profissão ainda é composta por maioria feminina, mas com o registro de algumas mudanças nessa composição. Se em 1990, 90% dos estudantes concluintes na área da Educação eram mulheres, uma década depois, em 2009, assistimos a uma queda desse percentual feminino para 73,8% concluintes (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

O mesmo acontece para aqueles e aquelas que ocupam a função docente, mas com muitas nuances. O forte caráter feminino da docência, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, aponta maioria absoluta de mulheres na Educação Infantil com 97,9% de mulheres (97,9% para creches e 96,1% para pré-escolas). O Ensino Fundamental ainda indica a presença majoritária de 82,2% de mulheres, mas aqui com distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Médio registra 64,1% de mulheres e o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções, com alterações importantes da presença feminina tanto na graduação quanto na pós-graduação e também para as áreas disciplinares distintas (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Atualmente nota-se presença mais significativa de homens na função de educadores. Este é o caso da rede municipal da cidade de São Paulo que, entre 2005 e 2010, registrou o aumento de 30% de homens, entre educadores,

---

4 O Ministério da Educação (MEC), por meio de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), realizou em 1997, pela primeira vez em âmbito nacional, o Censo do Professor, abrangendo 1.617.611 professores das redes pública e particular de Ensino Básico – mais de 90% da categoria, conforme dados do Inep – com o objetivo de contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais. Esse Censo foi divulgado somente em 1999.

professores, auxiliares técnicos de Educação e diretores de escola. Entretanto, embora haja esse acanhado crescimento do sexo masculino, a configuração do que chamamos de feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera composição sexual da categoria docente. Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio.

A utilização do conceito de gênero, como uma categoria explicativa de análise, possibilita a compreensão dos elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina. Uma das dimensões a ser aqui destacada é a estratificação da carreira e o rebaixamento salarial. A segunda trata dos significados de gênero que marcam as relações escolares, as identidades e práticas docentes.

### **Sobre estratificação da carreira e rebaixamento salarial**

O rebaixamento dos salários é uma das características da docência desde o início do século XX, naquele momento mais associado ao curso primário. Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993, p. 6) nos mostram que o professorado ganhava por disciplina e que havia “diferenças de currículos, as quais implicavam em diferenças salariais”. As disciplinas se dividiam entre as ministradas só por professores e aquelas permitidas às professoras, e a remuneração das mulheres era mais baixa que a dos homens em atividades similares. As autoras referem-se, ainda, a alguns inquéritos nos quais professoras e professores reivindicavam novos critérios para o escalonamento salarial da categoria.<sup>5</sup>

As medidas que acompanharam todo o processo de expansão do Ensino Primário afetaram diretamente as condições do trabalho docente. Foram elas: oficialização do magistério leigo, supressão do quinto ano, redução da duração do curso primário em dois anos, facilitação dos Cursos Normais, três ou mais períodos de aula, regime de quatro turnos, construção de galpões escolares de madeira e sem as mínimas condições para a atividade docente.

---

5 Demartini e Antunes (1993) resgatam um inquérito de 1914, no qual o professor Oscar Thompson, na época diretor da Escola Normal da cidade de São Paulo, destacou os critérios existentes: 1) localização da escola; 2) categoria da escola; 3) série lecionada; 4) sexo do(a) professor(a).

Assim, os baixos salários já eram uma característica da docência que, somados ao maior controle do Estado, às precárias condições de trabalho e de formação, ao aumento do período letivo e à perda de autonomia foram afastando os homens dessa profissão.

Apesar da larga divulgação no Brasil das vantagens da profissão docente, registros do início da década de 1930, com 72,5% de mulheres no magistério, confirmam a “vida bastante modesta, sem condições de comprar roupas novas ou de passear com seus familiares nas férias” (VICENTINI, 1997, p. 72). Dificuldades semelhantes definem o magistério após a ampliação desenfreada dos ginásios, no final da década de 1960. As mudanças, pelas quais o ensino público já vinha passando, há algum tempo, interferiram na organização escolar e exigiram a contratação de mais professoras, muitas não concursadas. As vagas não correspondiam aos números de cargos efetivos, por isso as professoras eram contratadas sem concurso e remuneradas com verbas extraordinárias. Estas eram sempre exíguas diante do intenso crescimento do número de ginásios e dependiam da aprovação de dotações extras, “sujeitas às contingências da política financeira do governo, o que fazia com que os vencimentos docentes sofressem atrasos constantes” (SPOSITO, 1984, p. 69-70). As mais prejudicadas eram as professoras contratadas a título precário nas unidades escolares durante o período de expansão do Ensino Secundário. Esses professores e professoras defenderam reivindicações que abrangiam o contrato de trabalho, a equivalência das aulas ordinárias e extraordinárias e o reconhecimento de reivindicações que enfrentassem o contínuo processo de arrocho salarial e de precarização das condições de trabalho.

Desse modo, a denúncia das precárias condições de trabalho caracterizam tantas outras ocupações femininas, mas não abarca todas as facetas da feminização da docência. Soma-se a elas a estratificação sexual da carreira docente.

É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil.

Na década de 1990, pude constatar (VIANNA, 1998) que o contínuo processo de arrocho salarial, as precárias condições de trabalho geravam um sentimento de decadência e humilhação que marcavam o discurso de

professores e professoras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na cidade de São Paulo quando descreviam o quadro caótico da educação brasileira. A maioria das críticas ao poder público e às instituições educacionais reivindicava maior prioridade à área da Educação, cobrando o reconhecimento de sua importância, a valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho.

Mais de uma década depois, podemos dizer que o piso salarial nacional como vencimento básico para profissionais do magistério com jornada de 40 horas semanais é resultado dessa luta histórica do movimento docente para reverter essa realidade. Ele foi criado em 2008, por meio de uma lei federal e o valor do piso estabelecido pela lei é de R\$ 950,00 para profissionais com formação em nível de Ensino Médio para uma jornada máxima de 40 horas semanais, reajustados anualmente. A lei também torna obrigatória a dedicação de no mínimo 1/3 da carga horária de trabalho do professorado a atividades extraclasse, tempo essencial para a preparação das aulas, formação e aprimoramento profissional.

O governo federal deve complementar os recursos das redes municipais e estaduais com falta de capacidade orçamentária, mas enfrenta resistências de governos municipais e estaduais em um contexto de precárias condições de trabalho que distingue muitas das ocupações femininas. Embora o posicionamento favorável do Supremo Tribunal Federal à sua constitucionalidade, decidido em abril de 2011, fazer a lei virar realidade ainda é um passo fundamental para a melhoria da qualidade da educação brasileira que, apesar de contar com avanços na valorização do salário docente, ainda necessita de várias conquistas nesse quesito.

Outros passos a serem dados constituem verdadeiros desafios para a melhoria das condições de trabalho, como é o caso da política de estímulo à fixação dos profissionais de Educação nas unidades escolares, superando o quadro de alta rotatividade presente em grande parte das redes públicas; da diminuição do número de alunos(as) por turma e da valorização profissional das funcionárias/agentes escolares, reconhecendo seu papel de educadoras no ambiente escolar, em especial, as merendeiras, inspetoras e pessoal da limpeza.

As mudanças das condições de trabalho interferiram nas representações simbólicas da função docente e o sentimento de decadência e humilhação que passou a marcar o discurso de professores e professoras se estende para outras fronteiras. Como relata François Dubet (1991, p. 290, tradução livre) sobre a situação dos professores de liceus na França, os docentes entrevistados, até mesmo aqueles que apresentam trajetórias pessoais de

mobilidade social, “se sentem transportados a uma queda de *status* ligada à desvalorização da função educativa”. As opiniões sobre a escola, sobre os alunos, sobre a prática profissional (de si próprios e dos colegas) e sobre o poder público ligado à Educação dizem respeito, principalmente, à identificação de diversos pontos negativos, de uma experiência muitas vezes descrita como ingrata e permeada de injustiças. Os relatos sobre essa condição docente são permeados por sentimentos de subalternidade, revolta e angústia.

A necessidade de maior prioridade à área da Educação e de reconhecimento de sua importância, bem como a valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho é também registrada entre os estudantes da área, ou seja, os possíveis futuros docentes que supostamente estão se formando para tal.

O Programa de Pesquisa “Representações sociais de estudantes de Pedagogia e de licenciaturas sobre o trabalho docente”, desenvolvido no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed) do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, confirma inúmeros estudos sobre o processo de feminização da profissão docente (VILLAS BÔAS; SOUSA; LOMBARDI, 2012). Entre os 2.526 universitários do primeiro ano dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em instituições públicas e privadas de cinco regiões brasileiras, 72% deles e 75% delas responderam que “não vale a pena” ser professor.

Contudo, o arrocho salarial e a estratificação sexual da carreira docente são apenas facetas da feminização do magistério. Soma-se a elas a análise dos significados de gênero associados às identidades docentes e às relações escolares.

### **Sobre gênero, identidade coletiva docente e relações escolares**

O conceito de identidade, tal como outros conceitos sociológicos, não pode ser definido sem se reconhecer previamente sua diversidade de perspectivas. Em uma perspicaz reflexão sobre os desafios da análise sociológica da identidade no mundo moderno, Danilo Martuccelli (2002) sublinha a importância de dois grandes processos. Um deles voltado à tentativa de permanência do indivíduo no tempo e o outro referido aos contornos sociais e culturais próprios aos indivíduos nas sociedades modernas.

No meu entender, os dois processos traduzem grandes tensões nas elaborações sociológicas sobre o próprio conceito. A tensão entre

permanência e mudança indica o conflito entre a definição da identidade como estável, como tradição, como aquilo que é e sempre será em contraposição à concepção sociológica do conceito de identidade como processo, como dinamicidade, inovação e transformação constantes referidas aos contornos sociais e culturais próprios da configuração do indivíduo. Os trabalhos que circulam na tensão entre os aspectos individuais e coletivos da identidade têm igualmente oscilado entre esses dois polos, ora acentuando a dimensão biográfica, ora exacerbando a dimensão relacional, ao atribuírem maior importância às ações e interações estabelecidas num determinado espaço estruturado de ação coletiva (MELUCCI, 2004).

Como bem nos lembra Martuccelli (2002), não se pode separar nenhum destes aspectos. É próprio nesta perspectiva que as identidades se situem justamente na interface entre uma definição íntima e uma definição socialmente construída do indivíduo e do contexto social no qual se situa.

No caso das identidades docentes, as imagens socialmente consolidadas sobre a profissão caracterizam algumas das continuidades e das modificações nas formas antigas e novas de se definir a docência e perceber as diferentes imagens sobre o professorado no Brasil. Além disso, a reflexão sobre as possibilidades de construção das identidades docentes supõe, por exemplo, ampliar o foco para a perspectiva de gênero, o que supõe olhar não só para a presença das mulheres na docência, mas para os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta.

Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões das masculinidades e das feminilidades são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.

As decorrências destes pressupostos são muitas. Entre elas, temos que homens e mulheres são apresentados como “categorias excludentes” (SCOTT, 1995). As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder.

Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivas para

as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas.

A oposição binária entre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade sedimenta de forma a-histórica as atribuições destinadas aos homens e às mulheres e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. E, no caso da docência, referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos.

Para compreender a constituição do eu, o conhecimento e as relações sociais que marcam essas características é preciso problematizar esses modos de ser e de pensar lineares, hierárquicos e binários, fortemente predominantes na cultura ocidental. Até mesmo para poder perceber novas formas de constituição das identidades de gênero.

Como as concepções sobre o que é definido socialmente como masculino e feminino afetam a análise da feminização docente? A concepção de gênero aqui adotada permite ver a feminização do magistério como um processo contraditório que não se limita à mera constatação da maior presença numérica de mulheres na docência, mas implica observar os significados femininos nas atividades docentes, até mesmo quando exercidas por homens.

Os significados femininos e masculinos podem também marcar as relações de gênero entre professores(as) e alunos(as) no espaço escolar e no sindicato da categoria docente. Esses significados se baseiam nas diferenças entre os sexos, mas indicam também uma construção social – a partir dessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas às funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

Alguns trabalhos, como os de Queiroz (1986) e Mello (1987), associam a presença das mulheres na profissão às características femininas vistas socialmente como negativas e enfatizam que, para a professora ser dócil e amar seus alunos são atitudes incompatíveis com competência técnica, questionamento e luta político-sindical. A militância e a reivindicação de direitos no espaço público são associadas aos homens. Assim, a ausência de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental seria responsável

pelo menor engajamento das professoras destas séries no sindicato da categoria enquanto que a maior presença deles nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio garantiria maior envolvimento sindical docente. Todavia, esse discurso deve ser problematizado.

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública.

Há um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas.

O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros, fruto da socialização das mulheres –, muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, Educação Infantil etc.) e até desvalorizadas por esse motivo. Entretanto, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral e que é parte integrante da educação e do processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 1999).

Professores e professoras têm assumido funções de cuidado dos filhos na vida privada, preocupam-se com o afeto na vida pessoal e, no âmbito da participação, rompem com a dicotomia entre homens/mulheres; público/privado; racional/afetivo. Eles e elas revelam modos de engajamento que ampliam para homens e mulheres os significados tradicionalmente atribuídos a estas últimas sem, no entanto, indicar a passividade e a falta de engajamento da categoria docente mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental (VIANNA, 1999). Um aspecto dos novos modelos de militância trata de não abdicar das necessidades da vida pessoal e doméstica quando se está militando, e isso é feito por homens e mulheres. De modo semelhante ao observado por Connell (1995) quanto à ruptura com o modelo hegemônico de masculinidade, destacam novas formas de masculinidade e

feminilidade, as quais respaldam as perspectivas traçadas por professores e professoras para o agir coletivo docente.

Ter clareza sobre a estreita afinidade entre esses significados de gênero e a construção da identidade coletiva docente possibilita a crítica de polarizações que perpassam o debate sobre a feminização docente e restringem a atenção e o cuidado à esfera privada, o envolvimento afetivo e a redução do engajamento integral às mulheres. É a perspectiva de gênero que permite ir além da presença do sexo feminino e examinar criticamente a associação dessa atividade aos significados amplamente divulgados em nossa sociedade como femininos, mesmo quando são exercidas por homens.

São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública. Além de buscar as crianças na saída das creches ou escolas, docentes preservam tempo para a família e para o lazer que se tornam progressivamente práticas legítimas no funcionamento associativo. Assim, professores e professoras têm suas relações e práticas escolares ligadas à feminilidade.

### **À guisa de conclusões: entre o educar e o cuidar?**

Ao desconstruir os significados femininos que ligam o cuidado e o afeto às mulheres e estabelecem a relação entre essas características e o magistério com base na maioria nele presente, pode-se transpor algumas das naturalizações que relacionam o afeto apenas às mulheres e percebê-lo no fazer de professoras e professores. Com base nesta constatação, pode-se afirmar o sentido social desta profissão, que é tido como feminino, mas que ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo. Feminino, aqui, refere-se às visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres.

A relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a própria docência permitem ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupados por homens.

Constatação semelhante é feita por Fúlvia Rosemberg e Eliana Saparolli (1996) ao analisarem o perfil sociodemográfico e as práticas profissionais de educadores infantis:

(...) o estilo de educadores infantis de sexo masculino e feminino mais se aproximam do que se diferenciam. (...) A profissão educador infantil não constitui um trabalho feminino porque aí encontramos um número maior de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas (1996, p. 4).

É Izquierdo (1994) quem explora esse aspecto ao ressaltar que existem profissões que são vistas como marcadamente femininas independente do sexo de quem as exerce. Essas profissões estão ligadas à prestação de serviços e cuidados relacionados aos predicados histórica e socialmente considerados femininos. Trata-se, para ela, de uma atribuição social, com base em preconceitos, que é feita à profissão:

(...) aquelas atividades que prestam serviços a pessoas, nas quais atende-se a vida humana genericamente: enfermeiras, professoras, pediatras, prostitutas etc. (...) A desigualdade de gênero se produz tanto se as pessoas que desenvolvem estas atividades são **fêmeas** como se não o são (1994, p. 49, grifo da autora).

Essa perspectiva questiona a concepção hierárquica das características masculinas sobre as femininas no prestígio e/ou desprezo das profissões. Izquierdo introduz um componente simbólico que fornece instrumentos para enxergar o afeto no discurso de homens e de mulheres, desnaturalizar a profissão docente e questionar a reprodução de ideias preconcebidas que reiteram as concepções dominantes sobre masculinidade e feminilidade.

Por que ser afetivo é ser feminino? A afetividade está presente nos homens e nas mulheres. Mesmo que, de fato, ainda exista certa tendência a ressaltar o afeto como próprio às mulheres, penso que seria muito simplista confiná-lo quase que exclusivamente a elas ou às profissões que expressam qualidades consideradas femininas. Partindo do princípio de que as expressões da masculinidade e da feminilidade estão submetidas a uma constante modificação percebemos nos homens a compreensão e a sensibilidade.

Analisando as percepções de professores e professoras sobre seu fazer escolar, François Dubet registra um “discurso emaranhado de experiências emocionais dolorosas ou ternas: a carta de um aluno antigo, as lágrimas de um outro no fim do ano” (1991, p. 300, tradução livre). Da mesma forma, foram muitas as menções dos professores e professora por mim pesquisados

(VIANNA, 1998) aos bilhetinhos recebidos de seus alunos “toda hora, todo dia”. Outros, confirmam esse processo de envolvimento com o aluno ressaltando o “sentimento de apego e amor”, a “necessidade de cuidar e ser cuidado”, de “não desapontar o aluno” e de contar com ele em momentos de doença ou maior fragilidade.

As práticas femininas e/ou masculinas na docência iluminam os valores expressos e aqueles menos ressaltados pela sociedade. Homens e mulheres se ligam aos seus alunos, privilegiam certo tipo de relacionamento definido como “mais humano”, dedicam-se emocional e pedagogicamente aos alunos com os quais se envolvem e que retribuem, de alguma forma, este empenho.

Deste modo, podemos dizer que a análise do exercício da docência, com base nas relações de gênero, mostra sua feminização na medida em que significados comumente atribuídos às mulheres são acionados por professores e professoras – com ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas com forte presença nas séries finais e no Ensino Médio – indicando a feminização docente contida na diluição da separação tradicional entre masculino/feminino; público/privado; racional/afetivo quando se trata das práticas dessa categoria.

Contudo, isso não significa dizer que o exercício da docência não esteja marcado pelas polarizações contidas na visão hegemônica de masculinidade (CONNELL, 1995), que, por sua vez, conforma o significado mais divulgado de feminilidade. As relações entre a imensa maioria de mulheres e o escasso número de homens no magistério indicam uma tensão permanente.

É claro que a temática da identidade coletiva docente exigiria maior investigação e detalhamento do que é possível nesse espaço, mas vale registrar, por ora, que as formas como o senso comum trata a configuração das identidades docentes nem sempre dão conta de necessidades consideradas fundamentais pelo professorado para sustentar suas identidades de gênero.

As relações entre docentes demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, isso quando se trata de heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina, esses homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. Dentre professores e professoras por mim pesquisados (VIANNA, 1999), os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria no sindicato. Situação semelhante é apontada por Lobo (1991) ao evidenciar que as mulheres compuseram as lideranças centrais dos sindicatos no primeiro momento de formação

da oposição sindical nos anos de 1970, mas da segunda gestão em diante a representação foi masculina.

Assim, as determinações de gênero vão colorindo a relação entre professores e professoras no exercício da docência e nas relações escolares. O poder atribuído aos homens brancos e heterossexuais, no decorrer do processo de socialização e construção das relações de gênero, vai sendo vivenciado no contexto profissional, ratificando relações baseadas na competição, na ambiguidade de valores, símbolos e condutas atribuídas a cada sexo.

A reflexão advinda da sociologia do trabalho, por meio das metáforas do “teto de vidro” e da “escada rolante invisível”, propagadas por Williams (1995) para simbolizar as barreiras que impedem a promoção de muitas mulheres em suas carreiras e os incentivos invisíveis que impulsionam a promoção de homens em ocupações femininas, como é o caso do magistério, ilustra bem o desafio a ser enfrentado quando tratamos dos significados de gênero constituintes do processo de feminização da docência. Assim, a meu ver, a reflexão sobre a identidade docente, integrada à perspectiva de gênero, pode levar em conta a mediação entre esses diferentes registros e buscar compreensão das tensões que necessariamente caracterizam a feminização do magistério.

## Referências

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 81-103, 1990.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Ação política e expansão da rede escolar*. São Paulo: CRPE, 1964 (Pesquisa e Planejamento, 8).

BRASIL. MEC/INEP. *Censo do Professor*, 1999.

\_\_\_\_\_. *Censo do Professor*, 2007.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior* (CD ROM Microdados), 2009.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 1988.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades no período de 1985-1995. *Textos FCC*, n. 17. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. II: O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, v. 2, n. 20, p. 185-206, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5-14, 1993.

DUBET, François. *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Número Especial, p. 19-34, 2000.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the Body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista, a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994, p. 31-53.

LOBO, Elisabeth Souza. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense; SMC, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

MARTUCCELLI, Danilo. *Grammairres de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MORGADE, Graciela (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 18701-1930*. IICE (UBA). Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

NÓVOA, António. *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF, 1989.

PEREIRA, Luiz. O magistério primário na sociedade de classe. *Boletim de Sociologia*, n. 277, 1963.

QUEIROZ, Nilza Maria Cury. *A política do Estado do Piauí para o magistério de primeira a quarta séries do primeiro grau*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, São Paulo, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Inep; Reduc, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 151-182.

ROSEMBERG, Fúlvia, SAPAROLLI, Eliana. O homem como educador infantil. Reunião da ANPOCS, 20. Caxambu/MG: Anpocs, out./1996.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

\_\_\_\_\_. Prefácio à Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, n. 3, p. 11-28, 1994.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

\_\_\_\_\_. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984 (Coleção Educação Popular, n. 2).

VIANNA, Cláudia Pereira. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 34, p. 315-342, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e políticas públicas de Educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-posições*, Campinas, SP: Unicamp, v. 23, n. 2, p.127-143 (68), 2012.

VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

VICENTINI, Paula Perin. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA Clarilza Prado de; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros(as): das representações sociais às relações sociais de sexo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 35. Porto de Galinhas, PE, 2012.

WILLIAMS, Christine I. *Still a man's world: men who do "women's work"*. Bekerley: University of California Press, 1995.

YANNOULAS, Silvia C. *Educar: una profesión de mujeres?* BuenosAires: Kapelusz, 1996.

ZAÏDMAN, Claude. La notion de féminisation: de la description statistique à l'analyse des comportements. In: AUBERT, Nicole; ENRIQUEZ, Eugène; GAULEJAC, Vincent de. *Le Sexe du pouvoir: femmes, hommes et pouvoirs dans les organisations*. Paris: Desclée de Brower, 1986, p. 281-290.