

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA GUERRA DA SILVA

O trabalho docente na perspectiva de gênero e a especificidade da precarização:
um estudo sobre a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede
municipal de Uberlândia/MG (2021-2025)

Uberlândia

2026

NAYARA GUERRA DA SILVA

O trabalho docente na perspectiva de gênero e a especificidade da precarização:
um estudo sobre a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede
municipal de Uberlândia/MG (2021-2025)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientadora: Dr^a Fabiane Santana Previtali

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2026	Silva, Nayara Guerra da, 1988- O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E A ESPECIFICIDADE DA PRECARIZAÇÃO [recurso eletrônico] : um estudo sobre a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de Uberlândia/MG (2021-2025) / Nayara Guerra da Silva. - 2026. Orientadora: Fabiane Santana Previtali. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.221 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação. I. Previtali, Fabiane Santana, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título. CDU: 37
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 08/2026/484, PPGED				
Data:	Vinte e três de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	08h35	Hora de encerramento:	11:40
Matrícula do Discente:	12313EDU032				
Nome do Discente:	NAYARA GUERRA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E A ESPECIFICIDADE DA PRECARIZAÇÃO: um estudo sobre a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de Uberlândia/MG (2021-2025)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil, Argentina e Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/opg-cmnt-ums>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cláudia Lúcia da Costa - UFCAT; Fábio Mansano de Mello - UESB; Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU; Robson Luiz de França - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Presidente**, em 23/02/2026, às 12:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Mansano de Mello, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Lúcia da Costa, Usuário Externo**, em 23/02/2026, às 20:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/03/2026, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2026, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7076250** e o código CRC **16CODEDD**.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio em cada etapa desta jornada e a todos que, com carinho e paciência, tornaram este caminho mais leve.

AGRADECIMENTOS

A Deus, maior orientador da minha vida, por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência e por nunca ter me abandonado nos momentos difíceis.

À Professora Doutora Fabiane Santana Previtali, pela orientação, competência, profissionalismo, dedicação, paciência e incentivo, fundamentais para a conclusão desta tese. Obrigada pelas valiosas e incontáveis horas dedicadas ao desenvolvimento desta pesquisa, com uma presença cheia de otimismo, sempre disposta a ouvir minhas dúvidas e angústias a respeito do tema. Obrigada por acreditar em mim. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio.

Aos/Às Professores/as do Programa de Doutorado, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Às amigas Mara Rúbia, Maria Geni e Rosana, pelas disciplinas e trabalhos realizados em conjunto e, sobretudo, pelo convívio, amizade e apoio demonstrado.

Aos membros da banca examinadora, Professor Doutor Robson Luiz de França e Professora Doutora Cláudia Lúcia de Costa, que, tão gentilmente, aceitaram participar e colaborar com esta tese.

Ao Professor Doutor Cílon César Fagiani, meu orientador no Mestrado, pela orientação e incentivo em minha trajetória acadêmica. Sua confiança, apoio e torcida sincera ao longo do meu percurso até o Doutorado foram decisivos e seguem inspirando minha caminhada como pesquisadora e professora.

À minha família que, com muito amor, carinho, apoio e incentivo, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

À minha mãe e ao meu pai, que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Agradeço por todas as lições de amor, carinho, companheirismo, amizade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais.

Ao meu marido, pelo companheirismo e por sempre torcer pelas minhas conquistas.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, de algum modo, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED - da Universidade Federal de Uberlândia, vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, centra-se na análise do trabalho das professoras da Educação Básica pública, especificamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, na perspectiva de gênero e da especificidade da precarização. Ao escolher a precarização do trabalho docente como objeto de investigação, propõem-se os seguintes questionamentos: O trabalho docente está envolto nesta desvalorização em razão dos elementos sociais referentes à dominação de gênero? O desprestígio justifica-se por ser uma atividade majoritariamente feminina? O objetivo geral consiste em compreender a precarização do trabalho docente na perspectiva de gênero, enquanto os objetivos específicos buscam: analisar a história das mulheres e a constituição do gênero; identificar as representações de gênero ao longo da história na docência; bem como verificar a percepção das professoras acerca das representações de gênero na profissão docente. Para a realização da pesquisa, adotou-se o método materialista histórico-dialético, com o propósito de desenvolver uma análise crítica e contextualizada, capaz de evidenciar as dinâmicas e relações de poder que fundamentam a precarização do trabalho docente na educação básica. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão de literatura sobre a docência na perspectiva de gênero e em análise documental, tendo como referência a Análise do Discurso. A técnica de pesquisa utilizada consistiu na aplicação de um questionário composto por questões abertas, direcionado a três professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2024 e 2025.

Palavras-chave: trabalho docente; relações de gênero; desprestígio profissional; educação básica.

ABSTRACT

This thesis, developed within the scope of the Postgraduate Program in Education - PPGED - at the Federal University of Uberlândia, linked to the research line Work, Society and Education, focuses on the analysis of the work of female teachers in public Basic Education, specifically in Early Childhood Education and Elementary School I, from a gender perspective and the specificity of precarious work. By choosing the precariousness of teaching work as an object of investigation, the following questions are proposed: Is teaching work surrounded by this devaluation due to social elements related to gender domination? Is the lack of prestige justified by it being a predominantly female activity? The general objective is to understand the precariousness of teaching work from a gender perspective, while the specific objectives seek to: analyze the history of women and the constitution of gender; identify gender representations throughout history in teaching; as well as verify the teachers' perception of gender representations in the teaching profession. For this research, the historical-dialectical materialist method was adopted, with the purpose of developing a critical and contextualized analysis capable of highlighting the dynamics and power relations that underlie the precariousness of teaching work in basic education. Regarding methodology, this is a qualitative research study, based on a literature review on teaching from a gender perspective and on document analysis, using Discourse Analysis as a reference. The research technique used consisted of applying a questionnaire composed of open-ended questions, directed to three teachers from the municipal education network of Uberlândia, working in Early Childhood Education and the initial years of Elementary School, during the period of 2024 and 2025.

Keywords: teaching work; gender relations; professional disrepute; basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Média de horas semanais dedicadas a cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo (horas semanais).....	67
Gráfico 2 - Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência (%)	68
Gráfico 3 - Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo, segundo os grupos ocupacionais no trabalho principal.....	69
Gráfico 4 - Taxa de frequência escolar bruta, por sexo e cor ou raça (%)	70
Gráfico 5 - Taxa de conclusão escolar, por sexo, segundo o nível de ensino (%)	70
Gráfico 6 - Nível de instrução da população de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%)	71
Gráfico 7 - Proporção de mulheres entre os matriculados em cursos de graduação presencial, segundo áreas selecionadas (%)	72
Gráfico 8 - Número de nascidos vivos, por grupos e idade da mãe (mil)	74
Gráfico 9 - Proporção de parlamentares mulheres em exercício em câmara baixa ou parlamento unicameral, segundo países selecionados (%).....	75
Gráfico 10 - Distribuição de cargos gerenciais, por sexo, segundo os grupos de idade e cor ou raça (%).....	77
Gráfico 11 - Proporção de mulheres de 18 anos ou mais de idade que sofreram violência psicológica, física ou sexual e cuja forma mais grave de violência foi praticada por um parceiro íntimo atual ou anterior (%)	79
Gráfico 12 - Taxa de homicídios dolosos perpetrados contra mulheres, por cor ou raça, ocorridos no domicílio e fora dele (100 mil hab.)	81
Gráfico 13 - Evolução do número de docentes segundo a etapa de ensino - Brasil - 2020-2024	96
Gráfico 14 - Número de docentes na educação infantil segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024	97
Gráfico 15 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo - Brasil – 2024	99
Gráfico 16 - Número de docentes nos anos finais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024.....	101

Gráfico 17 - Número de docentes no ensino médio segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024	102
Gráfico 18 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Minas Gerais - 2024	105
Gráfico 19 - Evolução do número de docentes - educação básica - masculino - Minas Gerais - 2014-2024	106
Gráfico 20 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2014-2024	107
Gráfico 21 - Percentual de docentes por rede e etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2024	108
Gráfico 22 - Evolução do número de docentes - educação básica - feminino - Minas Gerais - 2014-2024	110
Gráfico 23 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino - feminino - Minas Gerais - 2014-2024	111
Gráfico 24 - Percentual de docentes por rede e etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2024	113
Gráfico 25 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Uberlândia - 2024	115
Gráfico 26 - Percentual de docentes por sexo segundo a rede de ensino - educação básica - Uberlândia - 2024	116
Gráfico 27 - Docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - 2025	117
Gráfico 28 - Docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia por sexo e tipo de vínculo empregatício - 2025	118

Quadro 1 - Cruzamento dos dados entre as categorias trabalho, precarização, docência e gênero	138
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADC	Análise do Discurso Crítica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CMIG	Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNM	Confederação Nacional dos Municípios
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO	16
1 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO	23
1.1 Natureza e especificidade da educação e suas relações com o trabalho	30
1.2 O trabalho docente como parte da totalidade do trabalho.....	36
1.3 Trabalho docente e crise estrutural do capital	40
1.4 As influências do neoliberalismo no trabalho docente	43
2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E GÊNERO	55
2.1 Significado do conceito de gênero	59
2.2 Constituição do gênero no Brasil	62
2.3 Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil	65
2.4 Divisão sexual do trabalho	83
3 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	89
3.1 Feminização do magistério	93
3.2 Representações de gênero na docência - nível nacional	95
3.2.1 Educação Infantil	97
3.2.2 Ensino Fundamental	98
3.2.3 Ensino Médio	102
3.3 Representações de gênero na docência - nível estadual	104
3.4 Representações de gênero na docência - nível municipal	115
4 O TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG EM 2024- 2025.....	120
4.1 Percurso metodológico das entrevistas com professoras da rede municipal de Uberlândia.....	121
4.2 Análise do discurso das professoras da rede municipal de Uberlândia.....	125
4.2.1 Análise do discurso da professora Alice	126
4.2.2 Análise do discurso da professora Júlia	129
4.2.3 Análise do discurso da professora Maria	133
4.3 Análise comparativa das entrevistas - Professoras Alice, Júlia e Maria	136
4.4 Conclusão Interpretativa	139

5	CONCLUSÃO.....	143
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICE – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA.....	157

MEMORIAL

Nasci em 12 de agosto de 1988, na cidade de Uberlândia, estado de Minas Gerais, em uma família humilde e afetuosa, cujos valores fundamentais sempre foram o amor, o respeito e a dedicação aos estudos. Minha infância foi marcada por momentos de alegria, brincadeiras e grande incentivo à formação educacional, fatores que contribuíram de maneira significativa para minha constituição como sujeito e futura educadora.

Aos três anos de idade, iniciei minha vida escolar no Centro Educacional Gotinhas de Luz, instituição particular de Educação Infantil, onde cursei os Jardins I e II e o ano do pré-escolar, concluído em condição de total alfabetização. Enfatizo, nesse período, a atuação da professora Rebeca, uma figura que me marcou profundamente por sua habilidade em aliar afeto e ensino, constituindo-se como um modelo inspirador de educadora.

Em 1994, ingressei na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa, conhecida como “Polivalente”, instituição pública reconhecida à época pela qualidade do ensino, da estrutura física e dos profissionais que ali atuavam. Era dotada de espaços amplos para práticas esportivas, bem como de uma biblioteca bastante equipada, da qual me tornei frequentadora assídua, impulsionada pelo gosto precoce pela leitura.

Após concluir a sexta série, mudei de escola em razão de mudança de residência e passei a frequentar a Escola Estadual Antônio Thomaz Ferreira de Rezende, onde finalizei os Ensinos Fundamental e Médio. Durante o Ensino Médio, além das aulas regulares pela manhã, participei, no período vespertino, de um cursinho preparatório voltado ao Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior, iniciativa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que previa avaliações seriadas ao final de cada uma das três séries do Ensino Médio. Fui aprovada para o curso de Pedagogia da UFU, ingressando em 2006.

Inicialmente, não me identificava inteiramente com o curso de Pedagogia, tampouco tinha clareza quanto ao que significava, de fato, ser professora ou atuar no campo educacional. Ainda assim, motivada pela aprovação no processo seletivo e pelo incentivo de minha família, especialmente de minha mãe, que sempre defendeu a importância de concluir aquilo que se inicia, decidi prosseguir com a formação. Ao longo da graduação, fui me apropriando das múltiplas possibilidades do campo educacional e, mesmo diante das incertezas iniciais, dediquei-me, com responsabilidade, ao curso, participando de seminários, congressos e demais atividades formativas, até concluí-lo em 2009.

No ano seguinte, iniciei uma especialização em Psicopedagogia Institucional, na Faculdade Católica de Uberlândia, em busca de um direcionamento profissional que me

proporcionasse maior afinidade com a prática educativa. Em 2012, fui aprovada em dois concursos públicos para os cargos de professora: um para a rede municipal de Uberlândia e o outro para a rede estadual de Minas Gerais. Em 2013, tomei posse em ambos os concursos, atuando na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha e na Escola Estadual Sete de Setembro. Todavia, no início de 2014, optei por me desligar da rede estadual, em razão das difíceis condições de trabalho e da impossibilidade de conciliar os dois cargos com o curso de Direito, que havia iniciado em 2013, na Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Minha inserção no magistério foi desafiadora, sobretudo por conta da transição de um ambiente profissional mais formal e jurídico, onde trabalhei anteriormente, para o espaço escolar, caracterizado por outra dinâmica, público e realidade socioeconômica. Apesar dos estágios realizados durante a graduação em Pedagogia, minha vivência se deu na Escola de Educação Básica da UFU, cuja estrutura e contexto social diferem, significativamente, daqueles encontrados nas escolas públicas municipais e estaduais.

Diante das adversidades enfrentadas na prática docente, o curso de Direito surgiu como alternativa de carreira, com vistas à possibilidade de novos concursos e outros caminhos profissionais. Entretanto, ao longo do tempo, fui redescobindo o significado e a importância do trabalho docente, desenvolvendo uma crescente identificação com o ofício de educar. Permaneci na rede municipal durante toda a graduação em Direito, concluída em meio à consolidação da minha atuação como professora.

Movida pelo desejo de aprofundar os saberes pedagógicos e pela busca por qualificação contínua, ingressei, em 2019, no Mestrado em Educação da UNIUBE, na linha de pesquisa “Práticas Docentes para Educação Básica”. Compreendia que a formação teórica e a reflexão crítica sobre a prática contribuiriam para minha atuação profissional, além de me proporcionarem uma nova perspectiva sobre o contexto escolar e os desafios da profissão docente. Durante o curso, cumpri com êxito os créditos obrigatórios e eletivos, participei de seminários, atividades complementares, exame de qualificação e realizei, ao final, a defesa da dissertação e do produto educacional. Simultaneamente ao percurso acadêmico, continuei exercendo a docência em duas escolas da rede municipal de Uberlândia, ministrando aulas nos turnos matutino e vespertino.

Os estudos realizados ao longo do Mestrado contribuíram de forma decisiva para o aprimoramento do meu olhar crítico sobre a Educação, principalmente sobre os processos de alfabetização e letramento, temas centrais da minha pesquisa. O contato com professores experientes e os debates teóricos ampliaram minha compreensão das práticas educativas, das políticas públicas e das relações escolares. Destaco, nesse processo, a rica orientação do

Professor Doutor Cílson César Fagiani, cuja escuta atenta, dedicação e expertise foram fundamentais para a elaboração da minha dissertação.

A pesquisa, intitulada “Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de alfabetização e letramento do 1º ano do ensino fundamental”, foi defendida e aprovada no dia 06 de novembro de 2020, sob a avaliação da banca examinadora composta pelos professores doutores Cílson César Fagiani (orientador), Osvaldo Freitas de Jesus e Robson Luiz de França.

Ao final da formação *stricto sensu*, empenhei-me para aplicar o conhecimento teórico-metodológico adquirido ao longo do Mestrado ao cotidiano escolar, no intuito de impactar, positivamente, minhas práticas pedagógicas e o ambiente de trabalho. Contudo, deparei-me com um contexto institucional marcado pela rigidez, desvalorização e ausência de espaço para inovação pedagógica. O sistema educacional no qual atuo revela-se engessado e profundamente precarizado, o que inviabiliza a aplicação de propostas formativas mais críticas, reflexivas e contextualizadas. Essa constatação reforçou minha inquietação quanto à condição do professor da Educação Básica no Brasil, sobretudo no âmbito das redes públicas de ensino, onde o reconhecimento profissional e as condições de trabalho são, muitas vezes, negligenciados.

Diante desse cenário, decidi dar continuidade à minha trajetória acadêmica por meio do Doutorado em Educação, motivada pelo desejo de compreender mais profundamente os processos que envolvem a precarização docente, bem como atuar no Ensino Superior, por reconhecer nesse espaço acadêmico uma possibilidade mais concreta de valorização profissional, tanto do ponto de vista intelectual quanto financeiro. A vivência na pós-graduação me proporcionou contato intenso com a pesquisa científica, com o debate acadêmico qualificado e com a produção do conhecimento, experiências que despertaram o interesse por continuar nesse percurso formativo, contribuindo com o ensino, a pesquisa e a extensão, e superando, assim, os limites impostos ao trabalho docente na Educação Básica.

Iniciei o Doutorado em Educação em 2023, na UFU e, inicialmente, minha proposta de pesquisa não contemplava a perspectiva de gênero como categoria analítica central. Todavia, em consenso com minha orientadora, professora Dra. Fabiane Santana Previtalli, e a partir de leituras e discussões teóricas orientadas de forma criteriosa e sensível, fui instigada a refletir sobre como as questões de gênero atravessam, estruturam e intensificam a precarização da docência, especialmente quando se considera a expressiva feminização da profissão, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A inserção dessa perspectiva teórica na pesquisa tem se revelado extremamente significativa, pois me possibilita compreender que a precarização do trabalho docente não ocorre de forma homogênea, mas afeta de modo específico e intensificado as mulheres. Ao

aprofundar meus estudos nessa direção, percebo uma proximidade entre os referenciais teóricos e a minha própria realidade como professora da rede pública municipal, mulher, trabalhadora, pesquisadora. Tal identificação tem fortalecido meu interesse pela temática e conferido sentido e profundidade à pesquisa que venho desenvolvendo no Doutorado, na linha de “Trabalho, Sociedade e Educação”, ao mesmo tempo em que contribui para ampliar minha consciência crítica sobre as desigualdades estruturais que permeiam o campo educacional.

Assim, o percurso formativo que trilhei até aqui, da infância marcada pelo gosto aos estudos, passando pela formação inicial e continuada, até chegar ao Doutorado, revela-se como um processo contínuo de construção de saberes, de revisão de sentidos e de afirmação de um compromisso ético-político com a educação pública, com a valorização do trabalho docente e com a luta por equidade de gênero no espaço escolar e na sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Faz-se necessário analisar as adversidades pertinentes ao trabalho das professoras da Educação Básica pública, sobretudo nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, as quais não podem ser dissociadas dos problemas referentes às más condições de trabalho que envolvem a carreira docente em cujo âmbito devem ser analisadas as questões do baixo salário, da extensa jornada de trabalho, da infraestrutura inadequada e das políticas públicas neoliberais que concorrem para a precarização da docência. Diante dessas circunstâncias, as docentes são inseridas em situações de vulnerabilidade, uma vez que é compelido a elas, em razão da carência do sistema de ensino público, atender demandas oriundas da expansão deste.

Diante dessas circunstâncias, as professoras são inseridas em situações de vulnerabilidade, uma vez que é compelido a elas atender demandas oriundas da expansão do sistema de ensino público. É fundamental ressaltar que as professoras estão precarizadas não pela exigência de expansão do sistema educacional, mas pela própria natureza estrutural do sistema de ensino no capitalismo. A ampliação do acesso à educação, embora seja um avanço, ocorre sob a lógica da racionalização neoliberal, precarizando o trabalho docente. A precarização do trabalho docente, portanto, não é conjuntural, mas estrutural e histórica e atinge particularmente as mulheres sob o signo do patriarcado.

Muitas vezes se veem na condição de cumprir excessivas demandas pedagógicas e administrativas, somado à ausência de recursos pedagógicos, à infraestrutura inadequada, ao grande quantitativo de turmas com número elevado de alunos e à necessidade de múltiplos vínculos empregatícios, no intuito de conseguir cumprir as exigências do sistema público de ensino na educação básica advindo das políticas educacionais brasileiras. Esses fatos geram um sobretrabalho, comprometem a qualidade de ensino e, por conseguinte, prejudicam a qualidade de aprendizagem dos alunos. Com efeito, as condições precárias de trabalho interferem na ação das professoras e toda essa situação promove um círculo vicioso, visto que as condições precárias dificultam também uma boa formação.

Frente à desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em que as professoras são mal remuneradas, confrontadas pelos alunos, menosprezadas pelo governo e aviltadas por outras categorias profissionais, é imprescindível compreender a percepção que a sociedade tem da profissão docente, isto é, se ela exerce um trabalho importante, nobre, gratificante e de responsabilidade, uma vez que diminui, a cada dia, a atratividade pela carreira docente. Baixa remuneração, falta de identificação profissional ou

pessoal, desinteresse e desrespeito dos alunos, desvalorização social da profissão e más condições de trabalho são razões que contribuem para a desistência da profissão.

Tendo em vista a importância da Educação Básica, algumas questões contrastam tal relevância, a saber: por que a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é menos valorizada em relação a outras profissões cujos critérios para ingressar no curso superior são os mesmos, que é necessário seguir currículos e legislações específicas para o cumprimento de qualquer curso de graduação, entre outras questões, por que o salário das professoras, ao ingressar no mercado profissional, é menor em relação à remuneração de outros/as profissionais? Será que essa questão está atrelada à questão de gênero? Pelo fato de a licenciatura ser uma profissão majoritariamente feminina, há tanta precarização dessa categoria, sobretudo salarial. A hipótese, portanto, é que há uma desvalorização do magistério e a questão salarial está relacionada à dimensão das relações de gênero na sociedade capitalista, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessas considerações, entende-se que o objeto de estudo desta pesquisa consiste na análise da precarização do trabalho docente sob a perspectiva de gênero. Seu objetivo geral é refletir sobre a precarização do trabalho docente na Educação Básica pública, dentro da perspectiva de gênero, e identificar as relações imbricadas nesse processo que prejudicam a relação direta com a qualidade e a melhoria da educação. Já os objetivos específicos são: averiguar a natureza e especificidade do trabalho docente no contexto do capitalismo; analisar a história das mulheres no trabalho e a constituição do gênero; identificar as representações de gênero ao longo da história na docência; bem como verificar a percepção das professoras acerca das representações de gênero na profissão docente na rede pública das escolas municipais da cidade de Uberlândia a partir de 2024.

A tese que orienta a pesquisa é que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Uberlândia, a docência revela uma forma específica da articulação entre classe e gênero, em que o trabalho feminino é duplamente explorado. A associação entre ensinar e cuidar, historicamente atribuída às mulheres, reforça a desvalorização simbólica e material da profissão, sobretudo nessas etapas, naturalizando a subordinação das professoras no sistema educacional.

Ao analisar o problema referente à desvalorização da docência, a hipótese baseia-se nas seguintes questões de estudo: O trabalho docente está envolto neste desprestígio em razão dos elementos sociais referentes à dominação de gênero? O desprestígio justifica-se por ser uma atividade majoritariamente feminina?

Nesta tese, o termo *desprestígio*, mencionado nas questões de estudo, é empregado a partir de uma compreensão que dialoga tanto com as abordagens sociológicas e antropológicas sobre status social quanto com os fundamentos do materialismo histórico. Tais categorias não correspondem a elementos estruturantes de um modo de produção específico, como feudalismo, escravidão ou capitalismo, mas expressam formas ideológicas e culturais de reconhecimento social, diferentemente distribuídas entre grupos e profissões. No contexto do modo de produção capitalista, o prestígio e o desprestígio manifestam-se como representações simbólicas da divisão social do trabalho, conferindo elevada valorização a determinadas ocupações, como medicina, direito e engenharia, ao passo que atividades fundamentais, porém historicamente feminilizadas ou associadas ao cuidado, como a docência na Educação Básica, tendem à desvalorização. Essa leitura aproxima-se também da perspectiva weberiana, segundo a qual, além da classe social definida pela posição na estrutura econômica, os indivíduos ocupam posições diferenciadas de status, isto é, de reconhecimento e legitimidade social. Em sociedades pré-capitalistas, como no feudalismo, o prestígio estava vinculado à linhagem, à nobreza e ao poder religioso, demonstrando que o conceito atravessa diferentes formações sociais, assumindo conteúdos específicos em cada época. Assim, a utilização desse termo, nesta pesquisa, ajuda a evidenciar como as relações de trabalho, as construções de gênero e os processos históricos produzem desigualdades simbólicas que incidem diretamente sobre a valorização ou desvalorização da docência.

Adota-se, na realização desta pesquisa, o método materialista histórico-dialético, com o propósito de realizar uma análise crítica e contextualizada, visando compreender as intrincadas dinâmicas e as relações de poder subjacentes à precarização do trabalho docente na educação básica dentro da perspectiva de gênero. O método será utilizado para analisar de que forma o contexto histórico e social afeta o trabalho das professoras e a dinâmica de gênero, levando em consideração as relações econômicas, sociais, ideológicas, bem como as contradições e conflitos referentes à questão estudada. Será feita uma investigação entre as conexões de causalidade, as confrontações entre diversas forças sociais e as evoluções ao longo do tempo. Por meio do materialismo histórico-dialético questionar-se-á e confrontar-se-á as ideologias dominantes que influenciam as estruturas sociais e políticas, averiguando de que forma essas ideologias mantêm as relações de poder desequilibradas e as injustiças sociais.

A escolha pelo método materialista histórico-dialético não é somente uma questão ideológica. Conforme expõe Pedro Demo, a referida técnica é mais eficaz para averiguar os fenômenos históricos, uma vez que favorece "a) a contradição e o conflito, predominando sobre a harmonia e o consenso; b) o fenômeno da transição, da mudança, do vira-se sobre a

estabilidade; c) o movimento histórico; d) a totalidade e a unidade dos contrários" (Demo, 1985, p. 86).

Quanto à metodologia, os procedimentos do referido trabalho tratam de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, contendo revisão de literatura acerca da docência na perspectiva de gênero. A técnica de pesquisa adotada consiste na aplicação de um questionário composto por questões abertas, direcionado a três professoras da educação básica, atuantes nas etapas infantil e fundamental I da rede de ensino municipal de Uberlândia, no período de 2024 e 2025. Tal questionário foi desenvolvido no contexto escolar e o critério de seleção das participantes baseou-se na idade e no tempo de serviço das docentes, com o objetivo de compreender diferentes experiências no exercício da profissão, pois a partir das vivências de cada participante, buscou-se analisar de que maneira professoras com distintas faixas etárias e diferentes tempos de atuação profissional experienciam e atribuem significados à precarização do trabalho docente. Suas trajetórias são construídas em contextos históricos e sociais diversos, que influenciam suas percepções, práticas cotidianas e modos de compreender a docência.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil, Argentina e Portugal”, sob coordenação da Prof^a Dra. Fabiane Santana Previtali, relacionado à Faculdade de Educação da UFU. O referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, conforme CAAE nº 66423122.8.1001.5152, atendendo às disposições da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

As entrevistas realizadas com as docentes participantes foram conduzidas em conformidade com os princípios éticos estabelecidos, assegurando o anonimato, a voluntariedade e o direito à desistência a qualquer momento da pesquisa. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo devidamente informadas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado um questionário que faz parte do projeto universal em rede, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade, do qual eu sou pesquisadora em nível de doutoramento. Esse questionário diz respeito ao trabalho docente na educação básica acerca do neoliberalismo e das tecnologias digitais, particularmente a caracterização do/as docentes no estado de Minas Gerais, e foi utilizado como base para a fundamentação da tese, permitindo obter informações relevantes

para a compreensão das condições objetivas e subjetivas que atravessam a prática docente no contexto investigado.

Por meio da revisão de literatura buscou-se compreender e acompanhar os conhecimentos científicos acerca da docência na perspectiva de gênero, bem como examinar e sintetizar informações e textos publicados referentes ao assunto pesquisado, a fim de obter as principais contribuições teóricas sobre o tema, pois conforme expõem Lakatos e Marconi,

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho (Marconi; Lakatos, 2003, p. 225).

A pesquisa envolveu também aplicação de questionário com questões abertas e semiabertas, uma vez que está relacionada aos significados, ideias e interpretações de uma realidade que não é passível de ser mensurada.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2008, p. 21).

Gaskell (2002) corrobora a importância da pesquisa qualitativa afirmando que um privilégio dessa metodologia, que emprega perguntas semiestruturadas, é a capacidade de explorar mais detalhadamente os assuntos que são foco de questionamento.

[...] o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos [...] (Gaskell, 2002, p. 65).

A escolha pela abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, foi motivada pelo fato de ser considerada a técnica mais apropriada para conduzir o trabalho de campo com as professoras da Educação Básica. Essa metodologia ofereceu perspectivas relevantes para analisar as concepções dessas docentes acerca das

construções de gênero. Para esse propósito foram aplicados três questionários às professoras da Educação Básica pública de Uberlândia, no primeiro semestre de 2025.

As entrevistas realizadas com as professoras foram examinadas à luz da Análise do Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Norman Fairclough (2001). Essa abordagem foi fundamental para esta pesquisa por permitir compreender como os discursos produzidos pelas docentes sobre trabalho, educação e gênero foram constituídos e ressignificados no interior das relações sociais. A ADC parte do pressuposto de que o discurso é uma prática social que, ao mesmo tempo em que reflete, também produz e transforma estruturas, identidades e relações de poder. Para isso, foi adotado o modelo tridimensional de Fairclough (2001), que articula a análise textual, a prática discursiva e a prática social. Essa perspectiva possibilitou interpretar não apenas os elementos linguísticos presentes nas falas das entrevistadas, mas também os processos de produção e circulação desses discursos e as condições históricas, institucionais e sociais que os moldam. Assim, a ADC constituiu um referencial teórico-metodológico importante para evidenciar as formas pelas quais a precarização do trabalho docente, atravessada pelas relações de gênero, foi construída, naturalizada ou contestada no contexto da Educação Básica pública.

Para uma melhor compreensão dos assuntos abordados nesta pesquisa, a tese estruturou-se da seguinte forma: introdução, quatro seções e conclusão para retomar as questões centrais discutidas no decorrer do trabalho.

A primeira seção explana sobre o trabalho docente no contexto do capitalismo, abordando algumas questões: desvalorização e exploração da profissão, refletida nos baixos salários, nas longas jornadas de trabalho, falta de reconhecimento e condições precárias de trabalho; pressão por resultados e mercantilização da educação, sujeita às dinâmicas do mercado, ao foco dos resultados quantitativos, conforme se verifica nas pontuações em avaliações padronizadas, em detrimento de uma abordagem educacional mais abrangente e focada no crescimento integral dos estudantes.

A segunda seção analisa a relação entre trabalho, educação e gênero, verificando alguns tópicos: desigualdades de gênero na educação, onde as mulheres enfrentam dificuldades para acessar uma educação de qualidade em relação aos homens; oportunidades de emprego e padrões de remuneração, em que as mulheres são incentivadas a buscar áreas de estudo e profissões consideradas "femininas", como educação, saúde e serviços sociais, enquanto os homens têm presença mais marcante em setores como engenharia, ciência e tecnologia, situação que corrobora para a manutenção da disparidade salarial e das hierarquias no mercado de trabalho; trabalho não remunerado, visto que, além das atividades remuneradas, há também

uma divisão de trabalho não remunerado, que inclui cuidar da família e dos afazeres domésticos, pois as mulheres, frequentemente, assumem uma atribuição desproporcional dessas responsabilidades, muitas vezes em detrimento de oportunidades de educação e carreira.

A terceira seção elucida o trabalho docente na perspectiva de gênero, buscando compreender que a representação de gênero no magistério tem sido, historicamente, caracterizada pela predominância de mulheres, por ser reflexo de normas sociais e expectativas culturais sobre os papéis considerados adequados para indivíduos de diferentes gêneros. As percepções de competência são influenciadas pelos estereótipos de gênero associados às docentes, visto que as mulheres que trabalham como professoras são consideradas mais aptas, naturalmente, para atividades de cuidado e empatia, enquanto os homens são vistos como mais habilidosos em questões de autoridade e disciplina. Essas concepções e práticas sociais, porém, impactam as avaliações de desempenho e as oportunidades de progresso na carreira.

E, por fim, a quarta seção, núcleo de minha tese, apresenta o resultado das entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Básica da rede municipal de Uberlândia. Foram feitas entrevistas, gravações e análises com três professoras no intuito de questioná-las acerca das especificidades do seu trabalho, do motivo pelo qual a maioria das profissionais nesta etapa da educação são mulheres, o que pensam e como atuam as docentes em relação às questões de gênero, dentre outras questões que ainda não estão determinadas, utilizando o roteiro da entrevista no final da tese e descrevendo como foi a abordagem com essas professoras e aceitação ou não dessas docentes ao serem convidadas para participar da entrevista.

1 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

É notório que existe uma disputa de classes sociais histórica desde o surgimento do capitalismo, a qual está vinculada à produção material (trabalho e resultado do trabalho) da sociedade. Na perspectiva marxista, o proletariado trabalha e a burguesia usufrui do lucro proporcionado pela classe operária por meio da apropriação do trabalho e do que Marx denominou de mais-valia.

O mais valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma (Marx, 2013, p. 102).

O mais valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma (Marx, 2013, p. 102).

Marx e Engels articularam o materialismo histórico dialético em uma conjuntura bem peculiar, qual seja, a Inglaterra industrial do século XIX. Havia, naquele período, uma relação pormenorizada entre burguesia e proletariado, com suas diferenças de classe social.

Em todos os modos de produção existentes ao longo da história, quais sejam: modo de produção comunitário, primitivismo, escravista, feudal e capitalista, foram estabelecidos diferentes propósitos de produção, de acumulação de riqueza e de capital. O trabalho humano, a formação profissional e a educação se transformaram em novas concepções para satisfazer a produção econômica e o mercado capitalista. Nessa perspectiva, afirma Saviani que:

Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la, [...] Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens (Saviani, 2003, p. 133).

Do ponto de vista do modo de produção capitalista, verifica-se que os sentidos humanos foram dominados pelo fundamento da propriedade privada, onde o prazer e realização estão vinculados à posse de objetos. Diante dessa compreensão, Ramos declara que:

[...] os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital - valorizáveis e geradores de lucro - ou como meio de subsistência socialmente determinado-destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens” (Ramos, 2001, p. 27).

Sob essa perspectiva, a preparação do/a trabalhador/a é moldada pela lógica do mercado de emprego, enfatizando a importância da capacitação técnica e prática. Nesse contexto, o conhecimento se concentra na aplicação de procedimentos e no domínio das habilidades práticas, considerando o "saber fazer" mais importante do que o "como fazer".

No contexto capitalista, são introduzidos na fábrica novos métodos de produção nos quais o trabalho é organizado de modo fragmentado, dividido em tarefas específicas e voltadas para fins instrumentais. Essa abordagem promove a separação do trabalho intelectual e manual, evidenciando a intenção do proprietário do capital em dissociar o processo de pensar e agir na produção das mercadorias.

De acordo com Braverman (1997, p. 55), o/a trabalhador/a, nessa conjuntura, “[...] faz o contrato de trabalho, porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O/A empregador/a por outro lado é possuidor de uma unidade do capital, que ele/a se esforça para ampliar e para isso converte parte dele em salário”. Por esse ângulo, compreende-se que as transformações introduzidas pelo sistema de produção capitalista submetem o/a trabalhador/a operário/a a uma nova dinâmica nas relações sociais de trabalho. Isso o/a leva a aceitar as demandas impostas pela nova realidade econômica e social, concordando com um contrato de trabalho que estabelece um modelo de submissão e dependência ao empregador e ao capital.

Em meados do século XIX, Marx já contestava este sistema de produção, pois apoiava a integração entre educação e trabalho, combinando a formação intelectual com o trabalho produtivo. Ele propunha que a formação acontecesse no próprio processo de modo abrangente, unindo conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais ao trabalho e à educação, em conjunto com os processos produtivos. Esse conceito foi denominado por Marx como formação politécnica.

A ideia de trabalho como princípio educativo origina-se da concepção de educação proposta por Marx. Embora ele não tenha produzido um trabalho dedicado exclusivamente ao tema da educação, essa perspectiva aparece de forma dispersa em sua obra. Nas “Instruções” de 1866 encontra-se uma abordagem mais sistemática sobre o assunto, sendo essa obra o ponto de referência para compreender a concepção marxiana de educação. Nesse texto, Marx afirma:

Par éducation, nous entendons trois choses: 1. éducation intellectuelle; 2. éducation corporelle, telle qu'elle est produite par les exercices gymnas-tiques et militaires; 3. éducation technologique, embrassant les principes généraux et scientifiques de tous les procès de production, et en même temps initiant les

enfants et les adolescents au maniement des instruments élémentaires de toutes les branches d'industrie¹ (Marx, 1976, p. 179).

Essa concepção se fundamenta em três pilares: o intelectual, que envolve a aquisição de conhecimentos científicos e culturais; o físico, relacionado ao desenvolvimento corporal; e o tecnológico, que diz respeito ao domínio de princípios gerais essenciais para operar nos variados setores industriais.

A revolução tecnológica e a automação industrial trazidas pelo sistema capitalista no século XIX estabelecem um modelo de trabalho fundamentado na exploração da força de trabalho, levando à alienação e ao enrijecimento do pensamento do/a trabalhador/a. Isso resulta, portanto, na incapacidade de compreender plenamente as etapas de produção da mercadoria, o que pode ser interpretado por Saviani ao afirmar que:

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria (Saviani, 2003, p. 134).

A sociedade moderna, construída sob a perspectiva do capitalismo, traz mudanças significativas nas técnicas de produção, incorporando a ciência e a tecnologia como pilares fundamentais para impulsionar a indústria e a economia. Essa concepção do trabalho e sua dinâmica se manifesta no modelo de produção Taylorista/Fordista, em que o trabalho é organizado por meio da divisão de tarefas e movimentos mecanizados e repetitivos. Esse processo resulta dos estudos desenvolvidos por Taylor sobre tempo e movimento, com o objetivo de aumentar a produtividade dos trabalhadores e evitar desperdícios.

Dessa forma, surge a ideia fundamentada nos princípios da sociedade capitalista, com foco na formação técnica do trabalhador, direcionada exclusivamente para o aprendizado e a aquisição de habilidades e técnicas relacionadas ao funcionamento do sistema produtivo, centrado na produtividade. Nessa ótica, a ciência se torna um instrumento fundamental que é incorporado à produção e à lógica do processo produtivo. Saviani afirma, entretanto, que

[...] os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles

¹ Por educação entendemos três coisas: 1. educação intelectual; 2. educação corporal, produzida por exercícios ginásticos e militares; 3. educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, introduzindo crianças e adolescentes ao manuseio dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria.

não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (Saviani, 2003, p. 137).

Ainda hoje, é utilizado o método proposto pelo materialismo histórico dialético para análise e produção de conhecimento filosófico, histórico e sociológico. Entretanto, as análises sociais passaram por diversas mudanças nos séculos XX e XXI, em razão das transformações trazidas pela conquista de direitos, da tecnologia, da globalização e da expansão do capitalismo.

O choque de classes sociais permanece presente nos dias atuais, porém não se exprime mais pela relação direta entre burguesia e proletariado, uma vez que surgiram outras categorias e uma nova configuração de capitalismo, a saber: o capitalismo financeiro. No entanto, o que ainda subsiste é a exploração das camadas mais pobres pelas camadas mais abastadas da sociedade.

A precarização do trabalho docente, suas causas e consequências estão relacionadas com as políticas educacionais neoliberais e, portanto, com as necessidades mercantis impostas pelo sistema capitalista. Posto isto, o trabalho docente torna-se cada vez mais pauperizado e coisificado, a partir do momento que a educação torna-se uma mercadoria e a força de trabalho do professor também se transforma em mercadoria a serviço do capital. Nesse contexto, a educação acaba por reproduzir os valores ideológicos do capitalismo, transformando-se em centros de formação e de capacitação de trabalhadores, cuja mão de obra deve voltar-se para atender as demandas do sistema econômico mercantil.

A democratização e expansão das oportunidades de acesso ao ensino, em virtude da mercantilização da educação, trouxe um aumento considerável na expansão do ensino básico brasileiro, o que resultou em grandes mudanças nas escolas: na sua organização e gestão administrativa e pedagógica. Mudanças essas que apresentaram mais efeitos negativos que positivos, dentre os quais se destaca a intensificação do trabalho docente provocada não apenas pela falta de condições de trabalho, mas também pelos baixos salários e aumento de tarefas. Acerca da mercantilização da educação, Leher expõe que

[...] a mercantilização abrangente e avassaladora da educação no Brasil pode ser evidenciada pelo *managment* nas instituições públicas e pela subordinação da educação privada mercantil à forma-mercadoria, por meio da ação direta do capital. Os indicadores internacionais permitem afirmar que a mercantilização da educação no país não tem paralelo mundial, afinal, suas particularidades expõem, de modo cru, o avanço do capital sobre o conjunto da educação privada brasileira, como é possível depreender da atuação de fundos de investimentos locais e estrangeiros, da negociação de ações nas

bolsas de valores e da impactante força da EaD no mercado educacional. Como resultado desse processo está em curso preocupante processo de monopolização do fornecimento da educação superior, mas, também, de materiais pedagógicos e sistemas de ensino na educação básica que, recentemente, também está em processo de subordinação crescente de grandes grupos educacionais (Leher, 2021, p. 24-25).

O trabalho do/a professor/a é precarizado ao ser impelido, em razão da carência do sistema de ensino, a cumprir suas demandas, tendo que trabalhar cada vez mais para atingir os princípios da gestão por resultado e eficiência financeira, em que é responsabilizado por apresentar bons resultados. Entretanto, não são oferecidas ao/à docente as condições necessárias para garantir, ao menos, as metas estabelecidas pelo sistema público de ensino, regido por esse sistema capitalista do qual se refere. Tais situações comprometem a qualidade do seu trabalho, por se ver na situação de conduzir sua prática docente na direção dos interesses do mercado, atuando de modo instrumentalizado e, muitas vezes, sem se dar conta de que está sendo levado por essa condição de precarização de seu trabalho. Essa condição o coloca também sob uma grande pressão emocional provocando adoecimentos pelo estresse de trabalho, uma vez que se depara com muitas metas a serem cumpridas e não consegue absorver a demanda solicitada.

O estresse incide no trabalho do/a professor/a e, por conseguinte, afeta a sua qualidade de vida e de trabalho junto aos alunos. Dentre as causas do estresse do/a professor/a e do seu adoecimento físico e mental, deve-se considerar a sobrecarga de trabalho, as condições objetivas no exercício das suas atividades e a desvalorização da sua profissão. Conforme expõe Antunes (2018, p. 157), “[...] as mudanças em curso nas últimas décadas vêm produzindo indicadores de acidentes e doenças profissionais cada vez mais altos”. Ainda de acordo com Antunes (2018), é bastante expressiva a manifestação de adoecimentos vinculados ao trabalho, principalmente aqueles relativos a lesões osteomusculares e transtornos mentais. Tal ideia corrobora a grande quantidade de adoecimentos apresentados no trabalho docente, a saber: depressão, ansiedade, estresse, insônia, irritabilidade, fadiga, hiperatividade, dor nas articulações, cefaleia, dentre outras.

Além de todos os excessos de seu trabalho, o/a professor/a e gestor/a das escolas são chamados/as também a realizar atividades de cunho administrativo em prol da padronização dos processos pedagógicos, sob a lógica das políticas educacionais nos parâmetros capitalistas que priorizam mais os aspectos quantitativos dos resultados do que os aspectos qualitativos e educativos que deveriam ser voltados realmente para a formação humana. Esses fatores, portanto, elevam cada vez mais a precarização do trabalho docente, incluindo aqui a sua precária remuneração. A realidade de baixos salários faz com que o/a professor/a necessite

ampliar sua carga horária de trabalho, para conseguir suprir suas necessidades básicas, tendo que produzir cada vez mais para fins de sobrevivência. Esse contexto no qual está inserido o/a professor/a do sistema público de ensino, o/a coloca numa situação de mercadoria e de potencializador do sistema capitalista semelhante aos trabalhadores fabris, como assegura Marx.

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola (professor) é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (Marx, 1988, p. 101-102).

Tal citação corrobora com a concepção de que o trabalho docente torna-se uma mercadoria, cujo custo precisa ser diminuído para elevar os ganhos do proprietário e dos meios de produção. Logo, isso leva à intensificação do trabalho docente, comprometendo a sua vida biológica, social, econômica e laboral, e afetando as suas relações afetivas com a família, com os amigos e com o próprio trabalho. Nessa perspectiva, verifica-se que a atividade desenvolvida pelo/a professor/a, nos moldes do sistema capitalista, é uma ferramenta relevante para a valorização do capital e expropriação do docente.

Conforme citação anterior, Marx demonstra de que modo o trabalho docente pode estar também a serviço da reprodução do sistema econômico e em desfavor da educação para emancipação do homem, para a sua formação de modo omnilateral, isto é, uma formação que contempla a educação do homem em todas suas dimensões: intelectual e espiritual. Marx (2010), defendeu a formação omnilateral para propiciar ao homem o conhecimento crítico-político, econômico, social e cultural, que o colocasse na condição de ser emancipado para compreensão do sistema produtivo e alienante e de agir para a sua transformação. Portanto, Marx (2010) fala de uma educação para a formação do homem omnilateral, em negação ao homem unilateral. Em síntese, o conceito de omnilateralidade refere-se a uma formação oposta à formação unilateral em consequência do trabalho alienado, fomentado pela divisão social do trabalho resultante do sistema capitalista. No pensamento marxiano, a educação deve propiciar uma formação omnilateral e, ao mesmo tempo, ser uma das vias de transformação social, ou seja, uma educação em que professor e aluno, na condição de emancipados, possam contribuir

para a superação de uma educação que atenda apenas os interesses econômicos, os quais, por sua vez, estão por trás das reformas educacionais com a elaboração de políticas que preconizam os interesses dominantes e que exploram o trabalho docente, tornando-o cada vez mais precário.

Na mesma linha de raciocínio de Marx, o pensamento gramsciniano também preza por uma educação emancipatória que promova a igualdade entre os homens e propicie a formação teórico-crítica e prática do cidadão, no intuito de formar o trabalhador dinâmico, conhecedor do contexto que vive, atento à cultura, política e sociedade de seu tempo. Gramsci defende uma escola unitária no que diz respeito à sua organização e aos seus princípios formativos:

Trata-se de uma escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre e qualifique o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1978, p. 118).

Mesmo que a educação esteja situada em um processo de produção relacionado ao desenvolvimento humano e social, a análise do trabalho docente a partir do materialismo histórico-dialético possibilita apreender sua essência e as contradições que o constituem. No âmbito do capitalismo, sob a lógica da ampliação da extração da mais-valia, o trabalho do/a professor/a encontra-se tensionado entre as categorias de produtivo e improdutivo, o que evidencia a complexidade de seu papel social. A educação, entretanto, não deve limitar-se à formação voltada ao mercado de trabalho, mas assumir o compromisso com uma formação omnilateral, capaz de integrar dimensões intelectuais, técnicas e culturais e, assim, configurar-se como instrumento de transformação social. Desse modo, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual adquire relevância, ao indicar a necessidade de romper com a separação imposta pelo modo de produção capitalista e promover uma educação que una conhecimento, prática e consciência crítica. Nessa perspectiva, a escola passa a constituir-se não apenas como espaço de qualificação profissional, mas, sobretudo, como instância de emancipação social e cultural, favorecendo a formação de sujeitos históricos aptos a intervir na realidade e a superar a lógica educacional subordinada aos interesses econômicos hegemônicos.

Nessa perspectiva, ao reconhecer que a educação não pode ser reduzida à lógica de mercado e que o trabalho docente perpassa por contradições próprias do modo de produção capitalista, torna-se necessário fazer uma reflexão acerca da natureza e especificidade da educação. Isso implica compreender suas relações intrínsecas com o trabalho, uma vez que a atividade educativa, embora possua singularidades próprias, insere-se no conjunto das práticas sociais e dialoga de forma permanente com os processos produtivos, culturais e políticos.

1.1 Natureza e especificidade da educação e suas relações com o trabalho

A natureza e a especificidade da educação tratam das principais características e função que ela exerce no desenvolvimento pessoal e social. A educação é um processo multifacetado, logo, transpassa a mera transmissão de conhecimento e envolve aspectos como a formação do indivíduo, a socialização, a preservação cultural, o desenvolvimento de competências, entre outros elementos essenciais.

Analisar a natureza e a especificidade da educação é imprescindível para compreender a relevância do trabalho docente para a sociedade, visto que é um trabalho intrincado, desafiador e essencial para o progresso humano e social e possui um papel vital na educação das futuras gerações. Nessa perspectiva, os/as professores/as merecem valorização e apoio para cumprir suas responsabilidades de forma eficaz e gratificante.

De acordo com Saviani (2011), compreender o significado da educação requer entender a essência do ser humano, pois a educação é um fenômeno próprio do ser humano. Enquanto outros animais se ajustam à realidade natural e têm sua existência garantida pela natureza, as pessoas precisam criar suas próprias condições de existência. Em vez de simplesmente se adaptarem ao ambiente, elas precisam moldá-lo para si mesmos, por meio do trabalho. Tal adaptação é feita pelo trabalho, pois é o que diferencia o ser humano dos animais. É o trabalho que caracteriza a humanidade. Nessa perspectiva, para garantir sua sobrevivência, o ser humano precisa obter da natureza os recursos necessários e ao extrair esses recursos, inicia-se a alteração do ambiente natural, dando origem ao mundo humano, o qual é moldado pela cultura.

Em consonância com a concepção de Saviani, constata-se, portanto, que a essência do homem é o trabalho.

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano (Andrade; Jesus; Santos; 2019, p. 73).

Saviani (2011) considera o trabalho como princípio fundamental da educação, pois acredita que, por meio dele, o ser humano modifica o ambiente ao seu redor e, concomitantemente, transforma a si mesmo como um ser social. No entanto, a ideia orgânica entre trabalho e educação foi perdendo sentido ao longo do desenvolvimento histórico.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar. E já que não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios necessários à produção de sua existência, fenômeno este adequadamente traduzido no conceito de “modo de produção comunal”. Portanto, no chamado “comunismo primitivo”, os homens produziam sua existência de forma coletiva, ou seja, apropriavam-se em comum dos elementos necessários à sua existência. Os meios de produção da existência eram, pois, de uso comum (Saviani, 2011, p. 81).

Com o surgimento das sociedades escravista e feudal, as classes dominantes passaram a controlar os meios de produção, fortalecendo seu poder por meio da exploração das classes trabalhadoras. Nesse cenário, setores da sociedade que não precisavam realizar trabalho para sua subsistência começaram a se formar, possibilitando o surgimento da escola, que se tornou a principal forma de educação, embora restrita a uma pequena parte da população.

A partir do momento em que a apropriação da terra - que era, então, o meio de produção fundamental - assume a forma privada, surge a classe dos proprietários; estes, por deterem a propriedade da terra, colocavam para trabalhar aqueles não proprietários. Sobre essa base, constitui-se o modo de produção antigo ou escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. Esta propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval ou feudal, propicia o surgimento de uma classe ociosa, que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência. É aí que podemos localizar a origem da escola (Saviani, 2011, p. 81).

“*Escola*, em grego, significa ‘o lugar do ócio’. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*” (Saviani, 2011, p. 81, grifos do autor).

Nesse período das sociedades escravistas e feudais, a escola tinha um papel complementar e secundário na educação, pois predominava uma pequena classe de proprietários e uma grande maioria de não proprietários. Sendo assim, a principal forma de aprendizado era o trabalho, já que a maior parte da população não recebia educação formal na escola, mas sim aprendia pela experiência da vida e pelo trabalho.

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construía a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação (Saviani, 2011, p. 82).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e o acúmulo de capital, já na época moderna, surgiram duas classes sociais distintas: a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho para receber salário.

Com a época moderna, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas no âmbito do feudalismo, acumulam-se recursos através das atividades mercantis, que deslocam a terra da condição de meio de produção principal. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. E a classe dominante dessa nova sociedade, que é a burguesia, diferentemente dos proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital (Saviani, 2011, p. 82).

Tendo em vista que a burguesia é uma classe empreendedora, que detém os meios de produção e a necessidade de produzir cada vez mais para garantir o capital, essa camada social transforma as relações de produção, ampliando, gradativamente, sua influência e domínio. Ela utiliza o conhecimento metódico para controlar a natureza e converter a ciência em uma força material por meio da indústria.

Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. Nesse quadro, surgem as cidades como local determinante das relações sociais. Em lugar do que ocorria na Idade Média, em que o campo determinava a cidade, a agricultura determinava a indústria, na época moderna é a cidade que passa a determinar as relações no campo e é a indústria que rege a agricultura (Saviani, 2011, p. 82).

Nessa perspectiva, verifica-se que a época moderna foi marcada por uma industrialização cada vez maior da agricultura e uma gradual urbanização das áreas rurais, além de relações sociais fundamentadas no direito positivo.

É com o desenvolvimento das relações sociais produtivistas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e trabalhador para designar a classe trabalhadora (...). A redução do trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes (Frigotto, 2009, p. 175).

Saviani (2011) afirma que a partir do período moderno, o conhecimento sistemático se disseminou, em razão das condições da vida urbana. Por isso, foi na sociedade burguesa que surgiu a demanda pela universalização da educação básica, visto que o domínio dos códigos escritos e de conhecimentos fundamentais se tornou essencial para todos.

É importante salientar que a produção da existência humana envolve trabalho material e trabalho imaterial.

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da 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. 11-12)

Compreendido o trabalho material como a atuação do indivíduo sobre o mundo e as transformações que nele produz e o trabalho imaterial como a conscientização das intencionalidades de um trabalho, verifica-se que a educação é considerada como parte do trabalho imaterial, uma vez que abrange atividades intelectuais ou cognitivas que resultam em serviços, conhecimento ou informações, sem, necessariamente, a produção de um objeto físico tangível.

Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa

segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (Saviani, 2011, p. 12).

Nessa perspectiva, Saviani (2011) infere que a essência da educação se elucida a partir da compreensão de que, ainda que a educação vá além do ensino, este é, sem dúvida, parte integrante da educação e compartilha de sua natureza. Sendo assim, a atividade de ensino, como uma aula, exige, simultaneamente, a presença do professor e do aluno. Isto significa que o ato de ministrar uma aula é inseparável de sua criação e de seu consumo. A aula é, portanto, produzida pelo professor e consumida pelos alunos de forma simultânea.

Depreendida, portanto, a natureza da educação, é possível prosseguir com a compreensão de sua especificidade. Apesar de a educação pertencer ao campo do trabalho não material e envolver ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, esses elementos não são seu foco como algo externo ao ser humano.

Saviani (2011, p. 13), diz que "[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens". Nessa perspectiva, "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" (Saviani, 2011, p. 13). Portanto, a educação tem como foco tanto a identificação dos aspectos culturais essenciais que devem ser internalizados pelas pessoas para sua humanização, quanto a busca simultânea pelas melhores abordagens para alcançar esse propósito.

Acerca da natureza e especificidade da educação, verifica-se que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2011, p. 20).

Diante do exposto, infere-se que a educação e o trabalho estão interligados em suas dimensões histórica, social e cultural. É fundamental que a educação transcenda uma perspectiva unicamente econômica, ratificando seu caráter transformador. Mais do que servir como um meio para atender às demandas do mercado, ela deve ser um processo crucial para a formação de indivíduos críticos e emancipados, capazes de atuar no âmbito do trabalho e contribuir para torná-lo mais humano e equitativo.

Nesse entrelaçamento entre educação e trabalho, destaca-se também a categoria “formação”, que, historicamente, tem assumido papel central nos debates educacionais. No século XIX, sobretudo na tradição francesa, a noção de *formation* consolidou-se como conceito articulador entre o desenvolvimento humano e a organização social do trabalho, assumindo relevância nas reformas econômicas, políticas e culturais daquele período. Após a Segunda Guerra Mundial, essa concepção ampliou seu alcance, passando a associar-se à ideia de qualificação profissional e à vinculação entre formação e emprego, perspectiva que também repercutiu nas políticas educacionais brasileiras. Assim, compreender a educação em sua dimensão histórica, social e cultural implica reconhecer que a noção de formação, ainda que ressignificada ao longo do tempo, permanece como eixo estruturante na reflexão sobre a relação entre trabalho, educação e desenvolvimento humano.

No contexto brasileiro, a categoria formação também assume relevância na compreensão das articulações entre educação e trabalho. Desde o século XIX e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, o termo foi incorporado às políticas e práticas educativas, inicialmente vinculado à ideia de reforma social e econômica, e posteriormente associado à noção de qualificação profissional (Kuenzer, 2002; Saviani, 2007). A partir do pós-Segunda Guerra Mundial, essa concepção foi reforçada por políticas internacionais que difundiram a equivalência entre formação e empregabilidade, influenciando de modo significativo as políticas educacionais nacionais (Frigotto, 2001). No campo da docência, tal perspectiva traduziu-se em programas de formação continuada orientados por demandas do mercado e por parâmetros de eficiência, o que evidencia a permanência de uma lógica instrumental que, muitas vezes, esvazia o caráter crítico e emancipador da formação docente (Cunha, 2017; Freitas, 2018).

Compreender a natureza da educação em suas relações com o trabalho permite, portanto, demonstrar que a atividade educativa, ao mesmo tempo em que se baseia em práticas sociais mais amplas, possui uma especificidade que a distingue como prática formadora e transformadora. Essa compreensão possibilita analisar o trabalho docente não de forma isolada, mas como parte da totalidade do trabalho social, atravessado por contradições históricas e pelas determinações do modo de produção capitalista. É a partir dessa perspectiva que se torna possível aprofundar a reflexão sobre o lugar da docência na sociedade contemporânea e os desafios impostos à profissão no contexto da lógica de valorização do capital.

1.2 O trabalho docente como parte da totalidade do trabalho

O trabalho docente, ao ser compreendido no interior da totalidade do trabalho social, apresenta-se como atividade fundamentalmente vinculada às relações de produção e reprodução da vida em sociedade. Apesar de não produzir mercadorias de forma direta, insere-se na lógica do capital ao formar sujeitos capazes de atuar no processo produtivo e, simultaneamente, ao transmitir, produzir e socializar conhecimentos. Como destaca Saviani (2009), a docência apresenta um caráter particular, pois articula dimensões intelectuais, técnicas e éticas do trabalho humano, assumindo função mediadora entre a herança cultural acumulada historicamente e a formação das novas gerações. Dessa forma, compreender a docência como parte da totalidade do trabalho significa reconhecer tanto sua especificidade enquanto prática educativa quanto as contradições que a atravessam em contextos marcados pela hegemonia do capital.

Nesse sentido, ao analisar a realidade brasileira, verifica-se que o trabalho docente não se constitui de forma atemporal, pois é produto de um processo histórico-social específico. É possível identificar a presença de professores atuando no Brasil desde o período colonial. No entanto, o reconhecimento da docência como uma profissão formal e de seus integrantes como uma categoria profissional não ocorreu de maneira simultânea. A profissão docente, ao longo do tempo, foi associada a uma ideia de vocação, de algo divino, sugerindo que o exercício desse ofício dependeria apenas da vontade pessoal, sem a necessidade de melhores salários ou condições de trabalho. A docência também foi vinculada a uma posição de semiprofissão, de trabalho temporário, de um "bico" ou até mesmo um ofício, em vez de reconhecê-la como uma profissão em sentido pleno. Entretanto, vários estudos têm se dedicado a investigar as especificidades do trabalho docente, abordando aspectos referentes à formação profissional, aos saberes necessários à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional dos/as docentes.

Malgrado o modo como se interpreta a profissão docente, é fundamental compreender que o/a professor/a é um/a trabalhador/a. Conforme expõe Antunes (2009), o/a professor/a integra uma classe que depende de seu trabalho para viver. Sendo assim, os/as docentes estão sujeitos/as aos desafios resultantes da relação entre capital e trabalho.

O modo como os/as professores/as se percebem enquanto trabalhadores/as é importante para compreender os significados que atribuem ao próprio trabalho e como o trabalho docente impacta a própria profissão. Nessa perspectiva, Garcia, Hypólito e Vieira afirmam que:

Debatia-se, então [final dos anos de 1980], se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 48).

Conforme exposto por Saviani (2011), a natureza da educação é compreendida como um trabalho imaterial, visto que envolve atividades de natureza intelectual ou cognitiva que geram serviços, conhecimentos ou informações, sem que, necessariamente, resultem na criação de um objeto físico palpável. Sendo assim, o trabalho docente até pode ser visto como um exercício de emancipação e (auto)realização no contexto trabalhista, mas no âmbito capitalista possui um caráter de alienação, marcado pelo isolamento dos trabalhadores e pela exploração, visto que não produz um material corpóreo. Acerca dessa concepção do trabalho como mercadoria, Marx destaca que:

com a valorização do mundo das coisas aumenta a proporção direta da desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...], o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (Marx, 2010, p. 80).

Conforme mencionado, historicamente, os/as professores/as e seu trabalho não foram reconhecidos como parte da categoria de trabalhadores. No contexto atual de globalização, com a valorização excessiva da ciência e da tecnologia, a educação, incluindo a pública, passa a ser vista sob uma lógica mercadológica orientada para altos lucros. Embora não se aplique diretamente o conceito de mais-valia aos professores das instituições públicas, o Estado, seguindo diretrizes de organismos internacionais que recomendam a redução de investimentos em direitos sociais, promove cortes e congelamentos de recursos, precariza a carreira docente e deteriora as condições de trabalho, entre outras medidas, em nome de uma suposta economia para o país. Nesse cenário, a privatização surge como uma estratégia para transferir ao setor privado a responsabilidade do Estado em oferecer serviços básicos. Nesse sentido, Hypólito (2011) propõe que:

[...] a tendência de o trabalho estar mais submetido a formas de produção imaterial faz com que as formas capitalistas de produção submetidas à

subordinação formal ao capital sejam definitivamente subsumidas de forma real. O fato de que a produção industrial não esteja mais no centro da produção e que, mesmo nesses setores, a produção imaterial passa a ser muito influente, faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado, desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação (Hypólito, 2011a, p. 12).

Nesse contexto, embora o trabalho docente seja intangível e improdutivo, suas atividades são objeto de interesse do processo de mercantilização. Em razão da influência do capital, o trabalho dos/as professores/as terá que procurar outras possibilidades para alcançar sua autonomia. Lima e Silva (2018, p. 332) esclarecem que “[...] por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo”.

Tendo em vista que os/as professores/as lidam diretamente com os alunos, a possibilidade de mudança social e transformação torna-se mais evidente, sobretudo por meio da qualidade das relações construídas nesse contexto. Assim, o processo de emancipação deve considerar os aspectos coletivos, tendo como objetivo a promoção da justiça social. Nesse cenário, o capitalismo redefine o significado do ser humano.

De acordo com Antunes (2009, p. 12) “[...] se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social”. Nessa perspectiva, ao observar as informações sobre as condições de trabalho, as violências enfrentadas e os problemas de saúde dos/as professores/as, torna-se nítida que a relação desses/as profissionais com o trabalho não está sendo adequada, pois, conforme evidencia a teoria marxista, o trabalho é uma categoria central para a realização humana, uma vez que envolve a atribuição de significados e interpretações por parte do indivíduo em relação às conexões e interações que estabelece.

Ao tratar do trabalho como categoria ontológica central na constituição do ser social, é necessário reconhecer, conforme Antunes (2009), que sua centralidade não o transforma, automaticamente, em um caminho direto para a emancipação humana. O autor adverte que reduzir a vida humana à esfera do trabalho implica aprisionar o ser social em uma dimensão unilateral, desconsiderando suas múltiplas expressões e potencialidades. Assim, embora o trabalho contenha em si um potencial emancipador, esse potencial só se realiza plenamente quando o trabalho deixa de ser alienado — ou seja, quando não subordina o sujeito à lógica da exploração, da mercantilização e da perda de sentido humano. Nessa perspectiva, a

emancipação não decorre do trabalho em si, mas da superação das formas alienadas de trabalho que caracterizam o modo de produção capitalista.

Desse modo, é preciso evitar um alinhavo direto entre *trabalho* e *emancipação*, como se a primeira categoria conduzisse, por si só, à segunda. A advertência de Antunes evidencia que o trabalho, ao mesmo tempo que é condição de humanização, pode também converter-se em instrumento de alienação e sofrimento, dependendo de como se configuram as relações sociais e produtivas. Essa distinção é fundamental para uma compreensão crítica da docência enquanto trabalho, especialmente quando se analisa o modo como ela se insere nas dinâmicas de precarização e nas estruturas de gênero que a atravessam.

Antunes (2009) faz, ainda, um exame acerca das mudanças no mundo do trabalho a partir da lógica de funcionamento do capitalismo, salientando que a categoria docente vai além de uma perspectiva exclusivamente financeira, geralmente priorizada pelo sistema. Ele evidencia como o trabalho docente também abrange os horizontes e aspirações dos indivíduos, incluindo aspectos como desejos, perspectivas de carreira e compromisso social, que são significativos para muitos/as professores/as. Todavia, a desvalorização e a falta de reconhecimento social da profissão podem estar relacionadas à natureza do trabalho docente, caracterizado como imaterial, cognitivo, intelectual e marcado por uma autonomia ilusória, dado o contexto de sua precarização.

Acerca do trabalho docente, Basso diz que

[...] se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da generalidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (Basso, 1998, p. 24).

Desse modo, a construção dos significados do trabalho não se limita apenas à questão financeira, mas envolve diferentes dimensões da vida dos indivíduos. A profissão docente requer constante atualização e é exercida em um contexto envolto por incertezas. Isso exige dos professores uma postura reflexiva em relação ao público com quem interagem e um compromisso com as transformações sociais, demonstrando a relevância de estudar o trabalho docente. Basso ainda argumenta:

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a

atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc (Basso, 1998, p. 25).

Quando as condições objetivas de trabalho dificultam a realização do/a professor/a como ser humano, impedindo-o de aprimorar suas habilidades, desenvolver novas capacidades e conduzir suas ações com autonomia, esse trabalho é exercido em um contexto de alienação. Deste modo, os/as docentes, ao compartilharem suas narrativas de vida, expõem elementos que revelam aspectos pessoais de suas trajetórias, demonstrando como os percursos foram delineados por aspectos sociais, políticos e econômicos. Dessa interseção emergem elementos que possibilitam reflexões sobre as percepções relacionadas ao trabalho docente.

As contradições apresentadas nas narrativas docentes não se restringem à dimensão individual ou ao contexto imediato das escolas, mas estão articuladas ao movimento mais amplo do capitalismo em sua fase de crise estrutural. A alienação, a intensificação do trabalho, a precarização das condições de exercício da docência e a desvalorização da profissão são manifestações concretas de um processo histórico em que o capital, diante de suas próprias contradições, redefine formas de exploração e de controle sobre o trabalho. Nesse contexto, compreender o trabalho docente exige situá-lo não apenas na totalidade do trabalho social, mas também no interior das transformações que caracterizam a crise estrutural do capital, a partir da qual se tornam mais visíveis os mecanismos de subordinação da educação às demandas econômicas hegemônicas.

1.3 Trabalho docente e crise estrutural do capital

A discussão acerca do trabalho docente e da crise estrutural do capital aborda aspectos essenciais da função docente frente às mudanças econômicas, sociais e políticas provocadas pelas transformações do capitalismo global. Essa abordagem inclui reflexões sobre a precarização das condições de trabalho dos/as professores/as, a mercantilização da educação e os desafios enfrentados pela prática educativa em um cenário impactado pela crise do capital.

Após um extenso período de acumulação de capital, marcado pelo auge do fordismo e keynesianismo, o capitalismo começou a evidenciar sinais de crise a partir do início da década de 1970. A crise estrutural do capital refere-se ao cenário em que o capitalismo encontra obstáculos para expandir-se sem produzir contradições significativas. Entre os aspectos centrais

dessa crise estão: a redução das taxas de lucro; a predominância da financeirização na economia; a precarização das condições de trabalho em diversos setores; a mercantilização de áreas anteriormente consideradas públicas, como a saúde e a educação. Trata-se de uma crise de caráter estrutural, e não apenas cíclico, evidenciando os limites internos do próprio sistema capitalista de produção e acumulação.

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...]. Era também a manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de “regulação” que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa (Antunes, 2009, p. 33).

Em resposta a essa crise, Ricardo Antunes explica que:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2009, p. 33).

No contexto de reestruturação do mundo do trabalho em resposta à crise estrutural do capital, intensificou-se um processo significativo de precarização das condições laborais em vários setores, com a educação igualmente inserida nessa lógica.

O trabalho docente reflete um processo de proletarização caracterizado pelo modelo de acumulação flexível associado ao sistema toyotista. Segundo Antunes (2009, p. 54), o “[...] padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação.” Ademais, o referido autor expõe que a acumulação flexível:

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma

estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (Antunes, 2009, p. 54).

As transformações e tendências associadas à reestruturação da produção capitalista no período pós-fordista, combinadas com as demandas formativas e adaptativas impostas à classe trabalhadora, impactam profundamente a identidade da classe docente. A atividade docente torna-se proletária na medida em que transforma o trabalho docente em uma atividade alienada, na qual o professor perde o domínio sobre o pensamento e a prática. Nessa perspectiva, sua atuação perde o controle, assim como os objetivos, os métodos e as relações de trabalho dentro da escola. A educação, por sua vez, é submetida ao domínio do capital, seja para atender à reprodução econômica, por meio da incorporação tecnológica, ou pela sua mercantilização.

Sob a influência das políticas neoliberais, o/a docente tende a desempenhar seu papel como um/a simples executor/a de tarefas, limitando-se a reproduzir as exigências do currículo e a transmitir conteúdos previamente estabelecidos, entre outras funções. Com pouco ou nenhum tempo para estudar, ler ou pesquisar aquilo que considera relevante para a sociedade, sua atuação torna-se mecânica, desprovida de reflexão crítica sobre as diretrizes que recebe. Dessa forma, o/a professor/a acaba perdendo sua autonomia, assumindo uma posição de proletário/a no sentido mais amplo do termo.

Essa profissão foi submetida à mercantilização e o trabalho docente tornou-se uma mercadoria como qualquer outra. Infelizmente, é uma realidade marcada pela desvalorização do trabalho docente, pela formação insuficiente, pela baixa remuneração, pelas condições precárias de trabalho, pelas pressões gerenciais, pela falta de reconhecimento social da carreira e, em alguns casos, pela influência de manipulações ideológicas, enfim, é uma degradação concreta da profissão docente em todos os níveis.

Esse contexto de desvalorização do trabalho docente não pode ser compreendido fora da lógica neoliberal que, ao se consolidar como resposta hegemônica à crise estrutural do capital, redefine as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar. O neoliberalismo introduz mecanismos que mercantilizam a educação, transformam o conhecimento em produto e submetem a docência a exigências de produtividade, eficiência e competitividade próprias do

mercado. Sendo assim, as condições de precarização, a desvalorização profissional e a perda de autonomia docente encontram, no neoliberalismo, não apenas um reforço, mas também uma racionalidade que as legitima e as difunde, abrindo caminho para a análise das influências do neoliberalismo no trabalho docente.

1.4 As influências do neoliberalismo no trabalho docente

Desde a década de 1970, o neoliberalismo tem moldado as relações econômicas e influenciado as formas de pensar, agir e sentir das pessoas. Como a escola é uma parte essencial da esfera humana e social, essas transformações também impactaram as concepções educacionais, os métodos de ensino e os conteúdos tratados nas instituições de ensino.

Sob a influência do neoliberalismo, a escola brasileira contemporânea tem adotado práticas educativas que priorizam resultados. Nesse cenário, o papel do/a professor/a se afasta de uma perspectiva de formação humana crítica, emancipatória, ética e estética, concentrando-se na capacitação dos alunos para atender às exigências do mercado. Diante desse contexto, é relevante analisar as mudanças no trabalho docente e compreender a relação entre o neoliberalismo e a escola.

Para compreender a educação sob a perspectiva neoliberal, é necessário entender o que é o neoliberalismo. De acordo com Moraes (2001, p. 3), esse conceito assume diferentes significados.

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria think-tanks, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e, propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (Moraes, 2001, p. 3).

Apesar das diferentes interpretações, todas possuem a base conservadora do pensamento neoliberal dos séculos XVIII e XIX (Moraes, 2001). O neoliberalismo surgiu com o propósito de enfrentar a crise econômica do capitalismo que se instaurou após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se com mais força ao longo do século XX.

Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza líquida, a era do capital volátil e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino americano (Moraes, 2001, p. 4).

Na América Latina, o processo neoliberal influenciou fortemente as políticas públicas relacionadas aos direitos fundamentais, abrangendo, também, a educação.

A adoção das políticas neoliberais, como programa de vários governos, não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória em todos os países, no entanto, durante os últimos 20 anos, o Brasil, bem como os países da América Latina, tem passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas mudanças em suas estruturas econômicas e sociais (Mancebo, 2007, p. 468).

Diante do pretexto de aprimorar a qualidade da educação, Santos (2013) ressalta que diversas iniciativas governamentais foram adotadas no intuito de identificar os desafios enfrentados pelo sistema educacional do país.

No contexto das medidas voltadas à promoção da qualidade da educação, a partir da década de 1980 manifestaram-se as primeiras iniciativas por parte do MEC no sentido de implantar sistemas centralizados de avaliação da educação no País, com a finalidade de detectar os problemas incidentes no ensino, definir ações para corrigi-los e subsidiar a formulação de políticas educacionais. Neste sentido, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (1998), o Exame Nacional de Cursos (Provão) (1995) posteriormente transformado em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (2004) e que passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Santos, 2013, p. 76).

A partir da década de 1990, com a implementação de políticas públicas fundamentadas no neoliberalismo, a redefinição do papel do Estado e a consequente reestruturação produtiva, que trouxe mudanças significativas no mundo do trabalho, houve uma intensificação das reformas educacionais no Brasil, afetando diretamente o campo da educação (Lira, 2013; Sant'ana, 2010). Em consonância com esses autores, Assunção e Oliveira (2009) expõem que o processo de intensificação do trabalho enfrentado pelos/as docentes das escolas públicas brasileiras, além de prejudicar a saúde desses/as profissionais, compromete a qualidade da educação e os objetivos principais da escola.

Sob o argumento da racionalização do Estado e a visão da educação como um custo em vez de um investimento, as políticas neoliberais contribuíram para o declínio das condições de trabalho dos/as professores/as. Esse declínio ocorreu tanto pela desvalorização da profissão, refletida no achatamento salarial, quanto pela introdução de novas atribuições para os docentes nas escolas, conforme apontado por Assunção e Oliveira (2009, p. 361).

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender o aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular com urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente (Assunção; Oliveira, 2009, p. 361).

De acordo com Abicalil (2007), a baixa remuneração dos/as professores/as, sobretudo daqueles/as que atuam na educação básica, é resultado de um significativo número de desistências na profissão, com muitos docentes migrando para outras áreas que oferecem remunerações mais atrativas para níveis de formação equivalentes. Além disso, os cursos de licenciatura enfrentam desafios como a diminuição na procura por parte dos egressos do ensino médio e o aumento do índice de abandono, o que gera um grande número de vagas ociosas que, reiteradamente, permanecem sem preenchimento.

Como forma de incentivo à carreira docente, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulgou, no dia 17 de janeiro de 2025, o Edital nº 1/2025, que dispõe sobre as normas para a seleção dos estudantes e os procedimentos para adesão ao Pé-de-Meia Licenciaturas, integrante do programa Mais Professores para o Brasil² (Brasil, 2025a). O Programa objetiva atrair estudantes para a carreira docente e reduzir a evasão nos cursos de licenciatura.

De acordo com o edital, os interessados em receber o apoio financeiro precisam ter participado do Enem, obtido nota igual ou maior do que 650 pontos e escolher um curso presencial de licenciatura por meio de um dos programas do MEC: Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni) ou Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), nessa ordem de prioridade. Após isso, se aprovado nos programas, o estudante deve manifestar interesse em receber a bolsa, por meio da

² O Pé-de-Meia Licenciaturas é uma regulamentação definida pela Portaria nº 6, de 15 de Janeiro de 2025, que dispõe sobre as regras da Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência. Esse programa integra o Programa Mais Professores para o Brasil, criado pelo Decreto nº 12.358, de 14 de Janeiro de 2025. A iniciativa é executada pela CAPES.

plataforma Freire, conforme cronograma previsto no edital (Brasil, 2025b, *on-line*).

Um dia antes da divulgação do supracitado Edital, a Capes já havia divulgado a Portaria nº 6/2025, que determina a bolsa de atratividade e formação para a docência, denominada Pé-de-Meia Licenciaturas (Brasil, 2025c). Ambos os documentos determinam que os estudantes matriculados e com frequência regular em cursos de graduação voltados à formação docente terão direito a um auxílio mensal de R\$1.050 (mil e cinquenta reais).

Do total ofertado pelo Pé-de-Meia Licenciaturas, R\$700 serão pagos mensalmente durante todo o período do curso, com prorrogação de um ano em casos excepcionais. Os outros R\$350 serão depositados mensalmente em uma poupança de incentivo à docência, que se acumulará por até 48 meses. Metade do valor poderá ser retirado ao se completar o primeiro ano como professor em escola da rede pública e o restante após dois anos de trabalho (Brasil, 2025b, *on-line*).

Além do Pé-de-Meia Licenciaturas, o programa Mais Professores para o Brasil inclui outras iniciativas, como a Bolsa Mais Professores, o Portal de Formação, a Prova Nacional Docente e medidas de valorização, como acesso a benefícios exclusivos em bancos públicos e descontos em hotéis. O programa tem como propósito alcançar 2,3 milhões de docentes em todo o país, impactando diretamente a qualidade da educação oferecida a 47,3 milhões de estudantes.

Instituído pelo Decreto nº 12.358/2025, o programa Mais Professores para o Brasil foi construído em reconhecimento ao papel central dos docentes no processo de aprendizagem dos estudantes e no sucesso das políticas educacionais. A iniciativa visa fortalecer a formação docente, incentivar o ingresso de professores no ensino público e valorizar os profissionais do magistério, proporcionando-lhes recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo (Brasil, 2025b, *on-line*).

Apesar de os supracitados programas apresentarem tais iniciativas como formas de valorização e benefícios, é necessário ressaltar que essas ações não podem ser compreendidas como incentivos efetivos à carreira docente. Ainda que sejam apresentadas pelos governantes como estratégias de valorização, na prática configuram-se como medidas que pouco ou nada contribuem para a melhoria das condições de trabalho e para a consolidação da profissão. No campo sindical, essas iniciativas são chamadas de “penduricalhos”, por não incidirem de maneira significativa sobre a vida do/a professor/a. Conforme destacam Saviani (2009) e Hypólito (2019), a valorização docente não se efetiva por meio de benefícios acessórios, mas

pela garantia de salário digno, plano de carreira estruturado e condições de trabalho adequadas, elementos fundamentais para assegurar o reconhecimento profissional e a atratividade da docência. Dessa forma, apenas políticas que assegurem remuneração justa e direitos trabalhistas podem configurar-se como efetivas medidas de valorização da profissão.

Embora o programa Pé-de-Meia seja apresentado como uma política de incentivo à permanência escolar, sobretudo para estudantes de baixa renda, sua eficácia na promoção do acesso e permanência no ensino superior, particularmente nas licenciaturas, é questionável. A exigência de uma nota de corte mínima de 650 pontos no Enem para a concessão do benefício exclui uma parcela significativa de estudantes oriundos de escolas públicas, que frequentemente enfrentam desigualdades educacionais e socioeconômicas. Além disso, a implementação de uma poupança vinculada à frequência e conclusão do ensino médio, embora possa incentivar a permanência escolar, não aborda as profundas desigualdades estruturais que afetam o acesso e a continuidade no ensino superior para a classe trabalhadora. A verdadeira valorização da educação requer políticas que garantam condições materiais adequadas, como bolsas de permanência, acesso a moradia estudantil, transporte e alimentação, além de uma política salarial justa para os docentes, elementos essenciais para a efetiva democratização do ensino superior.

As condições de acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora atravessam as políticas de incentivo ou programas de bolsa, como o Pé-de-Meia. Elas envolvem questões estruturais e históricas que perpassam a educação básica, o que impacta diretamente o desempenho nos exames seletivos, como o Enem, e a capacidade de ingressar nas universidades públicas e privadas. Segundo Ball (2005), a desigualdade de acesso está relacionada a diversos elementos, como: qualidade desigual do ensino nas escolas públicas, carência de materiais didáticos, ausência de docentes qualificados em disciplinas estratégicas, além de barreiras socioeconômicas, como a necessidade de conciliar estudo com trabalho remunerado e responsabilidades familiares. Nesse sentido, programas que condicionam benefícios a notas de corte elevadas tendem a beneficiar estudantes de classes médias, que tiveram acesso a trajetórias escolares mais favorecidas e excluem aqueles que, apesar de talento e esforço, enfrentam desigualdades estruturais.

As condições de permanência, por sua vez, dizem respeito às condições materiais, institucionais e acadêmicas que permitem ao estudante concluir sua trajetória universitária. De acordo com Silva e Sampaio (2022), a permanência no ensino superior depende de suporte financeiro contínuo, moradia adequada, transporte, alimentação e saúde, políticas de acolhimento pedagógico e suporte psicológico. Para a classe trabalhadora, tais condições não

se restringem ao acesso a bolsas iniciais, mas exigem um conjunto de garantias que minimizem o risco de evasão. A permanência também envolve integração acadêmica e social, orientação para gestão do tempo entre estudo e trabalho, e reconhecimento das experiências prévias e dos saberes acumulados pelos estudantes. Sem a implementação dessas políticas estruturadas, os incentivos isolados, como o Pé-de-Meia, tornam-se insuficientes para promover a democratização real do ensino superior.

Compreender o acesso e a permanência da classe trabalhadora na universidade exige, portanto, não somente os programas de incentivo, mas também o conjunto das condições estruturais, econômicas e pedagógicas que sustentam a trajetória educativa. Apenas políticas articuladas que considerem o contexto social, econômico e acadêmico dos estudantes podem efetivamente reduzir desigualdades e possibilitar que a educação superior seja um instrumento de emancipação social, e não só um mecanismo de manutenção da hierarquia social vigente.

Ademais, para avançar na construção de um projeto sistêmico para reduzir a evasão de alunos e melhorar a qualidade da educação básica pública, é necessária a implementação de um conjunto de ações, sobretudo no que diz respeito à melhoria das condições de trabalho e salário dos/as docentes. Se o ambiente escolar não for atrativo e acolhedor, e o/a jovem não enxergar a escola como um elemento essencial para a realização de seu projeto de vida, a infrequência, o abandono e a evasão continuarão sendo desafios significativos dessa etapa, mesmo que iniciativas como o programa Pé-de-Meia contribuam para reduzi-los. Outrossim, se não houver políticas que atenuem os baixos salários, a falta de reconhecimento profissional, a carga horária excessiva da carreira docente, dentre outras questões, os/as estudantes poderão até cursar a licenciatura, mas, dificilmente, se manterão na profissão.

Uma pesquisa realizada por Adachi (2009) acerca da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) revelou que, além da questão salarial, outros fatores também influenciam essa desistência, incluindo o baixo reconhecimento social da profissão.

Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio – que contribuem para a mobilidade, se não para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas (Adachi, 2009, p. 61).

Embora o salário não seja o fator determinante para a valorização da profissão, ele reflete um certo nível de reconhecimento e garante sua sustentação material. Sobre essa questão, Barbosa (2011) realizou um estudo sobre os efeitos do salário docente e concluiu que:

[...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (Barbosa, 2011, p. 125).

Além da desvalorização salarial, a profissão docente também é acometida em relação à sua estrutura, resultando em mudanças significativas para a categoria. Sob a perspectiva neoliberal de controle de qualidade e reestruturação produtiva, esses princípios foram incorporados pelos estados, exigindo que os professores desempenhem funções que suplantam o simples ato de ensinar (Lira, 2013). Essa visão é compartilhada por Tostes *et al.* (2018).

[...] somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. Ao lado disso, aprofunda-se a cobrança sobre os professores diante do aparente fracasso da escola, ocultando a contradição por eles sofrida através da exigência de qualidade em um ensino que atendendo a um sistema de massa, com alta competitividade e recursos precários, em uma conjuntura na qual a escolaridade não é garantia de emprego (Tostes *et al.*, 2018, p. 89).

Conforme Santos (2013), os defensores da aplicação dos princípios de gestão empresarial, como a "qualidade total", em todos os aspectos organizacionais e humanos da administração pública da educação, acreditam que essas práticas podem contribuir de forma significativa para melhorar o ensino no Brasil. No entanto, sob a justificativa de uma administração mais eficiente dos recursos públicos, esses estados implementaram modelos de gestão que tratam a educação como uma empresa e os alunos como clientes, conforme explicado por Freitas (2012)

A crítica às reformas (...) aponta que, em consonância com o modelo de ajuste neoliberal, prevaleceram, no período, políticas centradas na gestão, eficiência, gerência e de redução do papel do Estado, à revelia dos professores, atribuindo seu fracasso ao baixo protagonismo dos professores em sua implementação, produzindo, segundo essa ótica, a perpetuação das desigualdades, do baixo

rendimento dos alunos e a repetência e o abandono da escola (Freitas, 2012, p. 91).

A reestruturação da carreira docente e sua precarização impactam não apenas as escolas, mas todo o sistema educacional, promovendo mudanças significativas na natureza do trabalho escolar e na trajetória profissional dos/as educadores/as. Além disso, essas mudanças afetam diretamente as conquistas históricas da categoria, com propostas de redução de direitos trabalhistas e salariais. Tal situação tem levado os/as professores/as a acumularem duas ou até três jornadas de trabalho para aumentar sua remuneração, o que pode resultar em problemas físicos e psicológicos, além de comprometer a qualidade dos serviços prestados à comunidade (Lira, 2013).

Segundo Cury Júnior (2006), os/as docentes viram seu tempo livre sendo cada vez mais absorvido pelas responsabilidades que lhe são atribuídas, o que reduziu o tempo disponível para lazer, convívio familiar, estudos, aprimoramento e qualificação profissional.

Tantas são suas tarefas no dia a dia e em praticamente todos os dias da semana, além de todos os efeitos complementares da "contaminação" crescente da sua vida pelo trabalho e pela escola que permanecem nele "colados" de tal forma que deles não consegue esquecer, mesmo que queira (Cury Júnior, 2006, p. 4).

Tal situação é ainda mais agravante para as mulheres, as quais, além de exercerem seu trabalho no âmbito escolar, ainda têm uma jornada com as atividades domésticas. A maior carga de responsabilidades continua recaindo sobre as mulheres, que, apesar de estarem inseridas no mercado de trabalho e conquistarem maior autonomia e mobilidade social, não veem assegurada a diminuição das obrigações relacionadas ao lar e aos cuidados com os filhos, enfrentando ainda condições laborais desiguais em relação aos homens (Hirata; Kergoat, 2007a). Além disso, elas enfrentam o desafio de conciliar uma dupla ou até tripla jornada de trabalho.

Historicamente, há uma divisão desigual nas responsabilidades do lar e nos cuidados familiares e essa situação reflete padrões culturais e estruturais que, apesar de algumas transformações, ainda vinculam o cuidado e as responsabilidades familiares à figura feminina.

Vasquez-Menezes, Codo e Medeiros (1999) também associam a deterioração das condições de trabalho docente, que resulta no aumento da carga horária para tentar lidar com o achatamento salarial, não apenas à redução do tempo livre, mas também ao surgimento de diversos problemas de saúde, tanto físicos quanto psicológicos.

Se de um lado a necessidade de trabalhar, de outro a necessidade de se dedicar mais à família, à vida cotidiana com a casa, os filhos, o marido, as obrigações... Enfim, um conflito instalado, um paradoxo, uma angústia. A atividade profissional exige também um trabalho fora da escola. Ler, corrigir prova, preparar aula, se atualizar. Atividades inerentes à função. Essa é a vida do professor, é exercer uma missão de tempo integral. O envolvimento pessoal no trabalho continua e tem que continuar cada vez mais intenso, é a sua proposta de vida. Mas, e a família? O resultado disso tudo não poderia ser outro, um sofrimento psíquico, a exaustão emocional e a despersonalização (Vasques-Menezes; Codo; Medeiros, 1999, p. 281).

Segundo Tostes *et al.* (2018), a carga horária excessiva que os docentes assumem além da jornada escolar reflete o agravamento das condições de trabalho dos professores, o que resulta na desvalorização progressiva da profissão, tanto perante a sociedade quanto em comparação com outras carreiras. Além disso, a “desvalorização do trabalho docente se manifesta pelo desrespeito dos alunos, baixos salários, carga de trabalho excessiva, grande número de alunos por turma e pressão por metas de produtividade, fatores que contribuem para o intenso sofrimento dos professores” (Tostes *et al.*, 2018, p. 89).

Diante do exposto, é perceptível os impactos do neoliberalismo no âmbito das políticas educacionais. A exemplo desse gerencialismo e do avanço de processos de precarização do trabalho docente, observam-se rearranjos estruturais nas políticas educacionais que se materializam na adoção de modelos de gestão privatizantes. A privatização e mercantilização da educação têm contribuído para a expansão de escolas *charters* e outras formas de terceirização da administração escolar para empresas privadas.

O modelo de escola *charter*³ teve origem nos Estados Unidos, no âmbito das reformas educacionais neoliberais, e expressa a forma como essa lógica se concretiza na educação, sobretudo por meio de mecanismos de privatização indireta. Apesar de serem financiadas com recursos públicos, sua gestão é transferida para organizações privadas, o que introduz na educação princípios de mercado, como competição, eficiência e resultados mensuráveis. Em contrapartida, as escolas públicas tradicionais cumprem regulamentos estatais, asseguram o direito universal à matrícula e garantem condições de trabalho vinculadas a planos de carreira e direitos trabalhistas.

³ Escola charter é uma instituição pública que recebe financiamento estatal, mas possui maior autonomia administrativa e pedagógica em relação às escolas públicas tradicionais. Por meio de um contrato (ou *charter*), define sua própria gestão, currículo e métodos de ensino, devendo atender a metas de desempenho estabelecidas; caso não atinja essas metas, o contrato pode ser revogado.

As escolas *charter* têm sido objeto de críticas por parte de diversos autores que analisam os impactos da privatização do ensino público. Para Apple (2006), essas instituições representam uma forma de mercantilização da educação, promovendo a lógica da escolha individual em detrimento da equidade e do controle democrático. Ball (2005) afirma que as *charter schools* são expressão do novo gerencialismo, no qual a busca por eficiência, produtividade e resultados quantificáveis redefine o papel do Estado e favorece a atuação de atores privados nas políticas educacionais. Já Ravitch (2010), em sua análise crítica sobre o sistema educacional norte-americano, destaca que as escolas *charter* nem sempre oferecem melhores resultados acadêmicos e, frequentemente, adotam práticas excludentes, afastando estudantes com dificuldades ou necessidades especiais. No contexto brasileiro, embora não haja esse modelo em sua forma clássica, autores como Leher (2009), Almeida e Previtali (2024), alertam para a adoção de práticas semelhantes, por meio de contratos de gestão com organizações sociais e fundações privadas, o que representa uma tentativa de introduzir formas de privatização e perda do caráter público da escola.

Além do neoliberalismo reforçar os mecanismos de gestão privada no espaço público, também reforça a centralidade dos testes padronizados como critério de avaliação da qualidade educacional. Os testes padronizados têm sido adotados como principal método de avaliação do desempenho estudantil e da eficácia das escolas, resultando na avaliação das escolas e professores/as com base nos resultados desses testes. Os cortes orçamentários têm reduzido o financiamento público para a educação, forçando as escolas a operarem com recursos escassos.

Em relação às condições de trabalho dos/as docentes, também são observadas repercussões significativas dessa lógica neoliberalista. O aumento dos contratos temporários diminui a segurança e os benefícios dos/as professores/as. A terceirização de serviços educativos e administrativos contribui para condições de trabalho menos favoráveis. Há um aumento na carga de trabalho administrativa e burocrática dos/as professores/as devido à necessidade de cumprir normas, bem como uma pressão crescente sobre os/as docentes para melhorar os resultados dos testes padronizados. Além disso, a padronização do currículo e dos métodos de ensino reduz a autonomia dos/as professores/as na sala de aula, enquanto a redução dos salários e benefícios desincentiva a profissão.

Em relação às condições de trabalho docente, vários estudos demonstram impactos decorrentes das reformas educacionais de cunho neoliberal. O aumento dos contratos temporários e a terceirização de funções educacionais e administrativas têm comprometido a estabilidade profissional e os direitos trabalhistas, reforçando o que Antunes (2018, p. 89) denomina como “[...] o avanço da precarização estrutural do trabalho, inclusive nas profissões

historicamente estáveis, como o magistério”. Nessa mesma perspectiva, Apple (2006) observa que a introdução de princípios mercadológicos na educação pública prejudica as garantias de trabalho, uma vez que transforma os/as professores/as em profissionais vulneráveis e transitórios.

Além disso, verifica-se um aumento na carga de trabalho administrativa e burocrática dos/as professores/as em razão da necessidade de cumprir normas, bem como uma pressão crescente sobre os/as docentes para melhorar os resultados dos testes padronizados. Segundo Tardif (2014, p. 36), “[...] o tempo dos professores é cada vez mais consumido por tarefas que não se referem diretamente ao ensino, mas à organização e ao controle do trabalho escolar”. Nessa mesma concepção, Enguita (1991, p. 47) reforça que “[...] a intensificação do trabalho docente não se traduz em valorização, mas em maior exploração e desgaste”.

A padronização do currículo, dos métodos de ensino e a pressão por resultados em avaliações externas impactam diretamente a autonomia pedagógica e limitam o trabalho dos/as docentes em sala de aula. De acordo com Giroux (1997), essa condição reduz os/as docentes a técnicos/as que aplicam currículos impostos, perdendo sua função crítica e criativa no processo educativo. Ball (2005, p. 31), por sua vez, denuncia que “[...] as reformas gerencialistas na educação submetem os docentes a uma lógica de performatividade que desprofissionaliza o seu trabalho”.

Por fim, a desvalorização salarial e a redução de benefícios também se evidenciam, pois são aspectos que desincentivam a profissão, pois, conforme expõe Nóvoa (2000, p. 25), “[...] a desmotivação docente está diretamente ligada à ausência de políticas de valorização e reconhecimento profissional”.

Políticas educacionais formuladas a partir da perspectiva neoliberal, pautadas em parâmetros de eficiência, padronização e controle, intensificam a precarização do trabalho docente em vez de promoverem a formação crítica dos/as estudantes, pois desconsideram os contextos locais e atendem a interesses externos às reais necessidades da escola pública. Nesse sentido, políticas como a Base Nacional Comum Curricular ou as Diretrizes Curriculares Nacionais, sob o neoliberalismo-gerencialismo, são formuladas ante os princípios da eficiência, padronização e controle, por meio de imposição das avaliações em larga escala e dos sistemas de gestão por resultados. Assim, elas transferem para a escola a lógica empresarial, transformando o processo educativo em um conjunto de metas mensuráveis. Com isso, o/a professor/a deixa de ser reconhecido/a como o/a sujeito intelectual do processo e tende a ser tratado/a como executor/a de tarefas, pressionado/a por indicadores de desempenho e submetido à vigilância constante. A racionalidade gerencialista ignora as condições concretas

de trabalho, a estrutura histórica desigual da sociedade e da escola e impõe os modelos homogêneos que não dialogam com as necessidades reais dos/as docentes e seus estudantes.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo desta primeira seção, torna-se evidente que o trabalho docente, inserido na lógica capitalista, sofre os efeitos de um modelo de produção que submete a educação a processos de mercantilização, desvalorização e precarização. As condições impostas aos docentes, como baixos salários, jornadas extenuantes, falta de reconhecimento e exigências voltadas a resultados mensuráveis, demonstram uma realidade marcada pela exploração e pela ausência de políticas efetivas de valorização da profissão. Esse cenário, entretanto, não pode ser compreendido de forma dissociada das dimensões sociais que o estruturam, principalmente no que diz respeito às desigualdades de gênero. Sendo assim, a próxima seção apresentará uma análise pormenorizada acerca da intersecção entre trabalho, educação e gênero, evidenciando como a construção social dos papéis de gênero impacta as oportunidades educacionais e profissionais das mulheres. Serão discutidas, portanto, as desigualdades de acesso e permanência na educação, a segregação ocupacional e salarial, bem como o peso do trabalho não remunerado atribuído majoritariamente às mulheres, fatores que contribuem para a perpetuação das assimetrias no campo educacional e no mundo do trabalho.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E GÊNERO

As sociedades capitalistas são sociedades de classes que possibilitam a uma pequena minoria da população obter lucros privados por meio da exploração do trabalho de um grupo maior que trabalha em troca de salário. No entanto, pouco se evidencia que tais sociedades também são responsáveis pela opressão de gênero.

No capitalismo, as relações de poder são delineadas por hierarquias e desigualdades. O patriarcado, um sistema social e cultural que coloca os homens em uma posição de poder sobre as mulheres, é um modo de opressão de gênero que existe em muitas sociedades capitalistas. A desigualdade de gênero é reforçada por meio de normas sociais, práticas discriminatórias e estruturas institucionais que podem ser encontradas dentro do sistema capitalista.

O capitalismo certamente não inventou a subordinação das mulheres. Esta existiu sob diversas formas em todas as sociedades de classe anteriores. O capitalismo, porém, estabeleceu outros modelos, notadamente “modernos”, de sexismo, sustentados pelas novas estruturas institucionais. Seu movimento fundamental foi separar a produção de pessoas da obtenção de lucro, atribuir o primeiro trabalho às mulheres e subordiná-lo ao segundo. Com esse golpe, o capitalismo reinventou a opressão das mulheres e, ao mesmo tempo, virou o mundo de cabeça para baixo (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 51-52).

O trabalho de produção de pessoas é fundamental, visto que esta tarefa não somente cria e mantém a vida no sentido biológico, mas também cria e mantém a possibilidade de trabalhar, o que Marx denomina de “força de trabalho”, que são as habilidades técnicas e físicas que os trabalhadores possuem para realizar as tarefas. Em suma, “[...] o trabalho de produção de pessoas supre algumas das condições - materiais, sociais e culturais - fundamentais para a sociedade humana em geral e para a produção capitalistas em particular” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 52). Esse conjunto de atividade vital é denominado de reprodução social.

Embora a reprodução social evidencie que a produção da vida e a produção de bens e serviços são partes de um processo integrado de fundamental importância, essa teoria é escondida e desprezada pelas sociedades capitalistas. Conforme expõe Arruzza, Bhattacharya e Fraser,

Longe de ser valorizada por si mesma, a produção de pessoas é tratada como mero meio para gerar lucro. Como o capital evita pagar por esse trabalho, na medida do possível, ao mesmo tempo que trata o dinheiro como essência e

finalidade supremas, ele relega quem realiza o trabalho de reprodução social a uma posição de subordinação - não apenas para os proprietários do capital, mas também para trabalhadores e trabalhadoras com maior remuneração, que podem descarregar suas responsabilidades em relação a esse trabalho sobre outras pessoas (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 52-53).

Essas “outras pessoas” são, majoritariamente, do sexo feminino, visto que, na sociedade capitalista, a organização da reprodução social se apoia na questão do gênero.

Apesar da divisão sexual do trabalho ter sido objeto de trabalhos pioneiros em diferentes países, “foi na França, no início do século 1970, sob o impulso do movimento feminista, que surgiu uma onda de trabalhos que rapidamente assentariam as bases teóricas desse conceito” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 597).

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. [...] “Estamos cheias” (era a expressão consagrada) de fazer o que deveria ser chamado de “trabalho”, de deixar que tudo se passe como se sua atribuição às mulheres, e apenas a elas, fosse natural, e que o trabalho doméstico não seja visto, nem reconhecido (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 597).

De acordo com Hirata; Kergoat (2007b), com esse impulso, foram surgindo, paulatinamente, as primeiras análises acerca do trabalho doméstico como atividade de trabalho tanto quanto o trabalho profissional. A partir disso, começou-se a pensar as atividades realizadas nos âmbitos doméstico e profissional de modo simultâneo, abrindo, assim, caminho para a análise em termos de “divisão sexual do trabalho”.

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 características 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). [...] Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 599).

Ao longo da história, o trabalho realizado pelas mulheres tem sido associado à produção de pessoas (maternidade), ao serviço doméstico, ao cuidado e à educação. De acordo com Hirata e Kergoat (2007b) verifica-se que no “modelo tradicional”, o papel doméstico e da família é atribuído às mulheres, enquanto aos homens é imposto o papel de “provedor”. Já no “modelo de conciliação”, compete às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional.

Existem estereótipos culturais estabelecidos que associam as mulheres a características como paciência, empatia e habilidades de cuidado, consideradas fundamentais para a educação, sobretudo de crianças pequenas. A docência na educação básica, sobretudo na Educação Infantil, é vista por muitas pessoas como uma extensão desses papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres. Nessa perspectiva, esses estereótipos podem influenciar a escolha profissional das mulheres e a percepção social da docência como uma ocupação adequada para elas.

A docência é uma profissão desvalorizada e mal remunerada em relação a outras profissões que requerem formação acadêmica similar. Esse cenário de precarização da profissão docente desmotiva especialmente os homens, uma vez que aspiram carreiras com maior prestígio e salários mais altos.

A profissão de educador era designada estritamente aos homens, mas, com o tempo, começou a apresentar aspectos femininos. Portanto, faz-se necessário compreender de que modo se estabeleceu a relação entre a educação e as mulheres, proporcionando o acesso da mulher no âmbito educacional.

Os homens usufruíam mais opções econômicas do que as que eram oferecidas às mulheres pertencentes à mesma classe social. Essas melhores alternativas e oportunidades masculinas provavelmente contribuíam para a redução do número de potenciais professores homens no curso primário, e até para alguns cancelamentos de classes, devidos à ausência de professores homens (Hahner, 2011, p. 468).

Louro correlaciona a educação às características femininas, bem como ao casamento e à maternidade.

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas assumidas como femininas, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc (Louro, 1997, p. 96).

Tanto o casamento quanto a maternidade eram vistos como o futuro que toda mulher almejava. E a mulher que não conseguia atingir esse objetivo deveria desempenhar funções compatíveis com esse destino. Nessa perspectiva, muitas mulheres solteiras se dedicavam à profissão de educadora, uma vez que a educação era fortemente compreendida como uma forma de amor e doação vinculada à maternidade.

A representação do magistério transforma-se. As professoras são compreendidas como mães espirituais, cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente (Louro, 1997, p. 97).

A suposta “inferioridade natural” atribuída às mulheres tem suas bases em características biológicas e levanta dúvidas sobre a noção de que “homens e mulheres estariam predeterminados, por sua própria natureza, a cumprir papéis opostos na sociedade: ao homem, o mundo externo; à mulher por sua função procriadora o mundo interno” (Alves; Pitanguy, 2003, p. 54).

Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (Louro, 1997, p. 20-21).

A questão do gênero se manifesta como um elemento intrínseco nas interações sociais, fundamentado nas distinções entre os sexos, e busca compreender as intrincadas relações de poder existentes no contexto social.

[...] o gênero é entendido como uma construção social, histórica e cultural, organizada sobre as diferenças sexuais e as relações de poder, revelando conflitos e contradições que marcam uma sociedade assinalada pela desigualdade, seja ela de classe, raça, etnia ou gênero. (Almeida; Soares, 2012, p. 569).

Por meio da análise dos processos históricos, sociais e culturais relacionados ao gênero e ao poder, é possível compreender o motivo pelo qual as mulheres estão significativamente presentes na profissão docente, pois, em seu processo histórico de feminização, o magistério foi associado a características tipicamente femininas, tais como cuidado, afeto e sensibilidade.

Ao analisar a relação entre trabalho, educação e gênero, percebe-se que as desigualdades que atravessam a docência não resultam apenas de condições materiais ou estruturais, mas também de construções simbólicas e culturais que atribuem significados distintos a homens e mulheres. Essas construções se refletem na divisão sexual do trabalho, na valorização diferenciada das profissões e no modo como a educação tem historicamente reforçado ou tensionado papéis sociais. Nesse sentido, para compreender de forma mais consistente como tais desigualdades se constituem e se reproduzem, é necessário aprofundar o debate teórico acerca do conceito de gênero, entendido como uma categoria fundamental de análise para desvendar as relações de poder que permeiam tanto a vida social quanto o trabalho docente.

2.1 Significado do conceito de gênero

Ao pesquisar o conceito de “gênero” em qualquer dicionário, é possível encontrar diferentes significados, pois variam de acordo com o contexto de uso. A palavra “gênero” contém acepção gramatical, sociológica, biológica, artística, literária e, até mesmo, comercial. Essas definições demonstram a versatilidade do termo “gênero” na língua portuguesa, envolvendo desde aspectos gramaticais até dimensões socioculturais e artísticas.

Nesta tese, portanto, será utilizado o conceito de gênero numa perspectiva sociológica. Pesquisas no campo da sociologia e da antropologia indicam que o conceito de gênero refere-se a uma construção histórica e social das distinções entre os sexos, ultrapassando explicações exclusivamente biológicas.

A historiadora norte-americana, Joan Scott, consolidou-se como uma das autoras centrais na formulação do conceito de gênero enquanto categoria de análise histórica. Em seu artigo de 1986, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, a autora apresenta uma definição que se tornou referência nos estudos de gênero nas ciências humanas. Para Scott (1986, p. 106), “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

A partir da perspectiva de Joan Scott, reconhecer o gênero como construção social pressupõe compreendê-lo não como um prolongamento do sexo biológico, mas como uma estrutura relacional e simbólica que organiza a vida social por meio de significados culturalmente atribuídos às diferenças entre os sexos. Em relação à sua dimensão política, o gênero também se configura como um dispositivo de poder que sustenta hierarquias, define

papéis sociais e estrutura instituições, contribuindo para a naturalização, manutenção e legitimação histórica das desigualdades.

De acordo com Scott (1995), o conceito de gênero apresenta um percurso histórico, pois, ao longo dos séculos, as pessoas recorreram ao uso figurado de termos gramaticais para expressar características de personalidade ou aspectos relacionados ao sexo.

Scott (1990) afirma que o termo “gênero”, em seus usos mais contemporâneos, teria sido inicialmente adotado por feministas norte-americanas no intuito de destacar o aspecto essencialmente social das diferenças atribuídas ao sexo.

A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (Scott, 1990, p. 72).

As pesquisadoras feministas destacaram, desde o princípio, que a análise acerca das mulheres não significaria apenas introduzir novos assuntos, mas também exigiria uma revisão crítica das bases e dos critérios adotados na produção científica vigente.

Nós estamos aprendendo [...] que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto às atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história (Scott, 1995, p. 74).

Scott (1990) observa que o termo “gênero”, em seu uso mais recente e simplificado, tem sido frequentemente empregado como sinônimo de “mulheres”. Nos últimos anos, diversos livros e artigos voltados à história das mulheres passaram a substituir a palavra “mulheres” pela expressão “gênero”.

[...] o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente

uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” proclama sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o termo “gênero” inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80 (Scott, 1995, p. 72).

O conceito de gênero é essencial para a compreensão das relações sociais, sobretudo no que diz respeito à produção e manutenção das desigualdades entre homens e mulheres. Embora suas formulações sejam distintas, há consenso entre diversos/as autores/as de que gênero é uma construção social, histórica e cultural.

Em consonância com a concepção de Louro (1997) argumenta que gênero deve ser compreendido como um conjunto de normas e significados sociais atribuídos aos corpos, sendo, portanto, uma construção relacional e instável, que varia conforme o tempo e o contexto histórico. A autora ainda enfatiza o entrelaçamento entre gênero, sexualidade e educação, considerando as práticas escolares como espaços privilegiados de reprodução e contestação das normas de gênero.

No contexto brasileiro, Saffioti e Almeida (2003) foram pioneiras ao integrarem as categorias de gênero, classe e raça em uma abordagem interseccional. Para ela, o gênero está intrinsecamente relacionado aos sistemas de dominação presentes no capitalismo, não podendo ser analisado isoladamente das estruturas de exploração econômica e racial.

Butler (2003), por sua vez, oferece uma contribuição significativa ao propor a noção de performatividade de gênero. De acordo com a autora, gênero não é uma essência ou identidade estável, mas o resultado da repetição de atos e normas sociais que produzem os efeitos de uma identidade coerente. Essa abordagem desconstrói a ideia de uma ligação natural entre sexo, gênero e desejo, abrindo espaço para pensar as múltiplas possibilidades de existência e expressão.

A partir de uma perspectiva sociológica, Connell (2016) entende o gênero como um sistema de relações que organiza hierarquias e práticas sociais. Sua teoria das masculinidades destaca a existência de múltiplas formas de ser homem, sendo a masculinidade hegemônica aquela que ocupa uma posição dominante em relação às demais masculinidades e ao feminino.

Lauretis (2019) também contribui para o debate ao considerar o gênero como uma tecnologia discursiva, ou seja, como um conjunto de representações e práticas que moldam subjetividades. Para a autora, o gênero é produzido por discursos sociais, instituições e meios culturais, sendo continuamente naturalizado pelas narrativas que organizam a vida social.

Em síntese, os estudos de gênero avançaram para além da compreensão do termo como sinônimo de diferença entre os sexos, revelando-se uma categoria analítica capaz de revelar os mecanismos simbólicos e materiais que sustentam as desigualdades sociais. Ao adotar o gênero como chave interpretativa, esta pesquisa busca compreender como tais construções atravessam a prática docente e influenciam a organização da vida escolar, pois a escola é um espaço em que perpassam relações de poder e significados sociais que influenciam diretamente o processo educativo. Nessa perspectiva faz-se necessário refletir a forma como as professoras da educação básica mobilizam, resistem ou ressignificam essas construções em sua prática cotidiana.

Ao compreender o gênero como uma categoria analítica fundamental para desvendar relações de poder e desigualdade, é fundamental apontar como essas construções se configuram no contexto histórico e social brasileiro. A constituição do gênero no Brasil está marcada por processos de colonização, escravidão, patriarcado e desigualdades estruturais que moldaram as identidades, os papéis sociais e as oportunidades atribuídas a homens e mulheres. Refletir sobre essas especificidades permite compreender como as relações de gênero assumem contornos particulares em nossa realidade, impactando de modo direto a educação e o trabalho docente. Por isso, o próximo tópico busca discutir a constituição do gênero no Brasil, evidenciando os elementos históricos, culturais e sociais que atravessam e dão forma às práticas educativas.

2.2 Constituição do gênero no Brasil

A constituição do gênero no Brasil decorre de um percurso histórico e teórico que se intensificou a partir dos anos 1980, impulsionado pelo avanço do movimento feminista, pelas lutas sociais e pela recepção de importantes contribuições acadêmicas internacionais, provenientes, principalmente, dos Estados Unidos e da França. Nesse contexto, o termo “gênero” começa a ser entendido como uma construção social e histórica das diferenças sexuais, sendo adotado não apenas como substituto da noção de “mulher”, mas como um instrumento analítico voltado à compreensão das dinâmicas de poder, das desigualdades sociais e das identidades.

No Brasil, o conceito de gênero foi inicialmente introduzido no campo acadêmico pelas ciências sociais e pela educação, especialmente por pesquisadoras relacionadas aos estudos feministas. Heleieth Saffioti foi pioneira ao problematizar as desigualdades entre homens e mulheres com base em categorias como classe, raça e trabalho. Em sua obra clássica *A mulher na sociedade de classes* (1976), Saffioti já evidenciava como as relações entre os sexos eram atravessadas por estruturas de dominação mais amplas. Posteriormente, com a entrada dos

estudos de gênero no vocabulário das ciências humanas brasileiras, houve uma ampliação no entendimento sobre como masculinidades e feminilidades são produzidas culturalmente.

A afirmação do conceito de gênero como categoria analítica no Brasil está fortemente vinculada à introdução e disseminação de produções teóricas internacionais, sobretudo ao artigo de Scott (1995), *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Nessa obra, Scott argumenta que o gênero deve ser interpretado não somente como distinção entre os sexos, mas como um mecanismo que organiza as relações sociais por meio de significados simbólicos atravessados por relações de poder. Essa perspectiva foi importante para os estudos brasileiros, que passaram a compreender o gênero de maneira relacional, histórica e articulada a outras dimensões da desigualdade.

A partir da década de 1990, os estudos de gênero passaram a ganhar maior institucionalização no campo acadêmico brasileiro, consolidando-se em universidades, centros de pesquisa e programas de pós-graduação como um campo teórico e político articulado às lutas sociais. A criação de núcleos especializados, como o Núcleo de Estudos de Gênero – PAGU, da Universidade Estadual de Campinas, e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), vinculado ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi imprescindível para a ampliação das abordagens e da legitimidade acadêmica das temáticas relacionadas ao gênero, à sexualidade e aos direitos humanos (Rago, 2013). Esses espaços colaboraram para dar visibilidade às experiências de mulheres, populações LGBTQIA+ e grupos racializados, bem como para tensionar as epistemologias tradicionais, promovendo a interseção entre teoria feminista, estudos queer, relações raciais e justiça social no Brasil (Louro, 1997).

No contexto brasileiro, a análise de gênero exige uma abordagem interseccional que considere as especificidades históricas e sociais geradas pela articulação entre raça, classe e gênero. Autoras como Gonzalez (1984) já denunciavam o “racismo por denegação” e evidenciavam o protagonismo da mulher negra na constituição da identidade cultural brasileira, sobretudo por meio da cultura afro-brasileira e da oralidade. Essa orientação foi aprofundada por Carneiro (2011), ao ressaltar como o racismo estrutura desigualdades de acesso a direitos, sendo as mulheres negras as mais afetadas pela precarização das condições de vida. Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2017) destaca que a experiência das mulheres negras no Brasil é marcada por uma dupla marginalização, que não pode ser compreendida se analisarmos os marcadores sociais de forma isolada. Já Akotirene (2019) propõe o conceito de “interseccionalidade decolonial” como ferramenta teórica que recusa as leituras hegemônicas e propõe uma epistemologia crítica ancorada nas experiências das mulheres negras da diáspora.

“No caso do Brasil, as mulheres brancas e negras têm trajetórias duradouras nas ocupações de menor prestígio e de más condições de trabalho, como o emprego doméstico, atividade em que as mulheres negras são mais numerosas” (Hirata, 2014, p. 64).

Diante das concepções apresentadas, infere-se que, compreender o gênero no Brasil pressupõe analisar as heranças do colonialismo, da escravidão e das relações de poder racializadas, que tornam a categoria ainda mais complexa e profundamente situada em nosso contexto histórico-social.

A proposta de interligar as relações sociais de sexo e de classe começou a ser desenvolvida na França, a partir do final da década de 1970, tendo como referência os estudos de Kergoat (1978), a qual quis “[...] compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (Kergoat, 2010, p. 93).

De uma maneira mais global, creio que a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo “interseccionalidade de geometria variável”. Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc (Hirata, 2014, p. 66).

A interseccionalidade é compreendida como uma estratégia para enfrentar as opressões múltiplas e interligadas, sendo, por isso, também um instrumento de ação política. Nessa perspectiva, Collins (2014) a conceitua, simultaneamente, como um “projeto de conhecimento” e uma ferramenta de luta política, ao relacioná-la às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à promoção da justiça social. Essa concepção é reforçada por Hirata (2014, p. 69), ao afirmar a “[...] necessidade de pensar conjuntamente as dominações” a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.

A constituição do gênero no Brasil se caracteriza, portanto, por um percurso marcado pela articulação entre teoria, militância e realidade social. Sua aplicação crítica possibilita a exposição de estruturas de poder e dominação, desestabiliza concepções essencialistas sobre as diferenças sexuais e fortalece as reivindicações por direitos e reconhecimento de grupos historicamente excluídos.

Se a constituição do gênero no Brasil evidencia as raízes históricas e sociais das desigualdades, é necessário observar como essas assimetrias se manifestam em indicadores objetivos que retratam a realidade das mulheres na contemporaneidade. As estatísticas de

gênero revelam, de forma quantificável, as persistentes desigualdades no acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à renda, além de evidenciarem a sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidado. Sendo assim, o próximo tópico busca analisar os indicadores sociais das mulheres no Brasil, destacando como os números relacionam com as estruturas históricas previamente discutidas e oferecem subsídios para compreender os desafios atuais da igualdade de gênero.

2.3 Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) lançou a terceira edição do estudo *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, seguindo a periodicidade trienal adotada desde 2018. A publicação tem como propósito organizar e disponibilizar dados essenciais para a análise das condições de vida das mulheres no contexto brasileiro.

A publicação de dados sobre as condições de vida das mulheres é relevante para compreender e enfrentar as desigualdades de gênero no contexto brasileiro. Por meio de informações estatísticas confiáveis e atualizadas é possível avaliar aspectos como a divisão sexual do trabalho, o acesso desigual à educação, à saúde, à renda e à participação política, além de revelar a sobrecarga de trabalho não remunerado a que estão submetidas. Segundo Hirata e Kergoat (2007a), as relações de gênero estruturam as formas de organização social e produtiva, e, por isso, sua análise exige dados que revelem as múltiplas formas de opressão. Outrossim, o IBGE (2024) afirma que as estatísticas de gênero são importantes para embasar a formulação de políticas públicas que visem à promoção da equidade entre mulheres e homens, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades estruturais. Portanto, a visibilidade estatística das experiências femininas é uma condição necessária para o reconhecimento de suas especificidades e para o desenvolvimento de políticas eficazes, em prol do princípio da justiça social.

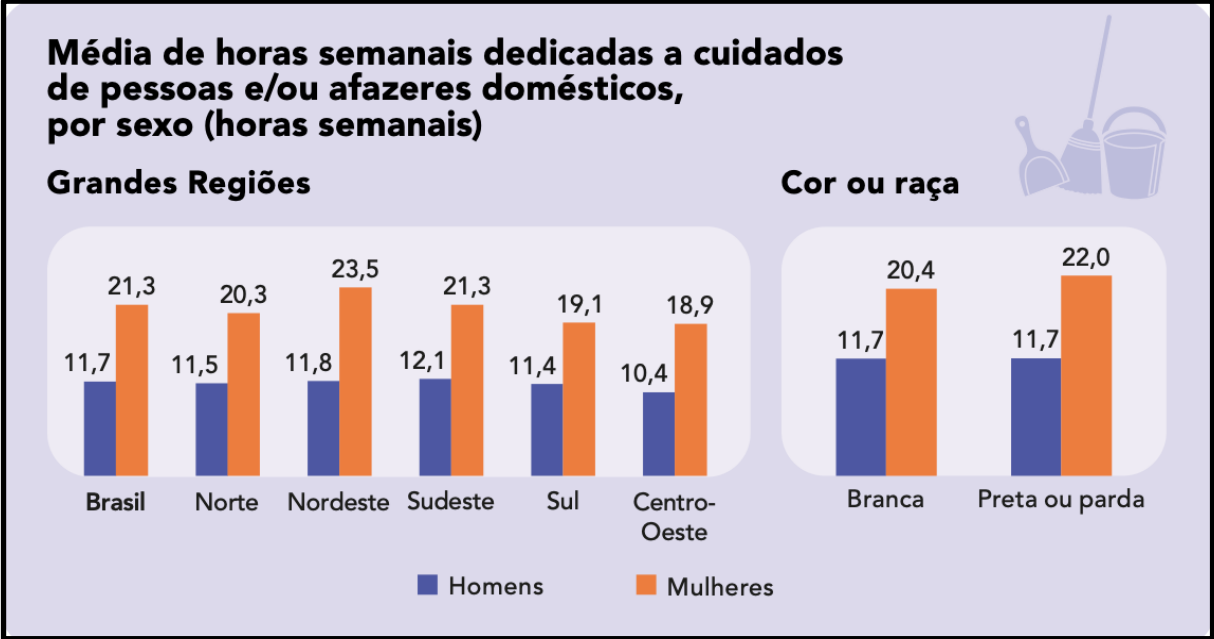
Desde 2012, o Brasil faz parte do Grupo Interinstitucional de Peritos em Estatísticas de Gênero, coordenado pela Divisão de Estatística das Nações Unidas e integrado por representantes de programas de estatísticas de gênero de diversos países e organizações internacionais. No âmbito desse grupo, foi elaborado e aprovado, em 2013, durante a Comissão Estatística das Nações Unidas, o *Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero* (CMIG), por meio da Decisão 42/102. Esse conjunto funciona como um guia internacional para a produção e compilação de estatísticas de gênero e serve como base para a estruturação do presente estudo.

O CMIG é um sistema composto atualmente por 51 indicadores quantitativos distribuídos em cinco temas: Empoderamento econômico (18 indicadores); Educação (11); Saúde e serviços relacionados (11); Vida pública e tomada de decisões (6); e Direitos humanos das mulheres e das meninas (5). Esse elenco de temas e sistematização de informações remete a importantes referenciais internacionais sobre a realização de direitos e empoderamento de mulheres e meninas dos quais o Brasil é signatário, como a Plataforma de Ação de Pequim e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promovida pelas Nações Unidas (United Nations) (IBGE, 2024, *on-line*).

Nesta pesquisa, serão selecionados e analisados apenas alguns indicadores representativos de cada temática, conforme a pertinência aos objetivos e ao escopo do presente estudo.

O tema “Empoderamento econômico” apresenta informações relacionadas ao trabalho. O indicador referente à média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e às tarefas domésticas, por exemplo, evidencia a sobrecarga do trabalho não remunerado que recai, majoritariamente, sobre as mulheres. De acordo com o Gráfico 1, disponibilizado pelo IBGE (2024), em 2022, no Brasil, as mulheres dedicaram-se aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,3 horas contra 11,7 horas). A Região Nordeste apresentou os maiores índices, com mulheres dedicando, em média, 23,5 horas semanais, além de registrar a maior disparidade de gênero nesse aspecto. Ao analisar o recorte por cor ou raça, observa-se que mulheres pretas ou pardas se envolveram mais com o trabalho doméstico não remunerado do que as mulheres brancas, com uma diferença de 1,6 hora. Entre os homens, essa variável não influenciou significativamente o tempo dedicado a essas tarefas. Esse padrão histórico reforça a divisão sexual do trabalho e a ampliação da diferença entre mulheres de diferentes grupos raciais, entre 2016 e 2022, aponta para o aprofundamento das desigualdades interseccionais.

Gráfico 1 - Média de horas semanais dedicadas a cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo (horas semanais)

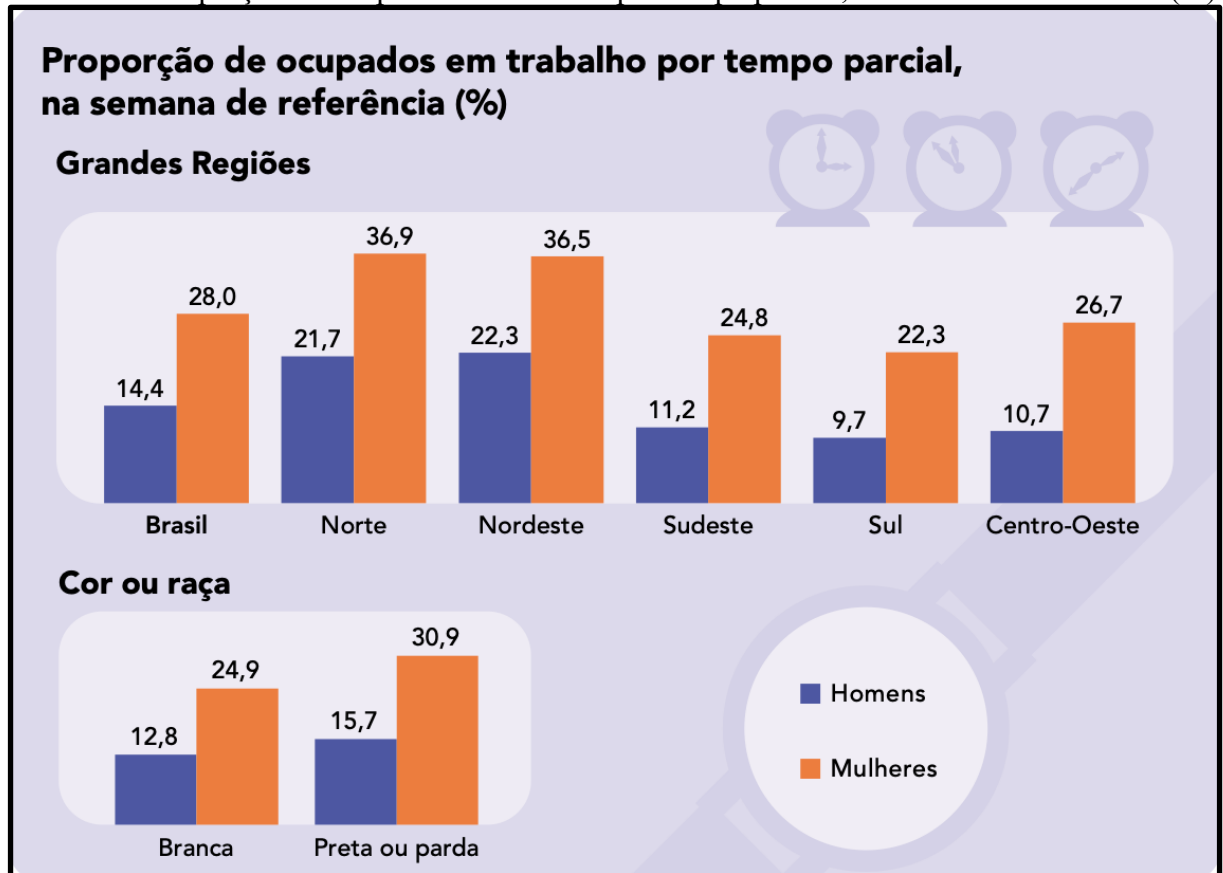


Fonte: IBGE (2024).

Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

Mesmo inseridas no mercado de trabalho, muitas mulheres enfrentam o desafio de conciliar responsabilidades profissionais com as tarefas domésticas e os cuidados familiares, o que influencia diretamente suas escolhas ocupacionais. Conforme demonstra o Gráfico 2, disponibilizado pelo IBGE (2024), em 2022, 28,0% das mulheres estavam em empregos de tempo parcial (com até 30 horas semanais), quase o dobro da proporção observada entre os homens, que foi de 14,4%. Ao fazer a análise por região, identificou-se que essa realidade é ainda mais acentuada nas Regiões Norte e Nordeste, onde 36,9% e 36,5% das mulheres, respectivamente, estavam empregadas nessa modalidade. Quando considerado o recorte racial, nota-se que o trabalho parcial é mais prevalente entre mulheres pretas ou pardas (30,9%) do que entre as brancas (24,9%), evidenciando desigualdades interseccionais na inserção laboral feminina.

Gráfico 2 - Proporção de ocupados em trabalho por tempo parcial, na semana de referência (%)



Fonte: IBGE (2024).

Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho é um aspecto importante para analisar e compreender como influencia diretamente seus rendimentos. Conforme o gráfico do IBGE (2024), apresentado no Gráfico 3, é possível observar que, em 2022, o rendimento das mulheres corresponderam a 78,9% do rendimento dos homens. A desigualdade salarial foi mais notória em ocupações de maior qualificação. Entre os profissionais das ciências e intelectuais, por exemplo, as mulheres ganharam apenas 63,3% do rendimento masculino. Situação semelhante ocorreu entre diretores e gerentes, cujos cargos estão entre os de maior remuneração no país: nesse grupo, as mulheres receberam, em média, 73,9% do que receberam os homens. Em contrapartida, no grupo dos membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares, o rendimento feminino superou o masculino em 2022, possivelmente em razão da maior presença de mulheres em cargos de comando e funções especializadas, como nas áreas médica e de arquitetura.

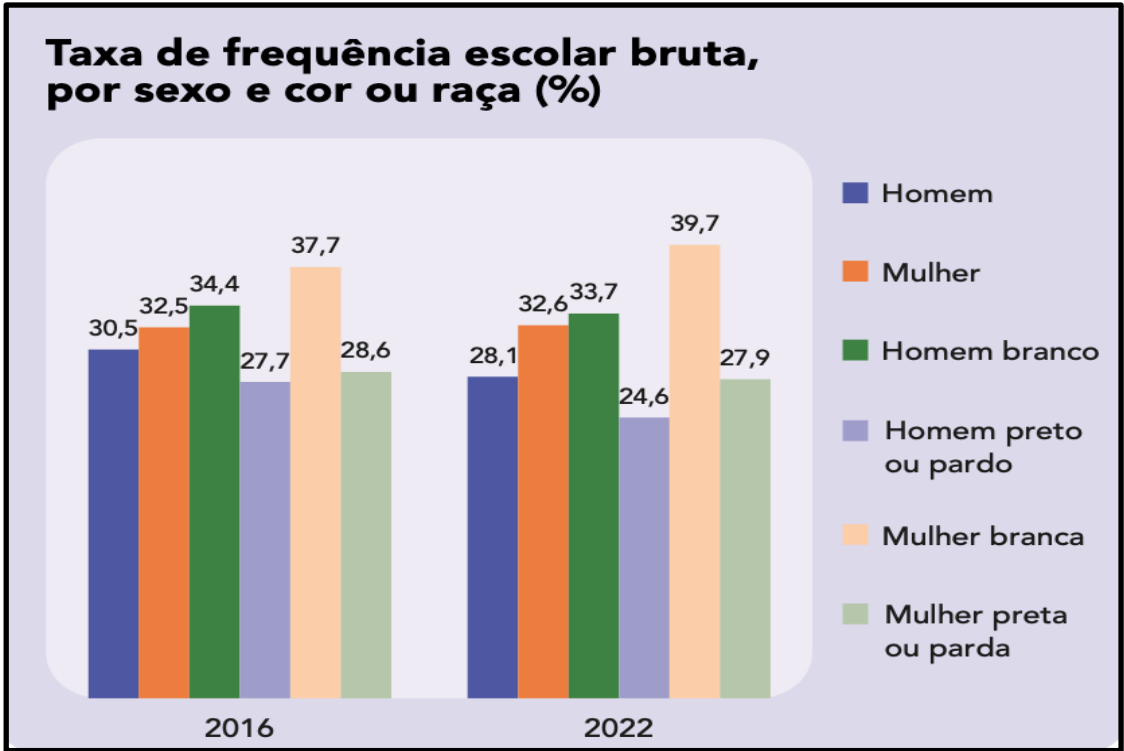
Gráfico 3 - Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo, segundo os grupos ocupacionais no trabalho principal

Rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e razão de rendimentos, por sexo, segundo os grupos ocupacionais no trabalho principal			
Grupos ocupacionais no trabalho principal	Rendimento habitual de todos os trabalhos (R\$)		
	Homens	Mulheres	Razão (M/H)
Total	2 920	2 303	78,9
Diretores e gerentes	7 948	5 870	73,9
Profissionais das ciências e intelectuais	7 268	4 600	63,3
Técnicos e profissionais de nível médio	3 837	2 852	74,3
Trabalhadores de apoio administrativo	2 364	1 956	82,7
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	2 374	1 552	65,4
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	2 008	1 417	70,6
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	2 120	1 371	64,7
Operadores de instalações e máquinas e montadores	2 238	1 636	73,1
Ocupações elementares	1 313	1 156	88,1
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	5 976	6 516	109,0

Fonte: IBGE (2024).
Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

No tema “Educação”, os indicadores sobre frequência e conclusão escolar evidenciam que as mulheres apresentam desempenho educacional superior ao dos homens, sobretudo nos níveis mais elevados do sistema de ensino, conforme os Gráficos 4 e 5.

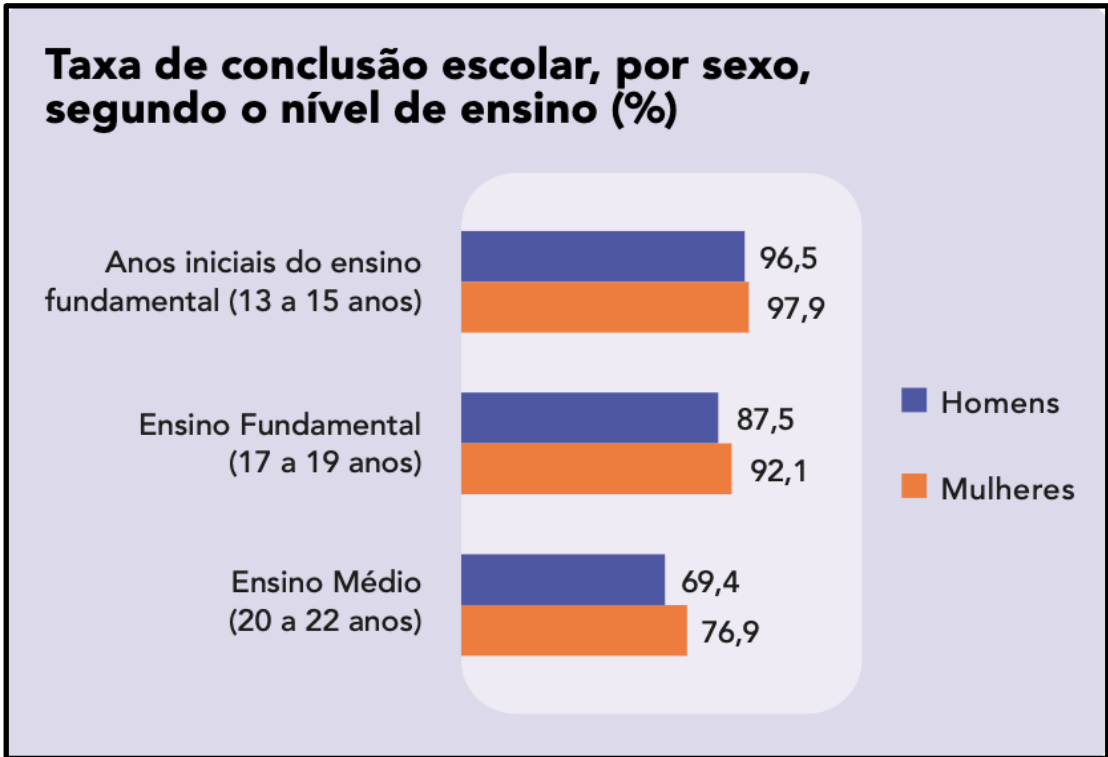
Gráfico 4 - Taxa de frequência escolar bruta, por sexo e cor ou raça (%)



Fonte: IBGE (2024).

Nota: Dados referentes ao 2º trimestre.

Gráfico 5 - Taxa de conclusão escolar, por sexo, segundo o nível de ensino (%)

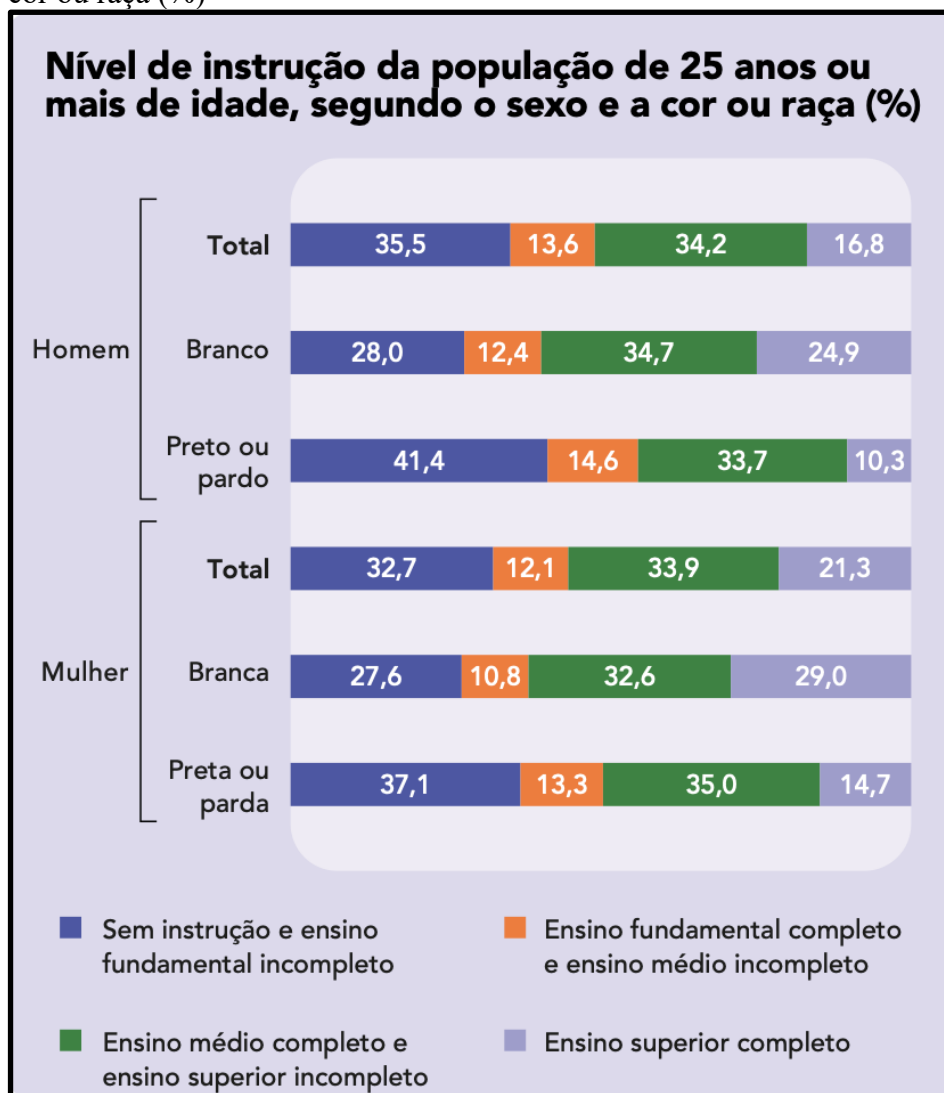


Fonte: IBGE (2024).

Nota: Dados referentes ao 2º trimestre.

No ensino superior, as mulheres também apresentam um desempenho educacional superior ao dos homens. Em 2022, entre a população com 25 anos ou mais de idade, a proporção de pessoas com nível superior completo foi de 16,8% entre os homens e 21,3% entre as mulheres (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Nível de instrução da população de 25 anos ou mais de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%)



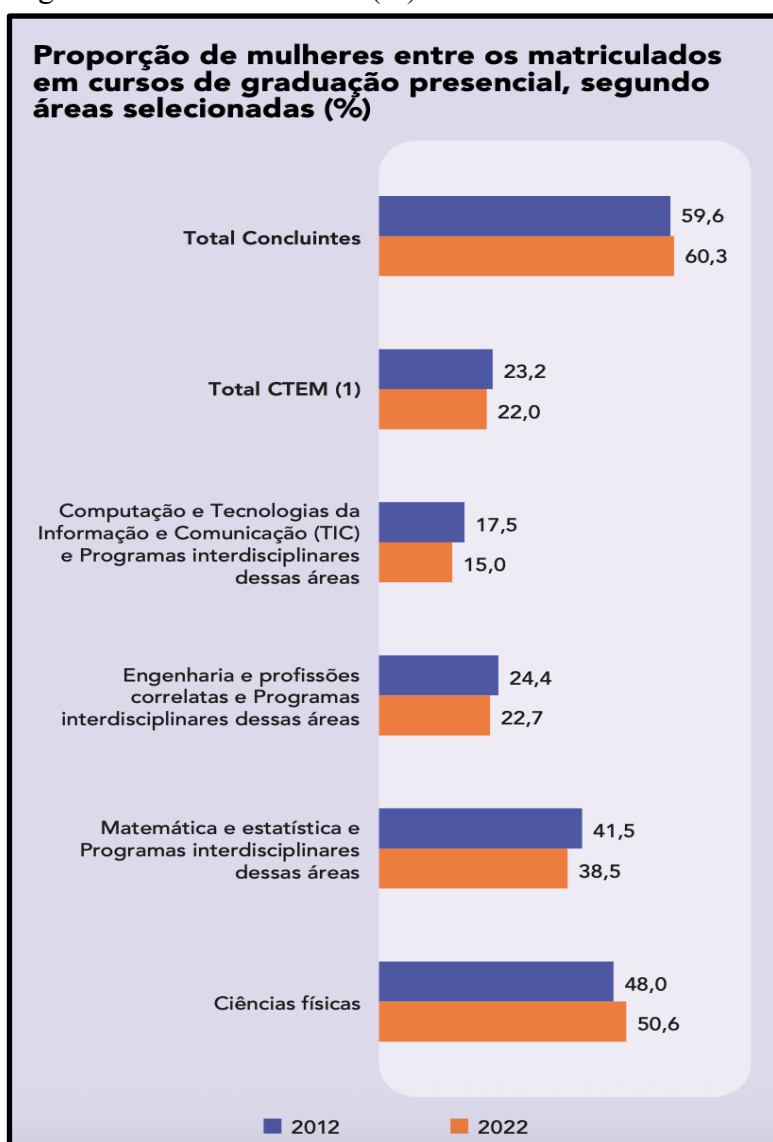
Fonte: IBGE (2024).

Nota: Dados referentes ao 2º trimestre.

O que chama atenção é que apesar da expressiva participação feminina em todas as etapas de ensino, sobretudo no ensino superior, ainda persistem desigualdades em determinados campos do conhecimento, particularmente nas áreas vinculadas às Ciências Exatas e aos setores associados à produção, onde as mulheres ainda enfrentam barreiras estruturais e culturais que limitam sua inserção e permanência. De acordo com o Gráfico 7, que demonstra os dados do

Censo da Educação Superior de 2022, as mulheres representaram 60,3% dos concluintes dos cursos presenciais de graduação. Todavia, essa participação diminuiu significativamente nos cursos das áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias, Matemática (CTEM) e em programas interdisciplinares relacionados, visto que elas representam apenas 22,0% dos concluintes, um índice inferior ao de 2012, quando representavam 23,2%. A sub-representação feminina é ainda mais acentuada nos cursos de Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), em que a participação caiu de 17,5% em 2012 para 15,0% em 2022. Em contraste, na área de Bem-Estar, que abrange formações como Serviço Social, as mulheres constituíram 91,0% dos concluintes em 2022, evidenciando a persistente divisão de gênero entre os campos de formação.

Gráfico 7 - Proporção de mulheres entre os matriculados em cursos de graduação presencial, segundo áreas selecionadas (%)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023).

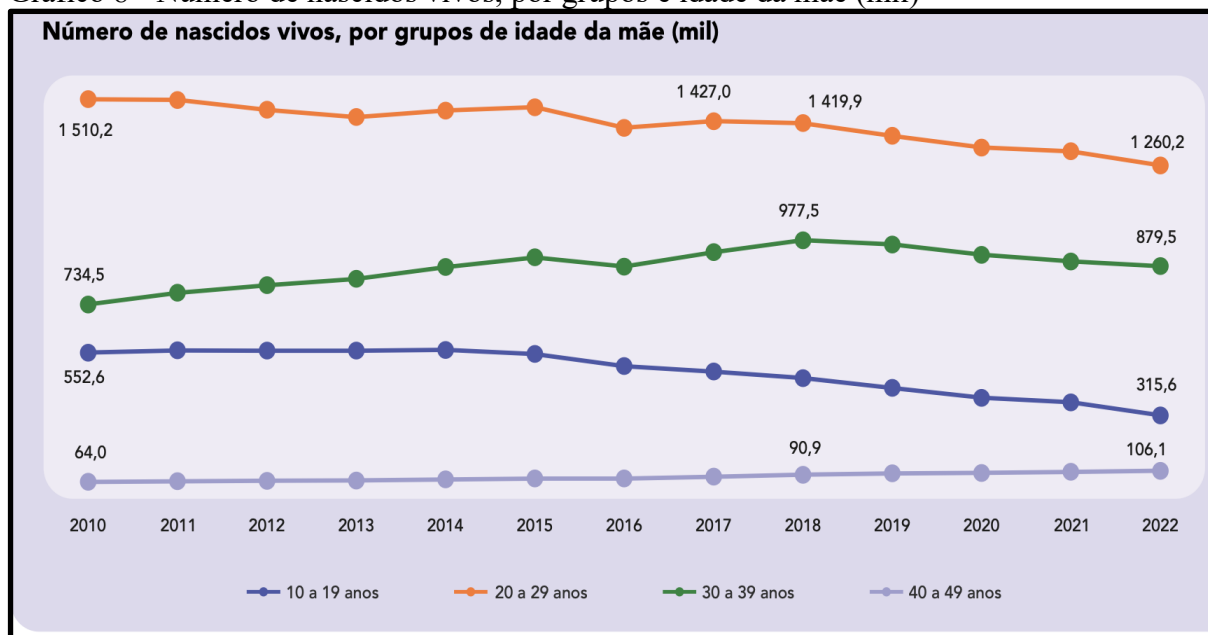
Os dados apresentados no indicador acima revelam que, apesar da ampliação do acesso feminino ao ensino superior nas últimas décadas, a segregação ainda persiste e manifesta a permanência de barreiras simbólicas e institucionais que condicionam a escolha e a permanência das mulheres em determinadas áreas do conhecimento. Enquanto cursos associados ao cuidado, à educação e à saúde apresentam predominância feminina, áreas como Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias continuam sendo marcadas pela sub-representação de mulheres, o que evidencia uma divisão sexual do saber que reforça a lógica de gênero no campo acadêmico e profissional (Sardenberg, 2009).

Essa disparidade não pode ser compreendida apenas como fruto de escolhas individuais, mas deve ser situada em um contexto histórico e sociocultural que associa determinadas competências e interesses ao masculino. A socialização de gênero desde a infância, os estereótipos sobre habilidades matemáticas e tecnológicas, a ausência de modelos femininos em posições de destaque, bem como ambientes acadêmicos hostis ou excludentes, contribuem para a reprodução dessas desigualdades (Carvalho, 2016; Diniz; Silva, 2020).

Os indicadores do tema “Saúde e serviços”, do CMIG, buscam favorecer a redução das disparidades entre mulheres e homens, com foco na garantia de uma vida saudável e na promoção do bem-estar.

A análise dos dados referentes ao número de nascidos vivos por faixa etária materna, no período de 2010 a 2022, demonstra uma reconfiguração relevante dos padrões de fecundidade no Brasil. Embora o maior volume de nascimentos ainda se concentre entre mulheres de 20 a 29 anos, observa-se uma tendência de declínio nesse grupo etário. Em sentido inverso, os nascimentos entre mulheres de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos apresentaram crescimento expressivo, passando, respectivamente, de 734,5 mil para 879,5 mil e de 64,0 mil para 106,1 mil (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Número de nascidos vivos, por grupos e idade da mãe (mil)



Fonte: Brasil, 2023.

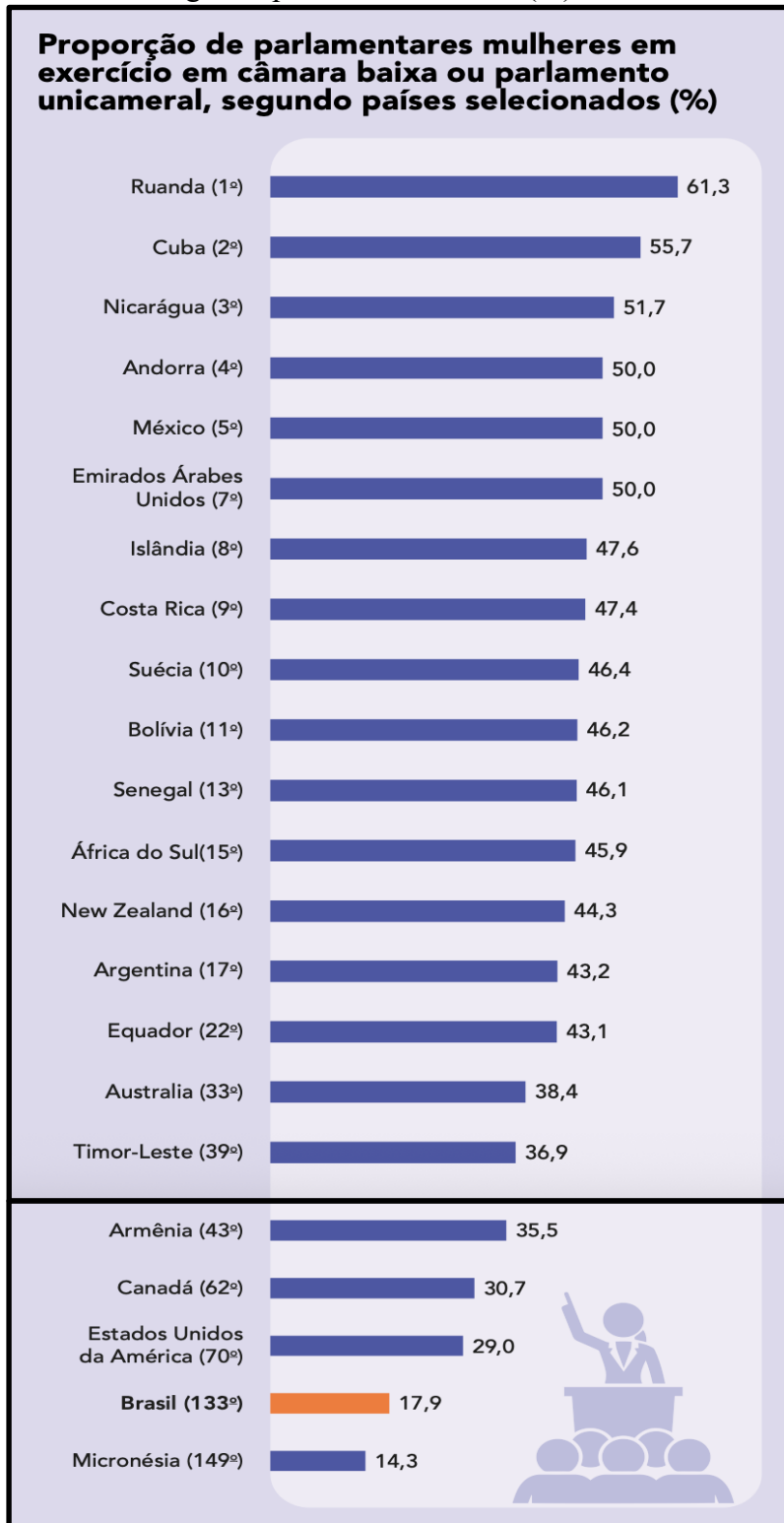
Esse cenário demográfico pode ser interpretado como resultado da postergação da maternidade, motivada, entre outros fatores, pela crescente inserção feminina no mercado de trabalho e pelo aumento dos níveis de escolarização, conforme expõem Alves e Cavenaghi (2012). Esses aspectos, conforme argumentam Guimarães e Alves (2017), indicam uma transformação nos projetos de vida das mulheres, que articulam de maneira mais estratégica suas trajetórias educacionais, profissionais e familiares, conforme observado nos indicadores de Empoderamento Econômico e Educação.

No tema “Vida pública e tomada de decisões”, observa-se a necessidade de garantir às mulheres o acesso equitativo às instâncias de poder e aos processos, a fim de promover o equilíbrio nas relações de gênero. Faz-se necessário assegurar às mulheres condições efetivas de participação na esfera pública, nos âmbitos cívico e político, ocupando cargos de liderança tanto em instituições públicas quanto privadas, com vistas à paridade de gênero em todos os níveis de representação.

Um dos indicadores utilizados para acompanhar o cumprimento desse objetivo é a proporção de cadeiras ocupadas por mulheres nos parlamentos nacionais e nos governos locais. Apesar de as mulheres representarem 52,7% do eleitorado brasileiro e ter tido um avanço na presença feminina na Câmara dos Deputados, que passou de 14,8% em setembro de 2020 para 17,9% em novembro de 2023, o Brasil ainda ocupa a 133ª posição em um ranking internacional que abrange 186 países, situando-se na última colocação entre as nações da América Latina no

que se refere à representatividade feminina no legislativo, conforme demonstrado pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 - Proporção de parlamentares mulheres em exercício em câmara baixa ou parlamento unicameral, segundo países selecionados (%)



Fontes: 1. Women (2023).

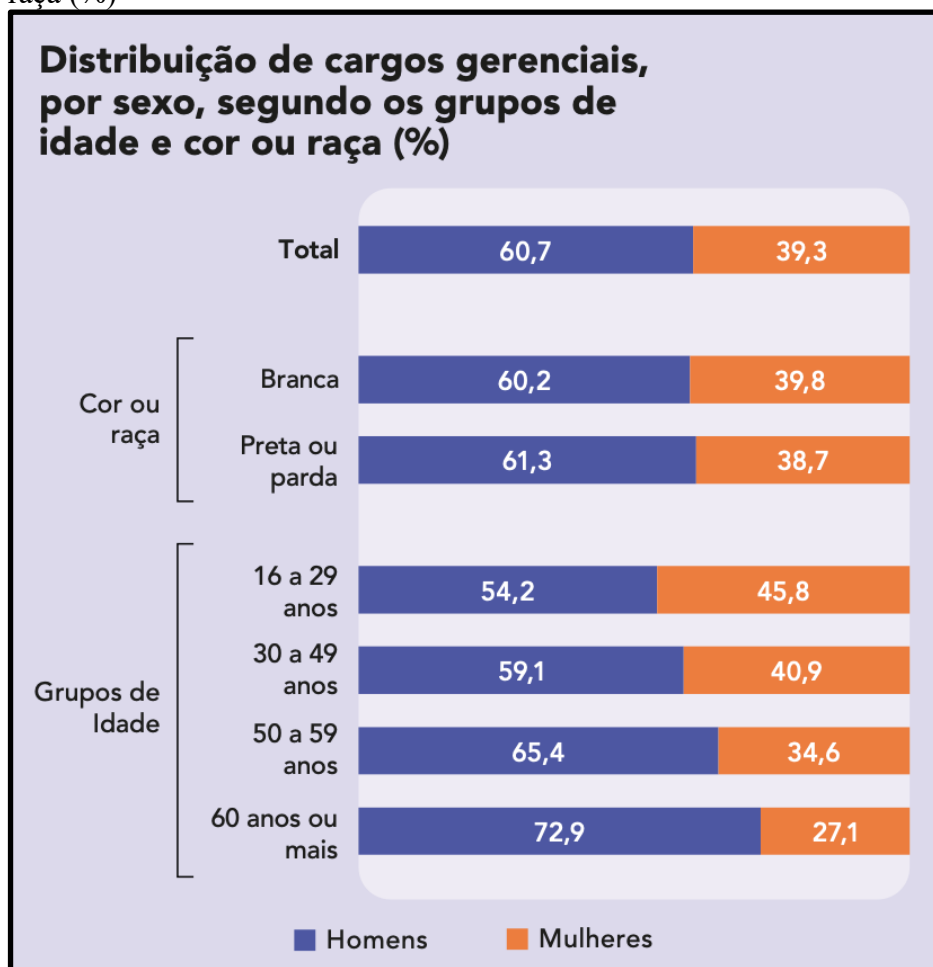
O Brasil adotou a previsão legal de cotas eleitorais a partir de 1995, determinando a reserva de um percentual de candidaturas proporcionais destinadas às mulheres. Entretanto, foi apenas com a promulgação da Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009, que essa medida passou a ter caráter obrigatório, estabelecendo que cada partido ou coligação deve assegurar, no mínimo, 30% e, no máximo, 70% de candidaturas de cada sexo nas eleições proporcionais (Brasil, 2009). Ademais, alguns partidos políticos brasileiros introduziram cotas em seus próprios estatutos, aplicáveis tanto à indicação de candidaturas quanto à distribuição de cargos internos em suas estruturas organizacionais.

Além do legislativo, a presença equilibrada de mulheres no sistema judiciário também é importante para a promoção da equidade nos diversos âmbitos da justiça. Nessa perspectiva, foi criada a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário, por meio da Resolução nº 255, de 4 de setembro de 2018, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (Brasil, 2018). De acordo com o relatório “Participação feminina na magistratura”, elaborado pelo CNJ, apesar de haver variações entre os ramos da justiça, a representatividade feminina permanece limitada, mesmo com o crescimento observado ao longo do tempo, passando de 24,6% em 1988 para 40,0% em 2022 (IBGE, 2024).

A persistência de desigualdades de gênero no mercado de trabalho é notória quando se trata da ascensão das mulheres a posições de liderança. Mesmo com os avanços em termos de qualificação e participação feminina na força de trabalho, ainda permanecem barreiras invisíveis que limitam seu acesso a cargos de decisão. Esses obstáculos, muitas vezes estruturais e simbólicos, configuram o que a literatura denomina de *teto de vidro*, uma metáfora para os limites invisíveis, mas reais, que impedem a progressão das mulheres em suas trajetórias profissionais (Góis; Carvalho, 2024).

Em 2022, as mulheres ocupavam apenas 39,3% dos cargos gerenciais no Brasil, conforme o Gráfico 10 (IBGE, 2024). Essa sub-representação é um reflexo das desigualdades estruturais de gênero que perpassam a trajetória profissional feminina e impactam diretamente sua remuneração, segurança financeira e condições de aposentadoria. Essa desigualdade tende a se acentuar com o avanço da idade e da experiência profissional, evidenciando que o mercado ainda penaliza as mulheres por fatores como maternidade, dupla jornada e estereótipos de gênero.

Gráfico 10 - Distribuição de cargos gerenciais, por sexo, segundo os grupos de idade e cor ou raça (%)



Fonte: IBGE (2024).

Notas: 1. Dados consolidados de quintas visitas. 2. São apresentados resultados no total para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

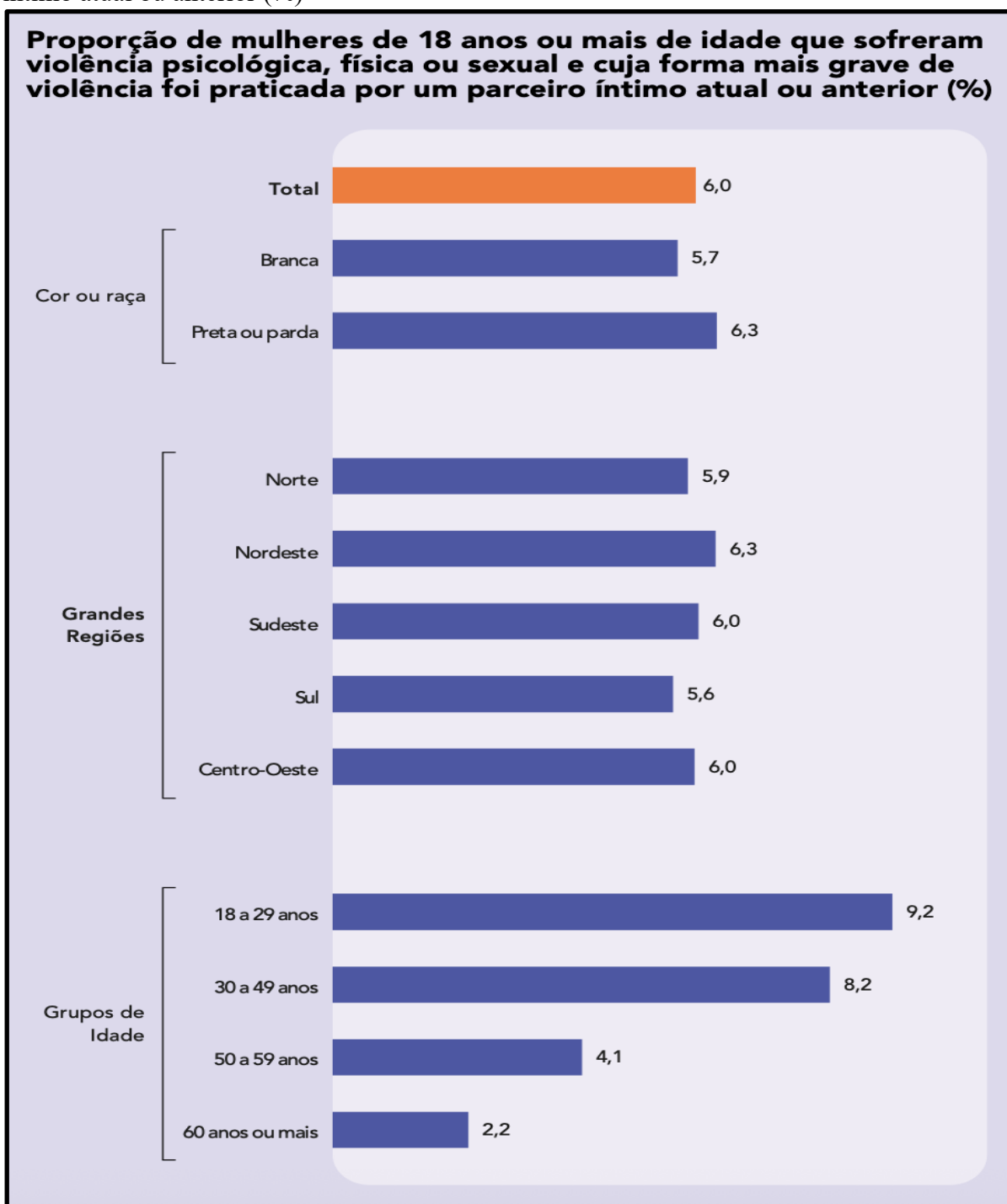
No tema “Direitos humanos das mulheres e meninas”, é importante mencionar o marco institucional e normativo em prol do enfrentamento da violência de gênero, qual seja: Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, adotada em 1994 no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA). Essa convenção consolidou a compreensão da violência contra as mulheres como uma grave violação dos direitos humanos, exigindo respostas estatais amplas e integradas. No Brasil, esse compromisso foi reafirmado com a promulgação da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, denominada Lei Maria da Penha, que definiu a violência doméstica e familiar como qualquer conduta, baseada no gênero, que resulte em morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, bem como em dano moral ou patrimonial à mulher (Brasil, 2026).

O Brasil ainda encontra dificuldades para produzir indicadores relacionados à violência de gênero no país, pois, de um modo geral, as informações disponíveis derivam

predominantemente de registros administrativos fornecidos pelos órgãos de segurança pública de cada Unidade da Federação. Um dos principais entraves a esse processo é a elevada subnotificação, uma vez que a consolidação das estatísticas depende da formalização de denúncias pelas vítimas, o que nem sempre ocorre devido a fatores como medo, dependência econômica, constrangimento social e desconfiança nas instituições (Brasil, 2024; Waiselfisz, 2015). Assim, a violência de gênero permanece, em grande parte, invisibilizada nas estatísticas oficiais, dificultando a formulação de políticas públicas eficazes e sensíveis às múltiplas dimensões do problema.

Diante da inexistência de uma pesquisa nacional de vitimização realizada de forma periódica, que possibilitaria a obtenção de estatísticas oficiais mais precisas sobre a incidência da violência contra as mulheres, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), conduzida pelo IBGE, tem sido uma das poucas fontes a abordar essa temática em âmbito nacional. Nas duas edições em que o tema foi incluído, destacam-se os dados de 2019, que apontaram que 6,0% das mulheres com 18 anos ou mais relataram ter sofrido, nos 12 meses anteriores à pesquisa, violência psicológica, física ou sexual, sendo o agressor mais grave um parceiro íntimo, atual ou anterior (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Proporção de mulheres de 18 anos ou mais de idade que sofreram violência psicológica, física ou sexual e cuja forma mais grave de violência foi praticada por um parceiro íntimo atual ou anterior (%)



Fonte: IBGE (2021).

Nota: Nos últimos 12 meses.

A análise por faixa etária revela maior vulnerabilidade entre as mulheres mais jovens: 9,2% das vítimas tinham entre 18 e 29 anos, e 8,2% estavam na faixa dos 30 aos 39 anos. Essa situação é intensificada na juventude por ser uma etapa suscetível à instabilidade financeira, dependência afetiva e, muitas vezes, dificuldade de acesso a redes de apoio (Saffiot, 2004).

No que diz respeito à cor ou raça, 6,3% das mulheres pretas ou pardas relataram ter sofrido esse tipo de violência, índice superior ao observado entre mulheres brancas (5,7%). A questão racial, por sua vez, revela desigualdades estruturais. Essa diferença entre mulheres pretas/pardas e brancas reflete o entrelaçamento entre racismo e sexismo, que coloca as mulheres negras em uma posição de maior exclusão e vulnerabilidade. Como argumenta Gonzalez (2020, p. 221), “a mulher negra é atingida simultaneamente pela opressão de classe, de raça e de gênero, o que faz com que sua realidade social seja singular e marcada por múltiplas formas de violência”. Na mesma perspectiva, Crenshaw (2002) destaca que a interseccionalidade é importante para compreender como diferentes formas de discriminação se combinam e impactam mulheres negras de maneira específica e desproporcional.

No contexto regional, verifica-se que a Região Nordeste apresenta a maior proporção de mulheres vítimas de violência por parceiro íntimo no Brasil, com índice de 6,3%, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019 (IBGE, 2021). Essa situação pode ser compreendida a partir de diversos fatores estruturais e interseccionais que aumentam a vulnerabilidade das mulheres nordestinas. Um dos principais aspectos é o perfil sociodemográfico da região, que concentra a maior proporção de mulheres pretas e pardas do país (IBGE, 2023). Crenshaw (2002) argumenta que as opressões de gênero, raça e classe relegam as mulheres negras em posição de maior exposição à violência, uma realidade agravada por desigualdades socioeconômicas históricas. Ademais, há carência de rede de apoio e proteção à mulher, com menor oferta de serviços especializados, como delegacias da mulher, casas-abrigo e centros de atendimento psicossocial (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022). Por fim, fatores culturais, como a naturalização da violência doméstica e o predomínio de normas patriarcais, ainda atuam como barreiras simbólicas que dificultam a denúncia e a superação dos ciclos de violência (Saffioti; Almeida, 2003). Assim, a prevalência da violência no Nordeste precisa ser averiguada a partir de um contexto interseccional e regionalmente que articula diversas formas de desigualdade e exclusão.

Para a violência letal contra as mulheres, a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, estabeleceu o feminicídio como uma qualificadora do homicídio doloso, quando o crime é cometido em circunstâncias de violência doméstica e familiar ou motivado pelo menosprezo à condição de mulher. Todavia, ainda existem vários empecilhos para computar efetivamente esses casos, pois a aplicação dessa tipificação penal depende do reconhecimento por parte de autoridades policiais ou judiciais, o que pode dificultar a identificação precisa das ocorrências de feminicídio.

As taxas de homicídios dolosos contra mulheres, observadas nos últimos anos, são menores dentro do ambiente domiciliar, conforme apresenta o Gráfico 12.

Gráfico 12 - Taxa de homicídios dolosos perpetrados contra mulheres, por cor ou raça, ocorridos no domicílio e fora dele (100 mil hab.)

Taxa de homicídios dolosos perpetrados contra mulheres, por cor ou raça, ocorridos no domicílio e fora dele (100 mil hab.)				
Ano	Taxa de homicídios dolosos perpetrados contra mulheres (100 mil hab.)			
	No domicílio		Fora do domicílio	
	Branca	Preta ou parda	Branca	Preta ou parda
2017	1,2	1,5	2,0	4,2
2018	1,1	1,4	1,7	3,8
2019	1,1	1,2	1,4	2,9
2020	1,0	1,3	1,5	3,0
2021	1,0	1,3	1,4	3,1

Fonte: IBGE (2021).

Nota: Nos últimos 12 meses.

Essa redução de homicídios dolosos dentro do domicílio não pode, contudo, ser interpretada como uma atenuação dos feminicídios, pois alguns estudos apontam que parte dessa queda é proveniente de fatores conjunturais, como a redução da mobilidade urbana durante a pandemia de COVID-19, sobretudo nos anos de 2020 e 2021, que levou a uma menor exposição a crimes letais em espaços públicos (FBSP, 2022). Por outro lado, a violência de gênero, que se manifesta de forma mais intensa no contexto doméstico, permaneceu preocupante. A Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 revelou que 72,8% das mulheres que relataram violência física apontaram a própria residência como local da agressão, enquanto entre os homens esse percentual foi de 31,7% (IBGE, 2021). Ademais, em mais de 85% dos casos relatados pelas mulheres, o agressor era alguém do círculo íntimo de convivência, como parceiro ou ex-parceiro, familiar, amigo ou vizinho. Esses dados evidenciam que, embora a

letalidade em espaços públicos tenha diminuído, os riscos de violência para as mulheres permaneceram intensos dentro de casa, ressaltando o caráter estrutural e persistente da violência de gênero (Saffioti; Almeida, 2003).

Apesar dos avanços normativos e institucionais ocorridos nas últimas décadas, é possível verificar que os dados apresentados acima corroboram a precarização enfrentada pelas mulheres em importantes áreas da vida social.

No campo do empoderamento econômico, elas continuam sub-representadas nos cargos de liderança e estão concentradas em ocupações de menor prestígio, menor remuneração e maior informalidade, além de acumularem jornadas duplas e triplas de trabalho (ONU Mulheres, 2023).

No âmbito da educação, embora apresentem melhores indicadores de desempenho e escolaridade em comparação aos homens, a presença feminina é desproporcionalmente baixa em áreas consideradas estratégicas, como ciências exatas e tecnologias, refletindo padrões de gênero que continuam a restringir oportunidades (Moreira; Galvão, 2023).

Na saúde, as mulheres enfrentam dificuldade de acesso a serviços públicos de qualidade, além de estarem mais expostas a mortes evitáveis, como no caso da mortalidade materna (Brasil, 2023).

No que diz respeito à vida pública e à tomada de decisões, os índices de participação feminina em cargos eletivos e espaços de poder ainda são muito abaixo do ideal, com o Brasil ocupando posições inferiores em rankings internacionais de representação política de mulheres (FBSP, 2022).

Além disso, os direitos humanos das mulheres e das meninas continuam ameaçados por diferentes formas de violência e se expressam em todos os ciclos de vida e em diferentes contextos socioculturais. Como afirmam Saffioti e Almeida (2003), a violência de gênero é um fenômeno estruturante das desigualdades, reforçado por instituições que, em vez de proteger, muitas vezes revitimizam.

Frente a esse cenário, é necessário adotar uma abordagem interseccional que reconheça como os diferentes modos de opressão atuam de maneira combinada para aprofundar as precariedades enfrentadas pelas mulheres no Brasil.

A análise dos indicadores sociais das mulheres evidencia que, apesar de avanços legais e institucionais, persistem desigualdades significativas em diversas dimensões da vida social. Esses dados revelam não apenas a precarização material, mas também a organização histórica das responsabilidades e oportunidades segundo critérios de gênero. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar a divisão sexual do trabalho, compreendendo como as funções

produtivas, reprodutivas e de cuidado foram tradicionalmente distribuídas entre homens e mulheres, e de que forma essa divisão, estruturada historicamente, contribui para a manutenção das desigualdades observadas na educação, no mercado de trabalho e na vida cotidiana.

2.4 Divisão sexual do trabalho

A incorporação das mulheres ao mercado de trabalho, embora represente um avanço em termos de autonomia econômica e reconhecimento social, também aponta os limites impostos pela lógica capitalista à emancipação feminina. Conforme analisa Antunes (2009), o capital integra o trabalho das mulheres em sua divisão social e sexual do trabalho, não como forma de superação das desigualdades de gênero, mas como estratégia de intensificação da precarização e da exploração. A força de trabalho feminina é, constantemente, designada para setores em que os salários são baixos, os contratos instáveis e ocorre acúmulo de jornadas. Essas situações refletem uma estrutura que naturaliza a associação entre mulher, subalternidade e cuidado. Sendo assim, o ingresso das mulheres no mundo do trabalho ocorre sob uma lógica assimétrica, que reproduz e aprofunda desigualdades já existentes no interior do sistema produtivo.

A divisão sexual do trabalho constitui uma das estruturas fundamentais na manutenção das desigualdades de gênero, ao organizar de forma hierárquica e assimétrica os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

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 características 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, 2007b, p. 599).

Essa forma de organização, modulada histórica e socialmente, resulta na naturalização das desigualdades, ratificando a apropriação masculina das funções mais valorizadas e invisibilizando o trabalho feminino, sobretudo aquele realizado no âmbito doméstico e familiar. Ao analisar a divisão sexual do trabalho como um fator estruturante das relações sociais, Hirata e Kergoat desconstruem a ideia de que a inserção das mulheres no mundo do trabalho representa, por si só, um avanço igualitário, mostrando que essa participação ocorre em condições de precariedade, segmentação e desigualdade de poder.

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 599).

No contexto da globalização e da reestruturação produtiva neoliberal, novas formas de desigualdade entre mulheres têm se estabelecido, resultando em configurações inéditas na divisão sexual e internacional do trabalho.

Duas relações sociais entre mulheres, inéditas historicamente, estabelecem-se dessa maneira: uma relação de classe entre as mulheres do Norte, empregadoras, e essa nova classe servil; uma relação de concorrência entre mulheres, todas precárias, mas precárias de maneira diferente, dos países do Norte e dos países do Sul e, logo também, de “cores” diferentes com a chegada a esse mercado de mulheres dos países do Leste (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 602).

Sob essa lógica, as autoras Hirata e Kergoat (2007b) afirmam que, na contemporaneidade, surgiram relações sociais entre mulheres que antes não existiam, principalmente com a entrada numerosa de mulheres migrantes no mercado de trabalho doméstico e de cuidado em países desenvolvidos. Ao mencionar a relação de classe entre as mulheres do Norte, empregadoras, e a nova classe servil, Hirata e Kergoat (2007b) exprimem que mulheres de países ricos (do Norte global) passaram a contratar mulheres imigrantes, em geral advindas do Sul global, para realizarem serviços domésticos e de cuidados, serviços esses que elas próprias deixaram de realizar ao se inserirem no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, percebe-se uma relação de classe, visto que há uma desigualdade entre mulheres empregadoras e mulheres trabalhadoras precarizadas, apesar de ambas serem mulheres. Ademais, verifica-se que a incumbência do trabalho reprodutivo a outras mulheres não elimina as desigualdades de gênero.

A relação de concorrência entre mulheres, citada por Hirata e Kergoat (2007a), denota precariedade para todas as mulheres, porém de maneira diferente, ou seja, todas as mulheres estão submetidas a formas de exploração, mas não da mesma forma. Normalmente, mulheres brancas têm mais proteção trabalhista, melhores salários e status, enquanto mulheres migrantes, racializadas e do Sul global enfrentam modos de precarização mais rígidos, como contratos informais, longas jornadas e salários baixos. Percebe-se, portanto, uma relação de concorrência,

porque essas mulheres, muitas vezes, disputam os mesmos empregos (em áreas como cuidado, limpeza, saúde), mas em condições de desigualdade estrutural. Além disso, as supracitadas autoras revelam que essas desigualdades também são raciais. A inserção de mulheres negras, latinas, asiáticas ou do Leste Europeu nos mercados de trabalho dos países ricos torna a divisão social e sexual do trabalho também uma divisão racial e étnica, reforçando a colonialidade nas relações laborais entre mulheres.

No contexto das reconfigurações contemporâneas do trabalho e das relações sociais, Hirata e Kergoat (2007b) apontam que as migrações femininas e a expansão dos serviços domésticos particulares têm remodelado tanto as relações de gênero quanto as relações étnico-raciais. A terceirização do trabalho doméstico e de cuidado, sobretudo em famílias das classes médias e altas, tem funcionado como um mecanismo de alívio das tensões conjugais nos lares burgueses, ao mesmo tempo em que permite maior inserção das mulheres desses grupos no mercado de trabalho formal.

As relações étnicas começam assim a ser remodeladas através das migrações femininas e da explosão dos serviços a particulares. As relações de gênero também se apresentam de uma forma inédita: a externalização do trabalho doméstico tem uma função de apaziguamento das tensões nos casais burgueses dos países do Norte (e em inúmeros países urbanos do Sul, mas, nesse caso, trata-se de movimentos migratórios internos no país em questão) e permite igualmente maior flexibilidade das mulheres em relação à demanda de envolvimento das empresas. Em um plano mais geral, isso permite às sociedades do Norte fazer vista grossa a uma reflexão sobre o trabalho doméstico. Mas essa pacificação das relações sociais nos casais e nas empresas não ajuda a avançar nem um pouco na luta pela igualdade (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 602).

Esse “alívio”, entretanto, ocorre por meio da exploração de outras mulheres, em geral, migrantes, racializadas e oriundas de camadas sociais mais vulneráveis, que assumem, de forma precária e invisibilizada, as tarefas reprodutivas. Esse processo propicia uma aparente modernização nas relações de gênero, mas, na prática, conserva e redistribui desigualdades estruturais, deslocando as opressões para outras mulheres, sem efetivamente superá-las. Sendo assim, as referidas autoras denunciam que a pacificação das relações familiares e laborais, obtida por meio da externalização do cuidado, não representa um avanço na luta pela igualdade, mas sim uma reafirmação das hierarquias de gênero, classe e raça no interior do sistema capitalista e patriarcal.

Ao analisar os modelos de organização do trabalho e da vida familiar, verifica-se que no modelo tradicional, as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas e pelos cuidados

com a família enquanto os homens assumem a função de provedores, responsabilizando-se pelo sustento material da família. Esse modelo retrata uma norma patriarcal clássica, que naturaliza a subordinação das mulheres ao trabalho doméstico e ao cuidado, invisibilizando essas tarefas como “trabalho” propriamente dito.

Além do modelo tradicional, as autoras Hirata e Kergoat (2007a) apresentam o modelo de conciliação, o qual parece representar uma transição ou uma adaptação ou uma adaptação do modelo tradicional. Acerca desses modelos, Hirata e Kergoat (2007a, p. 603), elucidam-os: “No ‘modelo tradicional’: papel na família e papel doméstico assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de ‘provedor’ sendo atribuído aos homens. No ‘modelo de conciliação’: cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional (Hirata; Kergoat, 2007a, p. 603). Nesse modelo de conciliação, as mulheres entram no mercado de trabalho e passam a atuar no espaço público, mas continuam com a responsabilidade pela família e pelo trabalho doméstico. Todavia, “entre modelo e realidade das práticas sociais pode haver uma grande distância, e em geral incumbe apenas às mulheres operar essa conciliação (Hirata; Kergoat, 2007a, p. 604).

No tocante à conciliação e delegação do trabalho doméstico e familiar, Hirata e Kergoat (2007a), defendem que esses conceitos devem ser percebidos a partir das desigualdades estruturais pelas quais perpassam as questões de gênero, classe, raça e localização geopolítica. Enquanto as mulheres das classes médias e altas dos países capitalistas desenvolvidos conciliam o trabalho remunerado e as responsabilidades familiares por meio da delegação das tarefas de cuidado a outras mulheres, as quais são, em sua maioria, migrantes provenientes do Sul global, essas trabalhadoras migrantes, em contrapartida, enfrentam uma realidade muito diferente.

Na perspectiva das faxineiras, empregadas domésticas, babás e cuidadoras, o que representariam os termos conciliação e delegação? Elas também realizam uma delegação do trabalho doméstico e familiar a outras mulheres, mas com consequências muito diferentes sobre a vivência dessas mulheres e de seus filhos, como mostram as pesquisas sobre a migração internacional de empregadas domésticas (Ehrenreich, Hochschild, 2003; Parreñas, 2001). De fato, a internacionalização do trabalho reprodutivo como uma das consequências [*sic.*] da externalização crescente do trabalho doméstico nos países capitalistas desenvolvidos engendra uma relação Norte-Sul em que a servidão doméstica provoca para a migrante uma ruptura da relação mãe-filho: “diferentemente do que ocorre com os empregadores do Primeiro Mundo próspero, ela não pode viver com sua família e, ao mesmo tempo, incumbir-se dela economicamente. Essas migrantes do Sul, para fazer “o trabalho das mulheres” do Norte, deixam seus próprios filhos aos cuidados das avós, irmãs, cunhadas, e às vezes só voltam para casa depois de longos períodos, o que acarreta “o traumatismo inevitável dos filhos que deixaram em seu país” (Hirata; Kergoat, 2007b, p. 605, grifos do autor).

A conciliação, para essas migrantes, implica na delegação do cuidado de seus próprios filhos a outras mulheres da rede familiar (como avós, irmãs ou vizinhas), em um processo marcado por rupturas afetivas e longas separações. Nessa conjuntura, verifica-se que a conciliação promovida pelas empregadoras é viabilizada às custas da desestruturação familiar das trabalhadoras migrantes, ressaltando uma divisão sexual, racial e internacional do trabalho que perpetua formas contemporâneas de servidão doméstica. Desse modo, Hirata e Kergoat (2007b) revelam a desigualdade entre essas experiências de conciliação, expondo que o que representa libertação e autonomia para umas significa sacrifício e perda para outras.

Essas categorias também fazem parte da realidade das professoras da educação básica, sobretudo daquelas que trabalham nas redes públicas de ensino. Assim como ocorre com as trabalhadoras migrantes que, ao cuidar dos filhos de mulheres das classes médias e altas do Norte global, precisam delegar o cuidado de seus próprios filhos a outras mulheres de sua rede familiar, muitas professoras, principalmente as que acumulam jornadas de trabalho dentro e fora de casa, enfrentam desafios semelhantes.

A conciliação entre o trabalho profissional e os afazeres domésticos não configura uma divisão justa de tarefas para essas docentes, pois o cuidado com os filhos, a manutenção da casa e o apoio emocional da família ainda continuam sendo responsabilidades assumidas quase exclusivamente por elas. Conforme alega Hochschild (2003), as mulheres que trabalham fora possuem uma “segunda jornada”, visto que dão continuidade ao trabalho no ambiente doméstico, o qual ainda é invisibilizado e naturalizado como “dever feminino”. Quando recorrem à delegação, elas o fazem, majoritariamente, dentro de suas próprias redes de apoio, por intermédio das mães, irmãs, vizinhas ou filhas mais velhas, e não por meio da contratação de serviços pagos, como ocorre com as mulheres das classes mais altas. Esse processo é marcado, muitas vezes, por culpa, sobrecarga e precarização das relações familiares, o que revela uma vivência de conciliação que está longe de ser libertadora (Akotirene, 2019; Davis, 2016).

Segundo Abramovay e Rua (2018), a sobrecarga enfrentada pelas educadoras, sobretudo as que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é agravada pelas condições de trabalho precarizadas, baixa valorização profissional e pelas inúmeras exigências emocionais e afetivas que recaem sobre elas. Além da escola, essas mulheres continuam sendo cobradas por uma entrega integral ao lar, numa lógica que perpetua a desigualdade na divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009). Como expõe Akotirene (2019), esse cenário afeta, principalmente, as mulheres negras, as quais, historicamente, estiveram

vinculadas aos trabalhos de cuidado e domesticidade em função da interseccionalidade entre racismo e sexismo estruturais.

Ao analisar o contexto dessas professoras, infere-se que a conciliação entre trabalho e família ocorre em condições de desigualdade estrutural, marcada por restrições materiais e afetivas. O que Hirata e Kergoat descrevem como uma divisão sexual, racial e internacional do trabalho pode ser traduzido, no cenário local, como uma divisão de gênero e de classe profundamente enraizada, em que as docentes enfrentam uma dupla jornada exaustiva e, muitas vezes, sem visibilidade. Essa realidade afeta não somente sua qualidade de vida e bem-estar, mas também sua atuação profissional e suas possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Diante das informações apresentadas, conclui-se que, na globalização neoliberal, a emancipação parcial das mulheres depende da exploração de outras mulheres. Em vez de superar a opressão de gênero, esse processo reconfigura as desigualdades, criando novas hierarquias entre mulheres, mediadas por classe, raça, território e cidadania.

As discussões desenvolvidas ao longo desta segunda seção mostram que a relação entre trabalho, educação e gênero está pautada em estruturas históricas e sociais que perpetuam desigualdades. Apesar dos avanços nas políticas educacionais e de sua crescente presença no mercado de trabalho, as mulheres continuam enfrentando dificuldades no acesso à educação de qualidade, na escolha profissional livre de estereótipos e na conciliação entre trabalho remunerado e não remunerado. As imposições sociais quanto às funções tradicionalmente atribuídas a homens e mulheres contribuem para a reprodução de padrões de segregação ocupacional, desigualdade salarial e invisibilização do trabalho doméstico e de cuidado, frequentemente assumido por elas. Essas questões adquirem contornos ainda mais complexos quando se observa a profissão docente sob a ótica do gênero, tema que será aprofundado na próxima seção. Ao analisar o trabalho docente na perspectiva de gênero, o objetivo será compreender como a feminização do magistério se articula a representações sociais que naturalizam a presença feminina na educação, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, associando-a a atributos como afeto, cuidado e dedicação. Tais construções simbólicas impactam diretamente as possibilidades de ascensão profissional, os critérios de avaliação e o reconhecimento das docentes, demonstrando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as desigualdades persistentes no interior da própria profissão.

3 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

A docência, principalmente na educação básica, é, hoje, uma profissão marcada pela feminização, mas, historicamente, o magistério no Brasil teve sua constituição inicial associada à predominância masculina. Esse cenário não se justifica apenas por uma casualidade ou preferência natural das mulheres, mas por um processo social e cultural que consolidou o ensino como um campo de atuação “naturalmente feminino”, sobretudo nas etapas iniciais da educação, como a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Sob essa visão, investigar o trabalho docente a partir da perspectiva de gênero consiste em reconhecer que a divisão sexual do trabalho ainda acontece fortemente na estrutura educacional brasileira, produzindo desigualdades simbólicas e materiais entre homens e mulheres que atuam na educação.

Embora, na atualidade, a docência, principalmente, na educação básica, seja considerada como uma profissão feminina, é necessário compreender que esse predomínio é resultado de um processo histórico marcado por transformações sociais, econômicas e culturais. No Brasil, durante o período colonial (séculos XVI-XVIII), a educação constituía-se como um espaço predominantemente masculino, sob o controle da Igreja Católica e exercido quase exclusivamente por padres jesuítas, que atuavam na catequese e na educação formal dos meninos. As mulheres, de modo geral, eram excluídas da educação formal, pois sua instrução restringia-se ao ambiente doméstico ou aos conventos, reforçando a ideia de que o espaço público do saber pertencia aos homens (Almeida, 1998; Louro, 1997).

No início do século XIX, com a expulsão dos jesuítas e o avanço do ensino laico, surgiram as “aulas régias”, as quais ainda eram ministradas por homens e as mulheres não tinham acesso nem como alunas nem como docentes.

Na primeira metade do século XIX é que começou a surgir a presença feminina, mais precisamente após a independência do Brasil, em 1822, e com a Lei de 1827, promulgada por D. Pedro I. Essa lei criou as escolas de primeiras letras para meninas e autorizou, pela primeira vez, que mulheres pudessem ser professoras, desde que ensinassem apenas meninas. Esse é considerado, portanto, o marco legal da entrada das mulheres no magistério brasileiro (Brasil, 1827).

Na segunda metade do século XIX é que o número de mulheres no magistério cresceu significativamente, impulsionado pela expansão da instrução pública, pela criação das Escolas Normais (instituições voltadas à formação de professores) e pela necessidade de mão de obra barata. Nunes (2001a) explica que as reformas educacionais desse período ampliaram o acesso

feminino ao trabalho docente, transformando o magistério em uma das primeiras profissões reconhecidas e aceitas socialmente para mulheres.

Foi no início do século XX que o magistério se consolidou como profissão majoritariamente feminina, processo que continuou ao longo do século, sobretudo nas séries iniciais da educação básica. A docência no Brasil passou a ser exercida predominantemente por mulheres a partir da década de 1930, especialmente durante o governo Vargas, período marcado pelo fortalecimento do Estado e pela ampliação da rede pública de ensino. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e as políticas voltadas à escolarização das massas urbanas exigiram a formação de um grande contingente de docentes para atender à crescente demanda educacional. Nesse contexto, o curso normal tornou-se o principal espaço de ingresso das mulheres na docência, uma vez que o ensino primário passou a ser considerado uma extensão das funções femininas de cuidado e maternidade. A ideologia da “vocação natural” feminina para o magistério, amplamente difundida nesse período, contribuiu tanto para a ampliação da presença das mulheres na profissão quanto para a sua desvalorização social e econômica. Assim, a feminização do magistério, embora representasse uma conquista em termos de acesso das mulheres ao trabalho e à vida pública, também reforçou papéis de gênero tradicionais e uma hierarquização simbólica dentro da própria estrutura educacional (Almeida, 1998; Carvalho, 1995; Louro, 1997; Saviani, 2007).

A entrada das mulheres na profissão aconteceu de maneira ambígua, pois, se por um lado, significou um passo importante para a emancipação e a conquista de um espaço público e remunerado, atenuando a dependência econômica em relação ao pai ou ao marido, por outro lado, ocorreu sob a lógica da subordinação simbólica e material. Como explica Louro (1997), o magistério foi concebido como uma extensão das funções maternas e domésticas, naturalizando o cuidado, a paciência e a abnegação como atributos “essencialmente femininos”. Para Hypólito (1997) e Carvalho (1998), essa associação entre docência e vocação feminina serviu como instrumento ideológico de legitimação da desigualdade salarial, da precarização e da desvalorização social da profissão.

É justamente nesse ponto que emerge uma contradição fundamental, pois embora a docência, sobretudo nos iniciais, tenha se constituído, historicamente, como um espaço marcado pela feminização e por condições de trabalho precarizadas, com baixos salários e pouco reconhecimento social, ela representa, simultaneamente, uma via de profissionalização para grande parte das mulheres. Isto é, ao mesmo tempo que ingressa no mundo do trabalho produtivo, o faz de forma subordinada aos ditames da divisão sexual do trabalho.

Nesse contexto, as escolas normais desempenharam papel central, pois se tornaram uma das poucas instituições que acolhiam mulheres em busca de formação e entrada no mercado de trabalho. Com a Revolução Industrial e a consequente necessidade de ampliação da força de trabalho escolarizada, as demandas por instrução crescentes levaram o Estado a assumir a escolarização como uma responsabilidade pública, ampliando redes de ensino e criando políticas educacionais para responder ao aumento do número de crianças nas escolas. Esse processo abriu brechas para que as mulheres ocupassem esse espaço profissional, ainda que marcado pela precarização, pela baixa remuneração e pela naturalização de atributos associados ao cuidado e à vocação.

Os dados analisados nesta tese revelam, inclusive, essa contradição estrutural: apesar de as mulheres apresentarem, em média, níveis mais elevados de escolarização em comparação aos homens, a desigualdade salarial persiste, resultando em remunerações cerca de 20% inferiores às masculinas, com exceção das carreiras militares. Trata-se, portanto, de um processo histórico que combina ampliação de oportunidades e persistência de desigualdades, uma dinâmica que ajuda a compreender a condição atual da docência e o lugar das mulheres no trabalho educativo.

Dessa forma, compreender a feminização do magistério implica analisar as representações de gênero que atravessam a profissão, pois são elas que sustentam, até hoje, a ideia de que o ensino é uma atividade “naturalmente” feminina e, portanto, menos valorizada social e economicamente (Bruschini; Amado, 1988; Louro, 1997; Hypólito, 2011b).

Conforme expõe Scott (1995), a partir do conceito de gênero é possível compreender como as diferenças entre os sexos são construídas social e historicamente, operando como um princípio organizador das relações sociais, inclusive no campo profissional. No caso da docência, essa construção relaciona o trabalho educativo a qualidades culturalmente atribuídas às mulheres, como a afetividade, o cuidado e a dedicação, características valorizadas no discurso pedagógico, as quais, muitas vezes são desvalorizadas em termos de reconhecimento social e salarial (Louro, 1997; Nunes, 2010). Sendo assim, o predomínio das mulheres no magistério não significa necessariamente valorização, mas sim a reprodução de um padrão que, ao mesmo tempo em que inclui as mulheres, limita suas possibilidades de ascensão e prestigiação profissional.

A participação dos homens na docência tende a se concentrar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e em cargos de gestão, o que indica uma hierarquização de gênero dentro da própria profissão (Bruschini, 2007). Esse cenário revela o que Hirata e Kergoat (2007b) denominam de divisão sexual do trabalho, ou seja, uma organização do trabalho

pautada em uma separação socialmente construída entre o que é considerado “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”. No caso da educação, essa divisão contribui para a manutenção de desigualdades estruturais que atravessam a carreira docente, os espaços de poder e os modos de reconhecimento profissional.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa busca examinar o trabalho docente na perspectiva de gênero, com foco nas dinâmicas sociais que influenciam a participação de homens e mulheres na educação básica. A análise considerará os fatores históricos, culturais e institucionais que perpetuam a predominância feminina na docência. Ao evidenciar as desigualdades de gênero presentes no cotidiano escolar, pretende-se fomentar uma discussão crítica acerca da valorização profissional do magistério e da promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Para esse propósito, serão apresentados, nesta seção, dados em três níveis: nacional, estadual e municipal, no intuito de corroborar a predominância feminina na docência da educação básica. As estatísticas disponíveis demonstram que a maior parte das docentes que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio são mulheres, o que confirma a forte feminização da profissão em diferentes contextos territoriais.

Essa feminização docente, percebida tanto em escala nacional quanto nas redes estaduais e municipais, demonstra não somente um padrão de ocupação de cargos, mas também reforça representações históricas de gênero que associam o trabalho docente a atributos tradicionalmente vinculados ao feminino, como cuidado, dedicação e afetividade.

Por meio da análise desses dados é possível atestar que a divisão sexual do trabalho continua operando na organização das profissões, sobretudo daquelas relacionadas ao ensino, bem como refletir criticamente acerca dos impactos dessa configuração na valorização social e profissional das educadoras. Nessa perspectiva, é necessário analisar de maneira mais detalhada a feminização do magistério, identificando como a predominância feminina na profissão docente não apenas reflete a continuidade da divisão sexual do trabalho, mas também contribui para moldar percepções sociais sobre a docência, seus desafios e sua valorização. Compreender a feminização do ensino permite analisar de forma mais precisa as implicações dessa configuração para a carreira docente, considerando tanto os aspectos históricos e culturais quanto as condições de trabalho e reconhecimento profissional das mulheres na educação.

3.1 Feminização do magistério

No final do século XIX, intensificaram-se os debates sobre as transformações necessárias no cenário político, impulsionados por dados estatísticos que evidenciavam elevados índices de analfabetismo entre a população. Os discursos da época atribuíam à monarquia e às suas instituições a responsabilidade pela crise educacional então vivenciada, “[...] as quais eram consideradas pouco democráticas pela precária representatividade política, pela centralização de poderes, pela repressão às liberdades de consciência, de imprensa e de ensino” (Schelbauer, 1998, p. 56).

A partir da intensificação do debate em torno da construção de um regime político mais democrático, surgiu uma preocupação com a formação educacional da população, a qual era, majoritariamente, analfabeta naquele período. Diante desse contexto, governantes e intelectuais passaram a defender a necessidade de fomentar um sentimento de identidade nacional, no intuito de preparar os indivíduos para o trabalho livre, alinhando-se aos ideais de uma república emergente. Nessa perspectiva, as discussões políticas voltadas à democratização do Estado acabaram por revelar de forma mais contundente os desafios relacionados à educação no país. (Nogueira; Schelbauer, 2007).

Ainda de acordo com Nogueira e Schelbauer (2007), frente aos problemas que afligiam o país, acreditava-se que seria necessário promover reformas nas instituições herdadas do regime monárquico, de modo que, uma vez reestruturadas, estas pudessem se adequar à nova configuração do trabalho que então se consolidava. Nesse cenário de transição e reorganização social, a figura feminina começou a ser considerada apta para atuar como educadora. A intensificação das políticas de escolarização, como resposta ao elevado índice de analfabetismo, exigia a criação de novas instituições escolares, o que, por sua vez, ampliava a necessidade de mão de obra docente, abrindo, assim, espaço para a inserção das mulheres na carreira do magistério.

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominante. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (Villela, 2005, p. 121).

De acordo com Costa (2015), a inserção das mulheres no magistério teve início quando os homens começaram a se afastar da profissão docente, a qual já não oferecia prestígio social

como em épocas anteriores. Esse movimento intensificou-se a partir do século XIX, período em que o Estado passou a assumir a responsabilidade pela universalização do ensino básico no país.

Deve-se enfatizar que a precarização do trabalho docente antecede a feminização; a profissão era abandonada pelos homens justamente porque já não apresentava o prestígio e uma boa remuneração, como antes. O estado, por um lado, afastou os homens ao não oferecer boas condições de trabalho e salário, e, por outro, convocou as mulheres a assumirem a docência como um trabalho que poderia ser realizado sem comprometer as tarefas domésticas, além de ser um trabalho que exigia “dotes” tipicamente femininos, como o cuidado com as crianças, o amor, a devoção. Enfim, a docência construía-se como um papel sagrado, tipicamente feminino, e, portanto, assumia também o caráter de “complementação” no orçamento doméstico, o que contribuía, ainda mais, para uma desvalorização salarial. Assim, a feminização do magistério teve início quando o estado assumiu a educação formal. A escola era pensada para responder à necessidade e aos interesses da elite dominante, no sentido de legitimar e naturalizar culturalmente o estilo de vida urbano. O estado passou a organizar a educação e a definir seus rumos. Assim, tornar a docência um “trabalho de mulher” foi uma estratégia de precarização (Costa, 2015, p. 27).

Costa (2015) expõe, ainda, que a presença majoritária de mulheres na área da educação, em comparação aos homens, apresenta avanços e desafios que afetam tanto a qualidade do ensino quanto as condições de vida dessas profissionais. Entre os aspectos positivos, destaca-se a conquista de maior autonomia social pelas mulheres, refletida em sua inserção progressiva nos espaços público e privado ao longo do tempo. O trabalho remunerado tem desempenhado papel fundamental na vida de muitas dessas profissionais, conferindo-lhes independência financeira e poder de decisão em sua esfera pessoal. Em contrapartida, alguns aspectos negativos caracterizam essa realidade, como as precárias condições de trabalho, a ausência de políticas públicas eficazes voltadas às necessidades específicas dessas docentes, a desvalorização profissional, a sobrecarga de jornada, e a infraestrutura inadequada das instituições escolares. Ademais, é necessário enfatizar que muitas dessas mulheres enfrentam uma dupla jornada, acumulando responsabilidades no trabalho produtivo e nas tarefas domésticas, sem que haja uma compensação ou redistribuição efetiva das funções no ambiente familiar.

Dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica revelam que mais de 80% dos profissionais da educação são mulheres, reforçando a presença feminina em um campo ainda marcado por baixa remuneração, precarização das condições de trabalho e poucas oportunidades de ascensão profissional (Brasil, 2024a). Além disso, a feminização da docência

não eliminou as desigualdades de gênero, mas as reproduziu em novas formas, como a responsabilização quase exclusiva das mulheres pelas demandas emocionais e afetivas da escola, em detrimento do reconhecimento intelectual e técnico de seu trabalho (Nóvoa, 2000).

Scott (1995) enfatiza que a docência feminina também deve ser analisada à luz das relações de poder e das representações sociais que subordinam o saber pedagógico ao saber técnico, reforçando a dicotomia entre "cuidar" e "ensinar". Ainda hoje, as mulheres enfrentam barreiras para alcançar cargos de liderança nas instituições educacionais, sendo sub-representadas em postos como direções de redes ou secretarias de educação, especialmente nos níveis estadual e federal (CNM, 2024). Isso evidencia que, embora majoritárias em número, as mulheres não detêm proporcionalmente o poder decisório nos espaços de formulação de políticas educacionais.

Portanto, pensar a docência a partir da perspectiva de gênero é fundamental para compreender como o processo de feminização da profissão se articula com as desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. Reconhecer as contribuições históricas das mulheres na formação educacional do país é imprescindível, mas também é necessário problematizar as condições que sustentam essa presença em um campo ainda subvalorizado, marcado pela naturalização do trabalho feminino e pela deslegitimação de seu saber profissional.

Nesse sentido, para além da reflexão teórica acerca da feminização do magistério, torna-se fundamental analisar como esse processo se expressa na realidade educacional brasileira, a partir de dados empíricos que revelam a configuração atual da profissão. As estatísticas oficiais, produzidas por órgãos como o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), oferecem elementos essenciais para compreender a distribuição de gênero no magistério e permitem problematizar como as representações associadas à docência feminina continuam a influenciar tanto a percepção social quanto a valorização profissional das educadoras.

3.2 Representações de gênero na docência - nível nacional

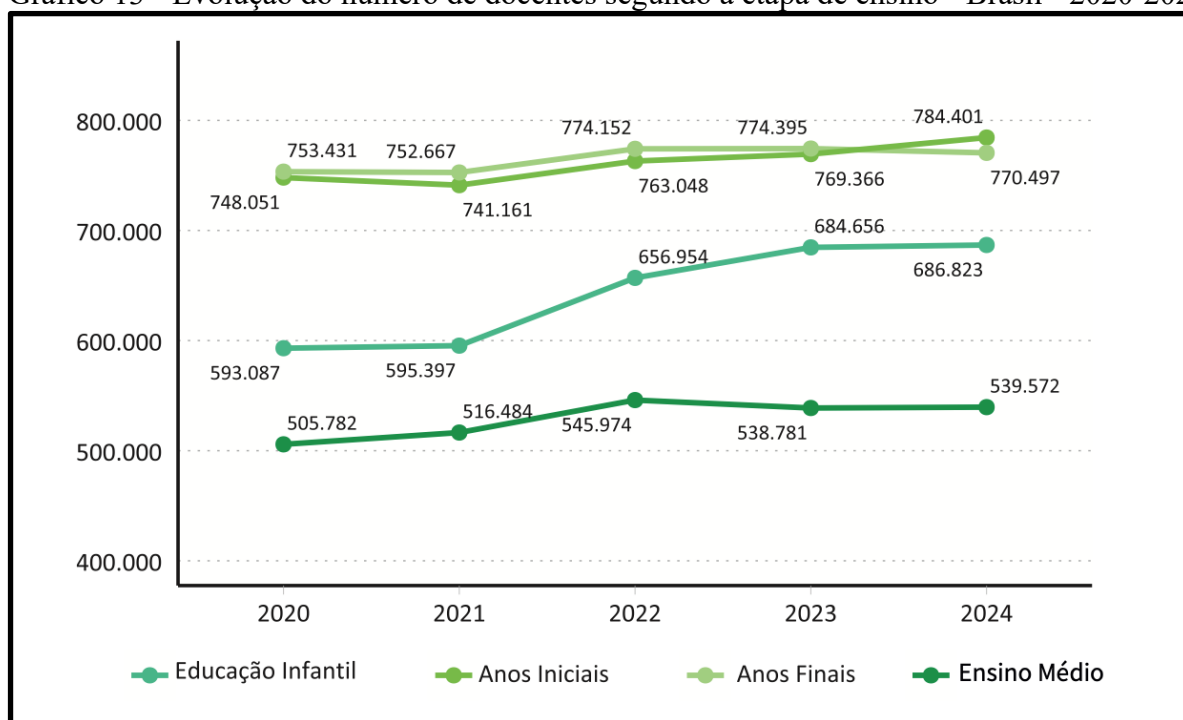
O MEC e o Inep realizam, anualmente, por meio do Censo Escolar, um levantamento que permite traçar o perfil dos/as docentes atuantes nas instituições de educação básica no Brasil. Para esta pesquisa, foi realizada uma análise dos dados referentes ao Censo Escolar de 2024, com base em duas categorias: gênero e faixa etária. A partir dessas variáveis, buscou-se compreender aspectos estruturais da constituição do corpo docente no país e refletir, de maneira

crítica, sobre a expressiva presença feminina na profissão docente. Os dados evidenciam que, mesmo em 2024, a docência na educação básica, a nível nacional, continua sendo exercida majoritariamente por mulheres, o que reforça sua associação histórica com características como cuidado, dedicação e afeto, atributos culturalmente vinculados ao feminino e frequentemente utilizados para justificar a baixa valorização técnica e social da profissão.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, observa-se uma expressiva presença feminina nos quadros da educação básica no Brasil, com predominância em praticamente todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Tal configuração reflete uma continuidade histórica e sociocultural que associa as práticas educativas e de cuidado às funções tradicionalmente atribuídas às mulheres, consolidando a docência como uma profissão marcada pela feminização.

O Censo Escolar de 2024 registrou 2.367.777 professores/as na educação básica do Brasil. A maioria deles/as (60,4%) trabalha no ensino fundamental, totalizando 1.431.320 docentes (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Evolução do número de docentes segundo a etapa de ensino - Brasil - 2020-2024

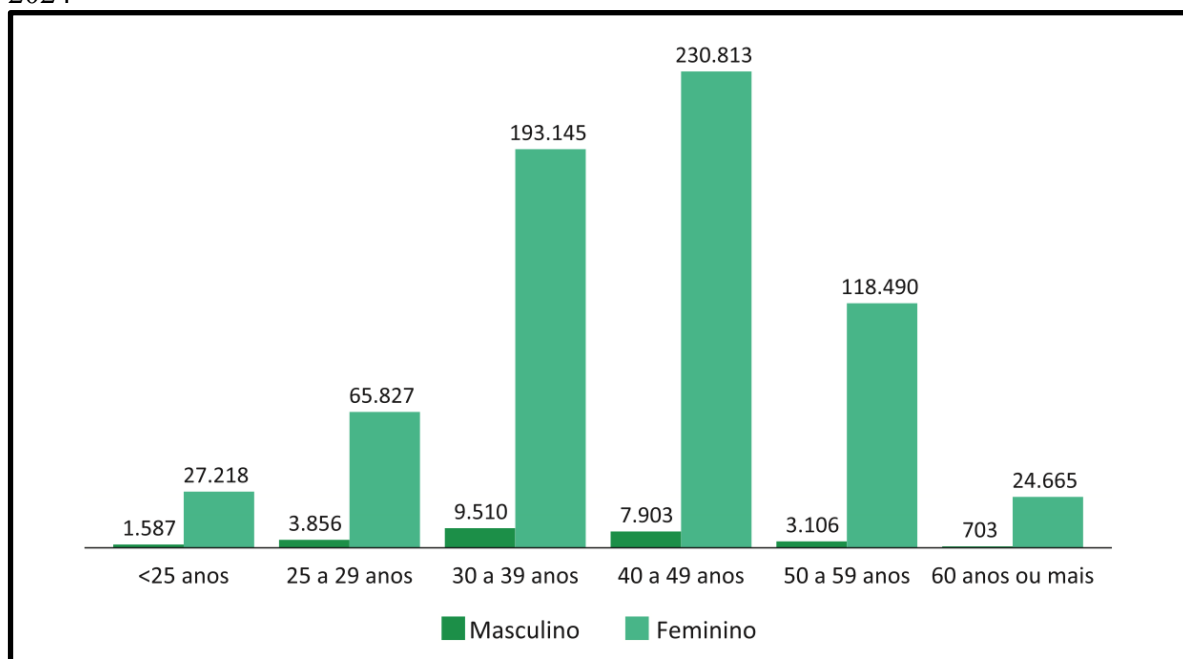


Fonte: Brasil (2024).

3.2.1 Educação Infantil

Aproximadamente 687 mil docentes atuam na educação infantil no Brasil. Essa etapa concentra o maior percentual de profissionais do sexo feminino, correspondendo a 96,1% do total, sendo 97,1% nas creches e 93,9% na pré-escola. Verifica-se, ainda, uma predominância de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Número de docentes na educação infantil segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024



Fonte: Brasil (2024a).

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que a Educação Infantil no Brasil é marcada pela presença predominante de mulheres no quadro de docentes. Ao longo do tempo, a docência na Educação Infantil foi sendo ocupada majoritariamente por mulheres, criando um padrão que se perpetua até hoje.

O cuidado e a educação de crianças pequenas são, tradicionalmente, vistos como uma extensão das responsabilidades femininas, o que leva a uma maior presença de professoras nessa etapa. Segundo Louro (1997), a docência, sobretudo nos anos iniciais e na educação infantil, tem sido compreendida como uma extensão das funções maternas, o que contribui para a naturalização da presença feminina nesses espaços. Apesar de sua importância, a valorização simbólica e material da educação infantil ainda é baixa, o que se reflete em salários menos atrativos e menor reconhecimento profissional, fatores que dificultam a atração de homens para a carreira (Hirata; Kergoat, 2007a).

A preferência por figuras femininas, sustentada por crenças sociais sobre cuidado, afeto e acolhimento, é reforçada tanto por famílias quanto pelas próprias instituições escolares, como observa Nunes (2001b), o que contribui para a perpetuação desse padrão. Assim, a feminização da docência na Educação Infantil revela não apenas uma tendência estatística, mas também uma dinâmica cultural e estrutural profundamente enraizada nas relações de gênero e nas concepções sociais sobre infância e cuidado.

A feminização na docência tem origens históricas e está relacionada às mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram a partir do século XIX. No Brasil, esse processo se intensificou com a ampliação da escola pública e a difusão da ideia de que o ensino básico exigia características como paciência, sensibilidade e aptidão para o cuidado, traços tradicionalmente associados ao papel feminino (Louro, 1997).

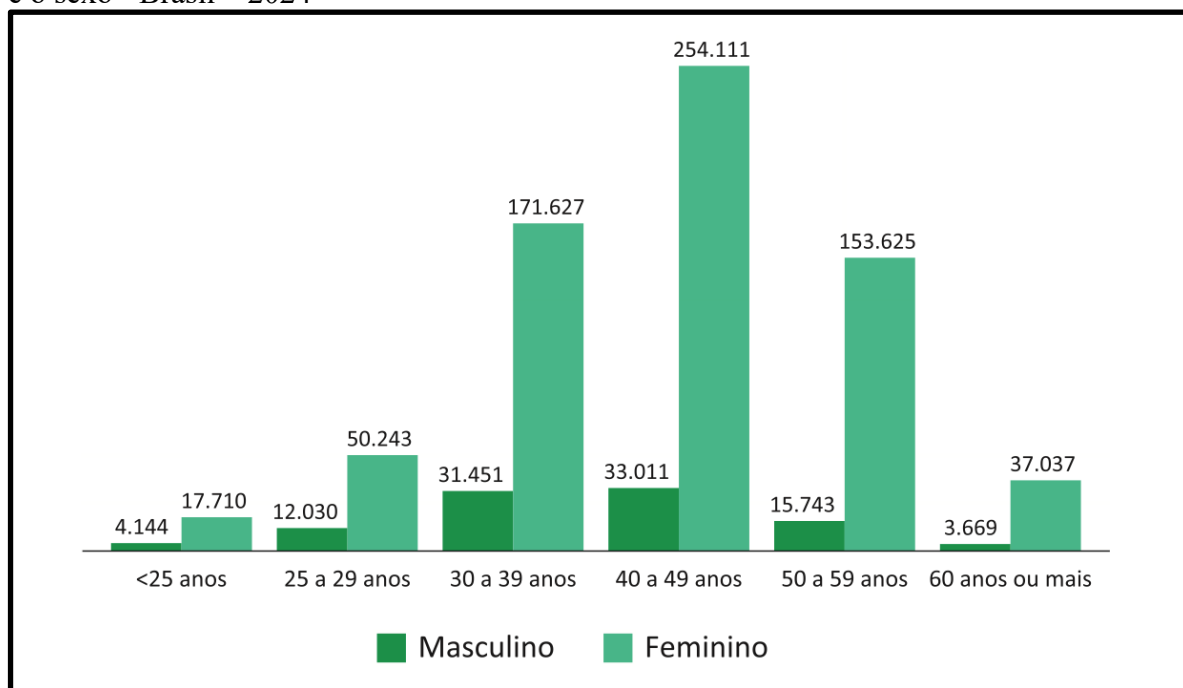
A inserção das mulheres no magistério foi, num primeiro momento, motivada por fatores econômicos e morais, pois, além de aceitarem salários inferiores aos dos homens, elas eram consideradas mais adequadas para lidar com crianças em razão da presumida vocação maternal (Nóvoa, 2009).

Ao longo do século XX, a presença feminina tornou-se predominante, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, essa maioria numérica não representou uma valorização da carreira docente. Ao contrário, como aponta Sarti (2004), a relação entre ensino e cuidado reforçou a desvalorização simbólica e material da profissão, incitando estereótipos de gênero e desigualdades salariais. Dessa forma, a feminização da docência não somente alterou a composição do magistério, mas também impactou a maneira como a atividade educativa é reconhecida e remunerada socialmente.

3.2.2 Ensino Fundamental

No ensino fundamental, no Brasil, há 1.431.320 docentes em exercício, dos quais 76,9% são mulheres e 23,1% são homens. Nos anos iniciais dessa etapa, atuam 784.401 profissionais, com predominância feminina: 87,2% do sexo feminino e 12,8% do sexo masculino. As faixas etárias mais representativas entre esses docentes situam-se entre 30 a 39 anos e 40 a 49 anos (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo - Brasil – 2024



Fonte: Brasil (2024a).

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, também é marcada pela predominância de mulheres, conforme demonstram os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), representados pelo gráfico acima. Esses dados não evidenciam apenas uma estatística, mas um fenômeno social, histórico e estrutural que molda a composição da força de trabalho educacional e carrega implicações profundas sobre a valorização da profissão docente e as construções de gênero na sociedade.

A forte presença feminina nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como na educação infantil, também pode ser interpretada por meio de fatores históricos e culturais que associam o trabalho educativo ao cuidado, uma atividade tradicionalmente atribuída às mulheres. Como destaca Louro (1997), a escola se consolidou como um espaço legitimado de atuação feminina, reforçando a naturalização da docência como uma “extensão do lar”, onde o papel de ensinar as crianças pequenas é percebido como uma continuidade do materno.

O processo de feminização da profissão docente foi historicamente incentivado por políticas e discursos que compreendiam a docência como uma ocupação adequada para as mulheres, sobretudo em razão das supostas características de sensibilidade, paciência e dedicação. De acordo com Nogueira e Catani (1997), o magistério constituiu, ao longo do século XX, uma das poucas ocupações socialmente aceitas para as mulheres de classes médias

urbanas, ao mesmo tempo em que serviu como instrumento de disciplinamento e contenção social para o gênero feminino.

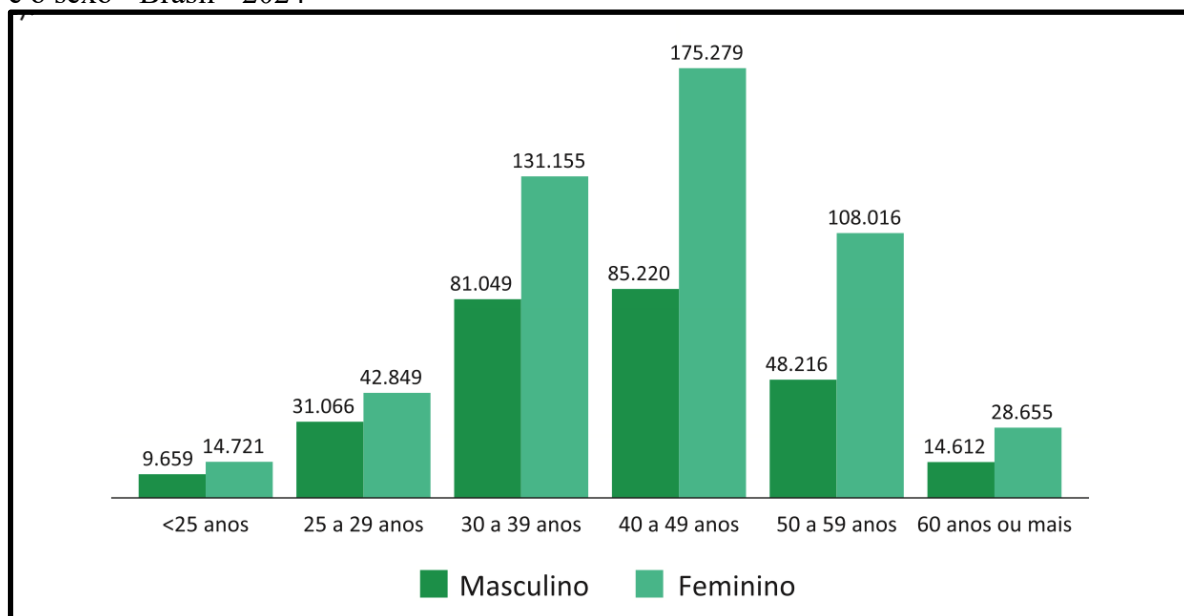
A escolha profissional das mulheres pela docência nos anos iniciais é reforçada pela própria estrutura de formação. Os cursos de Pedagogia, que habilitam para o exercício docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, são majoritariamente frequentados por mulheres. Conforme o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024b), mais de 90% dos estudantes matriculados em cursos de Pedagogia são do sexo feminino, o que contribui para a reprodução e manutenção dessa configuração.

É importante destacar que a feminização da docência está relacionada não apenas à presença quantitativa de mulheres, mas também à desvalorização simbólica e material do trabalho docente. Arroyo (2011) argumenta que há uma relação direta entre a predominância feminina e a desvalorização da profissão, pois quanto mais feminizado é um campo de trabalho, menor tende a ser seu reconhecimento social e econômico. Esse fenômeno é visível nos baixos salários, na precarização das condições de trabalho e na escassa valorização profissional atribuída às docentes que atuam nas etapas iniciais da educação.

Na mesma perspectiva da educação infantil, verifica-se que o pequeno número de homens que atua nos anos iniciais do ensino fundamental também está vinculado aos estigmas de gênero e ao imaginário social que associa o cuidado infantil estritamente às mulheres. Como aponta Rosemberg (2001), homens que optam por atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental frequentemente enfrentam preconceito, desconfiança e barreiras simbólicas, o que contribui para sua sub-representação e para a reprodução das desigualdades de gênero no interior da escola.

Nos anos finais do ensino fundamental, estão em atividade 770.497 docentes, sendo 65% do sexo feminino e 35% do sexo masculino. As maiores concentrações de profissionais situam-se nas faixas etárias de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Número de docentes nos anos finais do ensino fundamental segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024



Fonte: Brasil (2024a).

No âmbito dos anos finais do ensino fundamental, verifica-se um aumento na participação de homens em comparação com os anos iniciais, o que se deve a diversos fatores históricos, culturais, institucionais e formativos.

Um motivo que pode justificar esse aumento da presença masculina nos anos finais do ensino fundamental está relacionado à estrutura curricular, visto que as aulas passam a ser ministradas por professores especialistas em áreas específicas, como matemática, ciências, história, geografia e educação física. Historicamente, tais disciplinas apresentam maior presença masculina, tanto nos cursos de formação quanto na prática docente (Curi, 2004; Louro, 1997). Os cursos de licenciatura nessas áreas registram índices significativamente mais altos de matrícula de homens, o que se reflete diretamente na composição do corpo docente nos anos finais do ensino fundamental.

Ademais, os anos finais tendem a oferecer melhores condições de trabalho em comparação com os anos iniciais. Isso se manifesta em aspectos como carga horária, jornada de trabalho e maior valorização social das disciplinas específicas (Nóvoa, 2009). Tal valorização pode atuar como um atrativo para a entrada e permanência de professores homens, principalmente ao considerar que a docência nos anos iniciais e na educação infantil ainda é socialmente percebida como uma extensão do cuidado materno, o que, historicamente, afasta os homens dessas etapas (Oliveira, 2021).

Outro fator a ser considerado é a mudança na natureza da relação pedagógica entre professor/a e aluno/a ao longo do ensino fundamental. Enquanto os anos iniciais são marcados

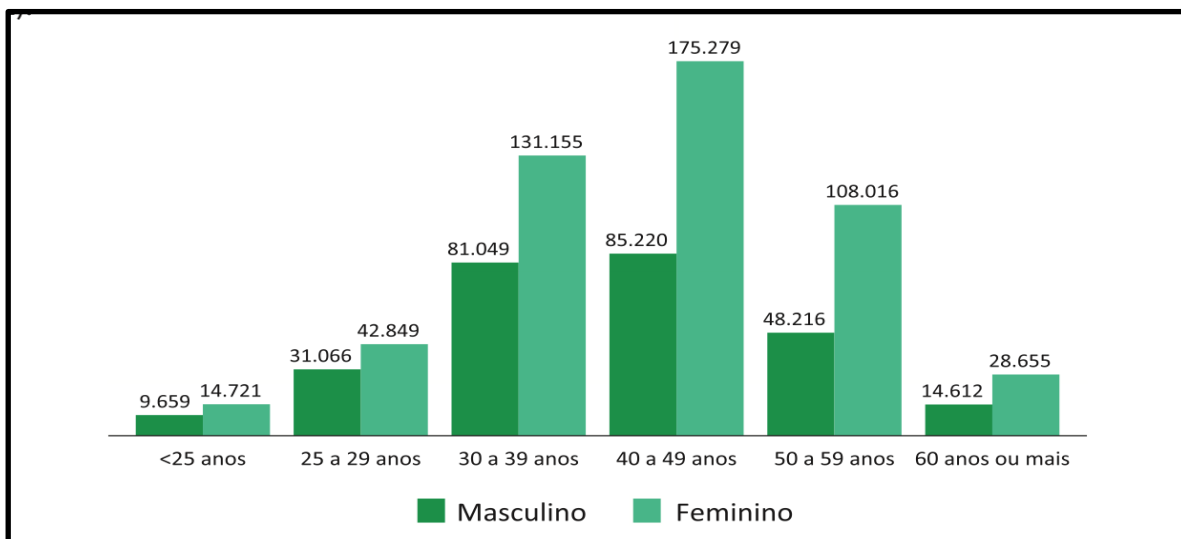
por vínculos mais afetivos, cuidado direto e acompanhamento contínuo, atributos associados à feminilidade, os anos finais buscam enfatizar relações mais centradas no conteúdo, no desempenho acadêmico e na disciplina formal. Essa transição também repercute na composição de gênero do magistério, uma vez que os papéis tradicionalmente atribuídos aos homens, como autoridade, objetividade e domínio técnico, são mais aceitos e até esperados em contextos que valorizam o conhecimento específico (Garcia; Cardoso, 2025).

Na perspectiva sociocultural, há menos resistência social à presença masculina nos anos finais do ensino fundamental, em comparação com a educação infantil e os anos iniciais. Estudos indicam que homens que optam por atuar com crianças pequenas frequentemente enfrentam preconceitos, desconfiança e estigmatização, muitas vezes sendo questionados quanto à sua motivação e competência para o cuidado infantil (Garcia; Cardoso, 2025). Já nos anos finais, por lidarem com estudantes mais velhos, essas resistências tendem a ser menos pronunciadas, o que contribui para a maior inserção e permanência masculina nessa etapa da educação.

3.2.3 Ensino Médio

Em 2024, o ensino médio contou com a atuação de 539.572 professores, dos quais 56,8% são do sexo feminino e 43,2% do sexo masculino. No que se refere à distribuição etária, observa-se uma maior concentração de docentes nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Número de docentes no ensino médio segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2024



Fonte: Brasil (2024a).

A participação masculina no ensino médio é mais significativa em relação à educação infantil e aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Essa diferença de composição de gênero entre os níveis de ensino não é ocasional, mas sim resultado de construções sociais, culturais e institucionais que, historicamente, moldaram a divisão sexual do trabalho educacional (Louro, 1997; Nóvoa, 2009).

No ensino médio, os docentes atuam em disciplinas específicas como matemática, física, química, informática e educação física, áreas que, tradicionalmente, apresentam maior participação masculina tanto na formação inicial quanto na atuação profissional. Segundo dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2024b), cursos como licenciatura em matemática, física e informática ainda concentram majoritariamente estudantes do sexo masculino, o que influencia diretamente a composição do corpo docente nesses campos no ensino médio. Essa segmentação curricular contribui para um aumento da presença de professores homens nesse nível de ensino, em contraste com as etapas iniciais, marcadas pela centralidade do cuidado e da formação integral (Tardif, 2014).

Outro elemento importante é o maior prestígio social atribuído à docência no ensino médio, tanto pelo conteúdo mais acadêmico quanto pelo papel de preparação dos estudantes para o Enem e para a educação superior. Esse prestígio se traduz, em alguns casos, em melhores condições salariais ou de contratação, sobretudo em redes particulares ou em disciplinas de difícil preenchimento, o que pode atrair mais profissionais do sexo masculino, historicamente mais presentes em funções valorizadas e menos propensos a encargos vinculados ao cuidado e à infância (Moreira; Galvão, 2023).

Muitos homens podem sentir-se mais à vontade trabalhando com adolescentes e jovens, em função da identificação geracional, dos temas abordados nas disciplinas e da redução dos estigmas sociais relacionados à presença masculina. O ensino médio, por ser uma etapa mais disciplinar e conteudista, favorece uma relação pedagógica menos associada ao cuidado direto e mais centrada na transmissão de saberes específicos (Gatti, 2009; Tardif, 2014).

A análise dos dados gráficos, em articulação com a literatura especializada, corrobora a feminização da docência na educação básica, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa distribuição de gênero revela aspectos históricos, culturais e sociais que associam a figura feminina ao cuidado e à educação das crianças, contribuindo para a naturalização desse lugar social. Tal configuração reforça a desvalorização simbólica e profissional dessas etapas escolares, as quais, com frequência, são relegadas às posições inferiores da hierarquia educacional. Nessa perspectiva, a reflexão crítica acerca dessa realidade

é fundamental para a formulação de políticas públicas comprometidas com a valorização docente e a promoção da equidade de gênero no campo educacional.

Se, em nível nacional, os dados evidenciam a predominância feminina na docência e a persistência de representações de gênero que influenciam a valorização da profissão, é igualmente necessário considerar como essas dinâmicas se manifestam em contextos regionais. A análise em escala estadual possibilita captar particularidades históricas, sociais e políticas que atravessam a constituição do magistério, permitindo compreender de forma mais situada os sentidos atribuídos ao trabalho docente. Nesse sentido, o próximo tópico dedica-se a examinar as representações de gênero na docência no âmbito estadual, evidenciando tanto as continuidades em relação ao quadro nacional quanto às especificidades que marcam a realidade educacional local.

3.3 Representações de gênero na docência - nível estadual

Diante do cenário nacional que evidencia a predominância feminina na docência, sobretudo na educação básica, esta pesquisa realizou uma análise específica dos dados referentes ao estado de Minas Gerais. A partir das informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica e com base na categoria gênero, foi feita uma investigação acerca da composição do corpo docente mineiro, enfatizando as variáveis de gênero e as diferentes etapas de ensino.

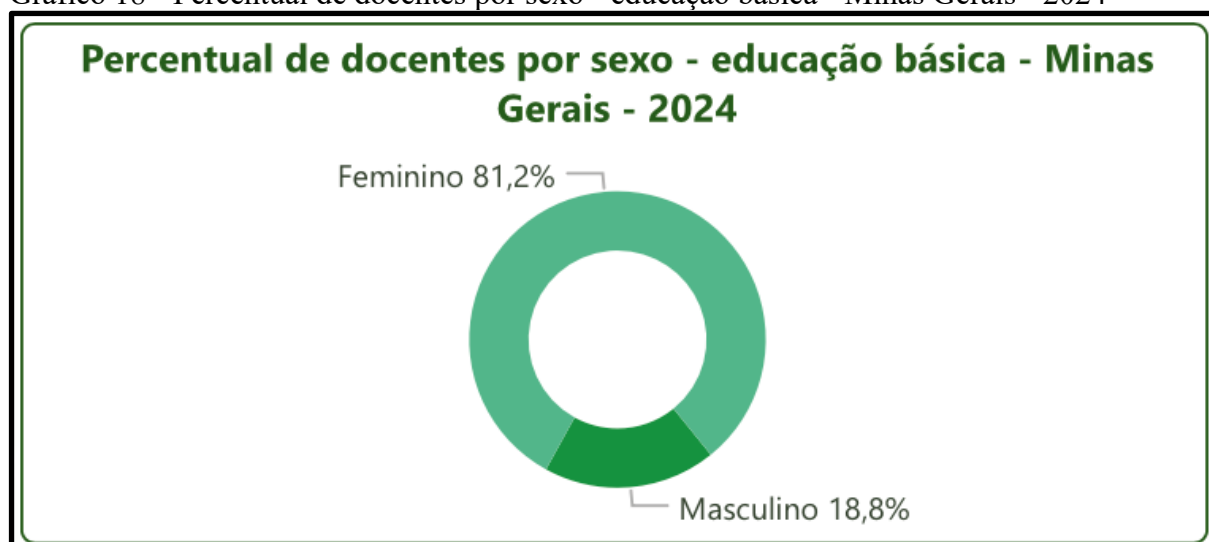
A escolha do estado de Minas Gerais justificou-se pelo recorte empírico adotado nesta pesquisa, que tem como foco o município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro. Considerando que os dados municipais estão inseridos nos conjuntos estatísticos estaduais, a análise do panorama mineiro possibilitou contextualizar os resultados obtidos no município em relação às tendências mais amplas do estado. Ademais, ao situar Uberlândia dentro do contexto educacional de Minas Gerais, tornou-se possível compreender as especificidades e possíveis convergências entre as dinâmicas locais e estaduais no que diz respeito à feminização da docência, às condições de trabalho e à organização das relações de gênero no ambiente escolar.

O levantamento e a sistematização dos dados foram realizados com base nos microdados do Censo Escolar mais recente, disponibilizados pelo INEP, considerando variáveis como sexo, etapa de ensino e rede administrativa (municipal, estadual ou privada). Nessa perspectiva, buscou-se identificar em que medida a predominância de mulheres na docência se manifesta

em Minas Gerais e, mais especificamente, como essa realidade se expressa no município de Uberlândia.

No estado de Minas Gerais, observou-se uma expressiva predominância de mulheres na docência na educação básica (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Minas Gerais - 2024



Fonte: Brasil (2024a).

De acordo com o gráfico acima, nota-se a expressiva predominância feminina na docência da educação básica em Minas Gerais no ano de 2024. Em consonância com os dados apresentados, 81,2% do corpo docente é composto por mulheres, enquanto apenas 18,8% são homens. Essa distribuição demonstra a feminização da profissão docente, fenômeno histórico e estrutural amplamente documentado na literatura educacional e nos estudos de gênero.

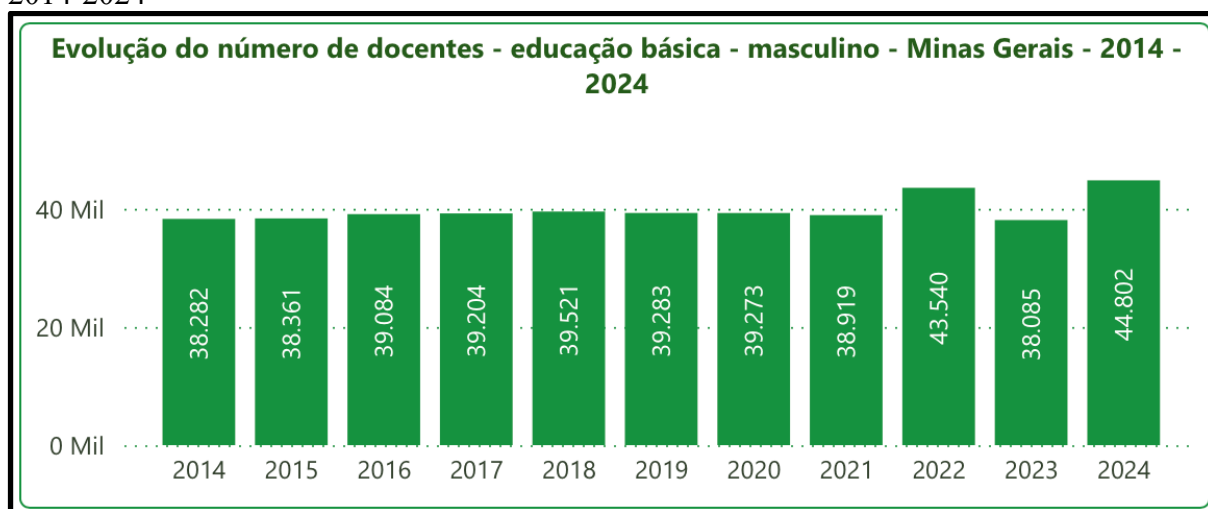
Essa feminização da profissão docente em Minas Gerais se alinha ao panorama nacional, revelando tanto a associação cultural entre o cuidado e o ensino de crianças quanto a desvalorização social e econômica do trabalho docente, frequentemente relegado às mulheres. Os dados do Censo Escolar confirmam esse cenário, indicando que a composição do corpo docente mineiro permanece, em sua maioria, feminina, o que também demanda reflexões sobre as condições de trabalho, as políticas de valorização profissional e as dinâmicas de gênero presentes no espaço escolar.

Para uma compreensão mais detalhada e sistemática dos dados, as variáveis sexo, etapa de ensino e rede administrativa (municipal, estadual, federal ou privada) serão abordadas de forma separada. Primeiramente, será realizada a análise referente à participação masculina na docência, considerando sua distribuição por etapa de ensino e rede administrativa. Em seguida, será examinada a presença feminina, destacando suas especificidades e particularidades ao

longo das diferentes fases da educação básica e conforme a esfera administrativa de atuação. Essa organização visa conferir maior clareza à exposição dos resultados e possibilitar reflexões mais precisas sobre as desigualdades de gênero na profissão docente.

O Gráfico 19 demonstra a variação quantitativa dos professores do sexo masculino atuantes na educação básica mineira ao longo de uma década.

Gráfico 19 - Evolução do número de docentes - educação básica - masculino - Minas Gerais - 2014-2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

Os dados apontam estabilidade no número de docentes homens entre os anos de 2014 e 2021, com pequenas variações que oscilam entre 38.282 (em 2014) e 39.521 (em 2018). Essa estabilidade numérica sugere a manutenção de um padrão de inserção masculina na educação básica, possivelmente relacionado à persistência de estereótipos de gênero que ainda associam o magistério, principalmente nas séries iniciais, a uma profissão feminina (Louro, 1997; Nóvoa, 2000).

A partir de 2022, nota-se um aumento significativo na quantidade de docentes do sexo masculino, alcançando 43.540 profissionais, o que representa um crescimento de aproximadamente 11,8% em relação ao ano anterior. Após uma pequena queda em 2023 (38.085), o número volta a subir significativamente em 2024, atingindo 44.802 docentes. Essa tendência de crescimento recente pode estar vinculada a políticas públicas de incentivo à profissionalização docente, à ampliação de concursos públicos ou à busca por maior estabilidade no setor educacional por parte dos homens, em um contexto de instabilidade econômica ou reestruturação do mercado de trabalho.

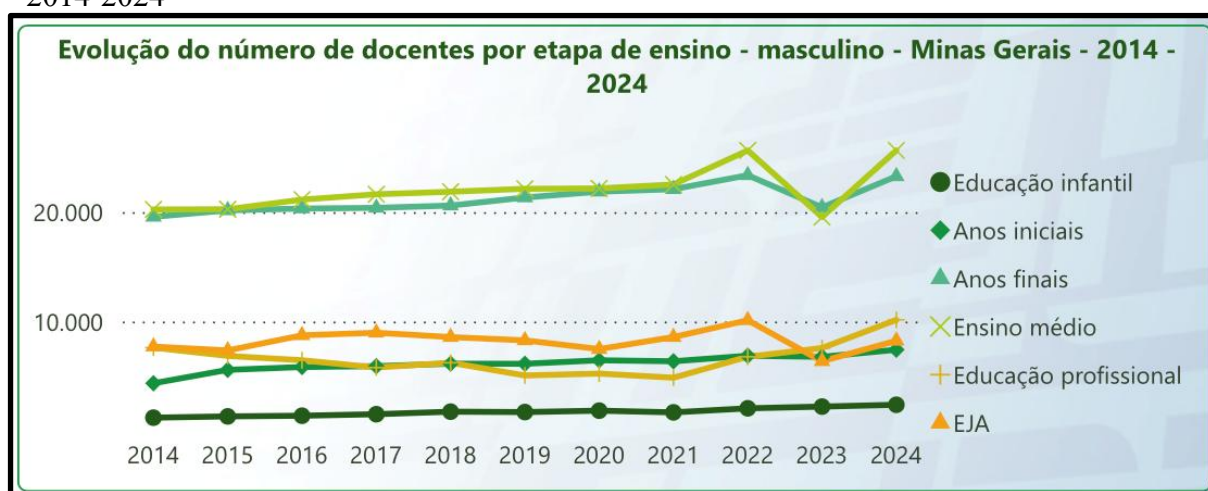
A ascensão, embora pontual, chama atenção por destoar da relativa estabilidade dos anos anteriores. Todavia, é importante destacar que, mesmo com esse crescimento, os homens

ainda representam uma minoria no corpo docente da educação básica, o que reafirma a histórica feminização da profissão docente, especialmente nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Hirata, 2002; Scott, 1995).

A análise do gráfico, portanto, permite compreender que, embora haja sinais de mudança no perfil de gênero do magistério em Minas Gerais, esses movimentos ainda são incipientes e insuficientes para alterar de forma estrutural a configuração predominantemente feminina da carreira docente.

Em relação às etapas de ensino, o Gráfico 20 revela a evolução do número de docentes do sexo masculino na educação básica de Minas Gerais, distribuídos por etapas de ensino entre os anos de 2014 e 2024.

Gráfico 20 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2014-2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

A análise dos dados revela a permanência de uma distribuição desigual da presença masculina nas diferentes etapas da educação básica, refletindo não só as escolhas individuais, mas também construções históricas e culturais sobre os papéis de gênero no magistério (Louro, 1997; Nóvoa, 2000).

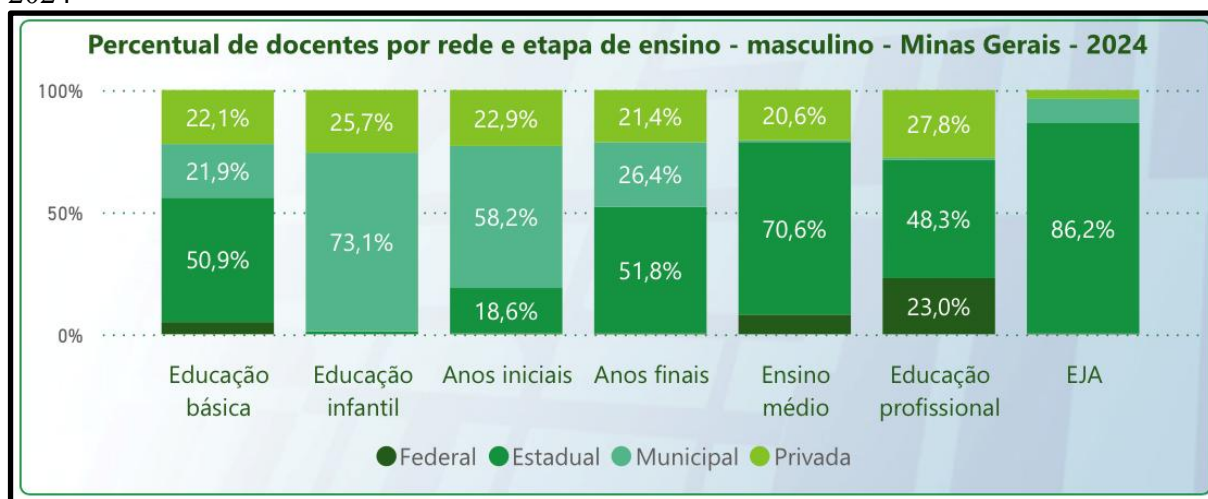
A maior concentração de professores homens ocorre no ensino médio, seguido pelos anos finais do ensino fundamental e anos iniciais, os quais mantêm níveis semelhantes ao longo do período analisado, com pequenas alternâncias. O aumento mais significativo no número de docentes homens no ensino médio, especialmente a partir de 2021, pode indicar uma maior identificação masculina com essa etapa, muitas vezes associada a disciplinas consideradas “mais técnicas” ou “científicas”, como matemática, física e educação física, historicamente marcadas por uma maior presença masculina (Moreira; Galvão, 2023).

Já a educação infantil apresenta o menor quantitativo de professores homens, ainda que com leve aumento entre 2021 e 2024. Essa informação reitera a feminização histórica desta etapa, fortemente vinculada ao cuidado e à maternagem, atributos culturalmente atribuídos às mulheres (Hirata, 2002; Scott, 1995). A presença masculina na educação infantil continua sendo uma exceção, o que pode estar relacionado tanto ao preconceito social quanto à desvalorização simbólica e material dessa etapa (Menezes, 2022).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional apresentam oscilações consideráveis, com crescimento mais acentuado nos últimos dois anos analisados. No caso da EJA, o aumento de docentes do sexo masculino pode estar atrelado à maior flexibilidade de horários e ao perfil etário dos estudantes, que possivelmente contribuem para uma maior aceitação da presença masculina. Já a educação profissional, por sua natureza técnica e voltada para o mercado de trabalho, tende a atrair mais docentes homens, o que se confirma pelo aumento observado a partir de 2022.

No que diz respeito às redes administrativas, o Gráfico 21 apresenta a distribuição percentual dos docentes do sexo masculino por rede de ensino (federal, estadual, municipal e privada), considerando as diferentes etapas da educação básica em Minas Gerais no ano de 2024.

Gráfico 21 - Percentual de docentes por rede e etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

Segundo os dados, verifica-se que a presença masculina no magistério está intrinsecamente relacionada não apenas à etapa de ensino, mas também à natureza administrativa da rede em que o docente atua, o que evidencia a persistência de padrões estruturais e culturais associados ao gênero na profissão docente (Hirata, 2002; Scott, 1995).

Na educação básica como um todo, verifica-se que mais da metade dos docentes homens atuam na rede estadual (50,9%), seguida pelas redes privada (22,1%) e municipal (21,9%). Esse dado reforça a centralidade da rede estadual como principal empregadora de professores homens, sobretudo nas etapas finais da escolarização, como o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental.

A educação infantil, por sua vez, apresenta um dado significativo: 73,1% dos professores homens atuam na rede municipal, enquanto apenas 1,2% estão na rede federal (não representada no gráfico) e 25,7% na rede privada. Esse predomínio da rede municipal nesta etapa confirma o papel historicamente assumido pelos municípios na oferta da educação infantil, mas também revela a baixa inserção masculina nessa etapa, tradicionalmente associada ao cuidado e à maternagem, e marcada por forte feminização (Louro, 1997; Menezes, 2022).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a presença masculina também se concentra majoritariamente na rede municipal (58,2%), embora com maior participação da rede estadual (18,6%) e da privada (22,9%). Essa configuração começa a se alterar a partir dos anos finais, nos quais a rede estadual se destaca com 51,8% da presença masculina. A transição entre essas duas etapas demonstra a permanência dos estereótipos que associam os homens às disciplinas consideradas “mais técnicas” e aos níveis mais elevados de ensino, enquanto as mulheres são associadas ao cuidado, à alfabetização e às etapas iniciais da educação formal (Moreira; Galvão, 2023).

Essa tendência é ainda mais evidente no ensino médio, em que 70,6% dos docentes homens estão na rede estadual, reforçando a ideia de que há uma divisão de gênero na docência que não apenas separa homens e mulheres, mas também os distribui de maneira desigual pelas etapas e redes de ensino. A baixa presença na rede federal e a relativa participação na rede privada (20,6%) reforçam a centralização do ensino médio nas mãos do estado em Minas Gerais.

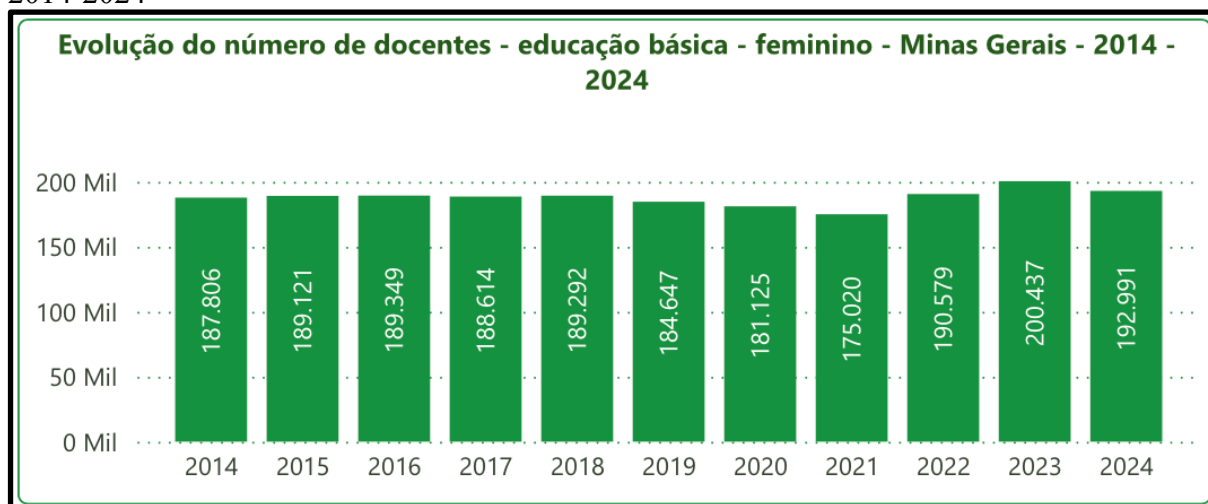
A educação profissional apresenta uma distribuição mais equilibrada, com destaque para a rede privada (27,8%), seguida pela estadual (48,3%) e federal (23,0%). A maior presença masculina nessa etapa está em consonância com o perfil técnico dessa modalidade, tradicionalmente marcada por formações ligadas ao mundo do trabalho e ao mercado, frequentemente associados ao universo masculino (Hirata, 2002; Nóvoa, 2000).

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um dado emblemático: 86,2% dos docentes homens atuam na rede estadual, indicando que esta é praticamente a única mantenedora da modalidade no estado. A significativa presença masculina nessa etapa pode estar relacionada ao perfil dos alunos (com maior número de homens adultos), aos horários

alternativos das aulas e à vinculação com a escolarização tardia ou interrompida, o que pode atrair mais docentes homens em busca de jornadas complementares.

A seguir, o Gráfico 22 apresentará a evolução do número de docentes do sexo feminino atuantes na educação básica no estado de Minas Gerais, no período de 2014 a 2024. A série histórica revela a manutenção de uma ampla predominância feminina na carreira docente, especialmente nas etapas iniciais da educação, o que reafirma a característica marcante da feminização do magistério, historicamente construída e socialmente legitimada (Hirata, 2002; Scott, 1995).

Gráfico 22 - Evolução do número de docentes - educação básica - feminino - Minas Gerais - 2014-2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

Nos primeiros anos da série, entre 2014 e 2018, o número de mulheres docentes permaneceu relativamente estável, oscilando entre 187.806 e 189.292 profissionais. A partir de 2019, nota-se uma tendência de queda gradual, atingindo o ponto mais baixo em 2021, com 175.020 docentes, uma redução de aproximadamente 7,5% em comparação a 2018. Tal retração pode ser interpretada à luz de transformações estruturais no mercado de trabalho educacional, cortes de investimentos públicos, precarização dos vínculos e exaustão das condições de trabalho, fatores que têm impactado sobretudo as mulheres, principais responsáveis pela docência na educação básica (Dubet, 2002; Oliveira, 2021).

Os anos de 2022 e 2023, entretanto, revelam uma recuperação significativa, com destaque para o pico em 2023, quando o número de docentes do sexo feminino atinge 200.437, o maior valor da série. Essa elevação pode estar relacionada à retomada de concursos públicos após a suspensão durante a pandemia de COVID-19, à recomposição do quadro de professores e, possivelmente, à maior procura por estabilidade profissional em contextos de crise. Em 2024,

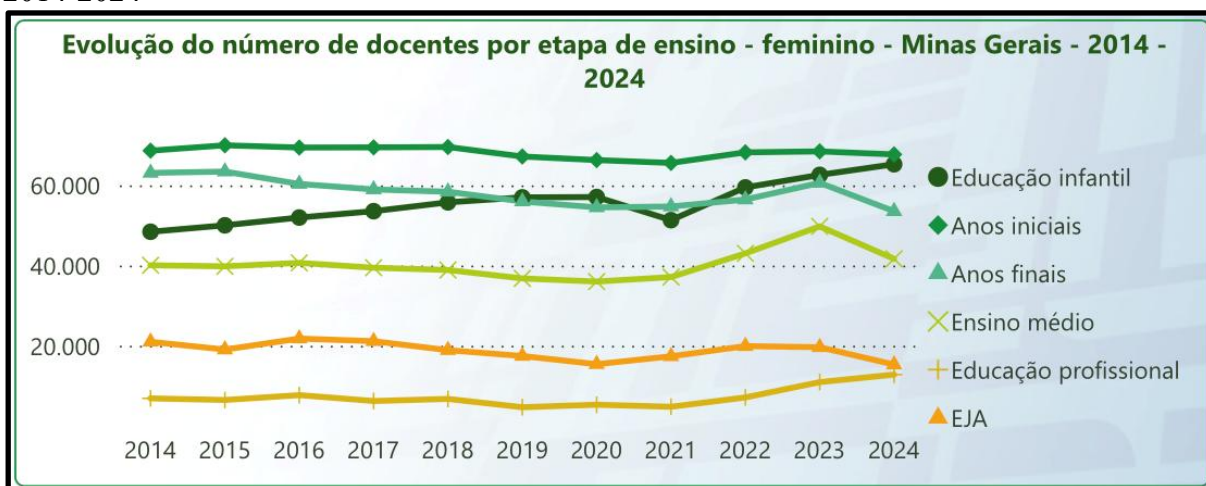
observa-se uma leve queda para 192.991, mas ainda assim o número permanece superior ao início da série.

É importante destacar que a elevada presença de mulheres na docência não é fruto apenas de escolhas individuais, mas de um processo histórico que associou o trabalho educacional ao papel socialmente atribuído às mulheres como cuidadoras e educadoras “naturais” das crianças (Louro, 1997). Essa feminização, contudo, não implica empoderamento profissional. Ao contrário, muitas vezes está acompanhada de desvalorização social, simbólica e salarial da carreira docente, particularmente nas etapas iniciais da educação básica (Menezes, 2022).

A análise dos dados revela que, mesmo com variações ao longo da década, as mulheres continuam representando a esmagadora maioria do magistério mineiro. Esse dado reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho, a valorização profissional e os desafios enfrentados pelas mulheres na docência, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho, às jornadas múltiplas e às desigualdades de gênero que ainda persistem no interior das instituições educacionais (Hirata; Kergoat, 2007b).

Quanto às etapas de ensino, o Gráfico 23 apresenta a evolução do número de docentes do sexo feminino na educação básica, distribuídas por etapa de ensino, no estado de Minas Gerais entre os anos de 2014 e 2024.

Gráfico 23 - Evolução do número de docentes por etapa de ensino - feminino - Minas Gerais - 2014-2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

A análise evidencia a predominância da atuação feminina nas etapas iniciais da escolarização, como a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, o que reafirma

a histórica feminização do magistério e a associação social entre o trabalho pedagógico com crianças e os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres (Louro, 1997; Scott, 1995).

Entre 2014 e 2024, a educação infantil apresenta um crescimento contínuo no número de professoras, passando de aproximadamente 49 mil para cerca de 63 mil docentes. A valorização dessa etapa na legislação educacional (a exemplo da obrigatoriedade da pré-escola a partir dos 4 anos, conforme a Lei n. 12.796/2013) pode ter contribuído para a ampliação de contratações, ainda que essa valorização simbólica nem sempre se traduza em melhores condições de trabalho ou remuneração (Oliveira, 2021).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma estabilidade significativa ao longo do período, com oscilação em torno de 65 mil docentes. Essa concentração de mulheres nas séries iniciais reforça a noção de que o trabalho docente, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, é socialmente naturalizado como uma extensão do cuidado materno, sendo pouco atrativo para os homens (Hirata, 2002; Menezes, 2022).

A atuação feminina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é numericamente inferior quando comparada às etapas anteriores. Embora haja um leve crescimento a partir de 2021 — especialmente no ensino médio —, os dados revelam que a distribuição de gênero continua sendo assimétrica, com as mulheres menos representadas nas etapas em que prevalecem as disciplinas consideradas “mais técnicas”, como física, matemática e química, historicamente associadas ao universo masculino (Moreira; Galvão, 2023). A curva ascendente entre 2021 e 2023 pode estar relacionada à ampliação de concursos e reposição de quadros no período pós-pandemia.

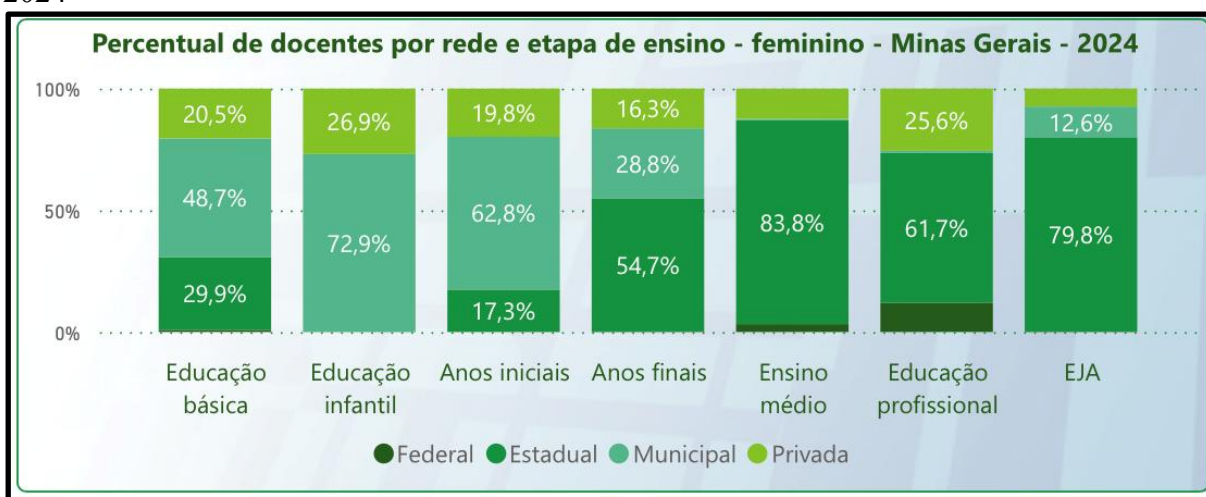
No que se refere à educação profissional e à EJA, a participação feminina é visivelmente menor. A educação profissional apresenta uma tendência de crescimento mais acentuado a partir de 2021, alcançando seu maior número em 2024, possivelmente em decorrência da expansão dessa modalidade no estado. Já a EJA apresenta os menores números de professoras ao longo de toda a série, com crescimento mais tímido, indicando que essa modalidade permanece com baixa atratividade para mulheres, possivelmente devido à carga horária noturna, aos perfis mais heterogêneos de estudantes e ao pouco prestígio institucional da modalidade (Dubet, 2002; Nóvoa, 2000).

De modo geral, o gráfico reafirma a lógica de segmentação de gênero na docência: mulheres seguem majoritárias nas etapas consideradas de “cuidado e iniciação” (educação infantil e anos iniciais), e sua presença vai se tornando mais rarefeita à medida que se avança para as etapas “mais técnicas” e menos afetivamente atribuídas, como o ensino médio, a educação profissional e a EJA. Essa segmentação tem implicações importantes na valorização

simbólica e salarial da carreira docente, pois as etapas mais feminizadas tendem a ser também as mais precarizadas (Hirata; Kergoat, 2007b).

No que diz respeito às redes administrativas, o Gráfico 24 demonstra a distribuição percentual de docentes do sexo feminino, por rede de ensino (federal, estadual, municipal e privada) e por etapa da educação básica, no estado de Minas Gerais, no ano de 2024.

Gráfico 24 - Percentual de docentes por rede e etapa de ensino - masculino - Minas Gerais - 2024



Fonte: (Brasil, 2024a).

A leitura do gráfico permite compreender a forma como a divisão do trabalho docente feminino se organiza entre os entes federativos e revela padrões de segmentação institucional que reforçam a histórica feminização e hierarquização da docência.

Na educação infantil, observa-se uma esmagadora predominância da rede municipal, que concentra 72,9% das professoras atuantes. Essa concentração é coerente com a estrutura da gestão educacional brasileira, que atribui aos municípios a responsabilidade prioritária sobre essa etapa, conforme previsto no artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). No entanto, essa descentralização, muitas vezes acompanhada de subfinanciamento, tende a precarizar as condições de trabalho das docentes, refletindo-se em baixos salários, escassez de recursos pedagógicos e sobrecarga de funções (Oliveira, 2021).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal também se destaca, com 62,8% das professoras, seguida pela rede estadual (19,8%) e a privada (17,3%). Essa distribuição reforça a permanência das mulheres nas etapas mais associadas ao cuidado e à iniciação da criança no mundo escolar, reafirmando os papéis de gênero historicamente naturalizados (Louro, 1997; Scott, 1995).

A partir dos anos finais do ensino fundamental, há uma transição significativa para a predominância da rede estadual, que reúne 54,7% das docentes, acompanhada por uma maior participação da rede privada (28,8%). Essa tendência se intensifica no ensino médio, etapa em que 83,8% das docentes do sexo feminino atuam na rede estadual, evidenciando o papel central do estado na oferta dessa etapa educacional. Ainda assim, a presença feminina vai se tornando menos expressiva em relação à totalidade dos docentes dessas etapas, conforme demonstrado em gráficos anteriores, o que sugere uma redução da participação feminina à medida que se avança nas etapas escolares, fenômeno interpretado como parte da hierarquização de gênero no magistério (Hirata; Kergoat, 2007b).

Na educação profissional, a rede estadual também é predominante, com 61,7% das docentes, seguida pela privada (25,6%) e pela federal (12,6%). A educação de jovens e adultos (EJA), por sua vez, é oferecida majoritariamente pela rede estadual (79,8%), com baixa participação da rede privada (12,6%) e da federal (ausente no gráfico). A escassa presença da rede privada na EJA evidencia seu baixo interesse mercadológico nessa modalidade, que historicamente atende a camadas populares e apresenta maior heterogeneidade etária e socioeconômica (Arroyo, 2011).

Esses dados permitem afirmar que a docência feminina em Minas Gerais segue fortemente municipalizada nas etapas iniciais da educação básica e estatizada (via rede estadual) nas etapas finais. Tal organização institucional da força de trabalho educacional reflete desigualdades estruturais em termos de condições de trabalho, remuneração e valorização social da carreira docente, sendo as etapas iniciais (feminilizadas e municipalizadas) mais vulneráveis a processos de precarização (Sarti, 2004).

Ademais, a baixa presença de docentes mulheres na rede federal, mesmo na educação profissional, indica o quanto processos seletivos mais competitivos e valorizados tendem a ser menos acessíveis às mulheres, sobretudo àquelas que acumulam as responsabilidades do cuidado familiar e doméstico. Como demonstram Hirata e Kergoat (2007b), as mulheres vivem o “modelo de conciliação”, no qual cabe a elas equilibrar trabalho e vida familiar, o que pode limitar o acesso a carreiras mais valorizadas e centralizadas.

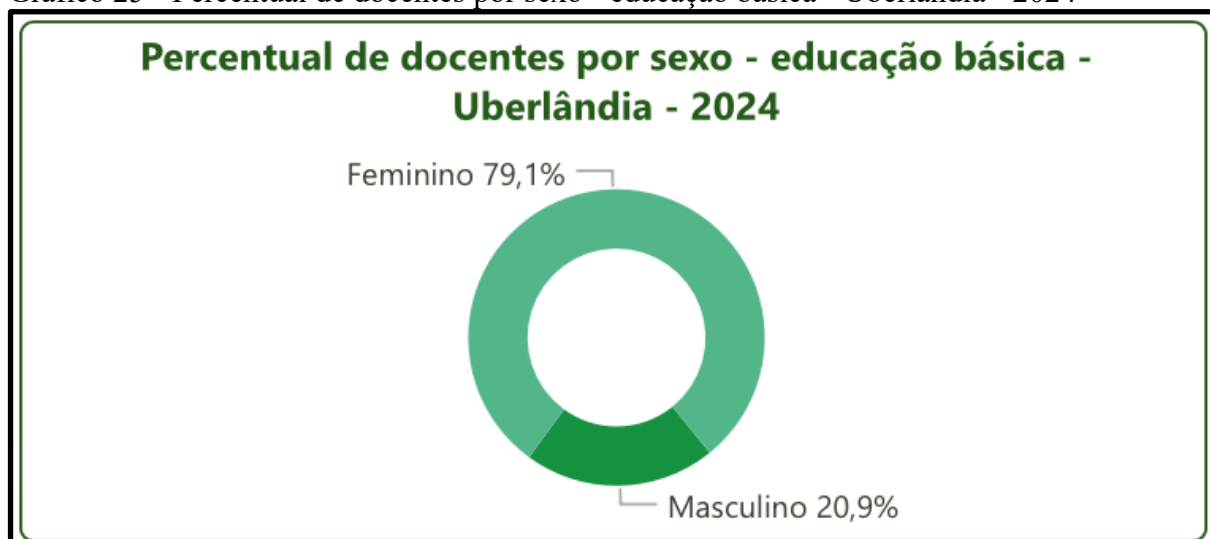
A análise em nível estadual contribui para compreender como as representações de gênero se articulam às condições históricas e sociais específicas de cada território. Entretanto, para obter de maneira ainda mais precisa os impactos dessas construções simbólicas na organização do magistério, é necessário considerar a escala municipal, pois é nesse espaço mais próximo da realidade cotidiana das escolas que se evidenciam, de modo mais particular, as permanências e tensões em torno da docência feminina, permitindo aprofundar a reflexão sobre

como gênero, território e políticas públicas se entrecruzam na configuração da profissão docente.

3.4 Representações de gênero na docência - nível municipal

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, disponibilizados pelo INEP, a tendência de feminização da docência também se confirma no município de Uberlândia, em Minas Gerais. A análise dos dados quantitativos referentes ao corpo docente atuante nas instituições de educação básica do município revela que a maioria expressiva dos profissionais são mulheres (Gráfico 25).

Gráfico 25 - Percentual de docentes por sexo - educação básica - Uberlândia - 2024



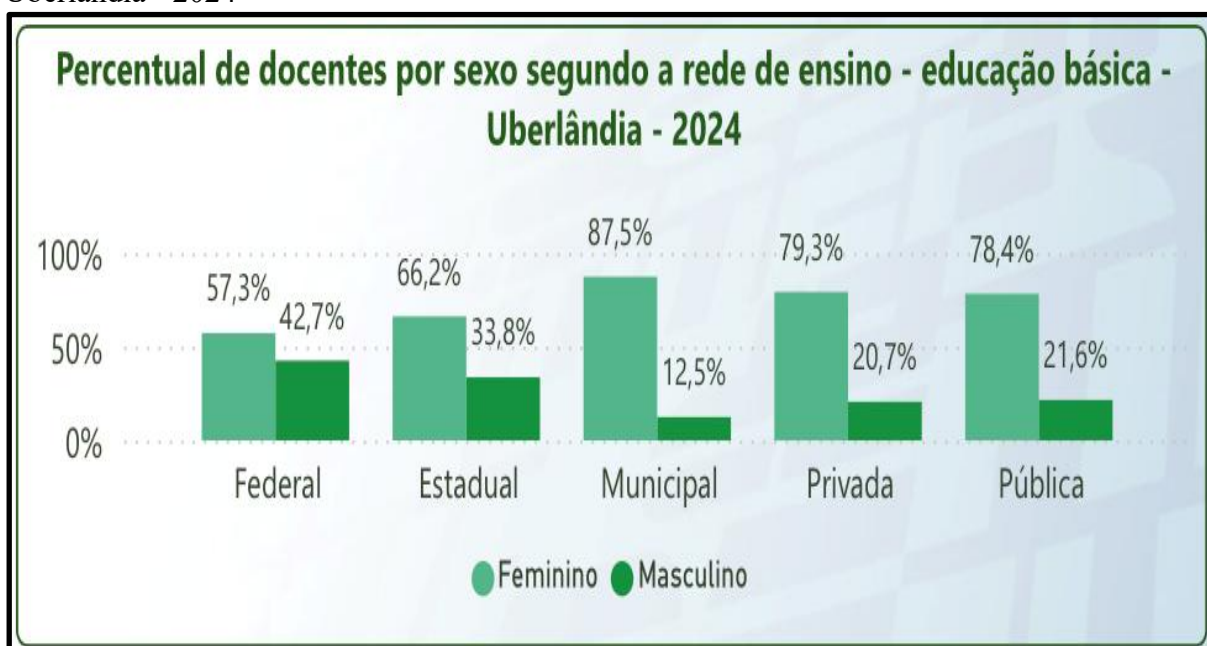
Fonte: (Brasil, 2024a).

Segundo os dados do gráfico acima, percebe-se a forte predominância de mulheres na docência no município, com 79,1% do corpo docente feminino, enquanto os homens representam apenas 20,9%. Esses dados reiteram o fenômeno amplamente discutido na literatura como a feminização do magistério, sobretudo nas etapas da educação básica.

No cenário de Uberlândia, observa-se que a distribuição por sexo no magistério acompanha a tendência nacional e estadual. Comparado ao estado de Minas Gerais, onde o percentual feminino é de 81,2% (conforme gráfico anterior), o município apresenta uma leve variação, mas mantém o mesmo padrão de hegemonia feminina. Essa homogeneidade revela que a estrutura de gênero no trabalho docente permanece profundamente marcada por assimetrias, mesmo em diferentes escalas territoriais.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2024b), observa-se que, no município de Uberlândia, a feminização é mais acentuada nas escolas municipais, uma vez que reúne 87,5% do total de docentes do sexo feminino e apenas 12,5% do sexo masculino (Gráfico 26). Essa distribuição evidencia a forte presença feminina nas etapas de ensino geralmente ofertadas pelos municípios, como a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, tradicionalmente associadas ao cuidado e à formação das crianças pequenas.

Gráfico 26 - Percentual de docentes por sexo segundo a rede de ensino - educação básica - Uberlândia - 2024

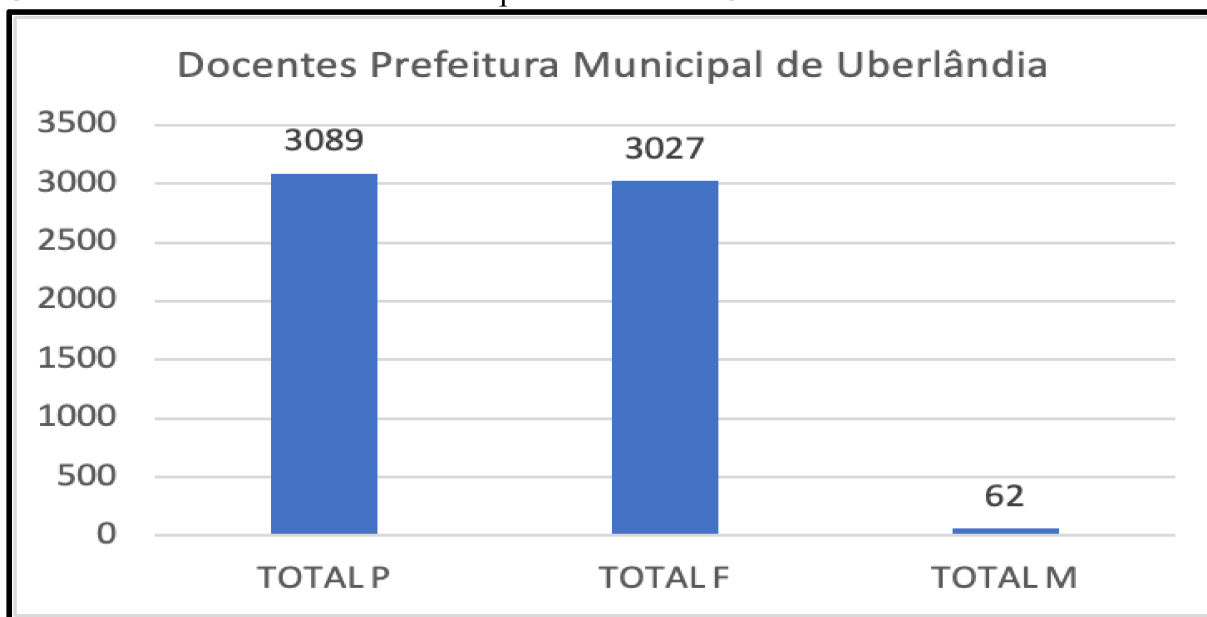


Fonte: (Brasil, 2024a).

No caso de Uberlândia, esses elementos se entrelaçam ao contexto específico da rede pública municipal de ensino, onde a pesquisa empírica será desenvolvida com base nas percepções e experiências de professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados extraídos do Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Uberlândia revelam um cenário fortemente marcado pela feminização da docência, conforme apresenta o Gráfico 27.

Gráfico 27 - Docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - 2025



Fonte: Elaboração própria a partir de Uberlândia (2025).

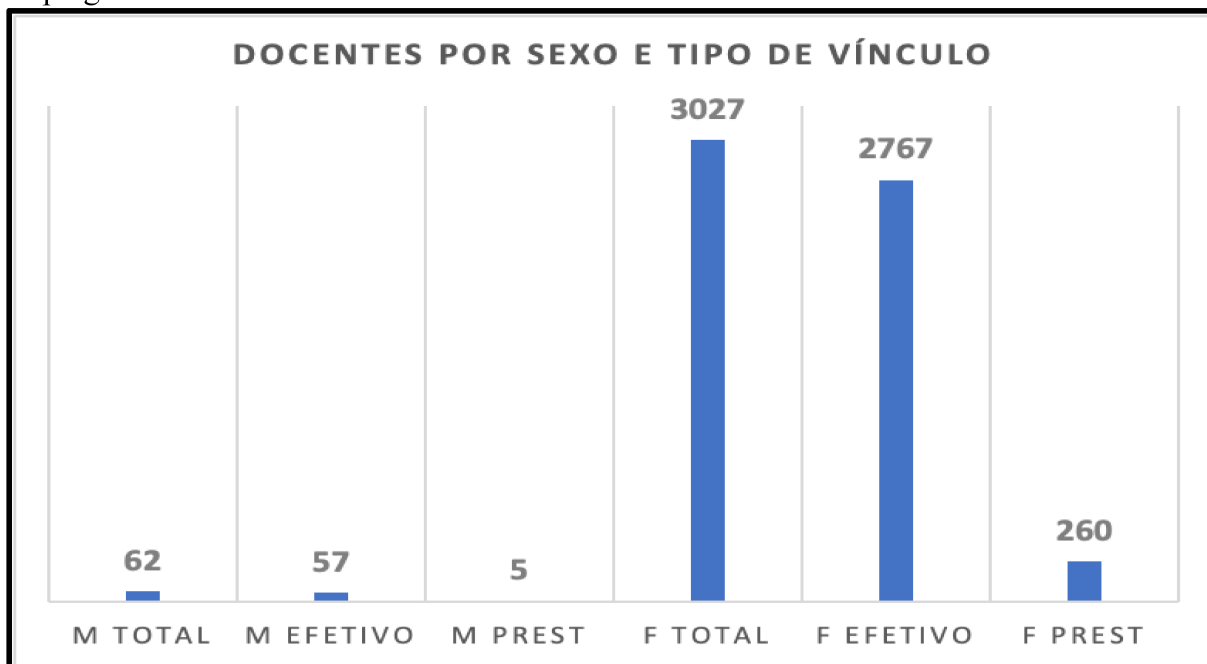
P = Professores/as / F = Feminino / M = Masculino

Em um total de 3.089 profissionais da educação identificados em 2025, 3.027 são mulheres, o que representa 98% do total, enquanto apenas 62 são homens, correspondendo apenas a 2%. Essa expressiva predominância feminina na rede municipal evidencia a persistência da divisão sexual do trabalho no campo educacional, conforme discutem Hirata e Kergoat (2007a), ao apontarem que determinadas funções são historicamente naturalizadas como femininas, sobretudo aquelas ligadas ao cuidado, à reprodução social e à formação das crianças.

A concentração quase absoluta de mulheres nas funções docentes, particularmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não é um fenômeno isolado, mas sim estrutural. Como destaca Saffioti (1987), a sociedade patriarcal historicamente desvalorizou os trabalhos associados às mulheres, atribuindo a eles menor prestígio social e menor remuneração. A docência, nesse sentido, tornou-se uma profissão marcada por essa desvalorização simbólica e material, ainda que fundamental para a organização social e o desenvolvimento humano.

A análise do município de Uberlândia, portanto, não apenas confirma as tendências observadas em nível nacional e estadual, como também ilustra com clareza o processo de naturalização do lugar social atribuído às mulheres no espaço escolar. A predominância de mulheres na rede pública municipal deve ser entendida como resultado de fatores históricos, sociais e institucionais que contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero no mundo do trabalho, especialmente no interior do setor educacional.

Gráfico 28 - Docentes da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia por sexo e tipo de vínculo empregatício - 2025



Fonte: Elaboração própria a partir de Uberlândia (2025).

P = Professores/as / F = Feminino / M = Masculino

O Gráfico 28 ilustra a distribuição dos docentes da rede municipal de Uberlândia por sexo e tipo de vínculo empregatício, evidenciando uma clara predominância feminina no corpo docente. Conforme os dados, enquanto o total de mulheres docentes alcança 3.027, o número de homens é significativamente inferior, com apenas 62. Essa disparidade é observada também quando se consideram os vínculos efetivos e temporários (prestação de serviço), confirmando o forte caráter feminizado da profissão docente no contexto analisado.

No detalhamento por vínculo, observa-se que 2.767 mulheres possuem vínculo efetivo, em contraponto a 57 homens na mesma condição. Já entre os prestadores de serviço, as mulheres somam 260, enquanto os homens são apenas 5. Esses dados indicam que a feminização da docência é bastante acentuada, tanto entre os profissionais efetivos quanto entre os prestadores de serviço, refletindo uma tendência histórica e social no campo educacional.

Este fenômeno da feminização do magistério é amplamente discutido na literatura educacional e sociológica. A profissão docente, especialmente nos níveis da educação infantil e ensino fundamental, é historicamente associada a um papel de cuidado e socialização que, tradicionalmente, tem sido atribuído às mulheres. Tal associação reforça estereótipos de gênero que naturalizam a presença feminina na educação, enquanto limitam a participação masculina (Scott, 2010).

Além disso, Hirata (2013) destaca que a feminização do trabalho docente está relacionada a processos sociais e culturais que atribuem às mulheres a responsabilidade pelo cuidado das crianças, valorizando menos economicamente e socialmente essa atividade. Essa desvalorização se reflete também nos vínculos precários que muitas mulheres enfrentam, evidenciados pela quantidade de contratos de prestação de serviços entre as docentes femininas, conforme mostrado no gráfico.

A predominância feminina no magistério repercute em questões relacionadas às condições de trabalho, políticas públicas e representatividade. É fundamental considerar esses aspectos para promover a equidade de gênero e valorizar o trabalho docente em suas diversas dimensões (Oliveira, 2021).

No âmbito municipal, a investigação das representações de gênero na docência permitiu observar de forma mais próxima como as dinâmicas discutidas em nível nacional e estadual se materializam no cotidiano da educação básica. A partir dos dados levantados, foi possível identificar tanto continuidades quanto especificidades da realidade local, revelando como o magistério, majoritariamente feminino, é atravessado por desigualdades estruturais que impactam diretamente a valorização social e profissional das docentes.

Nessa terceira seção foi possível compreender que a predominância feminina no magistério não é resultado de uma escolha neutra ou individual, mas sim de uma construção histórica e social marcada por normas de gênero e expectativas culturais que atribuem às mulheres, de forma naturalizada, características como sensibilidade, empatia e vocação para o cuidado. Tais atributos, socialmente impostos, influenciam as formas de inserção, permanência e ascensão das mulheres na carreira docente, bem como as representações sociais sobre sua atuação profissional. As implicações dessas concepções, permeadas por estereótipos e desigualdades de gênero, tornam-se ainda mais claras quando analisadas sob a perspectiva das próprias professoras. Desse modo, a quarta e última seção desta tese se propõe a apresentar e discutir os resultados empíricos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras da Educação Básica da rede municipal de Uberlândia. A análise buscará evidenciar as percepções das docentes sobre as especificidades de seu trabalho, os fatores que explicam a feminização da profissão, suas compreensões e práticas em relação às questões de gênero, bem como os desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. A seção também descreverá o processo metodológico adotado para a realização das entrevistas, incluindo os critérios de seleção das participantes, a forma de abordagem e a receptividade das docentes ao convite para integrar esta pesquisa.

4 O TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG EM 2024-2025

As seções anteriores desta tese apresentaram uma análise histórica, bibliográfica e quantitativa acerca do processo de feminização da docência no Brasil, em Minas Gerais e, de modo mais específico, no município de Uberlândia. Essa trajetória analítica permitiu compreender como a profissão docente se constituiu, historicamente, como um espaço majoritariamente feminino, atravessado por relações de gênero e marcado por processos de precarização e desvalorização social. A partir do referencial teórico mobilizado e dos dados quantitativos analisados, evidenciou-se que a presença predominante de mulheres na educação básica, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não é resultado de uma escolha individual ou natural, mas de um conjunto de fatores históricos, culturais, econômicos e políticos que caracterizaram a docência como um campo associado à feminilidade e ao cuidado.

Com base nesse panorama, esta seção tem como objetivo articular os resultados já apresentados com a dimensão empírica da pesquisa, buscando ilustrar, por meio de entrevistas semiestruturadas, como as professoras da rede municipal de Uberlândia percebem e vivenciam, em suas trajetórias profissionais, os aspectos discutidos teoricamente ao longo do trabalho. As entrevistas, portanto, não têm o intuito de generalizar resultados, mas de oferecer exemplos concretos que possibilitem um diálogo entre as análises macroestruturais e as experiências subjetivas das docentes.

A pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, cumprindo as normas éticas aplicáveis a estudos que envolvem seres humanos. Ela integra o projeto intitulado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil, Argentina e Portugal”, coordenado pela Prof^a Dra. Fabiane Santana Previtali, vinculado à Faculdade de Educação da UFU. Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, sob o CAAE nº 66423122.8.1001.5152, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Para a interpretação dos discursos das participantes, adotou-se a perspectiva da ADC proposta por Norman Fairclough (2001), por compreender que o discurso constitui uma prática social, na qual se articulam linguagem, poder e ideologia. Essa abordagem permite interpretar as falas das professoras como produções simbólicas situadas em contextos históricos e

institucionais específicos, revelando como suas percepções e experiências refletem e, ao mesmo tempo, produzem significados sobre o trabalho docente e as relações de gênero.

Dessa forma, esta seção se propõe a apresentar e discutir os resultados empíricos obtidos por meio das entrevistas com três professoras da Educação Básica da rede municipal, destacando suas percepções sobre o trabalho docente, suas compreensões acerca das questões de gênero e os desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. Busca-se, assim, estabelecer um diálogo entre os dados empíricos e as análises desenvolvidas nas seções anteriores, de modo a reafirmar e exemplificar, na prática, o processo de feminização e as condições de precarização que caracterizam o magistério no contexto investigado.

4.1 Percorso metodológico das entrevistas com professoras da rede municipal de Uberlândia

Esta seção da tese apresenta a etapa empírica da pesquisa, a qual foi construída a partir da realização de três entrevistas com professoras da educação básica atuantes na rede pública municipal de Uberlândia.

O critério de seleção das participantes baseou-se na idade e no tempo de serviço, buscando contemplar distintas trajetórias e experiências profissionais. Tal recorte permitiu compreender como essas docentes, pertencentes a diferentes faixas etárias e com variados períodos de atuação, experienciam e atribuem significados à precarização do trabalho docente. Parte-se do entendimento de que essas vivências são constituídas em contextos históricos e sociais diversos, os quais influenciam suas percepções, práticas cotidianas e modos de compreender a docência.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que esse tipo de investigação possibilita apreender os significados, interpretações e sentidos produzidos pelas participantes acerca de suas experiências. Optou-se, especificamente, pela utilização de entrevistas semiestruturadas, por se tratar de uma técnica que favorece a exploração aprofundada das narrativas, permitindo que as professoras expressem, com liberdade e densidade, suas percepções sobre o trabalho docente e as relações de gênero que atravessam sua prática profissional.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2025 e possibilitaram um diálogo profícuo com as docentes, do qual emergiram temas sensíveis e significativos relacionados às condições de trabalho, às desigualdades de gênero e aos desafios cotidianos da prática educativa.

Para a análise do material empírico, adotou-se a perspectiva da ADC, proposta por Norman Fairclough (2001), a qual concebe o discurso como prática social e como instrumento de produção e reprodução de significados, ideologias e relações de poder.

Foram escolhidas quatro categorias analíticas: trabalho, precarização, docência e gênero, as quais estão fundamentadas na literatura crítica que discute o processo de feminização e desvalorização do magistério. Esses estudos demonstram como o trabalho docente, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido historicamente atravessado por relações de poder, desigualdade e naturalização do cuidado feminino.

A análise foi desenvolvida em três dimensões complementares: dimensão textual, que se volta à organização linguística, ao vocabulário e às construções sintáticas presentes nas falas das professoras; dimensão discursiva, que considera a articulação entre os textos, as práticas discursivas e os contextos institucionais nos quais se inserem; e dimensão social, que situa os discursos das docentes no âmbito mais amplo das relações de gênero, das políticas educacionais e das condições de trabalho na rede municipal. Acerca do modelo tridimensional do discurso, Fairclough (2001) explica que:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais sociocrítico de 'discurso' com o sentido de 'texto e interação na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer 'evento' discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva, é um exemplo de prática social. A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão da 'prática discursiva', como 'interação', na concepção 'texto e interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual - por exemplo, que tipos de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (Fairclough, 2001, p. 22).

A dimensão textual refere-se ao exame linguístico do texto, podendo ser compreendida a partir de quatro aspectos centrais: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos. Além disso, distingo três outros itens principais que não serão usados na análise textual, mas na análise da prática discursiva, embora certamente envolvem aspectos formais dos textos: a 'força' dos enunciados, isto é, os tipos

de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a 'coerência' dos textos; e a 'intertextualidade' dos textos. Reunidos, esses sete itens constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos (Fairclough, 2001, p. 103).

A análise do discurso como prática discursiva foca os processos de produção, distribuição e consumo textual.

Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. A produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, já que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (daí o prefixo 'socio-'). Na explicação desses processos sociocognitivos, uma preocupação é especificar (os elementos d) as ordens de discurso (como também outros recursos sociais, denominados 'recursos dos membros') em que se baseiam a produção e a interpretação dos sentidos e como isso ocorre. A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos, etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. Uma forma de ligar a ênfase na prática discursiva e nos processos de produção, distribuição e consumo textual ao próprio texto e focalizar a intertextualidade do último (Fairclough, 2001, p. 99).

A prática social abrange diferentes orientações, quais sejam: econômica, política, cultural e ideológica, e o discurso pode estar relacionado a todas elas, não sendo possível restringi-lo a apenas uma dessas orientações. Todavia, o discurso como prática social está mais ligado à prática política e ideológica, ao estabelecer, manter e transformar as relações de poder e os significados do mundo.

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política e a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política e não apenas um local de luta de poder. mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e

ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta (Fairclough, 2001, p. 94).

Essa abordagem permite compreender como as professoras percebem e interpretam seu papel profissional, de que forma atribuem sentidos à feminização do magistério e como, em seus relatos, reproduzem ou contestam as normas, expectativas e desigualdades que perpassam o campo educacional.

O processo de realização das entrevistas foi precedido por um planejamento cuidadoso, considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Inicialmente, elaborou-se um roteiro semiestruturado, composto por questões abertas voltadas à compreensão das percepções das professoras sobre as condições de trabalho, a precarização da docência e as relações de gênero no exercício profissional. Esse roteiro foi construído de modo flexível, permitindo que as participantes pudessem discorrer livremente sobre suas experiências, possibilitando a emergência de aspectos subjetivos e discursivos significativos para a análise.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em local e horário previamente combinados com cada participante, respeitando suas disponibilidades e preferências. A escolha do ambiente buscou garantir acolhimento, privacidade e tranquilidade, de modo a favorecer a expressão espontânea das docentes e o estabelecimento de uma relação dialógica entre pesquisadora e entrevistadas. Cada encontro teve duração média de sessenta minutos, sendo gravado em áudio com a devida autorização das participantes, para posterior transcrição integral e análise detalhada.

Antes do início de cada entrevista, foi apresentado o TCLE, conforme as normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nesse termo, foram explicitados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a garantia de sigilo e anonimato, bem como o direito das participantes de desistirem de sua colaboração a qualquer momento, sem prejuízos pessoais ou profissionais. As docentes que aceitaram participar assinaram o documento em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com a entrevistada.

Os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de preservar suas identidades e assegurar o anonimato. Essa medida também buscou evitar qualquer forma de exposição ou constrangimento, especialmente considerando a natureza sensível dos temas abordados, como a precarização do trabalho e as desigualdades de gênero.

Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra, respeitando as pausas, entonações e expressões que pudessem contribuir para a compreensão dos sentidos produzidos nos discursos. O corpus resultante foi então organizado e sistematizado para a etapa de análise, à luz da ADC, permitindo o exame das construções linguísticas, dos modos de enunciação e das relações de poder e gênero presentes nas falas das professoras.

Com a condução das entrevistas e a coleta integral dos dados, estabeleceu-se, portanto, o corpus empírico que subsidiou a etapa de análise desta pesquisa. A diversidade etária e de tempo de atuação das professoras possibilitou a apreensão de múltiplas perspectivas sobre as condições de trabalho, a feminização da docência e os desafios cotidianos da profissão. A partir desse material, a análise foi conduzida de acordo com a Análise do Discurso Crítica, de Norman Fairclough (2001), permitindo examinar os discursos das docentes nas dimensões textual, discursiva e social. Dessa forma, este percurso metodológico não apenas garantiu o rigor ético e científico da pesquisa, mas também ofereceu subsídios para compreender como as experiências e interpretações das professoras estão inseridas em contextos históricos, institucionais e sociais, configurando sentidos sobre a prática docente, as relações de gênero e a precarização do trabalho na educação básica da rede municipal de Uberlândia.

4.2 Análise do discurso das professoras da rede municipal de Uberlândia

A análise consiste nas transcrições das três entrevistas realizadas com professoras da educação infantil e ensino fundamental I, da rede municipal de Uberlândia/MG, entre 2024 e 2025. As entrevistadas, Alice, Júlia e Maria, compartilham detalhes sobre seus perfis pessoais e profissionais, incluindo idade, formação, estado civil e raça, além de abordarem suas relações e condições de trabalho. As professoras discutem temas como a baixa remuneração, a desvalorização social da profissão, muitas vezes associada ao estereótipo feminino e maternal, o acúmulo de tarefas domésticas e profissionais, e o adoecimento físico e psicológico resultante do estresse da docência. As conversas destacam a dificuldade em lidar com a falta de apoio familiar e a precarização da infraestrutura escolar como obstáculos significativos para o exercício da profissão.

Fairclough (2001) propõe um modelo de análise em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social, as quais foram aplicadas às entrevistas de Alice, Júlia e Maria, considerando quatro categorias, quais sejam: trabalho, precarização, docência e gênero, no intuito de compreender de que forma elas produzem sentidos sobre o ser professora na rede municipal de Uberlândia e como suas falas se inserem nos processos históricos de feminização

e precarização da docência. Nesse contexto, a ADC permitiu ir além da descrição dos eventos linguísticos para interpretar as relações entre o discurso das professoras e as práticas sociais e estruturas de poder que moldam a profissão docente, principalmente no que diz respeito à precarização e gênero.

4.2.1 Análise do discurso da professora Alice

A professora Alice tem 46 anos, é do gênero feminino, heterossexual e se autodeclara branca. É casada e mãe de dois filhos. Sua trajetória educacional foi inteiramente construída em instituições públicas, visto que cursou o Ensino Fundamental na rede municipal e o Ensino Médio na rede estadual de ensino. Posteriormente, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Embora possua apenas uma graduação, Alice investiu fortemente na formação continuada, tendo concluído três especializações na área da Educação: Psicopedagogia, Inspeção Escolar e Gestão e Supervisão Escolar. Não possui títulos de mestrado ou doutorado, mas demonstra em sua fala grande valorização do estudo e da formação permanente como instrumentos de aperfeiçoamento profissional e de melhoria da prática docente.

Sua experiência profissional é extensa, totalizando aproximadamente 23 anos de atuação no magistério e 20 anos de vínculo efetivo com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Alice iniciou sua trajetória docente de maneira informal aos 13 anos de idade, atuando em escolinhas particulares de bairro, sem vínculo empregatício. Posteriormente, já formada em Pedagogia, obteve contratos em escolas particulares e, em seguida, ingressou na rede municipal por meio de concurso público, em 2003, onde permanece até o presente momento.

Durante cerca de dez anos, exerceu dois cargos simultaneamente, ambos na mesma escola, sendo o segundo considerado hora extra ou dobra, o que a levou a atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I e II. Atualmente, desempenha apenas um cargo efetivo, com jornada de 20 horas semanais.

Atualmente, seu salário equivale a aproximadamente dois salários mínimos, valor que, segundo ela, não condiz com a dedicação e o esforço exigidos pela função.

Sua escolha pela licenciatura e pela carreira docente foi fortemente influenciada por fatores familiares. Proveniente de uma família de origem popular, Alice afirma que sua mãe, trabalhadora de serviços gerais em escolas, e sua irmã, também professora, foram fundamentais em sua decisão. Ambas a incentivaram a cursar Pedagogia, tanto pela possibilidade de inserção

no mercado de trabalho quanto por acreditarem ser uma profissão “mais completa” e condizente com o perfil feminino.

A partir da caracterização do perfil da professora Alice, torna-se possível compreender o lugar social a partir do qual seus enunciados são produzidos e ganham sentido. Suas trajetórias formativa e profissional, bem como as condições objetivas de exercício da docência, constituem elementos fundamentais para a leitura de seu discurso, uma vez que atravessam e orientam as formas como ela significa o trabalho docente, vivencia a precarização e constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, a análise que se segue organiza-se a partir das categorias trabalho, precarização, docência e gênero, entendidas como dimensões inter-relacionadas que emergem do discurso da professora e revelam as articulações entre experiência individual, práticas sociais e estruturas de poder que conformam a profissão docente.

1) Trabalho

Dimensão do texto: Alice descreve a trajetória profissional e a sobrecarga de trabalho: “Já trabalhei... Já teve uma época, uns 10 anos da minha vida, que eu tinha dois cargos. Hoje eu só tenho um.”

Dimensão da prática discursiva: O discurso revela uma negociação da vida profissional e doméstica, evidenciando o esforço necessário para equilibrar as diversas responsabilidades. A fala mostra como o trabalho docente exige dedicação intensa e adaptações pessoais: “Quando eu tinha dois cargos, para poder ter um salário, não falo digno, mas pelo menos para sobreviver,... às vezes ficava até períodos longos à noite, ia dormir muito tarde, para não ter que acordar cedo...”

Dimensão da prática social: A sobrecarga docente reflete a realidade histórica da profissão e sua precariedade estrutural, evidenciando que o trabalho na educação básica envolve múltiplas funções e grande responsabilidade social.

2) Precarização

Dimensão do texto: Alice aponta as condições materiais inadequadas e a insuficiência do salário. Ela menciona a desvalorização salarial dizendo: “Eu considero uma grande desvalorização profissional e uma grande injustiça, porque é exigido de nós muita dedicação e nós não somos recompensados por isso.” E sobre as condições materiais inadequadas, diz que

“...prejudica muito o trabalho do docente, porque são salas lotadas... ventiladores e às vezes até o próprio bebedor de água... Banheiro para o docente também...”

Dimensão da prática discursiva: A fala expressa frustração e resignação diante de um sistema que não valoriza o trabalho docente, evidenciando o efeito da precarização sobre a motivação, a saúde e a qualidade do ensino: “Quando eu comecei, eu tinha aquela paixão mesmo por ensinar e, com o decorrer do tempo, esse amor foi se perdendo por causa desses aspectos externos que tornam o trabalho cansativo...”

Dimensão da prática social: As condições precárias do trabalho docente refletem políticas públicas insuficientes e desigualdade estrutural na valorização profissional, mostrando que o magistério é socialmente desvalorizado, apesar de sua importância para a formação básica dos cidadãos.

3) Docência

Dimensão do texto: A docente descreve as atividades pedagógicas, o cuidado e a dedicação exigidos: “Na educação infantil, ainda permanece muito essa visão, né? Mas o que tem que predominar mesmo é você estar ali exercendo a sua função de professor e ensinando ali o planejamento que foi pensado para aquela faixa etária.”

Dimensão da prática discursiva: O discurso evidencia que a docência exige conhecimento, preparo e afeto, combinando prática profissional e atenção individual às crianças: “Eu acredito que sim. Porque a mulher tem uma visão mais ampla, mais diferenciada, mais carinhosa... Então você quer ver aquilo também acontecer dentro da sua sala de aula. Quer motivar aquelas crianças. Então, você acaba sendo mais professora ali dentro da sala. Você acaba sendo mãe também...”

Dimensão da prática social: A docência é socialmente percebida como cuidado, mas sofre desvalorização institucional e econômica. Apesar de ser reconhecida como base da alfabetização e educação, seu valor social não se traduz em valorização material ou status profissional.

4) Gênero

Dimensão do texto: A professora Alice aborda a feminização histórica da profissão e os estereótipos de gênero: “Acredito que sim, pela questão do carinho, do amor... E quando se fala ‘tia’, associa realmente esse lado maternal.”

Dimensão da prática discursiva: O discurso evidencia que a condição feminina influencia a percepção social e o exercício da docência, impondo papéis de cuidado e afetividade, além de impactar a valorização salarial e profissional: “Inclusive, quando é um homem é mais valorizado e que a mulher realmente ainda deixa... A sociedade ainda deixa a desejar.”

Dimensão da prática social: O magistério é, historicamente, feminino, e isso contribui para o desprestígio social e a desvalorização do salário, reforçando padrões patriarcais na educação e na sociedade. A visão maternal atribuída às professoras reflete normas de gênero internalizadas e reproduzidas socialmente.

4.2.2 Análise do discurso da professora Júlia

A professora Júlia tem 38 anos, é do gênero feminino, heterossexual e se autodeclara negra. É solteira e não possui filhos. Coursou toda a sua Educação Básica em escolas públicas, o que evidencia uma trajetória educacional construída em instituições estatais e marcada por experiências formativas que influenciaram seu olhar sobre a docência e a escola pública.

Graduou-se em Pedagogia em uma instituição privada, na modalidade presencial, e posteriormente investiu na formação continuada, concluindo duas especializações na área da Educação Especial, além de possuir título de mestrado. Sua trajetória acadêmica revela uma busca constante por aperfeiçoamento e um comprometimento com o aprimoramento teórico e prático da profissão docente.

Iniciou sua carreira por volta de 2009 ou 2010, somando aproximadamente 15 anos de atuação na Educação Básica, todos vinculados à rede municipal de Uberlândia. Atualmente, exerce dois cargos públicos, um na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental I, em escolas diferentes. No turno da manhã, atua como professora eventual, atendendo turmas de creche e pré-escola; no turno da tarde, é professora regente da pré-escola.

Sua jornada de trabalho é composta por 20 horas semanais em cada cargo, totalizando 40 horas semanais. Em relação à remuneração, afirma receber aproximadamente três salários mínimos por cargo. Ainda assim, considera que a remuneração ideal para o trabalho docente

seria de cinco salários-mínimos por cargo, valor que refletiria de maneira mais justa o nível de responsabilidade e dedicação exigido pela profissão.

A escolha pela carreira docente surgiu de forma indireta: inicialmente, Júlia pretendia cursar Direito, mas, devido à incompatibilidade de horários com o trabalho, optou pela Pedagogia, curso noturno e mais viável financeiramente. Apesar dessa escolha circunstancial, sua decisão foi fortalecida por referências positivas de antigas professoras, cuja atuação marcou sua formação pessoal e acadêmica.

A apresentação do perfil da professora Júlia ultrapassa o caráter meramente descritivo e se configura como um elemento central para a compreensão das condições sociais e históricas que atravessam a produção de seu discurso. Sua trajetória formativa e profissional, marcada por determinadas configurações do trabalho docente, delimita o lugar social a partir do qual ela enuncia, interpreta e ressignifica suas experiências na docência. Nesse sentido, a análise discursiva desenvolvida a seguir organiza-se em torno das categorias trabalho, precarização, docência e gênero, concebidas de maneira articulada e consubstancial, possibilitando apreender como o discurso da professora Júlia evidencia, problematiza ou naturaliza práticas sociais e relações de poder que estruturam a docência.

1) Trabalho

Dimensão do texto: Na entrevista, a professora Júlia descreve detalhadamente sua trajetória profissional, enfatizando múltiplos cargos e jornadas prolongadas: “São dois cargos. São escolas diferentes. O primeiro cargo é uma EMEI e o segundo cargo é uma escola de educação fundamental.” “Eu faço só 20 horas em cada cargo. Mas aí, o meu base muda... Então, tem essa diferença.” O vocabulário evidencia esforço, multiplicidade de funções e complexidade na organização do trabalho docente, mostrando que o trabalho vai além da simples regência de aulas, incluindo planejamento, acompanhamento individual de alunos e adaptação a diferentes etapas de ensino.

Dimensão da prática discursiva: O discurso da professora é produzido em contexto de entrevista de pesquisa, em que se busca descrever o trabalho docente em suas condições reais. O relato evidencia que o trabalho docente na Educação Básica exige dedicação intensa e gestão de múltiplas tarefas, criando uma representação social da profissão como exigente e multifacetada.

Dimensão da prática social: Socialmente, o trabalho docente é apresentado como sobrecarregado, desvalorizado e multifuncional, refletindo a estrutura da educação básica brasileira, onde a responsabilidade recai significativamente sobre as professoras. Isso reforça a percepção de que a profissão exige comprometimento além do que é formalmente remunerado.

2) Precarização

Dimensão do texto: Júlia expressa situações de precarização no cotidiano escolar: “São precarizadas e, inclusive, insalubres, porque nós estamos com sala de aulas cheias, muito cheias, né?” Ela ainda acrescenta: “Não temos infraestrutura adequada. Os espaços são pequenos, não temos o banheiro adequadamente para as crianças, tem ausência ou atraso de material...” Tais falas enfatizam a sobrecarga física, insuficiência de recursos e condições de trabalho inadequadas, evidenciando a precarização estrutural da educação infantil e fundamental I.

Dimensão da prática discursiva: A professora articula sua fala enfatizando a falta de condições adequadas como naturalizada ao longo do tempo, o que revela um discurso socialmente construído de resignação frente à precariedade. Ela contextualiza a precarização histórica, comparando as condições atuais com o início da carreira: “15 anos atrás eu podia contar com família, recursos, equipe pedagógica... Hoje, de famílias posso contar minimamente. Recursos, minimamente.”

Dimensão da prática social: O relato evidencia a precarização como fenômeno social que impacta diretamente a qualidade da educação e a saúde docente, refletindo desigualdades estruturais e políticas públicas insuficientes, especialmente na rede pública municipal. A precarização se manifesta em baixa remuneração, insuficiência de recursos e falta de apoio institucional.

3) Docência

Dimensão do texto: A fala da professora Júlia reforça a complexidade do papel docente, que vai além do ensino formal: “Temos que acolher, temos que ter um certo olhar... Crianças com N situações que podem prejudicar o desenvolvimento delas.” Diz ainda: “Além da teoria, que é adquirida, a gente meio que tem, sim, um certo cuidado, certo zelo, um afeto. Mas não é só

amor. É dedicação.” Ela articula teoria e prática, destacando a necessidade de preparo pedagógico, planejamento, acompanhamento individualizado e dedicação emocional.

Dimensão da prática discursiva: O discurso é produzido como uma narrativa de experiência profissional, construindo a docência como profissão técnica e afetiva ao mesmo tempo. Júlia problematiza a visão social reducionista de que “professor é só por amor”, afirmando a necessidade de formação teórica, técnicas e métodos pedagógicos.

Dimensão da prática social: A docência é socialmente representada como uma atividade que combina cuidado, afeto e competência técnica, mas que, paradoxalmente, sofre desvalorização profissional. O discurso de Júlia evidencia a tensão entre o valor social atribuído ao/a professor/a e a desvalorização material e institucional da profissão.

4) Gênero

Dimensão do texto: Júlia aborda a relação entre gênero e docência explicitamente: “A profissão professora é uma questão... antigamente era uma questão feminina... Hoje temos professores do sexo masculino atuando aí em todas as faixas etárias, mas eles são mais vistos no ensino médio. Na educação infantil são poucos ainda.” Ela menciona também a questão da “tia”: “O papel de ‘tia’ é valorizado na relação com os alunos... não me incomoda, mas... eu troco o termo: ‘professora’.” Sendo assim, a fala evidencia o estereótipo maternal associado à mulher docente e a feminização histórica da profissão.

Dimensão da prática discursiva: O discurso é construído como reflexão crítica sobre a influência do gênero na docência, apontando que, embora haja estereótipos de cuidado e afetividade vinculados à mulher, a desvalorização salarial e profissional não está necessariamente ligada ao gênero na esfera pública, mas à profissão docente em si.

Dimensão da prática social: Socialmente, a feminização da docência molda expectativas sobre cuidado, zelo e afetividade, reforçando estereótipos maternais. Apesar disso, a professora destaca que o gênero não interfere diretamente na valorização financeira na rede pública, evidenciando uma tensão entre percepção social e realidade institucional.

4.2.3 Análise do discurso da professora Maria

A professora Maria tem 49 anos, é do gênero feminino, heterossexual e se autodeclara branca. É casada e mãe de dois filhos. Coursou toda a sua Educação Básica em escolas públicas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que revela uma trajetória educacional fortemente vinculada à escola pública, instituição que também se tornou o espaço de sua atuação profissional.

Graduou-se em Pedagogia em uma instituição privada, na modalidade a distância (EAD). Possui duas especializações, uma em Psicopedagogia Clínica e outra em Gestão Escolar, formações que ampliam sua compreensão acerca dos processos de aprendizagem e da organização escolar. Apesar de não possuir formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, demonstra compromisso com a formação continuada e com o aprimoramento de sua prática docente.

Iniciou sua carreira na Educação Básica em 2015, acumulando 9 anos e 2 meses de experiência profissional na rede municipal de ensino de Uberlândia, onde atua desde o início de sua trajetória como professora. Atualmente, possui um único cargo público, com carga horária de 20 horas semanais. Em relação à remuneração, afirma receber cerca de dois salários-mínimos mensais. Mas, para a docente, uma remuneração mais justa e compatível com as exigências da profissão seria de aproximadamente três salários-mínimos, valor que, em sua visão, refletiria de modo mais adequado o esforço e a responsabilidade do trabalho docente.

Sua motivação para ingressar na docência remonta à infância, pois Maria relata que sempre gostou de ensinar e de ajudar outras pessoas, o que a levou a ver na licenciatura uma oportunidade de realizar esse desejo. Para ela, ser professora é uma forma de contribuir para a formação das crianças e transformar vidas por meio do ensino.

A compreensão do discurso da professora Maria considera os elementos que compõem sua trajetória pessoal, formativa e profissional, uma vez que esses aspectos delimitam o lugar a partir do qual ela fala sobre o trabalho docente. As condições materiais e simbólicas que atravessam sua experiência contribuem para a produção de sentidos sobre a docência, a precarização e as relações de gênero. Assim, a análise desenvolvida na sequência mobiliza as categorias trabalho, precarização, docência e gênero como ferramentas analíticas para apreender como o discurso da professora Maria expressa e reelabora as relações de poder que estruturam a profissão docente.

1) Trabalho

Dimensão do texto: Maria descreve sua trajetória docente, a dedicação e os desafios enfrentados: “Eu comecei a lecionar em 2015... vou caminhando aí para 10 anos de profissão.” E diz ainda: “Olha, o pouco de experiência que eu tive na Educação Infantil, é um trabalho que exige um cuidado excessivo... é constante.”

Dimensão da prática discursiva: A fala evidencia o esforço individual, a adaptação e o aprendizado contínuo, reforçando a dedicação como requisito central do trabalho docente: “Para mim, foi um desafio muito grande... com muito esforço, com muita dedicação, consegui ver que aquelas crianças que não sabiam nada, já começaram a escrever o nome, já começaram a ler pequenas palavras.”

Dimensão da prática social: O trabalho docente é apresentado como uma prática complexa, que exige esforço emocional, físico e intelectual. A valorização social do trabalho ainda é limitada, sendo necessário conciliar múltiplas demandas para exercer a profissão com qualidade.

2) Precarização

Dimensão do texto: Maria relata condições de trabalho que podem comprometer o desempenho e o bem-estar do professor: “Salas superlotadas, móveis que muitas vezes estão quebrados, ventilador que não funciona, e você tem que conseguir trabalhar com uma sala de 35 alunos.” Relata ainda que: “Às vezes, o professor tira do próprio bolso para conseguir fazer alguma atividade.”

Dimensão da prática discursiva: O discurso destaca a desigualdade entre escolas, a sobrecarga e a ausência de suporte institucional como fatores que dificultam a docência: “Eu digo isso porque já passei em uma escola específica de educação infantil e pude ver a diferença de outras escolas... aí a gente já vê uma precarização enorme.”

Dimensão da prática social: A precarização reflete a desvalorização histórica da educação básica, associada à falta de investimentos e políticas públicas insuficientes, afetando a saúde mental e física dos docentes.

3) Docência

Dimensão do texto: Maria associa a docência ao cuidado, à afetividade e à formação integral das crianças: “A profissão docente... está relacionada ao cuidado, ao carinho. Mas não é só isso. Toda brincadeira tem uma intenção pedagógica de ensinar.” Ela afirma: “Através do ensino, eu posso transformar a vida das crianças e contribuir para a formação do caráter delas.”

Dimensão da prática discursiva: A fala mostra que a prática docente exige planejamento, estudo constante e adaptação a diferentes perfis de alunos: “Cada aluno aprende de uma maneira diferente... então, vai ter que procurar uma nova metodologia, uma nova técnica, um novo recurso.”

Dimensão da prática social: A docência combina formação acadêmica, técnicas pedagógicas e cuidado afetivo, demonstrando que a profissão é complexa e exige dedicação constante, contrastando com a visão superficial que parte da sociedade ainda mantém.

4) Gênero

Dimensão do texto: Maria comenta sobre a feminização da profissão e estereótipos sociais: “Olha, olhando por esse ângulo, eu acredito que sim, porque a maior parte é mulher... já tem aquela coisa de que, por exemplo, eu sou mãe, então eu procuro tratar meus alunos como eu gostaria que meus filhos fossem tratados.” Ela acrescenta dizendo que: “A figura da mulher na educação está associada à visão maternal... Pelo olhar da família, sim.”

Dimensão da prática discursiva: Apesar da feminização da profissão, a professora enfatiza que o mérito e o esforço individual são determinantes para o sucesso na docência: “Quando a pessoa tem um objetivo a ser alcançado, ela vai em busca daquilo... não necessariamente por ser mulher.”

Dimensão da prática social: A percepção social de que a docência é “coisa de mulher” contribui para a desvalorização do trabalho, mas não determina a competência do docente. A feminização histórica da profissão impacta a remuneração, o prestígio e as políticas de valorização da educação.

4.3 Análise comparativa das entrevistas - Professoras Alice, Júlia e Maria

A seguir, será apresentada uma análise interpretativa e comparativa com base nas quatro categorias de análise: trabalho, precarização, docência e gênero, bem como nas três dimensões do modelo de Fairclough (2001): texto, prática discursiva e prática social.

O objetivo é evidenciar as convergências e divergências nos discursos das professoras, apontando como cada uma constrói sentidos sobre o ser docente na rede municipal de Uberlândia.

No que diz respeito à categoria “trabalho”, observa-se como semelhanças que nas três entrevistas, o trabalho docente aparece como atividade exigente, desgastante e, ao mesmo tempo, significativa. Todas expressam uma relação de comprometimento ético e afetivo com o ensino, mesmo diante das dificuldades. Nos níveis textual e discursivo, as falas trazem marcas de dedicação e sacrifício pessoal, o que revela uma naturalização da intensificação do trabalho. Na prática social, o discurso das professoras reflete a condição histórica da docência como profissão desvalorizada e sobrecarregada, especialmente no contexto da educação pública.

Como diferenças, verifica-se que Alice evidencia o acúmulo de cargos e a necessidade de “trabalhar em dobro” para alcançar uma renda digna. Sendo assim, o trabalho aparece como forma de sobrevivência e resistência econômica. Júlia apresenta um discurso que enfatiza o cuidado com a qualidade pedagógica e o compromisso com a aprendizagem, expressando o trabalho como missão e propósito social. Já Maria valoriza o processo de aprendizagem profissional, destacando o trabalho como espaço de crescimento e aprimoramento contínuo, ainda que exaustivo.

Em suma, embora partilhem um discurso de dedicação e sobrecarga, Alice representa o trabalho como luta por sobrevivência; Júlia, como vocação social; e Maria, como aprendizado profissional. Essas nuances refletem trajetórias e momentos distintos de experiência docente.

Quanto à categoria “precarização”, aponta como semelhanças que todas as professoras relatam condições precárias de trabalho, com menções recorrentes à falta de estrutura física, turmas superlotadas, baixa remuneração e ausência de reconhecimento institucional. Na dimensão discursiva, há um sentimento comum de cansaço e desânimo, que se contrapõe à dedicação expressa na categoria anterior. Na prática social, a precarização surge como efeito das políticas educacionais neoliberais, que reduzem a docência a uma função técnica e pouco valorizada.

Entre as diferenças, Alice expressa a precarização de forma emocional e pessoal, relacionando-a ao desgaste psicológico e à perda gradual do prazer em ensinar. Júlia associa a

precarização à falta de apoio e infraestrutura escolar, enfatizando o impacto das condições materiais no processo de ensino-aprendizagem, enquanto Maria amplia o olhar e identifica desigualdades entre escolas, o que demonstra uma percepção mais estrutural e crítica da precarização docente.

Em síntese, a precarização é uma realidade compartilhada, mas as formas de enunciação variam, pois Alice a sente na pele; Júlia a observa no cotidiano escolar; e Maria a compreende como problema sistêmico.

Em relação à categoria “docência”, percebe-se como semelhanças que as três professoras reconhecem a docência como trabalho de responsabilidade social, afetividade e compromisso com a formação humana. Na dimensão textual, expressam orgulho pela profissão e valorizam o vínculo com os alunos. Na prática discursiva, o ensino é narrado como processo de mediação, cuidado e intencionalidade pedagógica. Na prática social, a docência aparece como espaço de resistência frente à desvalorização e às políticas de controle e produtividade.

Como diferenças, vê-se que Alice compreende a docência de modo maternal, identificando-se como “professora-mãe” que acolhe e protege os alunos. Júlia enfatiza a dimensão pedagógica, centrando-se no planejamento e nas estratégias didáticas, com menor ênfase no cuidado emocional. Maria busca o equilíbrio entre afeto e intencionalidade pedagógica, reconhecendo a importância do brincar, mas sem perder o foco no ensino.

Posto isto, conclui-se que, enquanto Alice reforça a docência-cuidado, Júlia prioriza a docência-instrução, e Maria constrói uma docência-integral, que articula emoção e técnica. Juntas, revelam a pluralidade de sentidos que compõem a identidade docente feminina.

E, por fim, no que concerne à categoria “gênero”, nota-se como semelhanças que as três professoras reconhecem que a feminização do magistério molda a percepção social da profissão. Todas associam a docência a características tradicionalmente femininas, como cuidado, paciência e sensibilidade. Na prática discursiva, o gênero surge como elemento naturalizado, raramente questionado. Na prática social, ele se articula à histórica desvalorização da profissão, reforçando desigualdades simbólicas e materiais.

Como diferenças, Alice é a mais explícita ao relatar o machismo institucional, afirmando que professores homens recebem mais respeito e autoridade. Júlia demonstra uma postura mais neutra, reconhecendo o predomínio feminino, mas sem problematizar suas implicações sociais. Já Maria apresenta uma visão reflexiva e crítica, apontando que a associação entre docência e maternidade contribui para a desvalorização profissional e a sobrecarga emocional das mulheres.

Conclui-se, portanto, que Alice vivencia o gênero como desigualdade; Júlia o naturaliza; e Maria o problematiza. Essa gradação mostra diferentes níveis de consciência de gênero entre as docentes e reforça a importância de compreender o magistério como espaço de reprodução e resistência às normas patriarcais.

Para uma melhor visualização, observe o quadro 1 cruzando as categorias trabalho, precarização, docência e gênero com as convergências e divergências das falas das professoras.

Quadro 1 - Cruzamento dos dados entre as categorias trabalho, precarização, docência e gênero

CATEGORIAS	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS (SINGULARIDADES)
Trabalho	Dedicação, esforço e vínculo afetivo com o ensino.	Alice: sobrevivência econômica; Júlia: vocação e missão; Maria: aprendizado e crescimento.
Precarização	Desvalorização, sobrecarga e falta de estrutura.	Alice: desgaste emocional; Júlia: falta de recursos; Maria: crítica estrutural à desigualdade
Docência	Mediação pedagógica e compromisso com os alunos.	Alice: docência-maternagem; Júlia: docência técnica; Maria: docência equilibrada (afeto e ensino).
Gênero	Reconhecimento da feminização e da associação com o cuidado.	Alice: denuncia desigualdade; Júlia: naturaliza; Maria: analisa criticamente o impacto do gênero.

Fonte: elaboração própria.

Diante do exposto, a análise comparativa revela que, embora Alice, Júlia e Maria compartilhem realidades semelhantes, seus discursos constroem sentidos diferentes acerca da docência, evidenciando diferentes posições identitárias e níveis de criticidade diante das condições de trabalho e das relações de gênero.

O modelo tridimensional de Fairclough (2001) permite compreender que: no nível textual, os discursos expressam sentimentos de amor, cansaço e compromisso; no nível da prática discursiva, evidenciam como essas falas reproduzem e, às vezes, tensionam discursos sociais naturalizados sobre a docência feminina; e na prática social, revelam a docência como espaço de luta, resistência e produção de sentido frente à precarização e à desigualdade de gênero.

4.4 Conclusão Interpretativa

As três professoras entrevistadas, Alice, Júlia e Maria, compõem um quadro representativo da docência feminina na Educação Básica da rede municipal de Uberlândia, expressando trajetórias distintas, mas atravessadas por experiências e percepções convergentes sobre o trabalho docente, o gênero e as condições de valorização profissional.

No que se refere aos aspectos sociodemográficos, observa-se uma diversidade geracional significativa: Alice tem 46 anos, Júlia 38 e Maria 49, o que permite apreender diferentes momentos de inserção na carreira e distintas experiências com as transformações recentes do magistério. As três se identificam como mulheres heterossexuais, e, quanto à cor/raça, Alice e Maria se autodeclaram branca e Júlia negra, compondo um recorte racial que reflete a heterogeneidade presente na rede pública de ensino. No estado civil, as trajetórias também se diferenciam: Alice, assim como Maria, é casada e mãe de dois filhos, enquanto Júlia é solteira e sem filhos, aspectos que incidem diretamente na forma como cada uma vivencia o trabalho, a rotina e a conciliação entre vida pessoal e profissional.

No âmbito da formação acadêmica, todas possuem graduação em Pedagogia, confirmando a centralidade dessa licenciatura na formação de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, há distinções quanto à modalidade e continuidade formativa. Alice e Júlia cursaram o ensino superior na modalidade presencial, enquanto Maria optou pela EAD.

Em termos de titulação, Alice possui três especializações, todas na área da educação, Júlia possui formação em nível de mestrado, ao passo que Maria concluiu duas especializações lato sensu. Essa diferença formativa se reflete nas percepções sobre a profissão: enquanto Júlia tende a expressar um olhar mais crítico sobre as condições de trabalho e a dimensão social da docência, Alice e Maria adotam um discurso mais vocacional e meritocrático, centrado no esforço individual.

Quanto à trajetória profissional, há um recorte temporal que diferencia as experiências. Maria é a mais recente na carreira, com aproximadamente 9 anos de docência, iniciando em 2015. Alice, por sua vez, soma, aproximadamente, 23 anos de atuação, e Júlia cerca de 15 anos, ambas com percursos mais longos e consolidados na rede municipal. No que se refere à vinculação institucional, Júlia acumula dois cargos públicos, distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, totalizando jornadas de 40 horas semanais. Já Alice e Maria possuem apenas um cargo de 20 horas semanais, o que impacta diretamente sua renda e sua percepção de valorização profissional. Entretanto, é importante ressaltar que Alice trabalhou

em dois cargos durante uns 10 anos, mas, em razão de sua readaptação, atualmente possui apenas um cargo de 20 horas.

A relação com o salário e o reconhecimento também apresenta nuances. As três professoras relatam insatisfação com a remuneração. Júlia menciona ganhos entre três e quatro salários-mínimos (considerando titulações e dupla jornada), enquanto Alice e Maria afirmam receber cerca de dois salários-mínimos. Essa diferença reflete tanto a carga horária quanto o nível de formação e a titulação de cada uma.

Nas motivações para a escolha da docência, observa-se uma convergência em torno da vocação e do desejo de contribuir para a formação humana. As três associam o ensino à ideia de cuidado, transformação e impacto positivo na vida das crianças, embora essa motivação seja expressa em intensidades distintas. Alice enfatiza o compromisso social e político da profissão; Júlia relaciona a escolha à influência positiva de antigas professoras e à possibilidade de “fazer a diferença”; e Maria atribui sua decisão à afinidade pessoal com o ato de ensinar e ao prazer em ajudar os outros.

A análise das entrevistas das professoras Alice, Júlia e Maria revelou que os discursos docentes são atravessados por ambivalências entre o amor ao ensino e o cansaço diante das condições precárias de trabalho. No nível textual, suas falas expressam afetividade, dedicação e compromisso com a formação das crianças. Na prática discursiva, esses sentidos se entrelaçam a representações historicamente produzidas sobre o magistério feminino, marcadas pela ideia de vocação, doação e maternagem, de acordo com o que expõe Louro (1997). Já no plano da prática social, evidencia-se a inserção dessas vozes em um contexto de precarização estrutural, políticas educacionais neoliberais e persistentes desigualdades de gênero.

As três professoras compartilham experiências semelhantes de desvalorização profissional, sobrecarga laboral e falta de reconhecimento institucional, mas constroem discursos distintos: Alice vivencia o trabalho como resistência e sobrevivência; Júlia o compreende como vocação e compromisso ético; e Maria o interpreta como processo de crescimento e aprendizagem.

Essas diferenças discursivas, embora sutis, revelam níveis variados de consciência crítica e formas singulares de lidar com a realidade escolar. Conforme discutem Louro (1997) e Hirata (2013), a feminização do magistério aparece como um eixo estruturante das falas, ora naturalizada, ora questionada, mostrando como as docentes oscilam entre reproduzir e contestar os discursos hegemônicos de gênero.

Ao articular texto, prática discursiva e prática social, a partir de Fairclough (2001), a análise permitiu compreender que os discursos das professoras não são apenas relatos de

experiências, mas posicionamentos ideológicos que refletem e reconfiguram as relações de poder no interior da escola. Nesse sentido, o discurso docente emerge como lugar de resistência simbólica, onde as professoras buscam afirmar sua identidade profissional e o valor social do ensino, apesar das adversidades.

Desse modo, essa seção contribuiu para os objetivos gerais da pesquisa ao evidenciar que a docência na educação básica municipal de Uberlândia é marcada por uma contradição constitutiva: entre o reconhecimento afetivo e a precarização material; entre a centralidade social da função e sua desvalorização econômica; entre a vocação feminina imposta e a busca por autonomia e profissionalização. É nesse tensionamento que se produz o discurso da docência feminina contemporânea, simultaneamente vulnerável e resistente, submissa e insurgente, condicionada e transformadora.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa revelam que a precarização do trabalho docente atinge de forma significativa as profissionais que atuam nas escolas municipais de Uberlândia, em 2025, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos. Consoante às análises de Oliveira e Vieira (2012) acerca das condições do trabalho docente, verifica-se que as professoras enfrentam jornadas extensas, turmas com elevado número de estudantes, carência de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada, além da ausência de reconhecimento por parte da comunidade escolar. Esses fatores impactam diretamente não apenas a qualidade do ensino ofertado, mas também a maneira como essas profissionais compreendem e vivenciam o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a presença de uma lógica produtivista baseada na flexibilização do trabalho, na busca por eficácia, no desenvolvimento de competências e no aumento da produtividade (Antunes, 2009). Essa racionalidade, ao ser aplicada ao campo educacional, intensifica ainda mais a precariedade vivida pelas docentes, que acumulam funções no ambiente escolar ao mesmo tempo em que continuam sobrecarregadas com as responsabilidades domésticas e o cuidado com os familiares, uma realidade comum das três entrevistadas. De acordo com Antunes (2018), essa organização do trabalho contribui para o esgotamento físico e emocional das professoras, levando a quadros de adoecimento, como estresse, depressão e falta de motivação profissional.

A situação citada revela uma profunda contradição: as docentes permanecem aprisionadas em um sistema que exige eficiência e desempenho, mas que não reconhece suas necessidades nem valoriza adequadamente sua atuação. O excesso de demandas, associado à ausência de políticas efetivas de valorização e cuidado com a saúde docente, produz um ciclo

contínuo de sofrimento, agravado pela responsabilização individual pela qualidade do ensino, o que acentua ainda mais a sobrecarga e o sentimento de desvalorização profissional.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo desta tese evidenciou que o trabalho docente, sobretudo na Educação Básica, não pode ser compreendido fora das determinações estruturais que o configuram histórica, social e simbolicamente. Desde a primeira seção, destacou-se que a docência está inserida em um modelo capitalista que opera pela lógica da desvalorização, da intensificação do trabalho e da precarização. A mercantilização da educação, a pressão por resultados, a insuficiência de políticas de valorização e o crescente aumento das demandas administrativas e emocionais impostas às professoras revelam um cenário de contradições que atravessa a profissão e impacta diretamente a identidade e as condições de trabalho docente.

A segunda seção reforçou que tais processos não incidem de forma homogênea, mas se articulam a desigualdades estruturais de gênero. As relações entre trabalho, educação e gênero têm raízes profundas em padrões sociais que persistem, mesmo diante dos avanços legais e institucionais. A presença majoritária das mulheres no magistério não significou, por si só, igualdade de condições. Pelo contrário, a dupla jornada, a sobrecarga com o trabalho doméstico e de cuidado, a segmentação ocupacional e a reprodução de estereótipos continuam configurando barreiras à autonomia, ao reconhecimento e à valorização das mulheres na sociedade e na escola.

Na terceira seção, evidenciou-se que a feminização do magistério é resultado de um processo histórico e simbólico que atribuiu às mulheres características consideradas “naturais”, tais como docilidade, paciência e vocação para o cuidado, legitimando sua presença na sala de aula, sobretudo nos anos iniciais. Essas construções discursivas, longe de serem neutras, sustentam expectativas que limitam as possibilidades profissionais das docentes, reforçam hierarquias internas e silenciam desigualdades persistentes. A docência, assim, é atravessada por representações que não apenas moldam a forma como a sociedade enxerga as professoras, mas também influenciam as próprias práticas pedagógicas e o lugar ocupado pelas mulheres na educação.

A quarta seção, ao apresentar os resultados das entrevistas com três professoras da rede municipal de Uberlândia, permitiu aproximar essas discussões teóricas das experiências concretas das docentes. As falas revelaram como elas percebem e vivenciam o trabalho, a feminização da profissão, os desafios cotidianos e as tensões relacionadas ao gênero, confirmando e ampliando as análises construídas ao longo da pesquisa. A partir de seus relatos, foi possível observar que a precarização, a sobrecarga emocional, o sentimento de desvalorização e a naturalização do papel feminino no magistério constituem dimensões vividas

cotidianamente, não apenas descritas teoricamente. Além disso, as entrevistas mostraram que, mesmo diante das adversidades, as professoras constroem estratégias de resistência, negociação e afirmação de suas identidades profissionais.

Em conjunto, as quatro seções desta tese demonstram que compreender o trabalho docente na perspectiva do gênero exige uma leitura que considere, simultaneamente, as dimensões estruturais, históricas, simbólicas e vivenciais da profissão. Ao articular o materialismo histórico, os estudos de gênero e a Análise de Discurso Crítica, esta pesquisa buscou evidenciar como as desigualdades são produzidas e reproduzidas no interior da docência, mas também como são percebidas, tensionadas e ressignificadas pelas próprias mulheres que exercem esse trabalho.

Assim, conclui-se que a feminização do magistério não é apenas um dado estatístico, mas um fenômeno histórico e sociocultural que expressa as contradições da sociedade brasileira e revela os desafios que permanecem diante da luta por valorização, reconhecimento e equidade. Reconhecer essas dinâmicas é fundamental para pensar políticas educacionais mais justas, práticas escolares mais conscientes e uma formação docente comprometida com a transformação social. As reflexões apresentadas nesta tese, portanto, reforçam a necessidade de aprofundar o debate sobre trabalho docente e gênero, especialmente em um cenário em que a educação segue sendo espaço de disputas, mas também de potencialidades para construção de novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. Piso Salarial: constitucional, legítimo, fundamental. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/125/228>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Professores(as): entre o afeto e a exaustão**. Brasília: Flacso Brasil, 2018.
- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/fec2b7f0-96ca-46b0-9068-f41b92f383cf>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Carolina Rezende de, PREVITALI, Fabiane Santana. **Escolas ou empresas?: desvendando a financeirização da educação básica**. Ponta Grossa: Atena, 2024. <https://doi.org/10.22533/at.ed.216242208>
- ALMEIDA, Jane Soares de; SOARES, Magda. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/hj3CzqyyNbfZYBHxkb8wCBt/>. Acesso em: 27 fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200013>
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. Disponibilidade e uso de informações para o monitoramento das condições de vida e saúde da população jovem brasileira. In: BRASIL. **Saúde Brasil 2011: uma análise da situação de saúde e um panorama da saúde dos adolescentes e jovens**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. p. 225-248.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; JESUS, Lucas Antônio Feitosa; SANTOS, Juliane dos. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico-Crística. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, ES, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378/339>. Acesso em: 13 nov. 2024. <https://doi.org/10.36524/profept.v3i1.378>
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

BALL, Stephen John. **Políticas educacionais e os professores: trabalho e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101508>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 19, no 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, p. 71, v. 1 pt, 1, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, P. 1, 8 ago. 2006. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11340&ano=2006&ato=4b0gXTU5kMRpWT5c7>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nºs 9.504, de 30 de setembro de 1997, e 9.096, de 19 de setembro de 1995, e a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 – Código Eleitoral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 255, de 4 de setembro de 2018. Institui a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário. **Diário Oficial do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, 5 set. 2018. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_255_04092018_05092018174844.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Painel de Monitoramento da Mortalidade Materna**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica**: resumo técnico. Brasília: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Censo da educação superior 2024**: divulgação dos resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Edital nº 1/2025. Programa bolsa de atratividade e formação para a docência - pé-de-meia licenciaturas. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, p. 70, 17 jan. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-1/2025-607532632>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Publicado edital do Pé-de-meia Licenciatura**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/publicado-edital-do-pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em 22 jan. 2025.

BRASIL. Portaria CAPES nº 6, de 15 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência - Pé-de-Meia Licenciaturas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 38, 16 jan. 2025c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-capes-n-6-de-15-de-janeiro-de-2025-607231250>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: situação atual e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 64, p. 4–13, fev. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 137, p. 537–572, jul. 2007, <https://doi.org/10.1590/S0100->

15742007000300003 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KybtYCJQvGnnFWWjcyWKQrc/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300003>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Diferenças de gênero e desempenho escolar: o que dizem as pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 46, n. 161, p. 190-217, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/CfdFzLZGn874BKwzvVmR3Kj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: CRENSHAW, Kimberlé *et al.* **Violência racial e sexual contra mulheres: perspectivas interseccionais**. Brasília: CEPIA/UNIFEM, 2002. p. 49–68. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

COLLINS, Patricia Hill. **On Intellectual Activism**. Philadelphia: Temple University Press, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS -CNM. **Mulheres na Política: panorama da representação feminina no Brasil**. Brasília: CNM, 2024.

CONNELL, Raewyn William. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2016.

COSTA, Carmem Lúcia. A feminização como estratégia de precarização do trabalho docente: considerações sobre a educação em Goiás. **Terra Livre**, São Paulo, SP, v.1, n 4, p.16-45, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/609>. Acesso em: 17 mar. 2025. https://doi.org/10.62516/terra_livre.2015.609

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de professores: trajetórias e perspectivas**. Campinas: Papirus, 2017.

CURI, Eva Maria. A matemática está com tudo... e com todos? Gênero e trajetórias escolares de sucesso. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 23, p. 201-230, 2004. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/download/20/21/40>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CURY JÚNIOR, Célio Hely. A formação docente como estratégia de superação do precarizado trabalho docente. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 6, n. 14, p. 67-76, out/dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/263>. Acesso em: 28 fev. 2025.

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

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DINIZ, Débora; SILVA, Sueli Carneiro. Gênero, raça e desigualdades: interseccionalidades e políticas públicas. *In*: CARVALHO, Marília Pinto de; DIOGO, Maria José. (org.). **Educação e Gênero no Brasil**: pesquisas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2020. p. 61-80.

DUBET, François. **O declínio da instituição**. São Paulo: Edunesp, 2002.

EHRENREICH, Barbara; HOCHSCHILD, Arlie Russell (org.). **Domésticas**: a exploração do trabalho da mulher globalizada. São Paulo: Record, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O trabalho docente**: elaboração e crítica de uma nova pedagogia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 14, p. 168-194, jan./abr 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Anna Karolina Paiva Menezes; CARDOSO, Frederico Assis. Professores homens no Ensino Fundamental II: revisão de literatura de duas décadas (2004-24). **Revista Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 371-395, 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19844/12222>. Acesso em: 27 jun. 2025. <https://doi.org/10.63595/dedu.v13i2.19844>

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, nº 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2024. <https://doi.org/10.63595/dedu.v13i2.19844>

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dCwhF4zbhHtMJxHVmdQTRdy>. Acesso em: 29 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GIROUX, Henry Armand. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓIS, Mariana; CARVALHO, Angela Maria Carneiro de. Teto de Vidro: uma discussão sobre a estrutura simbólica da sociedade e a perpetuação das desigualdades de gênero. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, v.37, n.1, jan./jun. 2024, ISSN 1981-3082. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/69859/40022>. Acesso em: 11 mar. 2025. <https://doi.org/10.14393/CEF-v37n1-2024-11>

GONZALEZ, Lélia de Almeida. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, Luiz Antônio Machado *et al.* (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, Série Ciências Sociais Hoje, n. 2, 1984. p. 223–244.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 219–233.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; ALVES, José Eustáquio Diniz. Mulheres, mercado de trabalho e fecundidade: articulações contemporâneas. In: ARILHA, Margareth Maria *et al.* (org.). **Gênero e saúde: perspectivas, políticas e práticas**. São Paulo: UNESP, 2017. p. 85-102.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAHNER, June Edith. **Escolas Mistas, Escolas Normais: a Coeducação e a Feminização do Magistério no Século XIX**. Estudos Feministas, Florianópolis, SC, v. 2, n. 19, p.467-474, maio/agosto, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/?lang=pt#>. Acesso em: 7 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça**. In: HIRATA, H. et al. (org.). **Gênero e trabalho: transformações, encruzilhadas, perspectivas**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 59–70.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. **Trabalho, gênero e educação**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** In: HIRATA, Helena *et al.* (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP; Fundação Perseu Abramo, 2007b. p. 597–602. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Gênero e trabalho: a divisão sexual do trabalho. In: SILVA, Maria Helena Moreira *et al.* (org.). **Questões de gênero:** teoria, pesquisa e políticas públicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007a.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. **A segunda jornada:** o trabalho invisível dentro de casa. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 100, p. 5-19, mar. 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349057816_Trabalho_docente_classe_social_e_relacoes_de_genero. Acesso em: 3 fev. 2025.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e profissionalização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e gênero: um estudo sobre a feminização do magistério. In: VIANNA, Claudia Pereira; RABAY, Gláucia (org.). **Educação e gênero:** entre o público e o privado. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 45–62.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente sob a lógica do capital: ensino público, mercantilização e trabalho imaterial. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, RJ, 2011a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2022:** características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 11 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas de gênero:** Indicadores sociais das mulheres no Brasil - 3ª edição, Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019:** percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/liv101764.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLQGfHFsF85kk/>. Acesso em: 08 nov. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, Helena *et al.* (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho: o desafio da mediação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction**. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1987. Tradução vigente em português disponível como *A tecnologia do gênero*, tradução/edição civilização brasileira, 2019.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, BA, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021. Disponível em <https://ocvt.unl.pt/images/investigadores/roberto-leher/rev-germinal-artigo-leher-reforma-administrativa.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Emancipação humana e educação: perspectivas para uma formação escolar. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 6–29, jan./abr. 2018. Disponível em: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.773. Acesso em: 13 jan. 2025. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.773>

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 13, n. 29, p. 63-72, jul. dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/625>. Acesso em: 12 mar. 2025. <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i29.625>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4p64BmvDvjVNBh6Gym5bTSR/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARX, Karl. Instructions pour les délégués du Conseil central provisoire à propos de diverses questions. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Critique de l'éducation et de l'enseignement: une anthologie de Marx-Engels sur l'éducation, l'enseignement et la formation professionnelle**. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville, 1976. Disponível em: https://www.marxists.org/francais/marx/works/00/enseignement/critique_enseignement.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 1493 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENEZES, Cíntia De Paula Borges. Professores homens na educação infantil: masculinidades, docência e desconstrução de lugares fixos. **Perspectivas em Diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, MS, v. 9, n. 20, p. 74-90, maio/ago. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361977700_Professores_homens_na_educacao_infantil_masculinidades_docencia_e_desconstrucao_de_lugares_fixos. Acesso em: 18 jun. 2025. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15309>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, Alan Leite; GALVÃO, Vivianny Kelly. Desigualdades entre professores do ensino médio quanto ao sexo, cor e formação: um estudo exploratório na rede estadual da Paraíba. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 18, p. e10462, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10462>. Acesso em: 23 maio 2025. <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e10462>

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Analete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 27, p.78 –94, set. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5003/art07_27.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

NOGUEIRA, Maria Auxiliadora; CATANI, Afrânio Mendes. Professores e professoras: a emergência de um novo sujeito nos discursos sobre o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Professores e professoras**: saberes, histórias e memórias. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p. 55-80.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. A escola e o feminino: magistério e feminização. In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2001a. p. 151–174.

NUNES, Clarice. As professoras e a cultura escolar. In: LOPES, Eliane; MACEDO, Suely (org.). **História da educação**: fundamentos e métodos. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 145–160.

NUNES, Maria Cecília de Souza. **A construção social do magistério feminino**. Campinas: Papirus, 2001b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 26, p. e260095,

2021, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260095>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2025. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260095>

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ONU MULHERES. **Gênero em números**: igualdade e empoderamento das mulheres e meninas. Brasília: ONU Mulheres Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/15-anos-15-fatos-desafios-e-solucoes-para-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PARREÑAS, Rhacel Salazar. **Servants of globalization**: women, migration and domestic work. Stanford: Stanford University Press, 2001.

RAGO, Margareth. Os estudos de gênero no Brasil: entre práticas e discursos. *In*: MAIORINO, Maria Teresa Miceli (org.). **Pesquisa e gênero**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13–29.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great american school system**: how testing and choice are undermining education. New York: Basic Books, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 4. ed. São Paulo: Letramento, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Gênero e educação infantil: quem educa nossas crianças? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais[...]** Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-14, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Cortez, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANT'ANA, Raquel Santos (org.). **O Averso do Trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. Qualidade da educação: consensos e dissensos entre o discurso oficial e dos seus críticos. **Interfaces Científicas–Educação**, Aracaju, SE, v. 2, n.1, p. 71-81, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1077>. Acesso em: 3 abr. 2025. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2013v2n1p71-81>

SARDENBERG, Cecília. Sobre “fatos” e “mitos”: mulheres nas ciências exatas e naturais. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 32, p. 123–153, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/wQ4s5zQjmYDTyrQVqJqxkKR/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. **Cadernos CERU**, São Paulo, SP, v. 15, n. 1, p. 85–102, 2004. Disponível em: <https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v1n01a11.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Educação e república: o pensamento educacional republicano e a construção da escola primária**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, [S./l.], v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dez. 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1864376>. Acesso em: 3 maio 2025. <https://doi.org/10.1086/ahr/91.5.1053>

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf>. Acesso em 29 maio 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 4 maio 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 36, n. 2, p. 71-82, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 4 maio 2025.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas e; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 56, n. 5, p. 603-631, set./out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XcTGnqJTkq9wdJZZ4PpwqFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024. <https://doi.org/10.1590/0034-761220220034>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, RJ, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>

UBERLÂNDIA. Portal da transparência, 2025. Disponível em: Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Uberlândia (site e data de acesso) <https://www.uberlandia.mg.gov.br/portal-da-transparencia/servidor/>. Acesso em: 30 maio 2025.

VASQUES-MENEZES, Ione; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Lucian. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. *In*: CODO, Wanderley. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VILLELA, Heloisa de Souza. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II - Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 104-115.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Flacso Brasil; Organização das Nações Unidas para Mulheres – ONU Mulheres; Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

APÊNDICE – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

GÊNERO E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: um olhar das professoras da rede municipal de Uberlândia em 2024 e 2025

Bloco 1: Perfil da professora

- 1 - Qual é sua idade?
- 2 - Qual é o seu gênero?
- 3 - Qual é a sua orientação sexual?
- 4 - Qual é sua cor/raça?
- 5 - Qual é seu estado civil?
- 6 - Tem filhos? Quantos?
- 7 - Além da Pedagogia tem outra graduação? Em qual área?
- 8 - Possui especialização, mestrado e/ou doutorado?
- 9 - Onde cursou sua Educação Básica?

- Educação Infantil:	() Público	() Privado
- Ensino Fundamental I:	() Público	() Privado
- Ensino Fundamental II:	() Público	() Privado
- Ensino Médio:	() Público	() Privado
- 10 - Onde cursou sua Educação Superior?

() Público Presencial
() Público EAD
() Privado Presencial
() Privado EAD

Bloco 2: Relações de trabalho

- 11 - Quando começou a lecionar?
- 12 - Há quanto tempo você exerce a profissão de professora da Educação Básica?
- 13 - Há quanto tempo você trabalha na Prefeitura Municipal de Uberlândia na Educação Básica?

14 - Você trabalha mais que 20 horas? Tem mais de um cargo? Caso tenha mais de um cargo, são na mesma escola ou em escolas diferentes? Seus cargos são nas mesmas etapas de ensino ou em etapas diferentes?

15 - Você recebe o piso salarial nacional? Se não, como você interpreta o não pagamento do piso nacional pela Prefeitura Municipal de Uberlândia?

16 - Quantos salários-mínimos você recebe pelas suas horas de trabalho?

17 - Quanto você acha que deve receber para realizar seu trabalho na Educação Básica?

Bloco 3: Trabalho e subjetividade docente

18 - Por que você decidiu fazer uma licenciatura?

19 - Por que você decidiu ser professora?

20 - Quais eram as suas expectativas quando decidiu ser professora? Essas expectativas foram alcançadas?

21 - Sua condição de mulher tem relação com suas expectativas terem sido ou não alcançadas?

22 - Como você vê a valorização do seu trabalho, na educação infantil e no ensino fundamental I, pelos seus pares, pela gestão e pelas famílias?

Bloco 4: Processo e Condições de Trabalho

23 - Você trabalha ou já trabalhou com a educação infantil? Com qual(is) turma(s)?

24 - Você trabalha ou já trabalhou com o ensino fundamental I? Com qual(is) turma(s)?

25 - Como é o trabalho do/a professor/a da educação infantil?

26 - Como é o trabalho do/a professor/a do ensino fundamental I?

27 - Quais são as principais dificuldades encontradas por você no exercício da docência na educação infantil e/ou ensino fundamental I?

28 - As condições de trabalho nos ensinos infantil e fundamental I são precarizadas (baixa remuneração, jornadas prolongadas, ausência de material didático e infraestrutura, etc.)?

29 - Como era o trabalho quando começou a lecionar e como é agora?

30 - Você utiliza as tecnologias digitais em sala de aula? E no seu planejamento? Como é o trabalho com as tecnologias digitais?

Bloco 5: Gênero e profissão docente

31 - Você considera que seu trabalho tem valor social?

32 - Você considera que o valor do seu trabalho tem relação com o fato de ser mulher? Como você vê essa relação?

33 - Para você, a condição feminina influencia a docência nos ensinos infantil e fundamental I? Por qual motivo?

34 - Você acredita que o/a professor/a dos ensinos infantil e fundamental I é desprestigiado/a socialmente?

35 - Você acredita que o desprestígio da profissão docente, nos ensinos infantil e fundamental I, está associado ao estereótipo de ser uma "profissão de mulher"?

36 - A que você atribui o fato de o salário na educação básica ser um dos mais baixos em comparação com outras profissões? Você acredita que isso tem relação com o gênero?

37 - Ser professora negra é diferente de ser professora branca?

38 - A figura da mulher na educação está associada à visão maternal?

39 - O papel de “tia” é valorizado na relação com os alunos, principalmente das séries iniciais? O que você pensa de ser chamada de tia?

Bloco 6: Profissionalização da docência

40 - Você acredita que, aos olhos da sociedade, a profissão docente, não exige tanta dedicação? Explique.

41 - É necessário ter o curso de Pedagogia para exercer a profissão docente ou basta ter dom e vocação para ensinar?

42 - É necessário ter técnicas e métodos no processo de ensino/aprendizagem? Por quê?

43 - A profissão docente, nos ensinos infantil e fundamental I, está relacionada ao cuidado, ao zelo e à afetividade?

44 - Quais políticas públicas poderiam ser implementadas para valorizar o trabalho docente na educação básica direcionadas para as mulheres?

45 - Quais medidas poderiam ser adotadas na escola para valorizar o trabalho docente na perspectiva das mulheres?

Bloco 7: Trabalho docente e trabalho doméstico

46 - O magistério é como se fosse uma extensão das funções domésticas e maternais? Explique.

47 - Além do seu trabalho como professora, você também é responsável pelos afazeres domésticos e cuidados com a família (filhos e marido, por exemplo) ou você tem ajuda em casa com esses serviços?

48 - Você é a principal responsável pelo sustento da sua família?

49 - Como você concilia as tarefas do mundo do trabalho produtivo (profissão docente) com o trabalho no espaço doméstico?

50 - O trabalho doméstico afeta sua profissão? Explique em que sentido.

51 - Ao conciliar a vida profissional com os afazeres domésticos e/ou a maternidade, sua qualidade de vida e seu desempenho profissional são comprometidos? Comente.

52 - Você já deixou de assumir funções ou se capacitar profissionalmente por conta da sua vida doméstica/familiar? Fale sobre isso.

Bloco 8: Adoecimento no trabalho docente

53 - Como você se sente em termos de saúde física? E psicológica?

54 - Você já teve algum diagnóstico de doença em razão do seu trabalho como professora? Se sim, qual?

55 - O acúmulo de seu trabalho como professora e/ou de seu trabalho doméstico acarreta ou acarretou algum problema de saúde (físico ou mental) para você? Se sim, qual?

56 - Você faz uso de algum medicamento?

57 - Você já se afastou por doença?

58 - Você já teve algum comprometimento em seus afastamentos e/ou nas licenças? Já deixou de receber alguma gratificação ou teve corte no salário, por exemplo?