

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DAISY LUZIA DO NASCIMENTO SILVA CAETANO

TRABALHO DOCENTE DE MULHERES EM GOIÂNIA-GO

Catalão (GO)
2014

DAISY LUZIA DO NASCIMENTO SILVA CAETANO

TRABALHO DOCENTE DE MULHERES EM GOIÂNIA-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão inserida na área de concentração “Geografia e Ordenamento do Território” e na linha de pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais” para obtenção do título de Mestra em Geografia.
Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa

Catalão (GO)
2014

DAISY LUZIA DO NASCIMENTO SILVA CAETANO

TRABALHO DOCENTE DE MULHERES EM GOIÂNIA-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão inserida na área de concentração “Geografia e Ordenamento do Território” e na linha de pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais” para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa – UFG/Regional Catalão/PPGGC - Presidenta

Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins – UFG/FCS/PPGS

Prof. Dr. Gilmar Alves de Avelar – UFG/Regional Catalão

Profa. Dra. Luciana Borges – UFG/Regional Catalão/PMEL - Suplente

Profa. Dra. Estevane de P. P. Mendes – UFG/Regional Catalão/PPGGC - Suplente

Catalão, ___ de maio de 2014.

À minha mãe, incansável em me acreditar.

Às mulheres, para que tomem suas vidas para si mesmas.

AGRADECIMENTOS

Esta etapa de minha formação só foi possível de ser iniciada, percorrida e finalizada porque instituições e pessoas colaboraram, de forma direta ou indireta, e a todas elas a minha gratidão é imensa.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás - UFG - por possibilitar a minha formação de qualidade, pública e gratuita; e à Faculdade de Ciências Sociais - FCS - por priorizar a formação continuada de servidores docentes e técnico-administrativos/as.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG - pela concessão da bolsa de formação para o mestrado acadêmico, ressaltando a relevância das chamadas públicas desta instituição para os/as trabalhadores/as-pesquisadores/as.

Agradeço à Profa. Carmem Lúcia Costa por ter sido minha orientadora neste trabalho e por abrir sua biblioteca para suas orientandas, sempre de forma tão solícita. Além disso agradeço à minha orientadora por se dedicar a trabalhar temas tão relevantes na Geografia, e por ter me dado a oportunidade de realização desta pesquisa. Esta etapa se encerra, mas as frentes de luta não se acabam, e portanto, seguiremos trabalhando.

Agradeço à Profa. Lucineia Scremin Martins, companheira de FCS, por ter aceitado com prontidão o convite para participar da banca examinadora desta dissertação.

Agradeço ao Prof. Gilmar Alves de Avelar pelas contribuições no exame de qualificação e pela participação na banca examinadora desta dissertação.

Agradeço à Profa. Marise Vicente de Paula pela participação na banca de qualificação e às Profas. Luciana e Estevane por serem suplentes da banca examinadora.

Agradeço a todos/as integrantes do Dialogus (Grupo de Pesquisa – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho) que durante os nossos encontros, desde a elaboração do projeto, sempre apresentaram contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada Suzana Alves Vale, Cleudimar Rosa, Laudiceia Lourenço, Lucas Santos, Marli Tavares e Profa. Luciana Borges.

Agradeço aos/às professores/as com quem tive o privilégio de cursar disciplinas durante o mestrado: Carmem Lúcia Costa, Estevane de Paula Pontes Mendes, Helena Angélica de Mesquita e Marcelo Mendonça, do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Campus Catalão; Dijaci David de Oliveira, Eliane Gonçalves e Luiz Mello do Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Sendo justa com a minha formação intelectual e com os caminhos que trilhei e que

culminaram nesta etapa, agradeço aos professores e professoras, comprometidos com a educação e com a ciência que marcaram a minha caminhada intelectual, na graduação em Geografia – Licenciatura na Universidade Estadual de Goiás (Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas): Ellen Muniz, Eunice Rios, Flávia Maria de Assis Paula, Marcos Augusto Marques Ataídes, Cezar Augustus Labre Lemos de Freitas e Loçandra Borges de Moraes; e na graduação em Geografia – Bacharelado na Universidade Federal de Goiás (Instituto de Estudos Socioambientais): Juan Barrio, Maria Geralda de Almeida e, principalmente, Eguimar Felício Chaveiro, com quem tive o prazer de caminhar pelos cimentos e símbolos goianienses.

Muito obrigada às professoras que tão gentilmente foram voluntárias para esta pesquisa. Elas me abriram suas casas, me receberam em seus ambientes de trabalho, e mais do que isso confiaram à pesquisa os seus relatos. Sem elas, não seria possível sentir os meandros da vida cotidiana de tão perto.

Agradeço ao geógrafo e amigo Silvio Braz pela elaboração cartográfica.

Agradeço aos cientistas sociais Marco Aurélio Pedrosa de Melo e Rafael Moreira do Carmo pela colaboração para a obtenção de dados e documentos para esta pesquisa.

Agradeço às pesquisadoras Sandra Oliveira, Lilian Suzuki, Ana Caruline de S. Castro e Maria Elisabeth Mesquita pela colaboração para a parte empírica da pesquisa.

Agradeço aos/às companheiros/as de caminhada nesta jornada árdua do mestrado pelas contribuições, discussões, sorrisos, ouvidos, viagens, eventos, convivências e encontros. Obrigada, Wesley Borges e Ângelo Cavalcante, pela amizade presente durante todo o percurso. Agradeço ainda Robson Lopes Costa, Cristina Agla, Letícia Vaz, Hugo Roberto, Camilla Maria, Ozanir Lima, Liliana Beatriz, Ariane Nogueira, Suélem Marques, Deanne Teles, Marli Tavares, Rosiane Guimarães, Ana Paula Pires, Polliana Bezerra, Juliana Barros, Aline Nascimento, Iara Martins, Gisele Rodrigues, Priscila Querino de Lima e Amanda Mesquita. De forma especial, agradeço à Valéria Aparecida de Castro Morais pela amizade, pelo carinho e por ter sido um porto seguro para mim nesta caminhada com sua firmeza doce.

Agradeço ao Prof. Revalino Antonio de Freitas por seu companheirismo, por me incentivar e proporcionar meios para que eu seguisse estudando. Agradeço ao Prof. Luiz Mello por seu incentivo para que eu seguisse os estudos em nível de pós-graduação, mesmo diante das desventuras.

Agradeço aos amigos e amigas da Universidade Federal de Goiás. Agradeço aos/às técnico-administrativos/as em educação da Faculdade de Ciências Sociais, meus amigos e

minhas amigas de trabalho, que apoiaram meu afastamento para terminar esta dissertação. Obrigada, Ana Raquel Aires Ribeiro, Camilla Naves Pascoal, Domingos Ferreira de Medeiros, Elder Dias, Graça Borges, Maria Auxiliadora, Salomão Carvalho e, especialmente, Marcelo Rizzo, que topou o desafio de uma atividade nova para me ajudar.

Ao movimento feminista, que me encoraja cotidianamente. Agradeço às militantes feministas que, espalhadas por todo o país fazem discussões fecundas, trocam informações, materiais e lutam por mudanças radicais na sociedade, e que, por inúmeras vezes contribuíram direta ou indiretamente com as minhas angústias teóricas.

Também guardo gratidão a todos/as militantes sindicais das mais diversas correntes políticas, com os quais eu pude discutir e exercitar a relação teoria-prática.

É preciso ainda agradecer a quem eu sou, então a minha gratidão eterna à minha mãe, Neide Nascimento Silva, que nunca titubeou em me apoiar nos estudos e que sempre acredita em mim mais do que eu mesma. Agradeço ao meu pai, Reinaldo Caetano, que também sempre apoia os meus estudos, e é com quem eu exerço familiarmente o exercício democrático de discutir e divergir de posições políticas e ideológicas. Agradeço à minha madrinha Nadir Nascimento Silva pelo apoio, bem como às minhas tias Neusa Nascimento Silva e Neila Nascimento Silva, minha prima Roberta Castro e às minhas irmãs: Fernanda, Fadylla, Mayara e Myreille. Duda querida, obrigada, minha nova irmã, pela paciência comigo e com os gráficos deste trabalho. Obrigada, vô Aresil (*in memoriam*) por ter sido um exemplo de sabedoria, humildade, dedicação, respeito e amor.

Agradeço aos amigos e amigas da caminhada. Agradeço às minhas companheiras fiéis, de altos e baixos: Lorena Branquinho, Jozette Alves e Thálita Teles pelo amor, pelo incentivo, pela presença, pelos laços, pelos socorros, pelas ajudas, pelas mãos, pelos pés, pelos ombros. Agradeço à amiga Jaqueline Sousa que escuta sempre pacientemente as minhas lamúrias e sorrisos. Agradeço ao amigo Paulo Eduardo que colocou suas sugestões acerca da pesquisa em momentos sérios e em momentos de descontração. Agradeço ao Elder Dias pelos laços de amizade. Agradeço à Simone de Oliveira Chmara pela amizade alimentada mesmo com nossa distância, compartilhando os diversos momentos de nossos estudos e de nossas vidas. Agradeço ao Gibran Jordão pelas discussões que muitas vezes me inquietaram e pelo carinho.

Por último, mas não menos importante, agradeço a Deus. Os cristãos creem que “bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, pois eles serão fartos” e é essa busca por justiça seja ou não baseada em fé divina que impulsiona a nossa luta diária.

Por um amor maior

Hoje tua preta amada
não pode fazer amor contigo
chegou do trabalho, cansada,
explorada, currada, assediada
pelo olhar tarado do senhor patrão.

Hoje tua preta amada
não pode fazer amor contigo
precisou de ti, mais
que pai, irmão ou homem
precisou e encontrou-te amigo.

Hoje tua preta amada
não pode fazer amor contigo
mas te ensinou um amor,
um amor maior que jamais
havia aprendido.

Deley de Acari

RESUMO

CAETANO, D. L. N. S. **Trabalho Docente de Mulheres em Goiânia-GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

O trabalho docente de mulheres se insere nos marcos do sistema patriarcal capitalista, em que o trabalho de mulheres está num patamar de precarização acentuado. Esta pesquisa adotou o materialismo histórico-dialético como método para compreender a espacialização do trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO a partir das condições de trabalho e da vida cotidiana das trabalhadoras. Para tanto, torna-se necessário apreender a trama trabalho docente feminino e capitalismo, pensando na construção da docência enquanto atividade profissional feminizada e carregada de precarização que também influencia e é influenciada pela metrópole goianiense. O trabalho e as relações desiguais de gênero ocorrem contribuindo para a formação do espaço no capitalismo. É preciso iniciar a análise geográfica sabendo que o trabalho conforma o espaço, e que, portanto as trabalhadoras docentes (re)produzem o espaço urbano através de suas práticas. São as pessoas que produzem o espaço as responsáveis pela sua transformação e concepção, ao mesmo tempo em que o vivem e o percebem. No caso dos/das trabalhadores/as, eles/as o fazem dentro de uma perspectiva dialética: a serviço do capitalismo e em direção emancipatória. Foram discutidas a relação trabalho e capital, bem como a divisão sexual do trabalho e o processo de feminização da docência no ensino básico para que se pudesse apresentar a docência em Goiânia. Constatou-se pela pesquisa quantitativa que o processo de feminização em Goiânia é semelhante ao que ocorre em todo o Brasil. Foi possível apreender que o trabalho das professoras influencia e é influenciado pela vida cotidiana delas no espaço urbano goianiense. Por fim, a pesquisa qualitativa realizada com professoras da rede estadual de ensino (Estado de Goiás) mostrou que a realização pessoal e profissional é recorrente, bem como o reconhecimento da precarização do trabalho.

Palavras-Chave: Docência; Mulher; Trabalho.

ABSTRACT

CAETANO, D. L. N. S. **Teaching women's work in Goiânia-GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

The teaching women's work falls within the framework of the patriarchal capitalist system, in which women's work is inserted into a strong level of precariousness. This research adopted the dialectical historical materialism as method and aimed to understand the spatial distribution of those women's work in Goiânia-GO from working conditions and daily life of workers. In face of it, becomes necessary to understand the plot of the female capitalism teaching work, thinking about the construction of teaching as a feminized precarious and fraught with professional activity that also influences and is influenced by goianiense metropolis. The work and unequal gender relations occur contributing to the formation of space in capitalism. The geographical analysis needs to start knowing that the work aims the space and therefore the teachers also work (re) producing urban space through their practices. People who produce the space are the responsible for its conception and transformation while living and realize it. In case of the workers they do that inside of a dialectical perspective: the service of capitalism and emancipatory direction. Were discussed the relationship between labor and capital as well as the sexual division of labor and the process of feminization of teaching in basic education, so then they could present teaching in Goiania. It was found by quantitative research that the process of feminization in Goiânia is similar to what occurs throughout Brazil. It was possible to understand that the work of teachers influences and is influenced by them in everyday life goianiense's urban space life. Finally, qualitative research with teachers from state schools (State of Goiás) showed that personal and professional fulfillment is recurrent, as well as recognition of the precariousness of work.

Keywords: Teaching; Woman, Working.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Atividades em que predominam mulheres no Brasil (2010).....	60
Gráfico 02 –	Regentes em salas de aula do ensino básico no Brasil em 2012.....	66
Gráfico 03 –	Regentes em salas de aula da educação infantil no Brasil em 2012.....	67
Gráfico 04 –	Regentes em salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil em 2012.....	68
Gráfico 05 –	Regentes em salas de aula das séries finais do ensino fundamental no Brasil em 2012.....	69
Gráfico 06 –	Regentes em salas de aula do ensino médio no Brasil.....	70
Gráfico 07 –	Escolas administradas pela SEDUC em Goiânia no ano de 2013 que compõem a amostra	85
Gráfico 08 –	Docentes em escolas administradas pela SEDUC em Goiânia (amostra) em 2013.....	86
Gráfico 09 –	Docentes em escolas estaduais públicas da SEDUC em Goiânia (amostra) em 2013.....	87
Gráfico 10 –	Docentes em escolas conveniadas com a SEDUC em Goiânia (amostra) em 2013.....	87
Gráfico 11 –	Diretores/as de escolas administradas pela SEDUC em Goiânia (amostra) em 2013.....	89
Gráfico 12 –	Comparação de diretores/as de escolas administradas pela SEDUC em Goiânia (amostra) em 2013.....	89

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização da cidade de Goiânia.....	80
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
EDUCACENSO	Censo Escolar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação – Lei 10172/2001
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo Primeiro	
1 Trabalho e capital na (re)produção do urbano	22
1.1 A centralidade do trabalho.....	23
1.2 Crises do capital e o trabalho no urbano.....	32
Capítulo Segundo	
2 Mulheres na docência	44
2.1 Divisão sexual do trabalho.....	45
2.2 Feminização e precarização do trabalho docente.....	52
2.3 Trama urbana de Goiânia: para entender o espaço-tempo das trabalhadoras.....	76
Capítulo Terceiro	
3 A docência em Goiânia	83
3.1 Ocorrência da feminização.....	84
3.2 As políticas públicas, precarização do trabalho docente e vida cotidiana.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERENCIAS	123
ANEXO	129
APÊNDICES	130

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consolidou-se com a participação no grupo de pesquisa Dialogus¹, onde as leituras e discussões teóricas intercruzadas com diferentes trajetórias de pesquisa contribuíram para que pudesse ser pensada uma pesquisa sobre o trabalho docente de mulheres em Goiânia. Corroborando para o interesse, foi iniciada a participação nos trabalhos da pesquisa “A Feminização e a Precarização do Trabalho Docente em Goiás”, que foi financiada pelo CNPq² e desenvolvida por dois anos, sob coordenação da Profa. Carmem Lúcia Costa. Esta pesquisa abordou o trabalho docente em Goiás, enfocando a feminização e a precarização, tendo se debruçado qualitativamente na rede estadual de ensino na cidade de Catalão, Goiás. Após a integração no projeto, optou-se por realizar uma análise em Goiânia, priorizando a compreensão da espacialização do trabalho docente de mulheres. Na ciência geográfica, as possibilidades de análise dos temas trabalho e gênero ganha escopo tendo em vista a espacialização do trabalho feminino na cidade e no campo, que demonstra as relações conflitantes entre capital e trabalho. Além disso, os marcadores sociais da diferença se manifestam na vida urbana influenciando o mundo do trabalho a reforçar a precarização do trabalho feminino³.

Nesse sentido, a intersecção de trabalho e gênero, pensando na mulher, foi escolhida pela existência de diversos questionamentos quanto aos papéis genericamente atribuídos pela sociedade à mulher. As mulheres são numericamente a maioria da população mundial, embora ainda estejam submetidas ao patriarcado, o que as coloca na condição de minoria social. Ao mesmo tempo ocorre a contínua expansão da entrada da mulher no mercado de trabalho, sendo que os vencimentos delas são relevantes para o sustento familiar e em diversos casos elas assumem o papel de chefe de família. No entanto, o trabalho feminino é, de forma geral, precarizado.

Os postos de trabalho destinados à mulher são aqueles que, em sua maioria, possuem baixa remuneração aliada a elevadas cargas de trabalho. Alguns exemplos são o trabalho

1 O grupo de pesquisa Dialogus - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho - é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG.

2 Apresentado pelo Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 020/2010.

3 A expressão *trabalho feminino* é utilizada no decorrer da dissertação para designar o trabalho desenvolvido por mulheres, e fazendo alusão também às atividades majoritariamente exercidas por mulheres. Ressalta-se, no entanto, que obviamente não há a pretensão de aprofundar ou legitimar o fosso existente entre as atividades de homens e mulheres.

doméstico remunerado (empregadas domésticas, cozinheiras, babás, lavadeiras, passadeiras, cuidadoras), o telemarketing, o trabalho docente, a panfletagem/divulgação, o trabalho de confecções de roupas, atividades de conservação e limpeza, os serviços de cuidado e beleza (cabeleireiras, manicures, esteticistas), o secretariado, entre outros.

A afirmação da divisão sexual do trabalho contribui sobremaneira para a precarização do trabalho feminino, principalmente se ela for analisada à luz da espacialização dos locais públicos e privados. O espaço-tempo da mulher trabalhadora se entrelaça a sua vida cotidiana nos níveis em que ela desenvolve suas atividades, podendo assim abarcar também as recorrentes jornadas multiplicadas (duplas, triplas) de trabalho atribuídas a ela.

Partindo da premissa da centralidade do trabalho, os/as trabalhadores/as enquanto sujeitos não podem ser dissociados/as da atividade. Neste sentido a pesquisa com a intersecção trabalho e gênero contribui para o empoderamento das trabalhadoras, neste caso, da docência.

Sabe-se que nos marcos do capitalismo, o trabalho é sempre precarizado já que se insere numa relação desigual para a produção de mais-valia. À medida que o capital enfrenta crises, ele reestrutura as relações de trabalho e produção, estabelecendo novos patamares de exploração do/a trabalhador/a. Desta forma, algumas atividades são ainda mais precarizadas, como o trabalho docente. A docência não é socialmente valorizada, enquanto atividade formadora de sujeitos críticos e cidadãos para a sociedade. Embora, exista uma massa publicitária pública e privada a favor da educação, a instituição Escola se sobrepõe aos/às docentes que podem materializar o processo formativo. Confirmando essa inversão de valores entre escola e professores/as, o anúncio de informatização e tecnologização do espaço escolar se torna mais atraente do que a contratação de novos/as professores/as.

O trabalho docente é intencionalmente desvalorizado, como se pudesse ocorrer processo formativo instantâneo, que não seja pautado pelo acúmulo e pela docência. Esta desvalorização é uma das estratégias do capital para pasteurizar a educação e torná-la puramente tecnicista, sendo que esta investida é maquiada pela publicidade da importância da educação e da qualificação, pela expansão da rede de ensino tecnológico, pela elevada escolarização, pelas altas notas nos índices de desenvolvimento, pelas inúmeras premiações de escolas, direções, docentes e estudantes bem colocados em qualquer espécie de *ranking*.

A docência como profissão é recorrentemente apresentada como uma atividade ligada ao amor, ao cuidado, à figura feminina, e, portanto, não vinculada a características

profissionais. Esta ligação ocorre porque o capital se apropria e se beneficia da ideologia do patriarcado. Assim, está posta outra estratégia do capital, que incita concomitantemente tanto a desvalorização do trabalho docente quanto do trabalho de mulheres.

E como o capital conforma o trabalho de forma destrutiva, as tendências para o trabalho docente de ensino básico são tenebrosas, dadas as estratégias de precarização e feminização, nesta ordem. O trabalho docente se insere na lógica de mercado e progressivamente coloca os/as professores nas condições de trabalho inerentes a esta. Este processo ocorre tratando com desigualdade e discriminação os marcadores sociais da diferença de gênero. Ou seja, em pleno século XXI, o capital se beneficia da desigualdade de gênero que se estampa nas relações sociais, familiares, políticas e de trabalho, dentre outras, sendo que a posição imputada à mulher em sua vida se reproduz em todas as relações que a envolvem de forma dialética.

Esta pesquisa visou construir uma dissertação sobre trabalho e gênero, se atendo à mulher. Desta forma houve foco no trabalho docente de mulheres no ensino básico, tendo em vista a feminização da docência no ensino básico e no sistema educacional brasileiro como um todo, pois a maioria dos/as trabalhadores/as das escolas são mulheres, seja na sala de aula, na gestão, na administração, nos cargos técnicos, na limpeza e conservação ou nos serviços de merenda/alimentação.

Pensando em uma pesquisa para ser desenvolvida com vistas a uma dissertação de mestrado foi necessária uma problematização que conduzisse, de fato, à compreensão do objeto pesquisado. Logo, perguntou-se: por que no trabalho docente são altos os percentuais de trabalhadoras, sobretudo nos níveis fundamental e médio do ensino básico? Como ocorreu a inserção maciça de mulheres na carreira docente? Como as condições de trabalho influenciam na precarização das atividades de trabalho das professoras? E como esta precarização alcança o espaço da escola e a vida cotidiana das trabalhadoras numa relação dialética? Como a presença das mulheres no trabalho docente espacializa-se em Goiânia? Como o trabalho docente de mulheres resvala na (re)produção do espaço urbano? Como é o espaço-tempo das trabalhadoras da docência em Goiânia?

No espaço-tempo da vida cotidiana das mulheres trabalhadoras, existe muito que ser desvendado rumo a uma sociedade igualitária. E para apreender o espaço-tempo das professoras tornou-se imprescindível averiguar o lugar da mulher na educação, com preocupação acerca das relações de trabalho e das condições de vida das trabalhadoras,

partindo da premissa de que as relações de trabalho permeiam a vida cotidiana e contribuem para a produção e (re)produção do urbano.

Em Goiânia, segundo dados da SEDUC (2013) - Secretaria Estadual de Educação de Goiás -, cerca de 70% do corpo docente que está em sala de aula, ou seja, em atividade de regência, é composto por mulheres, o que demonstra a feminização do trabalho docente. Porém, não há dados sobre a vida cotidiana das professoras e suas práticas espaciais.

Se a feminização é a presença maciça e majoritária de mulheres em determinada atividade, então, o trabalho docente no ensino básico público estadual de Goiânia é feminizado. Mas esta constatação não é inédita por ser precedida de outra característica que tem se aliado à docência: a precarização das relações de trabalho.

Este processo contrário à educação e subsidiado pelo governo estadual inclui: aumento da carga horária de trabalho, aumento do número de estudantes por turma (se aplica exceção para as escolas de tempo integral), redução/perda salarial, perdas de direitos trabalhistas, degradação do ambiente de trabalho, políticas públicas de desvalorização, dentre outros pontos. Por corresponder a uma política de Estado e não somente de gestões, há ainda outros pontos que agravam este processo que compromete a vida dos/as trabalhadores/as docentes e prejudicam a qualidade da educação. São eles: exigência de se adequar à legislação nacional, a exemplo dos parâmetros curriculares nacionais das disciplinas e dos temas transversais e a necessidade de trabalhar conteúdos específicos inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – sem possuir capacitação para isso.

Feminização e precarização do trabalho docente são resultados de um projeto de educação, vinculado ao modelo econômico vigente no país e também no plano internacional. Esta pesquisa se ocupou de tratar desta ocorrência em uma cidade específica, porém, sem a ingenuidade de dispensar ao assunto a qualidade de singularidade.

Pretende-se compreender a espacialização do trabalho docente de mulheres em Goiânia, utilizando as condições de trabalho e a vida cotidiana das trabalhadoras. Para tanto, torna-se necessário apreender a trama trabalho docente feminino e capitalismo, pensando na construção da docência enquanto atividade profissional feminizada e carregada de precarização que também influencia e é influenciada pela cidade/metrópole de Goiânia

A pesquisa geográfica apresenta peculiaridades qualitativas para a compreensão da trama trabalho feminino e capitalismo. O trabalho e as relações desiguais de gênero ocorrem contribuindo para a formação do espaço, que na atual configuração ocorre aos moldes do

capitalismo. É preciso iniciar a análise geográfica sabendo que o trabalho conforma o espaço. É necessário entender que o espaço é condição, meio e produto do capitalismo atual. São os/as pessoas que produzem o espaço as responsáveis pela sua transformação, pela sua concepção, ao mesmo tempo em que o vivem e o percebem. No caso dos/das trabalhadores/as, eles/as o fazem dentro de uma perspectiva dialética: a serviço do capitalismo e em direção emancipatória.

É também de grande valia entender o espaço urbano no atual estágio do capitalismo. A concentração de serviços é inerente ao urbano, assim como a educação. Goiânia enquanto cidade e metrópole é dotada de centenas de escolas em todos os níveis de ensino. É preciso pesquisar o trabalho das mulheres docentes compreendendo que ele ocorre na cidade, e mais que isso, no espaço urbano enquanto produto humano, produto do trabalho e local de contradições e lutas.

Sabe-se que é importante conhecer a realidade do trabalho feminino visando a construção da igualdade, levando em consideração as relações de gênero no uso e apropriação do espaço escolar e do espaço urbano. Sendo assim, a compreensão do cotidiano das professoras e dos espaços vividos por elas, considerando a precarização do trabalho e a relação de influências entre o ambiente de trabalho e o ambiente privado, torna-se relevante para a apreensão da realidade.

A escolha de um método para a sustentação da pesquisa deve perpassar pela necessidade de compreensão do que se pretende estudar. Para a produção desta dissertação, foi escolhido o materialismo histórico-dialético. Além do suporte oferecido pelo método, a construção também se apoiou nos seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa com realização de entrevistas.

Na parte quantitativa ocorreu o levantamento de dados sobre a atuação das professoras da rede estadual em Goiânia (GO), o que demonstrou a feminização do trabalho docente e sua espacialização na cidade. A análise do trabalho docente das mulheres, exercido no espaço urbano/misto/reprodutivo, e como este atinge o espaço privado/reprodutivo influenciando suas práticas cotidianas foi realizada de forma qualitativa através da análise de entrevistas, que foram realizadas com professoras convidadas de diferentes escolas, que aceitaram participar da pesquisa. A apresentação detalhada das entrevistadas é feita no terceiro capítulo, mas torna-se importante ressaltar que os nomes citados ao longo do trabalho não são verdadeiros e fazem referência a mulheres que se destacaram na história, sendo utilizados

como homenagem. Nesta perspectiva, foi preciso analisar também como estas mesmas práticas interferem no trabalho das professoras, submetido à lógica dos serviços oferecidos pelo sistema.

A reafirmação da importância da análise espacial do trabalho feminino é dada pela constatação que todas as nuances de análise propostas nesta pesquisa só se desdobram na construção espacial, no caso, urbana. A cidade é produto de trabalho humano e se constitui por trabalho em todas as suas frentes, o urbano se reproduz dinamicamente de acordo com o momento da sociedade e do sistema vigente, e o trabalho e as relações de gênero são componentes dialéticos que fazem parte da (re)produção do espaço capitalista.

Esta dissertação, a fim de sistematizar os conteúdos desenvolvidos durante a pesquisa, foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a discussão sobre o trabalho e o capital, sendo que para explicar essa relação, parte-se do pressuposto da centralidade do trabalho, e da justificativa de que o capital é irreformável e por isso as crises por que ele passa são inerentes a ele. São apresentados os elementos sobre como a relação trabalho e capital influenciam na produção e na reprodução do espaço urbano. Por fim, é apresentada a cidade de Goiânia e sua lógica urbana como local de realização de pesquisa, onde desaguará a relação trabalho e capital e como lócus do espaço-tempo das trabalhadoras pesquisadas.

O segundo capítulo se dedica a apresentar a discussão sobre as mulheres na docência, ressaltando como esta ocorrência é fruto da divisão sexual do trabalho, que feminiza a docência e se liga a relação trabalho e capital, sendo também resultado da ideologia do patriarcado.

O terceiro capítulo discute a docência em Goiânia. A feminização da docência em Goiânia é demonstrada por dados organizados principalmente em gráficos. Uma política pública para a educação da rede estadual é apresentada e analisada, de forma a exibir um dos instrumentos responsáveis pela precarização do trabalho das professoras, que não contribui efetivamente para a melhoria da educação dos/as estudantes. Por fim, é feito um ensaio de *crítica da vida cotidiana* no urbano das professoras, relacionando os aspectos tratados teoricamente quanto a condição delas como trabalhadoras e suas vidas cotidianas entre o trabalho docente e o patriarcado.

Ao fim do trabalho foi possível apreender que o trabalho docente de mulheres só é possível de ser compreendido em uma perspectiva que abarque a relação das mulheres enquanto trabalhadoras inseridas em uma profissão feminizada devido a divisão sexual do

trabalho, que se beneficia do sistema vigente, que é patriarcal e capitalista. Além disso, para que se possa compreender a espacialização do trabalho docente de mulheres em Goiânia, é necessário conhecer as condições de trabalho e a vida cotidiana das trabalhadoras, de forma a entender o espaço-tempo delas.

A vida cotidiana das professoras é influenciada pelo trabalho docente, que ganha contornos ainda mais precarizados com as políticas públicas capitalistas neoliberais não comprometidas com a educação emancipadora e de qualidade. Porém, ao mesmo tempo em que a docência inserida no espaço público/misto interfere no espaço privado das professoras, o espaço privado também interfere na atividade docente realizada na escola.

O espaço-tempo das professoras é permeado pelo trabalho docente e como fruto da divisão sexual do trabalho, o cotidiano das trabalhadoras também é marcado pela relação com o patriarcado. Alguns exemplos desta relação são: trabalhar também no espaço reprodutivo sem remuneração ou ser vítima de machismo/lesbofobia. Outros motivos deste marcador social de gênero no trabalho podem ser a conciliação das atividades extraclasse com o trabalho doméstico e de cuidado com filhos/as ou a preocupação com as vestimentas no ambiente de trabalho.

Além disso, quando se afirma que o espaço-tempo das professoras é permeado pela docência é porque as professoras relatam na maioria dos casos que são realizadas pessoalmente com a escolha da docência. E mesmo que elas saibam e analisem a precarização do trabalho docente, acreditam nas fissuras de emancipação que a educação e o papel de educadora podem gerar nos/as estudantes.

CAPÍTULO PRIMEIRO

Trabalho e capital na (re) produção do urbano

1.1. A centralidade do trabalho

1.2. Crises do capital e o trabalho no urbano

*“É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta.”
Simone de Beauvoir*

1.1. A centralidade do trabalho

O trabalho é apresentado nesta pesquisa na certeza de que é um tema atual e determinante dentro da lógica do capital. Embora existam provocações teóricas no sentido de imputar ao tema a carga de ser atinente ao século XIX, esta escrita se desenvolve na perspectiva de afirmação da centralidade do trabalho. Parte-se deste pressuposto, pois hoje no século XXI não é possível que simplesmente se refute esta assertiva, bem como seria ingênuo imaginar que o tema *ainda* está em pauta. Afinal, não há no horizonte possibilidade de desgaste desta colocação, que segue atual por remeter a uma atividade fundada na ontologia e que a negação da sua importância fortalece as características do sistema capitalista.

A categoria trabalho é central porque valoriza o capital. Assim, este assunto permanece nas agendas de pesquisas acadêmicas porque a centralidade do trabalho continua em voga como lugar da luta de classes. Avançando, não é possível discutir trabalho dissociando-o de seus sujeitos: os/as trabalhadores/as. E a inserção dos estudos de gênero está no movimento territorial de classe, sendo que para romper com a invisibilidade das mulheres quanto ao trabalho é preciso tornar o trabalho delas cada vez mais visível. Mais que isso, pois reconhecer as diferenças, sobretudo sociais, de homens e mulheres no trabalho demonstra a resistência quanto à redução dos trabalhadores/as somente à força de trabalho, que serve de mercadoria ao capital.

O trabalho se conforma no espaço, que no atual sistema funciona na lógica capitalista da propriedade privada. Tomando o espaço urbano como referência para os temas trabalho e gênero é possível caminhar progressivamente para o entendimento da condição espacial irrefutável para a existência e reprodução dialética do trabalho e das relações sociais e de gênero. A proposição dialética é de que muitas vezes existe a perspectiva emancipatória dentro das relações de trabalho que ocorrem no espaço.

Adotando os estudos de Marx (1988), Engels (1977) e de autores contemporâneos, a exemplo de Mézaros (2002, 2008), Antunes (2008, 2009) e Nogueira (2010, 2011) sabe-se que trabalho diz respeito aos/as trabalhadores/as e que para tratar sobre esses/as é imprescindível compreender o conceito de classe trabalhadora. A classe trabalhadora é um fenômeno existente e que será explicado adiante, embora não signifique que todos/as os/as trabalhadores/as se sintam pertencentes a ela, já que existe uma ideologia dominante propalada pelo capitalismo que pretende alienar e engessar trabalhadores/as dentro da lógica de produção de modo a impedir o fortalecimento da classe enquanto tal.

O termo ‘classe trabalhadora’ é utilizado neste texto aos moldes do que Ricardo Antunes (2009) chama de classe-que-vive-do-trabalho, englobando trabalhadores/as produtivos/as e improdutivos/as, já que ambos são importantes para a reprodução do capital, pois o valorizam direta ou indiretamente. Antunes revisita o conceito marxista de classe trabalhadora e o discute na atualidade incorporando as novas formas de trabalho. Antunes (2009) apresenta o conceito de classe-que-vive-do-trabalho na tentativa de atualizar a proposição de que “a diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital” (MARX, 2013, p. 137). Produtivos/as são os que compõem o proletariado industrial e improdutivos/as são todo o restante. Estão incluídos os diversos modos de contratação e regimes de trabalho, bem como todo tipo de proletariado precarizado: part-time, terceirizados, temporários, informais, e até mesmo os desempregados, já que se encontram nesta condição devido à lógica destrutiva do capital.

Entender a classe trabalhadora desta forma ajuda a compreender o desenho da atualidade, pois é trabalhador/a e, portanto faz parte da classe todos/as que necessitam de vender sua mão de obra para obter salário que garante o sustento de si próprios/as e de suas famílias. A classe trabalhadora no século XXI cresceu, já que o contingente de trabalhadores/as que precisam garantir a sobrevivência é ampliado conforme aponta Mézsaros (2002), o que se contrapõe à diminuição dos empregos e diminuição dos direitos trabalhistas causadas pela reestruturação produtiva, que será abordada adiante. Também não se pode esquecer que ao mesmo tempo em que bilhões de homens e mulheres necessitam vender mão-de-obra para sobreviver, assiste-se a diminuição do número de empregos oferecidos como produto da industrialização e mecanização das atividades concomitante com a precarização das condições de trabalho daqueles/as que seguem trabalhando.

A docência apontada nesta pesquisa é exercida por trabalhadores/as assalariados e faz parte do rol de atividades nomeadas improdutivas por não valorizar diretamente o capital e não produzir mais-valia, já que se insere na educação pública. Ratifica-se que “todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo” (Marx, 2013, p. 128), sendo que a educação – não necessariamente a docência - possui certo valor social. Antunes (2009, p. 195) explica: “Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como *valor de uso* e não como trabalho que cria *valor de troca*”.

É importante entender quem são os/as trabalhadores/as que sustentam o capital, pois

não são somente aqueles/as que estão dentro das fábricas. A classe-que-vive-do-trabalho hoje exclui: a) gestores do capital e seus/suas altos/as funcionários/as muito bem remunerados/as que tem por dever controlar o processo de produção e reprodução do capital explorando ao máximo trabalhadores/as a eles/as submetidos; b) aqueles/as que possuem capital acumulado e vivem dos diversos tipos de especulação e de juros; c) pequenos empresários; d) pequena burguesia urbana e rural proprietária (Antunes, 2009, p.104).

Estas exclusões apontadas por Antunes (2009) ocorrem por dois motivos, que são a necessidade de explorar um/a ou mais trabalhadores/as para a produção de mais-valia e manutenção das condições financeiras e do *status quo* e/ou a necessidade de manutenção das condições desiguais para a garantia dos lucros, das posses e do *status quo*, que se traduz em poder de opressão na sociedade capitalista.

O trabalho compõe uma das dimensões que sustenta o capital, o que a princípio pode parecer um trunfo para sua exaltação, mas a grandeza de sua existência reside exatamente na contradição pela qual até a suposta relevância desta afirmação pode ser minorada. Há conhecimento sobre a potencialidade desta atividade para muito a frente do sistema capitalista, a ponto de ser um potencial destruidor do próprio sistema. Isso porque ao abordar a ontologia do trabalho, torna-se possível compreender como o trabalho pode provocar a emancipação do ser humano e quais são as possibilidades coletivas da saída da condição de alienação.

A ontologia do trabalho explanada nas perspectivas deste texto pode ser apreendida essencialmente nos estudos de Lukács. Concordando com a ideia de que o homem se humaniza e se faz ser social através do trabalho, Lukács (1986, p.04) o explica:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Para Lukács, o trabalho é o responsável por promover a relação existente entre o homem e a natureza, a relação do homem com o homem enquanto sociedade e da sociedade com a natureza com uma troca que deixa de ser simplesmente biológica, mas que transforma homens e mulheres em seres sociais. O trabalho que transforma as pessoas, avaliado por Lukács, impulsiona a formação do ser social.

Lukács (1986, p. 117) explana a capacidade de desenvolvimento das pessoas através do labor: “O momento da transformação do sujeito que trabalha, momento sublinhado por todos aqueles que compreenderam realmente o trabalho numa perspectiva ontológica, consiste essencialmente em um despertar sistemático de possibilidades até então adormecidas no Homem”. Ou seja, se o trabalho alcança o/a trabalhador/a em seu sentido mais real e transformador, ele colabora fortemente para o desenvolvimento do/a trabalhador/a enquanto ser social, emancipando-o/a e contribuindo sobremaneira para sua atuação enquanto transformador e agente social.

A vida humana encontra no trabalho um ponto importante para sua formação. Homens e mulheres necessitam desta atividade para suas formações enquanto seres sociais, e se o trabalho é tão importante como está apresentado, há que se avançar ao imputar a ele o *status* de direito. Aqui há, portanto, um grande impasse, já que nos moldes do capitalismo não há (ou há pouquíssimo) espaço para este trabalho apontado por Lukács, este trabalho emancipador, formador, que faz coro com a educação formadora que também deve se estender para além do sistema capitalista.

A importância do trabalho na vida humana é também explicitada por Marx (1988), que o coloca como um processo entre homem e natureza, como mediador da relação do metabolismo do homem e a natureza, pelo qual ele pode modificá-la. E Antunes (2009) avança nesta interpretação afirmando que o trabalho deve ser impregnado de sentido, já que ele contribui não somente para a transformação da natureza, mas para a autotransformação.

Seguindo as premissas de Lukács, Antunes (2009, p. 136) afirma ainda: “O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais”. Logo, na perspectiva destes autores, o trabalho diferencia homens e mulheres dos outros seres propondo que os outros seres, ainda que promovam modificação na natureza, não o fazem de forma planejada e consciente.

A este respeito, Engels (2013, p. 15) em seus escritos sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, foi enfático ao afirmar que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”, já que este autor discorre sob o ponto de vista do evolucionismo darwiniano e compara as atitudes de primatas e de homens, à luz de vários exemplos dentro dessa lógica em que demonstra como a evolução de macaco para homem

ocorreu através do trabalho e da transformação e dominação⁴ da natureza pelo homem através dessa atividade.

Na perspectiva trabalhada por Engels, com a comparação do ser humano aos mais evoluídos macacos, que interessantemente também se assemelham em grande medida a homens e mulheres, fica clara novamente a humanidade do trabalho. Portanto, Lukács (1986, p.06) elogia: “É mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da humanização do homem. Ele investiga as condições biológicas do novo papel que o trabalho adquire neste salto do animal ao homem [...]”.

Antunes (2009, p.136) explana também sobre a transformação do espaço pelo homem, e a paisagem quando cita a distinção feita por Marx entre o arquiteto e a abelha, já que ambos se propõem a construir ‘abrigos’ para seus semelhantes. O arquiteto consegue idealizar conscientemente o que deseja construir, qual seja um galpão, uma casa, um prédio ou outro tipo de construção. Como ser humano, ele pode imaginar, prever e projetar o que mais atende aos seus anseios em determinado momento, ao contrário da abelha que não possui na construção de sua colmeia a ideação, o pôr teleológico que é característica do trabalho humano.

O trabalho conforma o espaço, transforma-o. Independente de quem ele atenda a sua dialética de transformação do espaço é inegável. A cidade criada pelo capitalismo e existente em seu estágio atual é um exemplo disso, já que é trabalho em todas as suas frentes. Sem a audácia de condensar a grandiosidade da cidade em conceitos acabados, Carlos (2007, p.42) caracteriza a cidade como um “fenômeno concentrado e contraditório, fundamentado numa complexa divisão espacial do trabalho, uma aglomeração que tem em vista o processo de produção norteador pelo trabalho assalariado, pela socialização do trabalho, pela concentração dos meios de produção e pela apropriação privada”. Seguindo a tese de Carlos (2008, p. 25) entende-se que o trabalho humano é processo produtor do espaço geográfico, pois o trabalho de homens e mulheres produz a cidade, produz o espaço.

Antunes (2009, p.141, grifos do autor) reforça: “Lukács destaca, portanto, o quão fundamental é, além de *compreender* o papel ontológico do trabalho, *apreender* também sua função na constituição do ser social, como ser dotado de autonomia, e por isso, inteiramente diferente das formas de ser de antes”.Antunes (2009, p.142, grifos do autor) segue

4 Engels (2013) afirma que o homem não só modifica a natureza, mas também a obriga a servir-lhe, pois a domina. Mas posteriormente faz considerações dando exemplos sobre a momentaneidade das vitórias humanas sobre a natureza.

concordando com a ontologia e a capacidade de sociabilidade citadas: “O trabalho tem, portanto, quer em sua *gênese*, quer em seu *desenvolvimento*, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de *humanização do homem em seu sentido amplo*”.

No entanto, na contramão de toda potencialidade humana, o funcionamento do sistema capitalista visa subsumir o trabalho ao capital. Mézсарs (2002), bem como Antunes (2009) explicam essa situação que é nomeada *sistema de metabolismo social do capital*, sistema esse que inverte a centralidade do trabalho e o submete ao capital. Para explicar este sistema, os autores mostram a existência de um sistema de mediações de primeira ordem e um de segunda ordem. A diferença entre as mediações de primeira ordem e as de segunda ordem é a seguinte: de primeira ordem é aquilo que é necessário à vida humana e que garante a reprodução de indivíduo e sociedade, enquanto está engendrado no sistema de mediações de segunda ordem tudo aquilo que foi criado pelo capital para alienar, fetichizar e controlar os trabalhadores/as e a reprodução da sociedade. Pois bem que as mediações de primeira ordem vão ao encontro da reprodução da existência, por meio da *ontologia singularmente humana do trabalho* (Antunes, 2009, p.22), ao mesmo tempo em que as de segunda ordem atendem as imposições do sistema de alienação de trabalhadores/as, distanciando-os da possibilidade de emancipação.

Há, portanto, uma disputa instaurada, já que o trabalho é por si só emancipador e formador, mas que na arena capitalista ele se distancia destas suas características. É neste sentido que Antunes (2009, p.181) explica que o “o sentido dado ao ato laborativo pelo capital é completamente diverso do sentido que a humanidade pode conferir a ele” e isto ocorre justamente porque não é interesse do sistema humanizar trabalhadores/as, formá-los/as ou garantir que seja posto sentido no labor. O trabalho que estrutura o ser social, desestrutura o capital, bem como “sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social” (Antunes, 2009, p.180). É o funcionamento desta lógica que coloca até mesmo a vida dos/as trabalhadores/as subsumida pelo sistema, já que o trabalho sem sentido prejudica a vida fora do trabalho.

Não se pretende julgar ou medir a existência ou não de alienação entre os/as capitalistas, mas sabe-se que julgam como interessante a alienação de trabalhadores/as, e por isso cooptam como conseguem as possibilidades de transformação daqueles que são seus subordinados/as. A necessidade de trabalhadores/as nas mais variadas atividades, desde as

indústrias e fábricas até o extenso setor de serviços é fato consumado, e bem sabem os detentores dos meios de produção. E é justamente por não poder se desvencilhar do proletariado, mesmo diante do grande avanço da mecanização e informatização é que a fetichização e a alienação se tornam instrumentos contra a emancipação de trabalhadores/as.

Retomando rapidamente a ideia de que a formação humana seria perfeita em caso de junção do trabalho emancipador e educação formadora e libertadora, ambos para além do capital, pode ser feita uma problematização acerca da atividade docente, em voga neste trabalho. Os capitalistas e o Estado capitalista promovem o trabalho alienante, e obviamente na mesma lógica a educação se insere neste projeto. Mézsaros (2008, p. 55, grifos do autor) aponta que “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

Quando se fala em educação formal, pode ser considerado o sistema educacional como um todo, entre professores/as, estudantes, gestores/as e técnicos/as envolvidos nas atividades, o que implica também afirmar que professores/as, enquanto trabalhadores/as, também podem estar submetidos/as ao trabalho alienado, como todos/as os/as demais trabalhadores/as. É claro que tendo em vista algumas formações universitárias e até mesmo algumas políticas de formação sindical, não acessíveis a todos/as, o/a professor/a do ensino básico pode ter consciência de sua posição e do que é a ele imposto, ou seja, ele/a pode entender o sentido verdadeiro de seu trabalho e as investidas do sistema para que ele/a não seja educador/a, mas tão somente um/a reprodutor/a desgovernado/a daquilo que Mézsaros (2008) chama *conformidade universal*. O autor corrobora com este entendimento afirmando: “Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio [da *conformidade universal*] fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’” (MÉSZAROS, 2008, p.56).

O capital, mesmo com sua reestruturação produtiva e redução do proletariado, não se livrou dos/as trabalhadores/as, e toda a lógica de achatamento de carreira, fim da estabilidade e garantia de pleno emprego é ameaçada pelos modelos do sistema vigente. Assim, professores/as serão reconhecidos/as a seguir na explicação sobre o modelo toyotista de produção a partir de um sem-número de responsabilidades, relatórios, avaliações realizadas por eles/as próprios/as e também aplicadas aos/as estudantes de caráter quantitativista, carga

de horário excessiva, salários muito baixos, falta de incentivo à qualificação, cursos superiores de licenciatura de baixa qualidade oferecidos por instituições sem qualidade e que sobrevivem de bolsas e financiamentos dos governos que se escusam em investir na educação pública e passam a estimular empresários/as e mercados de educação que na maior parte dos casos pouco ou nada contribuem para uma formação crítica e reflexiva de professores/as e demais profissionais.

Ademais, Alves (2011, p. 95) mostra que o toyotismo que moldou o capitalismo flexível proclama “não apenas um discurso para o local de trabalho, mas um discurso para a vida”. Se este discurso for colocado para a docência pública no ensino básico, é fácil ver o discurso criado e reproduzido pela sociedade e até por governantes⁵ de que professores/as devem trabalhar por amor e não por dinheiro.

Por fim, o/a trabalhador/a está submetido/a a um processo de alienação que serve ao sistema, sendo que as professoras, sujeitos desta pesquisa, se encontram em situação no mínimo, duplamente mais difícil por estarem submetidas ao trabalho estranhado na escola ao passo que sendo vítimas da ideologia do patriarcado se inserem também no trabalho doméstico de forma mais incisiva que os homens. Há para o/a trabalhador, portanto, o desafio de se livrar do trabalho fetichizado e há para a trabalhadora o mesmo desafio acrescido de outro: o rompimento com a ideologia que a oprime e duplica a sua condição de trabalho, sendo remunerada em somente uma das frentes. Neste caso de professoras do ensino público não se nota diferença salarial, mas é importante ressaltar que no mercado de trabalho privado as mulheres possuem salários inferiores aos dos homens em mesma função, conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a participação das mulheres no mercado de trabalho nos anos de 2008 e 2010.

Enquanto emancipador, o trabalho é libertador, por isso pode ser fundamental para uma vida que fuja da alienação, mas isso não significa dizer que a vida se resume ao trabalho. Procura-se guiar a afirmação de que se há sentido no trabalho, há sentido também na vida fora dele, já que o trabalho alienante prejudica a vida cotidiana. Antunes (2009, p. 143, grifos do autor) explica: “Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu *primeiro momento* de realização é *totalmente diferente* de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo”. E é nesta direção

⁵ Como exemplo pode-se citar o governador do estado brasileiro do Ceará que em 2011 durante greve de professores/as da rede estadual disse em entrevista à imprensa que “Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, e não por dinheiro”.

que segue a preocupação com o trabalho duplicado das professoras, pois a possibilidade de que o trabalho alienado possa prejudicar a vida cotidiana já desgastada pelo trabalho doméstico significaria resumir a vida delas somente ao trabalho, o que é um paradoxo.

Fica reafirmada a centralidade do trabalho nesta pesquisa, reforçando que quando há sentido no trabalho, há emancipação do/a trabalhador/a. Se o trabalho não é cheio de sentido, ele se torna alienante. Porém, ainda que dentro do trabalho precarizado há a possibilidade de rompimento e emancipação, por isso não se nega a potencialidade da atividade. Todavia, existe a necessidade de conscientização, de formação para além da educação formal que na lógica atual atende aos objetivos do sistema, e a impressão de sentido na atividade laborativa com vistas à emancipação do/a trabalhador/a enquanto ser social e inserido no coletivo.

No caso das professoras, a emancipação pode ocorrer em duas frentes: trabalho precarizado e opressão de gênero. O trabalho duplicado, termo apresentado por Nogueira (2011), ocorre pela divisão sexual do trabalho que imputa às mulheres as atividades mais precarizadas do espaço produtivo/público⁶, bem como aquelas em que fica implícita a atividade de ‘cuidar’. Este ‘cuidar’ faz relação com as atividades do espaço reprodutivo/privado⁷ no qual a mulher *cuida* da casa, *cuida* dos filhos, *cuida* do marido, realizando as atividades de lavar, passar, cozinhar, costurar, ensinar, arrumar, *dar carinho*, *se dedicar* ao lar e à família.

Revestida por essa aura sentimental, existe uma tendência para que as atividades de trabalho no espaço reprodutivo não sejam consideradas como trabalho, mas como cuidado. Nesta lógica, estas atividades não são remuneradas, e no exemplo de “família tradicional” não são divididas entre os moradores da casa, mas sim, imputadas à mulher que assume o papel de esposa e/ou mãe. Mais adiante, esta questão e seus exemplos serão tratados, como o caso de contratação para a execução de trabalhos domésticos (empregadas domésticas, diaristas, babás, cozinheiras, lavadeiras, passadeiras, costureiras, etc – intencionalmente estas profissões estão escritas somente na flexão feminina de gênero).

Por fatores históricos e culturais os espaços mais intelectualizados e tecnologizados do

⁶ Embora as professoras sejam consideradas trabalhadoras improdutivas, nesta dissertação serão usados concomitantemente os termos espaço público, espaço produtivo e espaço misto, todos com o mesmo sentido. Esta foi uma escolha da pesquisa por considerar que a educação faz parte de um sistema e é necessária ao capital, beneficiando-o. Outro motivo é a consideração das professoras como trabalhadoras, que mesmo sendo trabalhadoras improdutivas que não valorizam diretamente o capital, são exploradas como proletárias e vendem sua força de trabalho.

⁷ Os termos espaço reprodutivo e espaço privado serão concomitantemente usados para se referir ao *habitar* das professoras.

espaço produtivo são menos ocupados por mulheres quando da entrada delas no mercado de trabalho. As atividades mais minuciosas, associadas ao ‘cuidar’, ou mais rotinizadas são mais ocupadas por mulheres, que socialmente foram ensinadas a serem mais contidas e obedientes. O mesmo ocorre para os piores tipos de contratos e salários. Logo, tem-se que a mulher, pela opressão de gênero, segue cuidando das tarefas domésticas e/ou precisa assumir o ônus de sua ausência do lar (contratação de diaristas e babás).

A presença massiva de mulheres na docência no ensino básico, sendo que o percentual aumenta na medida em que a idade das crianças/jovens é menor, demonstra essa relação forçada da mulher com o ‘cuidar’. Pode-se atrever a dizer que essa relação é forçada porque a divisão sexual do trabalho é um elemento fortalecedor da exploração do capital sobre homens e mulheres. Cisne (2012, p. 109) explica que “Essa divisão segmenta os trabalhos de homens e mulheres e hierarquiza tais trabalhos de forma a subalternizar os considerados naturalmente femininos em relação aos considerados naturalmente masculinos”.

A docência no Brasil, em duas fases (início do período republicano e idos de 1970-1980) começa a se apresentar como uma possibilidade para as mulheres que querem ingressar no espaço produtivo seja por necessidade de renda para a família ou para adquirir independência financeira.

Por fim, a centralidade do trabalho que se desenvolve no espaço é explícita nesta pesquisa, bem como as particularidades do trabalho feminino e da docência, marcada por ser uma atividade que quando analisada no ensino básico, é uma atividade precarizada, e também feminizada. No entanto, a atividade feminina docente contribui para a conformação do espaço e da sociedade urbana, sofrendo as influências do capital e de suas recorrentes crises.

1.2. Crises do capital e o trabalho no urbano

As crises do capital são decorrentes da própria lógica destrutiva dele (MÉZSAROS, 2002), provocando mudanças no sistema a fim de ser mantida a sua hegemonia. Será explanada a reestruturação produtiva pós-1970, que provoca também reestruturação no mundo do trabalho, com destaque para a divisão sexual do trabalho.

Pode-se dizer que as crises do capital em sua atual faceta, o capitalismo, pela ocorrência da reestruturação produtiva estão calcadas na fase de transição apontada por Lefebvre (2008). Aceitando a tese de que a sociedade está em transição da fase industrial para a fase urbana, o espaço que ocorrem os conflitos entre trabalhadores/as e capital é

representação urbana e também representa as contradições da sociedade capitalista.

O trabalho e os/as trabalhadores/as produzem o espaço. Assim, Carlos (2008, p. 23) explica que: “A produção espacial expressa as contradições da sociedade atual na justaposição de riqueza e pobreza, esplendor e fealdade; em última análise, na segregação estampada na paisagem, e que tem sua natureza no modo de exploração do trabalho pelo capital fundado pelo capital”. Por exemplo, as paisagens da cidade expressam a segregação socioespacial, através das propriedades, das moradias, das indústrias, da proximidade com o setor de serviços, sendo que tudo isso se baseia na exploração do trabalho e na produção do espaço.

As tensões das crises entre capital e trabalho se projetam no solo, através da presença do setor de indústria, comércio, serviços, desemprego, mendicância, tipos de moradias, movimentos sociais, etc. Como Lefebvre (2008, p. 158, grifo do autor) indica, o urbano pode ser definido como “*lugar da expressão dos conflitos*”.

Para se pensar na relação capital e trabalho e nos conflitos que ocorrem entre eles, é preciso entender a diferença entre capital e capitalismo. Inicialmente, apoia-se na defesa de Mézsaros (2002) de que capital e capitalismo são fenômenos distintos. O autor explica estar calcado na argumentação marxista de que a crítica não se atém ao capitalismo, mas sim ao capital, já que conhecer os problemas da produção capitalista não denota mudança radical como é o entendimento de que as necessidades humanas na lógica da produção do capital devem estar a ela subordinadas. O capitalismo é então somente uma das facetas do capital, o qual deve ser combatido por dizer respeito a um modo de produção irreformável que preza o valor de troca em detrimento do valor de uso, que inverte a lógica de prioridades, emergindo um sistema de mediações de segunda ordem e o ordenando sobreposição às necessidades primárias de homens e mulheres. Nas palavras do autor:

[...] o objeto da crítica de Marx não era o *capitalismo*, mas o *capital*. Ele não estava preocupado em demonstrar as deficiências da *produção capitalista*, mas imbuído da grande tarefa histórica de livrar a humanidade das condições sob as quais a satisfação das necessidades humanas deve ser subordinada à “*produção do capital*”. Ou seja, livrar a humanidade das condições desumanizadoras sob as quais ganham legitimidade apenas aqueles valores de uso, não importa quão desesperadamente necessários, que possam caber na camisa de força dos valores de troca lucrativamente produzidos pelo sistema. Ele tratou, com sarcasmo, todos aqueles que queriam “reformular” o sistema existente de *distribuição* enquanto mantinham fetichisticamente intacto o modo de *produção* do capital. (grifos do autor)

Desta feita, conhecendo o alvo/problema real, que é o capital, é que é feita a crítica ao

mesmo e ao capitalismo, enquanto um de seus possíveis desdobramentos. Mézсарos (2002, p. 726) avança nas críticas ao capital pensando em “um novo sistema orgânico irreversível para o passado retrógrado, mas criativamente aberto para com o futuro. Este é o significado vital da distinção marxiana – explícita ou implícita – entre o *capital* e *capitalismo* para o presente e para o futuro”.

Antunes, ao apresentar a edição brasileira de ‘Para além do capital’, obra de Mézсарos (2002, p. 16) explica que o capital “[...] antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas [...]”, pois “assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias (de que é exemplo o capital mercantil), do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo [...]”. Portanto, é preciso entender o sistema de sociometabolismo do capital composto pelo tripé: capital, trabalho e Estado (MÉSZAROS, 2002).

A crise do capital, acentuada pós-1970, foi acompanhada por uma agitação de múltiplos motivos que influenciou fortemente inclusive a subjetividade da classe trabalhadora. Antunes (2009, p.37, grifos do autor) explica que:

O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise é de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*, com fortes repercussões no *ideário*, na *subjetividade* e nos valores constitutivos da *classe-que-vive-do-trabalho*.

A crise acabou atingindo os/as trabalhadores/as, os partidos e os sindicatos já que a reestruturação imposta ia de encontro aos anseios do movimento operário. Enquanto a crise forçou a reestruturação que atingia e atacava os direitos dos trabalhadores, o movimento operário lutava por boas condições de trabalho. A crise estrutural que toma força no início da década de 1970 abalou o padrão taylorista-fordista de produção, e a reestruturação da economia surge como o cerne das respostas do capital a este processo de crise. No entanto, é preciso entender que este problema é somente parte de um todo, marcado por um sistema que vive e se reinventa por profundas crises, sem obter plenitude ou estabilidade.

O núcleo da classe trabalhadora, constituído por aqueles/as que estão no centro da produção de mais-valia, inseridos em fábricas e indústrias foi o grupo mais atingido pela mudança dos padrões de produção pós-1970. Afinal, a esteira de produção nos galpões fordistas reduzia o trabalho a um conjunto repetitivo, mecânico e sistemático de ações por

parte dos/as trabalhadores/as. No taylorismo-fordismo era nítida a supressão da dimensão intelectual para a atividade laboral, marcada então pela repetição mecânica da mesma atividade em longas jornadas de trabalho.

O expoente inegável deste modelo de funcionamento da produção está no filme de Charles Chaplin, “Tempos Modernos”, da década de 1930. A obra faz uma crítica à propalada propaganda da modernidade, ao trabalho precarizado do proletariado nas fábricas, ao capitalismo, à repressão aos movimentos paredistas, ao totalitarismo, etc.

A crise que estimulou/forçou a transição do padrão fordista para o toyotismo (modelo japonês) e para as novas formas de acumulação flexibilizada contou com o descontentamento da classe trabalhadora, o que é temeroso para as classes dominantes no capitalismo. Sobre essa perspectiva, Antunes (2009, p.44) afirma: “[...] as lutas de classes ocorridas ao final dos anos 60 e início dos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afluíam a possibilidade de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho”.

Neste contexto, embora devam ser consideradas as realidades de cada país, em geral “[...] com relação às lutas dos trabalhadores, elas também exprimiam descontentamento em relação ao *caminho social-democrata do movimento operário*, predominante nos organismos de representação do (ou sobre o) mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 44). Porém, este descontentamento com a burocratização dos sindicatos não deslanchou em um movimento paredista da classe trabalhadora, mas culminou na submissão dos/as trabalhadores/as à reestruturação proposta, que se propunha a avançar quanto ao modelo fordista. Avançar, obviamente, para aumentar a produção de mais-valia, para fazer crescer os lucros e diminuir os custos, e principalmente, para enfraquecer a luta de classes numa investida mundial contra o sindicalismo combativo e o enfrentamento do proletariado através de diversas medidas contra o operariado que se fantasiaram de modernidade e eficácia (ANTUNES, 2009, p. 47).

O capitalismo no Ocidente adota o chamado toyotismo ou modelo japonês, e inicia a ‘era da acumulação flexível’ que caracteriza a reestruturação pela qual há a diminuição do proletariado, com aumento dos índices de desemprego, além do incremento do novo proletariado, que inclui mulheres, imigrantes e trabalhadores/as pouco ou nada qualificados/as, sendo que no Brasil isso demonstra a contratação de negros/as.

O toyotismo se firma em uma estrutura produtiva mais flexível, daí o termo ‘flexibilização’ ou ‘era da acumulação flexível’. Alves (2011, p. 58) explana que o toyotismo é um novo regime de acumulação do capital, sendo que há então uma acumulação flexível,

que satisfizes as exigências do capitalismo mundial. Esse padrão de produção não exige que a totalidade dos serviços de que necessita a empresa sejam, por exemplo, desenvolvidos nela ou pelo menos por ela coordenada ou por seus trabalhadores diretamente admitidos, já que a terceirização ganha força. Surgem novas técnicas de gestão do trabalho que supostamente exigiriam mais participação dos trabalhadores, mas que conservam o trabalho alienado e estranhado, ainda que se vista a camisa da empresa, ou se dedique ao time ou a equipe que participa. Por fim, intensifica as condições de exploração, sendo que dentre suas perversidades exige maior produtividade com equipe enxuta.

A crise do capital e a emergência das lutas sociais dos trabalhadores foram a receita para a formação da resposta do capital à sua própria crise. As medidas tomadas com a implantação do novo padrão, a complacência dos sindicatos, o afastamento dos/as trabalhadores/as da luta sindical e do enfrentamento com as direções burocráticas a fim de construir novas alternativas devido a carga excessiva de trabalho e competição, dentre outros pontos, serviram para a recuperação da hegemonia do capital. Esta hegemonia calcada nos ideais de que a acumulação flexível foi a salvação do sistema – baseado na meritocracia –, e que ao contrário do taylorismo-fordismo estimula e se utiliza das contribuições projetadas por todos/as trabalhadores/as é ainda defendida pelas classes dominantes nos dias atuais. Isso ocorre através de programas empresariais que forjam o estímulo ao/a trabalhador/a, além das formações teóricas para gestores/as nos mais diversos ramos da economia.

O modelo toyotista é aclamado e se baseou a princípio do ideário da ‘fábrica moderna’, que deveria romper com o modelo engessado do fordismo em que cada trabalhador/a era responsável por somente uma atividade. É criado um ideal de empresa enxuta, sendo que a classe trabalhadora é imediatamente atacada. Aquelas condições maçantes de trabalho a que o operariado se submetia a fim de garantir a sua sobrevivência também foi atacada. Logo, o que já era demasiado ruim, piora, e piora maquiado de evolução, de modernidade.

O/a trabalhador/a que conseguiu continuar empregado/a passa a se submeter a um trabalho ainda mais precarizado, pois é princípio da acumulação flexível que não seja relegada somente uma função ao empregado/a, afinal a competição do mercado visa produzir mais com menos gastos. Ao delegar diversas funções ao/à trabalhador/a, o capitalismo flexível se mostra um ‘capitalismo integrista’ ou ‘capitalismo fundamentalista’, como aponta Alves (2011, p. 95), pois “exige de homens e mulheres decisões existenciais fundamentais” ao

gerar conflitos em suas vidas cotidianas e entrelaçar o chamado sucesso profissional à uma vida com felicidade. A perversidade da flexibilização é tamanha ao ponto de movimentar a literatura de autoajuda (Alves, 2011, p. 95). Alves (2011, p. 96) destrincha o *best-seller* “*Quem mexeu no meu queijo*” que é um exemplo da literatura de autoajuda com o espírito do capitalismo flexível, tratando da subjetividade de trabalhadores/as e analisa que o livro “dissemina valores do empreendedorismo e da empregabilidade, salientando a importância de atitudes pró-ativas, propositivas e concertativas diante das mudanças no trabalho e na vida”.

No toyotismo é promovida uma desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, na verdade, uma onda de ataques aos direitos dos/as trabalhadores/s. A classe fica cada vez mais fragmentada devido aos inúmeros tipos de contratos (ANTUNES, 2009, p. 55). A precarização e a terceirização se tornam fenômenos normais após a reestruturação produtiva. E, mesmo num mar de instabilidades, no qual já seriam difíceis as condições de enfrentamento e luta sindical, o movimento tende a se tornar burocratizado e aparelhado. Esta condição inaceitável de um movimento que em suas raízes se propõe a promover e orientar a luta de classes, posicionando-se a favor da classe trabalhadora, no entanto, não tem início na década de 1970, ou com a implantação do toyotismo.

O capital apenas lança mão e estimula este fato a seu favor quando precisa recuperar sua hegemonia após a crise. Neste período, patrões passam a agradecer assiduamente as direções sindicais, que conseqüentemente se prendem às regalias recebidas e se desvirtuam do objetivo sindical real, passando a serem agentes de controle das revoltas dos trabalhadores. Mas como foi dita, essa situação tem início anteriormente, e foi criticada por Rosa Luxemburgo nos idos de 1910. Ela criticou o revisionismo da social-democracia na Alemanha e atacou o oportunismo de direita nas direções sindicais que funcionavam como grupos particulares predispostos a serem beneficiados pelo aparelho (LOUREIRO, 2011, p.15).

Dentro da lógica de enfraquecer o sindicalismo, em alguns países o modelo japonês instituiu o chamado ‘emprego vitalício’ para uma parcela dos trabalhadores que não alcançava a metade do corpo operário das empresas, sendo que as mulheres não foram agraciadas nesta “investida de bondade” (ANTUNES, 2009, p.57), que visava obviamente travar o enfrentamento dos/as empregados/as. Quem é beneficiado pelo contrato privilegiado é instantaneamente constrangido a participar da luta de classes, ao passo que aqueles/as não beneficiados são reféns de contratos e direitos precários, do medo de perder o emprego e da burocracia sindical.

As diversas formas de contratos de trabalho crescem e quanto mais precarizado o trabalho, maior a inserção de mulheres, imigrantes e negros/as. Esta inserção ocorre, todavia, ao colocar estes grupos de minorias nos trabalhos mais mecânicos, terceirizados, temporários, e longe das altas cúpulas das empresas, fábricas e indústrias.

O toyotismo ainda escamoteia os índices de desemprego ao adotar estas formas escusas de contrato, já que aos olhos das estatísticas as pessoas inseridas nos subempregos causados pela desregulamentação dos direitos estão simplesmente empregadas. Outra característica entranhada neste modo de produção diz respeito à imputação do autocontrole e da posição de inspetor/a adotada pelos/as trabalhadores/as em relação aos/às colegas.

Este autocontrole e a postura de vigiar são ideais inseridos pelo modelo japonês que perversamente chama o proletariado a ‘vestir a camisa’ do empregador, propagando as vantagens da própria empresa, formando times que competem em desempenho (na ideia de enxuto e eficiente), premiando equipes mais produtivistas, etc.

Este ideal toyotista de envolver os/as trabalhadores/as no processo passa pela alienação, já que se pretende ganhar emocionalmente os corações dos/as empregados/as para a empresa, mas sabe-se que não é possível, e portanto, não desejado, envolver a análise racional – das mentes – neste processo de avanço do capital. Para além desta análise, é preciso ainda saber que quando qualquer das justificativas motivacionais para o envolvimento do/a trabalhador/a falhar, surgirá a famigerada discussão do perigo do desemprego sondando aqueles/as que se encontram empregados/as. Alves (2011, p. 141) diz que “o desemprego em massa possui uma função psicológica (ou simbólica) na sociedade do capital”. E aqui a literatura de autoajuda analisada por Alves (2011, p. 96) é novamente útil para se entender a ideologia do capitalismo em seu estágio atual, já que a falta de estabilidade e a necessidade de integração, motivação e dedicação às equipes de trabalho são características da reestruturação produtiva e é pregada a “necessidade de se adaptar às mudanças de mercado”.

Alves (2011, p. 112) analisa a ‘captura’ da subjetividade no processo de precarização do trabalho no toyotismo:

O processo de precarização do trabalho no capitalismo global atinge a ‘objetividade’ e a ‘subjetividade’ da classe dos trabalhadores assalariados. O eixo central dos dispositivos organizacionais do novo complexo de reestruturação produtiva é a ‘captura’ da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar a ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção. Os dispositivos organizacionais do novo modelo de gestão [...] sustentam-se no

‘envolvimento’ do trabalhador com tarefas da produção em equipe ou jogos de palpites para aprimorar os procedimentos de produção.

Ao atingir a subjetividade do/a trabalhador/a a acumulação flexível ganha forças para a precarização do trabalho refinando a alienação e a fetichização. A lógica do capital é absorvida pelos/as trabalhadores/as e passa a compor suas vidas e suas mentes. Essa ‘captura’ da subjetividade instalou uma corrida pelo ‘envolvimento’ dos/as trabalhadores/as, com vistas a melhorar os procedimentos de produção. Para a valorização do capital, isto foi uma vitória, já que mascara a alienação e exige muita dedicação. Ao se preocupar com a maximização dos lucros e a racionalização da produção os/as trabalhadores/as vão de encontro aos seus próprios interesses e atentam contra o seu próprio trabalho, priorizando os objetivos do patrão e reduzindo as possibilidades de ações seminais de classe por parte dos/as trabalhadores/as nos ambientes de trabalho.

É importante que se observe que as características do toyotismo foram resvalando em maior ou menor grau para diversas áreas do trabalho, inclusive para a docência, e até mesmo na rede pública de ensino. No terceiro capítulo desta dissertação, será apresentada e discutida uma política pública para a educação aplicada no Estado de Goiás que servirá de exemplo para esta afirmação. Será possível ver como uma política pública pode ser apoiada nos preceitos do capitalismo flexível, e como ela atinge o cotidiano das trabalhadoras submetidas a ela. Afinal, a proletarização da docência e a existência de governos coadunados com o capital geram políticas públicas dentro do sistema vigente, ou seja, na flexibilização. Assim, aumentam as disputas entre escolas, professores/as, estudantes, são distribuídos prêmios e bônus, há trabalhadores/as terceirizados/as ou em contratos precários e/ou temporários. Isso tudo, além de um processo de distanciamento do trabalho na educação, com estabelecimento de metas, burocratização do trabalho docente, formação de tutorias/inspeções, compras de materiais didáticos de baixa qualidade em forma de apostilas, reformas maquiadoras de escolas, *outdoors* publicitários, propagandas em emissoras de rádio e televisão. Além destes, há outros fatores que visam, não a educação de qualidade em si, ou a valorização do trabalho docente, mas sim uma imagem positiva do governo diante da massa da população. Nessa lógica, o governo – patrão dos/as professores é o único beneficiado através de sua promoção e publicidade com material quantitativista.

O trabalho precarizado das professoras em foco nesta pesquisa realiza-se na sociedade urbana que está marcada por características da própria precarização. O espaço é condição,

meio e produto da (re)produção urbana (CARLOS, 2008) e portanto apresenta elementos que confirmam o conflito capital e trabalho aqui pesquisado, envolvendo o governo estadual e as professoras.

O governo estadual investe no revestimento do espaço escolar para que este sirva para as inúmeras investidas publicitárias, fixando placas que demonstram os números da educação estadual goiana, pintando escolas sem reformá-las, ou distribuindo apostilas em detrimento dos livros didáticos escolhidos pelos/as professores/as da área. São espalhados *outdoors* pela cidade que exaltam a suposta qualidade do ensino público da rede estadual de ensino.

Ao mesmo tempo, as professoras moram na cidade e como cidadãs e trabalhadoras da educação enfrentam dificuldades que envolvem as suas atividades como trabalhadoras, mulheres, mães, filhas, esposas, enfim, cidadãs que pretendem ter o direito à cidade. A falta de serviços públicos de qualidade para todos/as, a exemplo de transporte, saúde, educação (incluindo a educação infantil) influencia a vida das professoras da cidade.

O transporte, pensando na locomoção urbana, pode servir de exemplo para que se possa ilustrar dentre estes vários pontos de necessidades apontadas como se estabelecem os movimentos de viver e trabalhar na cidade. Elas precisam se locomover entre casa, escola, faculdade, o que demanda tempo e dinheiro, sendo que se torna importante ressaltar os baixos salários recebidos pelas professoras, que são trabalhadoras qualificadas que se dedicam a uma atividade de relevância social, além de terem sido aprovadas em concursos públicos de alta concorrência.

A geografia das professoras de escolas públicas inclui viver e transitar em uma cidade cheia de símbolos do capitalismo e permeada pelas maquiagens do governo. Ao passar pelas principais avenidas de qualquer bairro para fazer compras, efetuar pagamentos, buscar crianças na escola ou qualquer outra atividade, as trabalhadoras são constantemente colocadas à prova da publicidade: entre diversos produtos e serviços que seus salários não conseguem comprar e diversas propagandas demagógicas em que o governo-patrão insiste em dizer que remunera bem seus professores e oferece qualidade aos seus estudantes.

O cotidiano na metrópole envolve gastos com combustível ou com tarifas de transporte coletivo, sendo que o transporte individual vai se tornando a opção principal para as trabalhadoras, uma vez que o transporte coletivo é de péssima qualidade. Depois de gastar dinheiro com locomoção urbana, é preciso lembrar que Goiânia é uma metrópole, e a exemplo das metrópoles brasileiras possui trânsito caótico. Logo, quanto mais perto de casa se

trabalha, melhor para a professora, sendo que a proximidade entre casa e escola acaba sendo vista por elas como um privilégio:

[Vou] de carro por causa dos materiais. É pertinho, mas eu vou de carro. [...] Dá uns cinco minutos [...]. É pertinho. É bom demais, você acorda mais tarde, não tem trânsito, não tem estresse com trânsito, às vezes tem estresse de sala de aula, apesar que agora eu sei levar [...]. Acho bem melhor [trabalhar perto de casa], se esquecer alguma coisa volta em casa, de um turno pra outro venho pra cá rapidinho e volto, tem outros professores que ficam por lá. A não ser que eu tenha que preparar alguma coisa, aí eu fico por lá mesmo. (Profa. Olga)

O trânsito pode ser motivo de estresse para quem vive na cidade, e nesse caso, a professora se sente privilegiada por trabalhar perto de casa e não ter que gastar tempo e/ou paciência com trânsito. No relato, ela ainda começa a comparar que já existe o estresse causado pela regência, transparecendo que ao morar próximo da escola em que trabalha, evita pelo menos um motivo de estresse, que seria o trânsito. Além disso, a Profa. Olga ressalta que vai para o trabalho de carro devido ao volume de materiais, suscitando mais uma característica da docência: levar trabalho para casa.

Pensando na locomoção e espacialização do cotidiano das professoras, a proximidade entre trabalho e residência é vista como um alívio quando alcançada:

Não [fica longe]. Na realidade é a escola mais próxima de todas que já trabalhei. Eu sempre trabalhei muito distante de casa. Já trabalhei no Setor Pedro, no Jardim Curitiba. Trabalhei vários anos em Aparecida, muitos, não lembro quantos anos agora, mas foram mais ou menos uns 10 anos em Aparecida. [...] Essa escola onde eu estou agora em Goiânia ela fica ainda bem mais próxima pra mim. [...] Bom, agora eles colocaram dois sinaleiros daqui até lá, embora seja perto... Dois não, três... Então às vezes eu demoro mais ou menos uns dez minutos de carro. [...] Eu acho bem fácil o acesso. Eu nunca trabalhei tão perto de casa! Primeira vez na minha vida. (Profa. Penha)

Além de alívio em trabalhar finalmente perto de casa, a Profa. Penha faz observações importantes sobre o trabalho na metrópole, como a presença do sistema de trânsito que visa organizar a locomoção urbana. A Profa. Simone se desloca para o trabalho em um dos horários de pico do trânsito, entre 18 e 19 horas. No entanto, ela releva o fato de que enfrenta tráfego pesado para chegar na escola porque considera a proximidade do trecho: "Eu vou daqui [outro emprego] até lá. Eu gasto quinze minutos [de carro], eu saio daqui e vou pra lá. [...] Mas são só quinze minutos [de trânsito pesado]. É bastante perto."

Pela dificuldade de locomoção urbana e do acesso à cidade e seus serviços, trabalhar em uma única escola também é considerado uma conquista. A Profa. Raimunda trabalha em

uma escola de regime integral e coloca como ponto positivo para os/as professores/as que se inserem neste regime a dedicação exclusiva a uma única escola:

“A gente passa o dia todo aqui e às vezes te restringe de fazer algumas coisas fora do local de trabalho, mas enquanto trabalho eu acho que é mais prático. Porque antes desse regime de período integral muitos professores trabalhavam em duas, três escolas diferentes, então tinha a questão da correria, pra se locomover de um local pro outro em um curto espaço de tempo. E com essa escola a gente tem a possibilidade de permanecer aqui e cumprir essa carga horária aqui.” (Profa. Raimunda)

Para a maioria dos/as professores/as, no entanto, conseguir cumprir toda a carga horária em uma única escola, a depender da disciplina escolar a ser ministrada, é uma possibilidade nem sempre alcançada. Logo, quando se consegue, passa a ser visto como uma conquista, isso porque a mobilidade é um ponto importante que alcança a vida cotidiana das professoras, interferindo no tempo delas e que pode contribuir para maior ou menor cansaço. O que deveria ser uma condição óbvia para a qualidade de vida no trabalho, passa a ser privilégio, já que não está posto para todos/as.

A Profa. Olga exemplifica sua satisfação em exercer a docência em somente uma escola, ao mesmo tempo em que faz uma crítica por essa condição ser considerada como sorte:

"Eu trabalho os três turnos lá. Só que eu dei sorte, né? Porque tipo assim... Sorte entre aspas, porque quando eu fui chamada, lá era o único lugar que dava pra pegar o mínimo, que eram 14 aulas de sociologia. Os outros [colégios] seriam 'tudo picado', nenhum dava carga horária. Isso porque eu demorei tomar posse, eu tava protelando." (Profa. Olga)

Ser sensível à questão da locomoção urbana envolve pensar em diversos pontos nos quais o trabalho precarizado atinge o cotidiano das trabalhadoras, pois a vida não pode se resumir ao trabalho. Sendo assim, sobretudo as professoras que seguem estudando e/ou que tem filhos possuem ainda mais dificuldades para conseguirem estabelecer práticas que contemplem suas necessidades e obrigações.

A Profa. Marie relata seu cotidiano de mãe, mestranda e trabalhadora: “Sair daqui meio dia, chegar em casa e almoçar, deixar o filhote na escola. Graças a Deus ele estuda ali no *Colégio X*, que é de frente o *Local de Estudo*. Então eu deixo lá, acabou a aula, eu pego ele e vou pra casa.” (Profa. Marie)

O extrato do cotidiano da Profa. Marie demonstra um pouco das dificuldades enfrentadas para conseguir concentrar as atividades de professora, mãe e estudante (que

também pode ser de profissional em busca de qualificação). Este exemplo reforça os obstáculos e desigualdades que o/a trabalhador/a enfrenta no urbano. No sistema vigente, o espaço da cidade não é de todos/as que nela habitam. A produção do espaço se dá pelo trabalho, mas ocorre de forma desigual pois produzir o espaço não é sinônimo de ter direito a utilizá-lo. Carlos (2008, p. 26) auxilia no entendimento da relação trabalho e espaço quando explica que “a produção espacial é desigual, na medida em que o espaço é fruto da produção social capitalista que se realiza e se reproduz desigualmente”.

O trabalho no sistema capitalista, portanto, (re)produz o espaço urbano aos moldes do próprio sistema. E, se o capitalismo é um sistema que vive de crises, o trabalho e o espaço vão refletir as crises do capital. Há uma trama urbana que abrange a relação capital-trabalho, passa pelas relações desiguais de gênero e resvala no espaço geográfico para que se possa analisar o espaço-tempo das trabalhadoras nesta pesquisa. Nesta incursão, sabe-se que como apontou Carlos (2008, p.20), desde meados da década de 1970 a geografia brasileira passa por transformações acerca do modo de entender ou analisar os fenômenos, preocupando-se em ser uma ciência mais analítica e menos descritiva, de modo que as discussões sobre o espaço geográfico ganham uma nova dimensão.

Sendo assim, será necessário conhecer os aspectos do urbano a que se refere este trabalho, e apresentar a trama urbana de Goiânia, local de realização da pesquisa, com vistas a entender o espaço-tempo das trabalhadoras docentes do ensino básico da rede estadual, que estão submetidas ao capital e ao patriarcado, e que neste contexto elas produzem e reproduzem o espaço urbano em suas vidas cotidianas entre o espaço público e o espaço privado.

CAPÍTULO SEGUNDO

Mulheres na Docência

2.1 Divisão sexual do trabalho

2.2 Feminização e precarização do trabalho docente

2.3 Trama urbana de Goiânia: para entender o espaço-tempo das trabalhadoras

“Luiza [...] mantém sua opinião: que [a mulher] só trabalhe por necessidade material. Luiza estuda [o curso de] Direito porque deseja uma cultura mais ampla. Não pretende advogar. [...] Depois de terminá-lo, lecionará, seguindo uma profissão que pensa se adaptar melhor à natureza feminina”

Clarice Lispector – texto na imprensa brasileira, 1941

2.1 Divisão sexual do trabalho

Abordar a presença das mulheres no trabalho docente, sobretudo no ensino básico, ocorre com o entendimento de que a discussão sobre trabalho envolve as tensões da crise entre capital e trabalho que se desdobram no urbano. Porém, além dessa assertiva é preciso entender as particularidades guardadas para as mulheres no trabalho. A geografia das professoras e a forma como o trabalho delas se (re)produz no espaço urbano guardam características próprias da divisão sexual do trabalho. Torna-se imprescindível abordar esta questão, já que as mulheres fazem parte da classe trabalhadora e no Brasil, depois dos serviços domésticos, a educação é a área mais ocupada por mulheres.

As relações de trabalho podem ter especificidades para as mulheres, sendo que a problematização destas relações pode ser feita através de uma comparação de gênero entre a inserção no mundo do trabalho, as funções mais ocupadas, as condições de trabalho, os níveis de precarização, as remunerações e outros pontos. A diferenciação de gênero assim se faz presente e evidente ao passo que mesmo exercendo as mesmas funções a remuneração de homens e mulheres é diferente.

A emancipação feminina, entendida como poder de trabalhar e ter o próprio dinheiro, conseguida por meio do trabalho, fez com que a mulher conquistasse espaço e promoveu o reconhecimento das mulheres como parte integrante da classe trabalhadora. Em nosso país o movimento de participação crescente de mulheres no mundo do trabalho se iniciou na década de 1970 e continuam em curso.

Com a reestruturação produtiva, uma estratégia do capital, o processo de precarização do trabalho assume novas formas, dentre as quais podemos destacar o aumento do número de empregos em tempo parcial, com menores salários, em condições insalubres e outras, como a feminização crescente que coloca no mercado de trabalho uma mão de obra mais barata e desvalorizada socialmente em função das relações patriarcais.

Este é um tema a ser compreendido, pois ocorre no espaço produtivo e no espaço reprodutivo, sendo que esta divisão é enfatizada por Nogueira (2006), que busca entender a relação estabelecida entre as funções que trabalhadoras exercem no espaço produtivo e as funções exercidas no espaço reprodutivo. Esta questão aponta uma possibilidade de entendimento para a feminização de algumas atividades laborais em detrimento de outras e portanto ganha importância nesta pesquisa.

No entanto, é importante frisar que a divisão sexual do trabalho não tem como marco inicial a reestruturação produtiva, pois atende a ideologia do patriarcado e é anterior até mesmo ao capitalismo. No caso da docência no Brasil, por exemplo, quando for apresentada a feminização dessa profissão, veremos que ela ocorre principalmente em duas etapas: início do período republicano e também com a reestruturação produtiva. Adiante, serão apresentados os motivos para cada uma dessas fases, além de que será discutida a docência dentro da divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho é uma realidade construída socialmente, como aponta Kergoat (2000, p. 36) citada por Nogueira (2006, p.16), que explica que “a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social que decorre das relações sociais de sexo”.As autoras argumentam ainda que tradicionalmente é atribuído aos homens os trabalhos do espaço produtivo e às mulheres o trabalho do espaço reprodutivo.

Esta divisão sexual relega as trabalhadoras e cria uma posição problematizadora, já que na atualidade não causa estranhamento que uma mulher exerça funções diversas no espaço produtivo, mas isto deveria representar a transformação da atribuição de tarefas do espaço reprodutivo ou privado. E esta é a questão que motiva Nogueira (2006) e que pode ajudar no entendimento da presença maciça de mulheres em algumas profissões.

O trabalho de Nogueira (2006) apresenta elementos acerca da feminização e precarização do trabalho. O espaço produtivo se feminiza e, portanto se precariza? Ou por ser precarizado se torna feminizado? As experiências e a literatura nos mostram que nos postos de trabalho precarizados existe abertura para a contratação de mulheres, sendo que “a divisão sexual das tarefas presente no ‘trabalho’ e na ‘reprodução’ tem sido responsável pela acentuada situação de desigualdade da mulher no decorrer da história” (Nogueira, 2006, p.18). Assim, corrobora-se com o pressuposto da autora de que a divisão sexual do trabalho nas distintas esferas da vida é responsável pelo fato da mulher ser tratada com desigualdade nos espaços produtivo e reprodutivo. E, dialeticamente, sabe-se que a continuação da desigualdade forma um ciclo em que a desigualdade de tratamento para a mulher seja também responsável pela divisão sexual do trabalho.

A divisão sexual do trabalho, histórica e cronologicamente relatada por Nogueira (2006) sempre garantiu e, na atualidade ainda garante, a existência da desigualdade. A Revolução Industrial do século XVIII foi um período em que houve escassez de mão de obra masculina em função da guerra, e que, por isso, as mulheres puderam trabalhar nas fábricas.

Nesta época o sistema fordista estava em crise e uma forte recessão econômica atingia a Europa, enquanto nos Estados Unidos as mulheres produziam em massa. Com o final da guerra muitas voltaram a seus lares, para atividades apenas de esposa e cumpriram um papel na construção ideológica na manutenção da sociedade e consumo padrão. Outras entenderam que a possibilidade de uma emancipação econômica era necessária.

No entanto, a inserção de mulheres nos postos de trabalho não é sinônimo de igualdade entre os gêneros no espaço social, principalmente porque isto não modifica o núcleo familiar que alimenta a desigualdade entre os gêneros e a divisão sexual do trabalho no espaço reprodutivo. Nogueira (2006, p.26) explica:

[...] mesmo após o período referente à Revolução Industrial, o qual permitiu, de certa forma, uma acentuada inserção feminina no espaço produtivo industrial, as tarefas domésticas continuavam reservadas exclusivamente à mulher, ou seja, aos poucos foi se organizando a família operária patriarcal: marido provedor e esposa provedora complementar e dona de casa, confirmando a divisão sexual do trabalho que se mantém até o presente.

É possível compreender então que a construção da divisão sexual do trabalho é histórica, se refletindo no espaço ainda na contemporaneidade, já que existem papéis e atribuições sociais específicas para homens e mulheres. Não se parte da ideia de que homens e mulheres são iguais em capacidade de trabalho, no sustento da família, criação dos/das filhos/as, cuidados com a casa, mas sim da divisão familiar em que o pai sustenta a família e a mãe cuida da casa e dos/das filhos/as. Quando essa mulher é também trabalhadora, nem sempre o é da mesma forma que o homem, sendo o seu salário apenas um complemento financeiro para a família, isso justifica também o preço menor da mão de obra da mulher.

Esta noção na família tradicional, no entanto, também é relativa, já que em muitas famílias proletárias, a renda da mulher, apesar de na maioria dos casos ser menor que a do homem, é essencial para a sustento da família; chegando a ser em outros casos a única fonte de renda familiar.

Nogueira afirma (2006, p.32) que “a partir de meados dos anos de 1970, ocorre uma ampliação do processo de feminização no mundo do trabalho [...] em relação a sua importância familiar, não mais como um completo econômico, mas, como um valor imprescindível para o equilíbrio financeiro doméstico”. Este fato inevitavelmente vai de encontro à divisão sexual do trabalho no ambiente doméstico, mas ainda não conseguiu estabelecer um novo paradigma familiar, onde o trabalho doméstico continue sendo responsabilidade exclusiva das mulheres e não remunerado.

Esta análise da divisão sexual do trabalho, no entanto, deve considerar que se trata de um mundo do trabalho capitalista, sendo que os estudos de Engels (1977) já criticavam a família ‘moderna’ que escraviza a mulher e não garante a igualdade efetiva entre homens e mulheres. Daí pode-se pensar no trabalho doméstico remunerado, por exemplo, em que mulheres de famílias proletárias exercem o trabalho doméstico nas casas de famílias burguesas. Ou seja, existe não só um problema de gênero, mas também econômico, não bastando questionar que o trabalho feminino seja mais precarizado que o masculino, mas também que o trabalhador exerça atividades precarizadas ao contrário das famílias burguesas. Este recorte não ignora também as questões raciais, em que se sabe que os trabalhos de negros/as são mais precarizados que àqueles exercidos por não-negros/as. Neste ponto, Nogueira (2010, p.61) avança:

O que nos leva a afirmar que na luta por uma divisão sexual do trabalho com mais igualdade esteja presente não só o combate da opressão masculina sobre a feminina, mas também, o objetivo da superação da relação capital/trabalho. Uma vez que sob a lógica da expansão do sistema capitalista, o espaço produtivo absorve cada vez mais a força de trabalho feminina, confirmando a sua feminização. Esse é um movimento que exige muita atenção da luta feminina, pois ele não deve acontecer sem que se considere a questão da igualdade de direitos da mulher, eliminando do processo as desigualdades existentes. Isso porque a inserção acentuada da força de trabalho feminina se dá não pelo interesse do capital na emancipação da mulher, mas pela lógica de uma maior acumulação de valor.

Depreende-se então a lógica exercida pelo capital em que o trabalho não se torna precarizado pela inserção da mulher em determinada atividade, mas de uma forma muito mais perversa, as atividades são feminizadas por serem precarizadas. Nogueira (2010, p.59) explica que “as relações sociais de gênero, entendidas como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela exploração da relação capital/trabalho, seja ela dominação masculina sobre a feminina, expressam a articulação fundamental da produção/reprodução”. Ou seja, é interessante para o capital que exista uma relação hierarquizada entre os gêneros, tanto no mundo do trabalho como no ambiente privado. Por fim, entende-se que o trabalho precarizado é relegado à mulher caso esta opte por se emancipar financeiramente

Está posta a realidade da divisão sexual do trabalho que se baseia na insistente distinção entre homens e mulheres. Em fábricas e indústrias, as posições de controle, capital intensivo e alta informatização competem mais aos homens, enquanto que o trabalho intensivo e mais mecânico compete às mulheres. Às trabalhadoras de fábricas cabe a área menos intelectualizada e mais manual, a exemplo do empacotamento (ANTUNES, 2009).

Outro elemento da divisão sexual do trabalho se baseia nos preceitos moralistas ainda bancados pela sociedade brasileira, e diz respeito aos turnos de trabalho, já que o trabalho feminino é bem menos frequente no período noturno, por diversos motivos, quais forem: filhos/as, segurança, religião, entre outros.

Antunes (2009) se debruçou no estudo do caso britânico e aponta alguns elementos sobre o trabalho feminino naquele país, e dentre as várias pesquisas na área, ele aponta os dados obtidos por Anna Pollert (1996) em “'Team Work' on the Assembly Line: Contradiction and the dynamics of union resilience”: sabe-se que pelo modelo toyotista, que imprime sensação de concorrência entre os pares e estimula o envolvimento com a empresa, a administração se vale destes elementos para legitimar a segregação das mulheres dos espaços mais tecnológicos afirmando que os homens não querem as mulheres nestas áreas, já os trabalhadores, quando indagados, responderam que a própria empresa não cria as condições para que as mulheres possam ocupar espaços da tecnologia. Neste mesmo estudo, a autora aponta ainda que a área de embalagens e de trabalho intensivo sempre possui mais mulheres na fábrica em questão, ainda que todos/as trabalhadores/as sejam pouco ou nada qualificados/as, as zonas de trabalho intensivo na indústria são mais povoadas por mulheres.

A divisão sexual do trabalho ocorre no mundo e no Brasil e no âmbito do toyotismo vem de encontro com a modernidade proclamada pela reestruturação. A dita reestruturação, não apresenta assim a materialização de uma ruptura; uma quebra drástica nos paradigmas já existentes seja ao analisarmos a exploração do proletariado e opressões de gênero. As esteiras de produção no caso do proletariado do produtivo não sofrem revoluções sociais. O mesmo ocorre caso se analise o setor de serviços em plena expansão com seu proletariado improdutivo, no qual está inserido o corpo docente feminino.

No início do processo de reestruturação da economia que visava retirar o capital de mais uma de suas crises estruturais, surgiram mundialmente os mais diversos tipos de contratação precarizada. O termo contratação precarizada utilizado aqui dá vazão para as relações trabalhistas (nem sempre são vínculos empregatícios) em que o/ trabalhador/a é relegado/a a despeito dos objetivos de lucro do/a empregador/a.

Antunes (2011) explica a ocorrência de uma precarização estrutural do trabalho em escala global, sendo que as mais diversas formas de contrato ou ausência dessas caracteriza esse movimento em que até mesmo a legislação protetora do trabalho é flexibilizada ampliando as formas de precarização: instáveis, temporários, terceirizados, quase virtuais,

precários, entre outras.

Surgem, principalmente no período pós-1970, grupos de trabalhadores que tiveram seus direitos cassados em nome do reestabelecimento da hegemonia do capital. Daí podem ser citados os “‘part-time workers’, ‘temporary-workers’, ‘casual workers’, self-employed-workers’, configurando-se o que Beynon, sugestivamente, caracterizou como trabalhadores hifenizados” (ANTUNES, 2009, p.74).

‘Part-time’ é o tipo de contrato que não caracteriza renda ou jornada de trabalho completa, sendo que a avaliação deste último quesito se relaciona somente com a avaliação do/a empregador/a. Este regime de trabalho é adotado por empresas de *telemarketing*, hipermercados e shoppings, por exemplo. A jornada de trabalho é intensa, mas por ser ininterrupta permite, no limite da condição física e mental do/a trabalhador/a, a conciliação com outras atividades. É importante ressaltar que os regimes de folga neste tipo de contrato são restritos em relação àqueles que priorizam o trabalho integral nos dias úteis. A remuneração do ‘part-time’ é mais baixa que no regime integral de trabalho, mesmo que de fato não exista uma menor carga de trabalho. Pela possibilidade de um turno para se dedicar a outra atividade, muitas mulheres são contratadas por este regime. Inicialmente, quando a saída das mulheres de famílias proletárias para o mercado ocorreu para a complementação de renda, este regime temporariamente pôde ser visto como uma alternativa. No entanto, é importante destacar que para as famílias proletárias, ainda que o salário das mulheres – esposas ou filhas – seja inferior ao dos homens, ele é fundamental para a manutenção da casa e da sobrevivência de todos/as.

‘Temporary’ ou ‘Casual’ são regimes de trabalhos no qual fica caracterizada a ausência de vínculo empregatício e, portanto, o sucateamento dos direitos trabalhistas, conquistados a duras penas. No Brasil, o contrato temporário ocorre para o período de 90 dias e pode ser prorrogado por igual período, sendo que não é garantido para os/as trabalhadores/as qualquer segurança após a saída da atividade. Há ainda os regimes nomeados ‘free-lancers’, que se encaixam nesta mesma direção.

Por fim, a ideia é suprir uma necessidade momentânea da empresa, sendo que o/a trabalhador/a temporário/a labora apenas como uma figura instantânea beneficiada pela empresa. Estas contratações são corriqueiras em shoppings, indústrias, hipermercados e outros empreendimentos que podem ter a demanda de atendimento alterada durante o ano.

Há ainda as relações de trabalho baseadas na produtividade do/a trabalhador/a, ou seja,

só há remuneração ou ela se baseia na produtividade. Estas relações são ainda mais instáveis, pois necessitam da contrapartida alheia - principalmente a título de vendas.

Por fim, pode-se afirmar que as condições mais precarizadas de trabalho, como as que foram descritas, são imputadas em grande parte às mulheres. Esta condição ocorre pela condição de vulnerabilidade e pela ideologia de opressão de gênero, associada à escassez do trabalho causada pela reestruturação produtiva.

Não se pode esquecer que este mesmo padrão que se utiliza da saída da mulher de família proletária do espaço reprodutivo se aproveita das necessidades financeiras familiares ao passo que intensifica os ritmos de trabalho ao se maquiar de modernidade. O foco da acumulação flexível é extinguir os direitos trabalhistas. Os capitalistas querem se livrar dos perigos e consequências das demissões em massa, e também querem negar as diferenças existentes entre trabalhadores e trabalhadoras ao investir na negação da licença-maternidade.

Neste ponto, sabe-se que reconhecer as diferenças físicas das mulheres quanto ao trabalho é uma ação empoderadora, pois trabalhadores/as não podem ser resumidos/as à força de trabalho. Logo, as necessidades femininas comandadas pelo fato de possuir uma forma física diferente não podem ser negadas. É claro que esta afirmação não se rebaixará a nenhuma tentativa que queira subalternizar a mulher tendo em vista a diferença física que não a torna desigual.

As investidas capitalistas no período da acumulação flexível são variadas, sendo algumas mais sutis e outras mais estampadas da indignação de dependência da classe trabalhadora. A avaliação do neoliberal Tony Blair e sua 'terceira via' correspondem bem a este segundo tipo, pois ele considera os direitos trabalhistas como uma 'herança arcaica' (ANTUNES, 2009, p. 92), que prejudica que os/as trabalhadores/as se adaptem a condição do mundo social da precarização do trabalho. Alves (2011) faz considerações acerca do neoliberalismo em que são exigidas novas atitudes comportamentais das pessoas com focos múltiplos nos espaços público e privado, disseminando ideais em que a liberdade liga-se a instabilidade e a ausência de trabalho estável.

Outra faceta da divisão sexual do trabalho se apoia na ideia de que a mulher se adapta mais facilmente a diversas e múltiplas jornadas de trabalho. É claro que aí o capital ganha fôlego no machismo que garante uma educação mais submissa às mulheres. Sendo assim, o percentual de remuneração do trabalho feminino é bem menor que o masculino, com acentuada diferença étnico-racial quando estão focadas as mulheres negras. E além da

diferença remuneratória, como tratado anteriormente, as condições de trabalho e de contrato também são diminuídas para as mulheres, e por analogia para os/as imigrantes e negros/as.

As condições da classe trabalhadora são internacionalistas, bem como deveriam ser as suas lutas, pois Hirata (2009) ao estudar a divisão internacional e sexual do trabalho apresenta elementos da precarização e uso do trabalho feminino em migrações, mostrando inclusive que o processo de globalização é conivente com a divisão sexual do trabalho, pois a diferença e as qualidades dos trabalhos femininos em relação ao masculino são reconhecidas, mas não são vistas como qualificação, e portanto, não reverbera enquanto remuneração, direito trabalhista ou ausência de discriminação.

2.2 Feminização e precarização do trabalho docente

As relações desiguais de gênero persistem na sociedade, ainda que existam movimentos sociais de resistência que lutam cotidianamente contra as opressões em suas diversas formas. E quando se trata do mundo do trabalho, a divisão sexual existente que ocorre no espaço produtivo e no espaço reprodutivo fortalece a desigualdade das relações de gênero (NOGUEIRA, 2010). Sendo assim, este tópico analisa a divisão sexual do trabalho no Brasil, trazendo discussões sobre a feminização de profissões, dentre as quais se destacará a docência.

O espaço do trabalho é um espaço capitalista no qual o trabalho é parte do movimento dialético, pois ao mesmo tempo em que serve aos interesses dos/as contratantes num horizonte de alienação, possui também uma dimensão emancipatória. Como local em que as características do sistema estão inculcadas, agrega também as relações desiguais de gênero. Esta desigualdade, como nos aponta Engels (1977) atende os interesses do capitalismo por meio da opressão das mulheres pelos homens dentro da perspectiva do estabelecimento da propriedade privada na sociedade.

Kolontai (2011) debate já no início do século XX a importância da mudança dos aspectos da vida privada, do trabalho, da família e de valores para que seja alcançada uma mudança social. E é por isso que ela aposta na mulher trabalhadora como sujeito desta transformação, já que esta mulher impulsionada ao trabalho possui condições materiais para o início da sua mudança no espaço privado combatendo as relações desiguais, ao mesmo tempo em que se estabelece no espaço público contra a suposta superioridade dos homens sobre as mulheres. Concordando com esta aposta é que a discussão sobre a mulher e o trabalho segue

abordando as relações de gênero e a realidade do trabalho docente.

O trabalho feminino pode ser analisado por alguns ângulos, como a precarização (condições de trabalho, remuneração, profissionalização, emancipação, jornadas múltiplas, as desigualdades de gênero) e a relação estabelecida entre o trabalho no espaço reprodutivo e aquele exercido no espaço produtivo. Há que se destacar ainda que a precarização dentro do sistema capitalista atinge o trabalho de homens e mulheres, mas que em perspectiva comparada é possível visualizar que as condições do trabalho feminino estão, em geral, bem aquém daquelas existentes para o trabalho masculino, já que o sistema capitalista se beneficia da cultura do patriarcado.

Para tratar da feminização do trabalho, sobretudo docente, no Brasil serão abordados dois períodos: república recente (final do século XIX/início do século XX) e reestruturação produtiva (década de 1970/80). Para tratar das relações de gênero e do trabalho docente é necessário por vezes retomar tanto o contexto político e econômico, bem como a posição da mulher inserida nele.

Estes dois períodos foram escolhidos porque possuem importância. No primeiro as mulheres no início da república, majoritariamente brancas e de classe média, ocupam as salas de aula, sobretudo após cursarem o magistério. Chamon (2005) trata desse período em sua pesquisa com maestria, pois além de explicar o período, a autora vai mostrar como ocorre a feminização da profissão, sendo que a explicação para tal será idêntica para o segundo período, que é a divisão sexual do trabalho, resguardadas somente as diferenças políticas e socioeconômicas das fases. No segundo período, as mulheres vão em massa para o mercado de trabalho e pela divisão sexual do trabalho a docência se torna uma opção. Borges (1980) trata a inserção das mulheres na atividade docente como uma possibilidade de profissionalização feminina, justamente a partir da década de 1970.

Uma atividade trabalhista não se torna precarizada por ser mais desenvolvida por mulheres. Este fenômeno ocorre na direção contrária. Uma atividade precarizada ou que se precariza tende a se tornar feminizada. A feminização, é portanto, como já dissemos no presente trabalho, uma estratégia dentro do mundo do trabalho.

Antunes (2011, p. 51) trata sobre a presença feminina no mundo do trabalho, ao chamar atenção que a consciência de classe é uma articulação complexa, sendo que a classe-que-vive-do-trabalho é composta por homens e mulheres. Desta forma, para que a feminização não seja uma estratégia no mundo do trabalho, será necessário “apreender a

dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e também aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher”. Isto porque a opressão da mulher pelo homem até mesmo em relações horizontais de classe fortalecem a opressão do capitalismo sobre homens e mulheres trabalhadores/as.

O único ramo de atividades que se diferenciará do exemplo de se feminizar por ser ou por se tornar precarizada são os serviços domésticos, por já surgirem como atividade feminina, ou seja, com recorte de gênero. Estes serviços serão brevemente abordados porque no início do século XXI são ainda a atividade mais ocupada por mulheres, além de que a expansão dos serviços domésticos se inicia com o fim da escravidão e início da república, época coincidente com o início da feminização da docência.

Os serviços domésticos por serem exercidos geralmente restritos ao espaço reprodutivo – que pode ser ou não da família da própria mulher que os desenvolve – são tidos como atividade feminina. Santos (2010, p. 69) explana sobre o trabalho doméstico:

O trabalho doméstico é visto e celebrado como o trabalho genuinamente feminino, a mulher é vista como alguém que já nasce sabendo as artimanhas do serviço doméstico. O apelo ao “instinto materno”, à sensibilidade, à habilidade nata de administrar um lar, tudo isso contribui para que a maioria das mulheres pobres veja no trabalho doméstico a sua única alternativa de sobrevivência. Voltado para o consumo da família, o trabalho doméstico implica a provisão de um serviço pessoal, e a mulher tem internalizado a ideologia do “servir o outro” como condição natural de seu papel social.

Mas, para além do recorte de gênero dos serviços domésticos, há que se reconhecer os parâmetros étnico-racial e de classe existente no caso da contratação de trabalhadoras domésticas. Santos (2010) analisa as intersecções entre classe, raça e gênero nos serviços domésticos contextualizando como o trabalho doméstico foi exercido no Brasil no período escravocrata, de forma que existem continuidades e rupturas que permeiam este ramo na atualidade. Santos (2010, p.37) se apoia em Grahan (1992) para explicar que o serviço doméstico era a maior ocupação feminina no início do século XX, sendo que “as outras ocupações desempenhadas pelas mulheres eram, na sua grande maioria, ocupações subalternas”.

Santos (2010, p.39) analisa a absorção de mulheres para o serviço doméstico entre o final do século XIX e início do século XX, e explana que “embora o emprego de mulheres negras fosse maior, as mulheres brancas livres cada vez mais adentravam o serviço doméstico ao passo que o século XIX foi chegando ao fim”. Assim, fica mais compreensível entender o

processo histórico que culmina com a realidade atual em que os serviços domésticos ainda são a atividade mais desempenhada por mulheres trabalhadoras.

Há um contexto histórico e interseccional de classe, raça e gênero apresentado por Santos (2010) para o trabalho doméstico que se inicia no Brasil colonial sendo desenvolvido por meio da escravidão. Esta construção socioespacial e histórica da profissão mais ocupada por mulheres na história e realidade brasileira não pode ser negada.

Sendo assim, o reconhecimento do trabalho doméstico remunerado como uma profissão e a garantia de vantagens trabalhistas e seguridade social iguais àquelas estabelecidas para as demais profissões são vitórias importantes para as trabalhadoras, ainda que este processo enfrente resistências de setores mais abastados da sociedade (ou as vulgas patroas) e tenha sido submetido a uma morosidade prejudicial, pois só se consolida com a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional nº478/2010 - conhecido como PEC das domésticas, aprovado em 2013.

Lembrando que se trata de uma atividade feminina exercida há séculos no país, a obtenção do status de profissão e a garantia de todos os direitos trabalhistas demoraram muito para serem conseguidas, e só foram como produto de luta e mobilização de movimentos sociais, sejam associações e sindicatos específicos de trabalhadores/as domésticos/as ou outros movimentos afins (SANTOS, 2010).

Como todas as atividades femininas ou feminizadas, o trabalho doméstico remunerado é desvalorizado ou pouco valorizado, porém neste ramo a precarização é mais avassaladora pela herança da escravidão, pela intersecção classe, gênero e raça e pela relação pouco profissional estabelecida entre trabalhadoras e contratantes. Esta atividade não passou por um processo de feminização, já que por sua característica de ligação com o lar, é atribuída ‘naturalmente’ às mulheres. E essas mulheres, quando do início do período republicano são pertencentes às classes mais baixas e são em sua maioria, negras.

Reconhecer e valorizar o trabalho doméstico remunerado, garantindo as trabalhadoras o status conferido em qualquer outro ramo trabalhista faz parte de uma escolha política importante para quem se coloca interessado em discutir e alcançar condições equânimes de trabalho do ponto de vista étnico-racial e de gênero. É nesta direção que as atividades domésticas e os atributos ensinados e repassados de mães para filhas como ‘femininos’ se desdobrarão para as atividades femininas e feminizadas em geral, inclusive a docência que ocupa o segundo lugar entre as atividades mais ocupadas por mulheres.

Como estratégia de precarização, a feminização costuma aparecer em determinados tipos de atividades, preferencialmente vinculadas com as atividades que a ideologia patriarcal delega às mulheres no espaço reprodutivo, assim como no trabalho doméstico. A professora é imputada a responsabilidade pelo cuidado, pelo ensinar, pelo educar, tudo isso à sombra das atitudes maternas. Chamon (2005, p.17) explica:

Um número significativo de trabalhos tem mostrado que as possibilidades de profissionalização da mulher, regra geral, têm estado em consonância com os papéis e atributos tradicionalmente designados ao gênero feminino, ou seja, aqueles papéis profissionais que são extensivos ao trabalho doméstico – característicos do mundo privado. Às mulheres, tem sido atribuído o trabalho reprodutivo não só em nível biológico mas também em nível social, como se esse trabalho fosse inerente à natureza feminina.

Para que já possa se pensar a feminização da atividade docente, Chamon (2005, p.49) apresenta a afirmação de Apple (1998) de que um dos motivos para o magistério ter se tornado uma atividade feminina é porque os homens abandonaram o ramo. Lecionar como uma atividade de trabalho surge como uma atividade masculina, porém, os homens gradualmente deixam as salas de aula no Brasil nos séculos XIX e XX, período em que as mulheres passam a ocupá-las (CHAMON, 2005; LOURO, 1997). Neste contexto a educação era preferencialmente masculina e branca, em uma realidade onde cabia a mulher o desempenho de atividades do lar, voltadas as famílias e aos cuidados em geral, sendo assim o acesso á educação pode ser considerada como um privilégio de classe no século XX.

Tal privilégio fica evidente ao pensarmos que as instituições de ensino eram exclusivamente masculinas e ao passo que as mulheres começaram a ter o direito ao acesso a estas ocupavam uma posição marginal na educação reproduzindo a lógica do sistema patriarcal vigente. Até então educar; função masculina; era uma competência profissional carregada de status e prestígio, e o professor era considerado o mestre.

No início do século XX com o desenvolvimento de outras atividades, como indústria e comércio, por exemplo, outras carreiras no espaço produtivo atraem a mão de obra masculina. Ao mesmo tempo, a necessidade da universalização da alfabetização de trabalhadores/as vai crescendo. Ambos eram parte de um contexto marcado pela industrialização e necessidade de aumento do mercado consumidor gerando emprego e renda para o homem branco e com escolaridade. Para formá-los em grande número há um projeto para a educação que inclui a necessidade de uma mão de obra barata, como a da mulher.

O Brasil é tomado como referência e a realidade atual de Goiás serve de exemplo para

o desenvolvimento deste estudo, mas como nos aponta Chamon (2005, p.16) a docência no chamado magistério elementar, correspondente à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental é exercida como profissão feminina em todo o Ocidente, ainda que existam especificidades regionais que não podem ser negadas. Nesta linha, Louro (1997) trata de gênero e magistério, mostrando que ao abordar esta dupla temática, o primeiro olhar é associar pessoas de determinado gênero à atividade, sendo que a associação será com o gênero feminino.

Chamon (2005) e Louro (1997) problematizam que no Brasil a docência, inclusive, o chamado magistério elementar já foi uma atividade exercida majoritariamente por homens. Louro (1997, pp.77-78) apresenta esta característica, tratando da escola: “Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite”.

A escola, ainda que de formação inicial/elementar era um espaço privilegiado, e aos moldes da história brasileira, segue as características de tudo que é privilegiado, ou seja, direcionado às classes mais abastadas: a escola era branca e masculina. Essa realidade vai começar a mudar com a libertação dos escravos negros e a instituição da república, o que cronologicamente ocorrerá no final do século XIX.

Retomando as fases da sociedade apontadas por Lefebvre (2008) a superação da fase rural perpassando a fase industrial para a urbana, entende-se que a educação formal assume uma característica diferente indo ao encontro da economia urbana que exige um/a trabalhador/a com domínio de diversos conhecimentos direcionados ao mercado e que podem ser obtidos nas escolas. Desta forma torna-se necessária a expansão educacional para uma parcela maior da população, visando construir habilidades individuais que reforçam a lógica do sistema capitalista

A escola, aos poucos, vai estender suas portas a mais brasileiros/as. “Aos poucos, a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas. Para atender a esses novos grupos, a escola foi também obrigada a se transformar” (Louro, 1997, p.78).

A exigência de ampliar o público-alvo da escola para atender aos ideais republicanos e para preparar mão-de-obra para as diversas atividades, sobretudo urbanas, que urgiam por trabalhadores/as que não fossem analfabetos/as contribuíram para a transformação da escola,

o que incluiu a mudança de perfil de seus/suas estudantes e seus/suas docentes. A relativa massificação do acesso à educação e a conseqüente desvalorização docente foram ingredientes importantes para a constituição da figura da professora, aliados à ideologia da sociedade patriarcal de que esta atividade teria uma ligação irrefutável com os ‘dons femininos’ de cuidado e de ensinar.

Neste contexto de expansão, Chamon (2005, p.137) diz que “a lógica do capital adentra a escola com objetivos específicos. Essa lógica vai alterando a organização do processo de trabalho e consubstanciando a desqualificação dos profissionais de educação e suas relações de trabalho”.

A possibilidade de ser professora representava uma alternativa de emancipação para muitas mulheres, sobretudo brancas, que desejavam ocupar o espaço produtivo e que por terem tido acesso à escolarização geralmente não viam no trabalho doméstico remunerado uma opção para este salto. Além disso, a ligação dos ‘dons femininos’ com a docência, e a possibilidade de contribuir com a nação através da formação das crianças eram fatores empolgantes, baseados na ideologia patriarcal, para que as mulheres se interessassem por cursarem as escolas normais e/ou seguissem a vida profissional docente. Em alguns casos o trabalho feminino docente exercia função de intelectualização, e muitas vezes isso ocorria em forma de trabalho voluntário

Louro (1997, p.78) exemplifica como eram os argumentos favoráveis a entrada das mulheres para o exercício do magistério baseados na ligação feminina com a docência:

“[...] outras vozes afirmarão que as mulheres têm, *por natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade. Em outras palavras, cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha *espiritual*. A docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, para a qual acorreria quem tivesse *vocação*.” (grifos da autora)

Ainda que a possibilidade das mulheres se inserirem no espaço produtivo tenha se dado porque a precarização já rondava a atividade docente e, assim, os homens se desinteressavam pela profissão; ainda que a abertura das escolas normais para as mulheres tenha ocorrido somente no momento em que o espaço escolar começa a perder seu status privilegiado por estar se ‘massificando’; ainda que a constituição da figura da professora

tenha ocorrido com a criação da ligação da docência com a atividade feminina no espaço reprodutivo; sabe-se que a profissão de professora perdeu consideravelmente o status e o reconhecimento profissional presentes no momento em que o trabalho docente era masculino.

O até então mestre foi (des)transformado na figura da *tia*, pois os homens deixaram as salas de aula ao chamamento de mestres e as mulheres não as ocuparam com a simples conversão do gênero sendo, portanto, mestras (ou professoras), mas sim como *tias*, configurando o processo de feminização e precarização do magistério.

Por mais ambíguo que possa parecer, a ideologia patriarcal serviu para atacar a formação profissional da mulher professora, reduzindo-a a *tia*, mas ainda assim havia o temor pela emancipação das mulheres, pois ocupar o espaço produtivo contribui para o empoderamento e a autonomia das mulheres. Louro (1997) aponta que o primeiro temor era a própria escolarização das mulheres que lotaram as escolas normais no período já mencionado, e partir daí foram adotados discursos que podem ser considerados de ódio já que alegavam ser insensato entregar a educação para as mulheres, visto que elas possuíam cérebros ‘pouco desenvolvidos’.

Pensando então na feminização no período aqui abordado como república recente, considera-se a ocupação das mulheres nos serviços domésticos, sobretudo as negras, como aponta Santos (2010), na docência do magistério elementar como nos mostra Louro (1997) e Chamon (2005), e sabe-se ainda que muitas mulheres passaram a ocupar o espaço reprodutivo dedicando-se ao trabalho na área de saúde, com destaque para a área técnica de enfermagem e de serviço social. Cisne (2012) aborda esta questão específica na área do serviço social, analisando a feminização desta profissão à luz da divisão sexual do trabalho.

Entendendo as estratégias de feminização de algumas profissões e a divisão sexual do trabalho, visualiza-se que, logo, as ofertas de trabalho não são equânimes do ponto de vista do gênero, mesmo diante da necessidade do capital de contratação de trabalhadores/as. Há atividades que estrategicamente são direcionadas às mulheres (assim como há outras que são exercidas majoritariamente por homens), de acordo com determinado contexto social e histórico, e é assim que funciona o processo de feminização: como um desdobramento articulado da precarização de determinadas atividades, dentre as quais está a docência no ensino básico. Esta reflexão das relações de gênero no mercado de trabalho busca apresentar argumentos que demonstrem como a ideologia capitalista e de propriedade privada amordaçou e ainda amordaça mulheres, ainda que temporalmente as condições de exclusão,

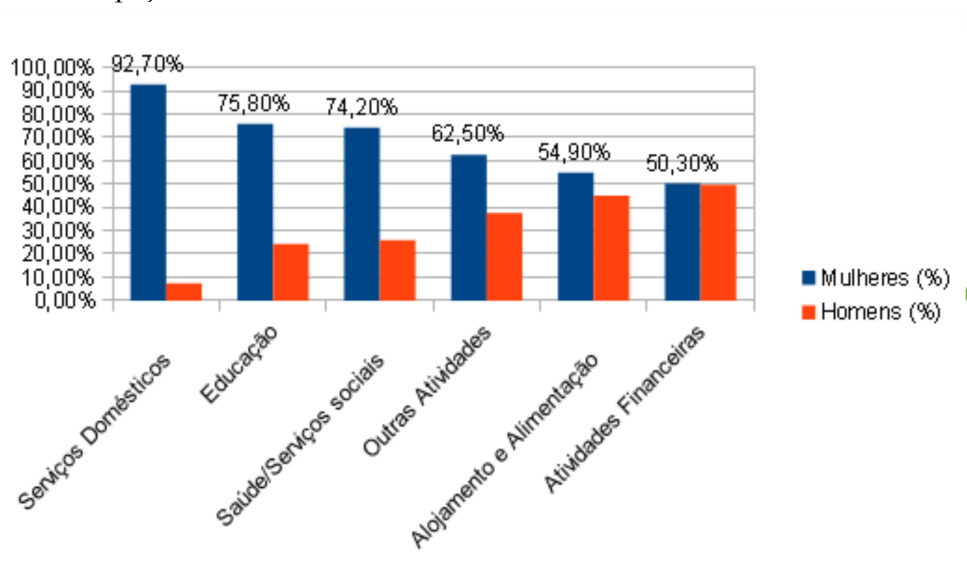
segregação e opressão sejam diferentemente espacializadas.

Dados atuais mostram a presença maciça de mulheres atuando na área de educação. A educação entre a ocupação de mulheres só perde quantitativamente para os serviços domésticos. O Censo 2010 do IBGE apresenta em seus resultados que a seção de atividade com maior predominância feminina foi a dos serviços domésticos. Depois desta, a primeira atividade mais ocupada por mulheres é a educação, seguida pela área de saúde humana e serviços sociais, conforme demonstra o gráfico 01:

O gráfico 01 mostra as ocupações mais feminizadas no Brasil em 2010. A partir destas informações, podem-se relacionar estas ocupações de 2010 com as do início do século XX, concluindo que as mulheres continuam, depois de um século, ocupando majoritariamente os postos de trabalho referentes aos serviços domésticos, à educação e à saúde e serviço social.

Para pensar relações de gênero e trabalho, é preciso saber que as diferenças entre homens e mulheres não podem ser tratadas como desigualdade, mas o mercado de trabalho opera justamente valorando a desigualdade a favor do trabalho masculino.

Gráfico 01 - Ocupações mais feminizadas no Brasil em 2010



A educação desde a família reproduz as condições sociais de (des)igualdade, ligadas a ideologia do patriarcado. No entanto, é preciso saber que qualquer mudança no cerne da sociedade necessita da igualdade entre as pessoas. A educação e os valores aprendidos na infância e adolescência resvalam para a vida adulta e vão, inclusive, refletir na atividade de trabalhadores e trabalhadoras já que mulheres e homens, de forma geral, aprendem desde cedo

a disciplinar seus corpos e suas atividades para atividades diferentes. E o mercado de trabalho se apropria disso. Como exemplo pode-se citar serviços ligados ao cuidado e à ‘boa educação’. Assim algumas profissões se tornam feminizadas: trabalhadoras domésticas, professoras, recepcionistas, secretárias, atendentes de telemarketing, assistentes sociais, cabeleireiras, manicures, esteticistas, serviços de limpeza em geral. Além destes exemplos, é importante citar que nos ambientes fabris, a presença de mulheres é mais marcante em áreas menos tecnificadas (ANTUNES, 2009).

O mercado de trabalho utiliza a ideologia patriarcal a favor do sistema, pois explora o trabalho da mulher e se beneficia das inculcações machistas que persistem nas trabalhadoras, porém a remuneração das mulheres não é equânime a dos homens, tampouco as características dadas como ‘qualidades femininas’ usadas em benefício dos/as contratantes são vistas como qualificações, de forma a se transformarem em vantagens financeiras (ANTUNES, 2009).

Chamon (2005) problematiza as habilidades que as mulheres possuem tendo em vista a formação que possuem para o espaço reprodutivo, alertando para a forma que o capitalismo renega e se apropria disso concomitantemente no caso da feminização da docência no início do período republicano no Brasil:

A mulher era considerada como detentora de vasta experiência no âmbito doméstico, com amplas habilidades desenvolvidas por meio da econômica organização orçamentária de seus lares, por meio da higienização e ordenação dos espaços e dos tempos da disciplinarização das crianças. As mulheres eram vistas, ainda, como mais “dóceis” que os homens. Por possuírem todas essas características e habilidades, as mulheres seriam as profissionais ideais para a construção dessa nova cultura escolar. Embora essas habilidades tenham sido silenciadas – em nome do discurso repetitivo e estereotipado das relações entre a mulher e a sua maior afinidade no trato com as crianças, entre a sua “vocação natural” e a sua superioridade afetiva –, o capitalismo precisava do trabalho feminino por motivos ardilosamente negados.

O sistema se utilizou das habilidades das mulheres potencializando-as nas instituições de ensino, tanto que a escola passa a ser um espaço para o trabalho feminino, pois com as habilidades citadas por Chamon (2005) é que até mesmo os cargos de gestão, vistos como mais privilegiados, são mais ocupados por mulheres. A escola brasileira é, por excelência, um espaço de trabalho feminino. Professoras, coordenadoras, diretoras, porteiras, merendeiras, secretárias, auxiliares administrativas. Na escola, todas as funções são mais ocupadas por mulheres do que por homens, embora ainda haja uma proporção maior de homens em cargos

de chefia, como veremos adiante.

É possível, então, relacionar as diferenças citadas sobre a educação aplicada pela família a meninos e meninas com diversas profissões e também, de forma específica, à docência. E para entender o processo de feminização, pode-se recorrer a Chamon (2005, pp. 28-29):

[...] precisamos analisar as relações existentes entre as origens históricas de subordinação da mulher e seus possíveis entrecruzamentos com as relações de classe social. A educação sempre desempenhou um importante papel na ideologização sobre a aquisição de papéis sexuais instituídos entre homens e mulheres.

Sendo assim, é possível entender a influência social nesta educação, que não se limita à educação escolar, “[...] mas estende-se ao conjunto de instituições e experiências formais ou informais que se originam na família e ampliam-se nas várias participações de lazer e de trabalho da vida em comunidade, bem como em toda a ação exercida pela religião e pela igreja” (CHAMON, 2005, p.29)

A posição de inferioridade relegada às mulheres no mundo do trabalho existe, e se for abordada a história de inserção feminina no mercado, principalmente no Ocidente, será possível perceber que esta condição existe desde a abertura das fábricas após a revolução industrial. A contratação de operárias no século XVIII nos países em que efervesciam as indústrias já ocorre dentro deste contexto de atribuição de inferioridade ao trabalho feminino. Para romper com a naturalização da inferioridade do trabalho das mulheres é que se torna necessária a discussão sobre o trabalho feminino, bem como as possibilidades dadas para a profissionalização das mulheres e a luta pela igualdade de gêneros no mundo do trabalho.

Pode-se afirmar que a divisão sexual do trabalho é perversa da forma que vigora. Para que a inserção de mulheres e homens no mundo do trabalho ocorresse com mais igualdade, seria necessário o combate a opressão da ideologia patriarcal sobre as mulheres e o objetivo de superar a relação capital/trabalho, já que a contratação de mulheres não ocorre idealizando a emancipação delas, mas tão somente a possibilidade de gastar menos e/ou lucrar mais (NOGUEIRA, 2010, p.61). As mulheres na docência e os motivos que possam tê-las motivado a utilizar esta ‘oportunidade’ de trabalhar no espaço produtivo. Ao mesmo tempo é interessante esmiuçar os preconceitos que causam discriminação da mulher no mundo do trabalho (Chamon, 2005), reforçando que o preconceito, em análise linguística se refere a

conceitos definidos previamente, ou seja, antes de conhecimento real sobre o assunto. Para a atitude do preconceito é preciso que seja usado um referencial considerado positivo visando inferiorizar determinado grupo que sofrerá o preconceito (Garcia, 2009). Neste caso, pela ideologia patriarcal propagada na sociedade, as mulheres são colocadas como inferiores somente pelo fato de serem mulheres, sendo que o referencial positivo da sociedade se baseia no grupo masculino, dentro de uma perspectiva heteronormativa.

Neste exercício, será mais fácil aparentar os reais motivos da criação de estereótipos que visam a desigualdade entre os gêneros e a consequente desvalorização do trabalho feminino. Em pesquisa realizada sobre a trajetória de feminização do magistério, Chamon (2005) apresenta revisão teórica densa sobre a desqualificação do trabalho feminino. Esta condição gera inserção maciça de mulheres no mercado de trabalho, já que a contratação delas gera um custo menor.

Apoiada nas afirmações da autora McDowell (1992), Chamon (2005) problematiza como as trabalhadoras foram alocadas em grupos específicos. Chamon (2005, p.138) explica que estes grupos principalmente se constituem pela prestação de serviços a exemplo das áreas de docência, enfermagem e escritório, tendo como características comuns a precarização e a má remuneração. Assim, a autora arremata: “As mulheres, de acordo com McDowell, ao integrarem o espaço público como trabalhadoras remuneradas, adquirem o *status* de trabalhadoras de segunda classe.”

Adentrando a realidade das professoras, compreende-se como todas estas características do trabalho feminino se adequam ao trabalho docente feminino. Problematizando a feminização nos idos do século XX frente aos baixos salários, Chamon (2005, p. 141) escreve:

Em uma época em que as oportunidades de trabalho das mulheres no espaço público, eram extremamente cerceadas pelas mentalidades, o magistério acabava tornando-se um alvo interessante para o alargamento dos estreitos limites a que eram subjugadas pelos valores patriarcais. Dessa forma, o salário feminino – advindo de uma profissão de amplo reconhecimento social – representava, no imaginário da época, uma oportunidade ímpar capaz de promover a independência financeira da mulher.

Sabe-se ainda que não é possível negar as diferenças dentro de um recorte étnico-racial, já que existem dados que comprovam com excelência a hierarquia branca e masculina para as melhores remunerações no mercado de trabalho. No entanto, o recorte deste trabalho vai se ligar à variável gênero, lembrando que na existência do recorte de sexo e étnico-racial,

as mulheres negras ocupam as piores posições quanto ao trabalho e remuneração no Brasil (IBGE, Censo 2010).

No caso da docência, Souza (2008) realizou uma pesquisa com professoras negras, no qual é utilizado o recorte de classe, cor e gênero. A autora analisa geograficamente as trajetórias socioespaciais de professoras negras em Goiânia-GO, abordando-as como pertencentes a um grupo socialmente discriminado tendo em vista os três itens citados. A respeito da cor/raça de professores/as, há também dados do Inep/MEC do ano 2012 que apontam a atuação de 5,3% negros/as e 33% de pardos/as em salas de aula do ensino básico brasileiro. Com as ressalvas de nomenclaturas diferenciadas - já que o IBGE utiliza a nomenclatura negros/as para aqueles/as que se autodeclararam pretos/as ou pardos/as - confirma-se a situação mais precarizada de trabalho para as mulheres negras, já que mesmo em uma atividade não privilegiada e feminina como a docência a presença de negros/as e pardos/as é menor que a presença de brancos/as que representam 60% dos/as atuantes no magistério em questão.

Para compreender a presença maciça de mulheres brancas no trabalho docente, torna-se necessário esclarecer que, como apontam Costa e Vale (2012, p.09) “entendemos por feminização docente a expansão de mão de obra nos empregos relacionados à educação. A inclusão da mulher ao magistério inicia-se quando o homem começa a perder o interesse pela profissão, já não mais prestigiada como anteriormente”. As autoras tratam da feminização como estratégia, já que as vagas para a docência crescem e se colocam como alternativa para as mulheres se inserirem no espaço produtivo. Contudo, este processo que provoca emancipação para permitir que a mulher exerça papel profissional no espaço público ocorre também quando a atividade atinge níveis de precarização a ponto de deixá-la desinteressante para os homens que a exerciam majoritariamente quando a mesma se firmava como um posto de prestígio na sociedade. No entanto, mesmo com todas as condições sexistas impostas à mulher no espaço produtivo e reprodutivo e com a precarização do trabalho feminino de forma mais incisiva do que ocorre com o trabalho masculino, não pode ocorrer a negação da possibilidade de emancipação implícita no trabalho, conforme Lukács (1986) que se debruçou para explicar sobre a ontologia do ser social.

As relações de gênero à frente da discussão sobre a divisão sexual do trabalho e as inquietações acerca do trabalho feminino são inúmeras, pois este aparece como uma oportunidade para as mulheres, conseguida a custa de lutas feministas, mas concedida de

acordo com a necessidade do sistema. Cisne (2012, p. 124) explica a entrada da mulher em algumas atividades no mundo do trabalho após a reestruturação produtiva:

O incentivo à entrada da mulher no mercado de trabalho vem assim, no sentido de corresponder às novas exigências advindas das transformações do mundo do trabalho. Além da docilidade e passividade historicamente aproveitadas e difundidas pelo capital, a educação destinada às mulheres com o objetivo de dar conta de várias atividades ao mesmo tempo – por exemplo, cuidar dos filhos, da cozinha e da lavagem de roupas simultaneamente – desenvolve a capacidade da polivalência, facilitando o atendimento a essa nova exigência do mercado de trabalho.

Sabe-se que o/a docente em exercício de regência precisa se dedicar ao trabalho não somente enquanto está em sala de aula, mas também fora da sala. E o trabalho fora da sala de aula não é mais ameno do que a atividade em sala, pois engloba planejamento de aulas a serem ministradas, elaboração de materiais, construção de projetos, correção de atividades diversas e a dedicação à formação continuada. Ao centrar-se nas atividades exercidas fora de sala de aula, pode-se pensar concomitantemente no ‘tempo livre’ do/da trabalhador/a.

O/a professor/a é remunerado para as atividades extraclasse, no entanto esta remuneração não corresponde ao tempo trabalhado como mostram as pesquisas de Costa e Vale (2012) e Chamon (2005), sendo que estas ocorrem na maior parte das vezes nos lares, ou seja, no espaço privado. Esta transferência do trabalho do espaço produtivo para o espaço reprodutivo é outra faceta da precarização. Outro ponto que abarca a precarização do trabalho é a extensão da jornada e da carga de trabalho, sendo que a jornada docente pode chegar a 60 horas semanais de trabalho.

A Profa. Bell relatou que cumprindo 60 horas “não sobra tempo pra nada”. A Profa. Simone, ao ser perguntada se leva serviço para casa respondeu: “Ah... Professora! Eu sou professora!”. Os relatos destas professoras são exemplos da relação existente entre a profissão de professora e as características de precarização da atividade exercida por elas.

Na pesquisa de Costa (2013), as professoras entrevistadas reforçam esta precarização da vida em função do trabalho docente em Goiás, principalmente após o Pacto pela Educação, política que ampliou as atividades como planejamentos quinzenais e outras atividades. Há também relatos da realização de trabalhos nos finais de semana e feriados, situação agravada pelo trabalho doméstico que acabam restringindo em muito outras atividades das professoras, como o lazer, por exemplo.

O trabalho docente requer, portanto, dedicação até mesmo quando a professora não

está em sala de aula. É preciso analisar a realidade de que a regência no ensino básico é exercido em sua maioria por mulheres. De acordo com dados do Inep/MEC de 2012 mais de 80% dos/as docentes são mulheres (gráfico 02). Em 2012 no ensino básico brasileiro atuaram 2,1 milhões de professores/as, sendo 411 mil homens e 1,7 milhão de mulheres.

Gráfico 02



Costa e Vale (2012, p.17) analisam a relação estabelecida entre a precarização do trabalho das professoras e a relação estabelecida entre esta e a precarização do trabalho docente:

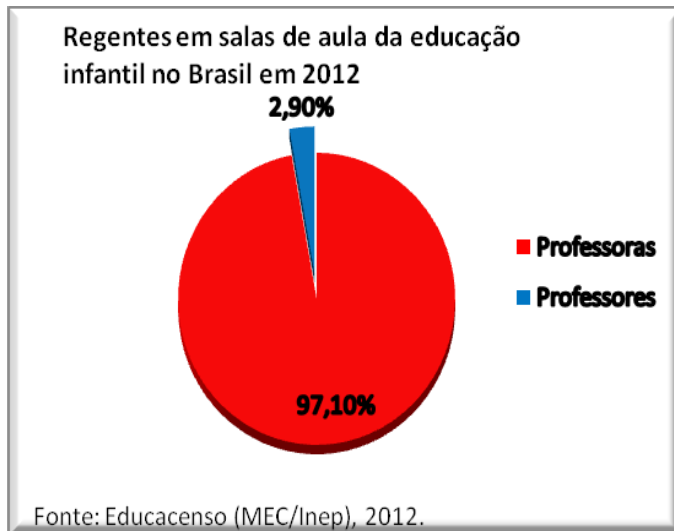
A precarização estende-se do ambiente de trabalho e alcança a vida cotidiana das trabalhadoras da educação seja através dos péssimos salários, da carga horária de trabalho a mais cumprida em casa em preparação de aulas, correção de provas e trabalhos ou em estudos, privando, muitas vezes, a mulher trabalhadora do convívio com os familiares e de momentos de lazer. Aliado a este quadro, a responsabilidade do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos faz com que esta profissional nem sempre tenha as mesmas chances dentro de crescimento dentro de uma carreira profissional, que como no caso da educação, é às vezes entendida como um “quebra galho”, uma “distração”, ou ainda como uma fonte secundária de renda.

De posse destas informações pode ser percebida como a precarização do trabalho das professoras ocorre concomitantemente nos espaços de suas vidas, seja na esfera pública ou na esfera privada, já que o trabalho do espaço produtivo alcança o espaço reprodutivo. A apresentação dos dados nacionais mais detalhados, bem como dos dados da cidade de Goiânia é importante para que se possa analisar o quantitativo de mulheres na docência do ensino básico brasileiro, bem como na rede estadual de ensino da cidade em tela.

Os dados do Educacenso (MEC-INEP) mostram a presença feminina majoritária em sala de aula, sobretudo nas séries iniciais. No país as professoras estão em 97,1% dos postos

da educação infantil (gráfico 03).

Gráfico 03



Tendo em vista o gráfico 03, é nítida a informação de que as mulheres são maioria nas salas de aula da educação infantil. No Brasil, a educação infantil é descrita pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996) –com alterações dadas pela Lei 12796/2013 - em seu art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

Fica, pois, imputada às professoras deste nível de ensino a responsabilidade pela formação da criança, inclusive no que diz respeito às obrigações familiares, pois a educação infantil, conforme preconiza a LDB, complementa a ação da família; percebemos assim a transferência da responsabilidade das atribuições naturalmente familiares para o corpo docente das escolas, onde o professor/a ultrapassa a barreira de profissional e passa a exercer função de complementar das ações da família.

A característica formativa primária da educação infantil é ainda mais explicitada no art. 30 da LDB, que esmiúça este nível de ensino ao indicar que ele deve ocorrer até os três anos de idade em creches, e dos quatro aos cinco anos em pré-escolas. Ou seja, a educação infantil não se fixa na escola comum, mas sim em ambientes precursores, então nomeados pela legislação como creches ou pré-escolas.

Reafirmando a exigência da LDB, o PNE (Plano Nacional de Educação - Lei 10172/2001) trata das diretrizes da educação infantil citando a Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia, 1990), entendida dentro do contexto legislativo do

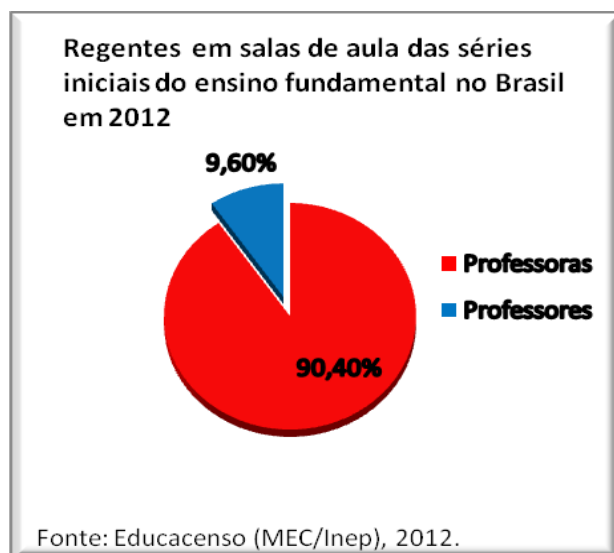
PNE como o mais importante documento internacional de educação do século XX.

O PNE, corroborando com a declaração citada aponta: “Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família”.

Os dados do MEC/Inep que se referem ao ensino fundamental demonstram que as professoras são maioria em sala de aula (conforme o gráfico 4). Embora a LDB trate do ensino fundamental de forma integrada, dadas as especificidades de formação das séries iniciais desta fase de ensino em contraponto às suas séries finais. As séries iniciais incluem a alfabetização e foram originadas pelo antigo ‘curso primário’. As séries finais, por sua vez, tiveram sua origem pelo antigo ‘curso ginásial’.

A LDB preconiza em seu art. 32 – alterado pela Lei 11274/2006 – que o ensino fundamental é obrigatório, com duração de nove anos, devendo ser iniciado aos seis anos de idade. As séries iniciais aqui tratadas correspondem do primeiro ao quinto ano de ensino, e as séries finais são do sexto ao nono ano. Segundo a legislação vigente, a criança deve cursar o ensino fundamental dos seis aos catorze anos, o que implica dizer que as cinco séries iniciais serão cursadas dos seis aos dez anos, e as séries finais dos onze aos catorze anos.

Gráfico 04



Nas séries iniciais há (gráfico 04) a presença maciça de mulheres em sala de aula. Ainda que os objetivos do ensino fundamental também estejam integrados na LDB, há especificidades, sobretudo nos três primeiros anos, que são apontadas pela Resolução 07/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. É nas séries iniciais que se inicia/ocorre a alfabetização elementar das crianças, bem como esta fase também corresponde

às crianças de menor idade. Estes elementos, influenciados pela existência anterior do ‘curso primário’, e pela flexibilidade da legislação para que o ensino fundamental seja ministrado em ciclos ou séries corroboram para que a presença de professoras em sala de aula nas séries iniciais seja maciça.

Chamon (2005) aponta que o magistério elementar foi se constituindo como uma profissão feminina no ocidente e no Brasil, desde o século XIX, mas que teve esta condição firmada no século XX. Esta autora constrói argumentos que mostram que a idealização da mulher como professora *primária* foi construída dentro de um projeto político.

O gráfico 04 ilustra, conforme os dados do Educacenso de 2012 que 90,4% dos postos das séries iniciais do ensino fundamental são ocupados por mulheres. Os dados mostram que no século XXI a realidade do ensino fundamental quanto à feminização do magistério não mudou. A análise de Chamon sobre o período final do império e início da república pode ser utilizada novamente, em consonância com a legislação vigente, já que às professoras em sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental são imputadas as responsabilidades de reprodução ou extensão do trabalho doméstico exercido no espaço privado.

Pela leitura do gráfico 05, é possível perceber o crescimento do número de professores em sala de aula nas séries finais do ensino fundamental, ainda que o maior percentual (72%) seja referente às professoras, sendo que ao contrário das séries iniciais, nas séries finais do ensino fundamental não há um professor de referência para as classes. Ou seja, nas séries finais do ensino fundamental passa a existir a figura do/a professor/a para cada disciplina escolar, sendo que os/as profissionais devem ter cursado a licenciatura plena naquela área de conhecimento.

Gráfico 05



As séries finais do ensino fundamental, bem como o ensino médio são as etapas do ensino básico que cabem basicamente aos Estados da federação. No que se refere a escola pública, são as unidades estaduais as responsáveis pela oferta destas etapas. Em Goiânia, há duas escolas federais que se encaixaram nas exceções apontadas: o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

O gráfico 06, referente ao ensino médio, aponta um aumento do número de homens em atividades de regência nas salas de aula brasileiras em 2012. O percentual de professores chega a 37,6%, numa tendência contínua após as séries finais do ensino fundamental.

Para a diminuição do número de professoras neste nível de ensino, podem ser apontados alguns motivos. A faixa etária recomendada para o ensino médio é de 15 a 17 anos o que torna a relação entre docentes e estudantes mais distanciada das atividades de cuidado, e de certa forma, mais profissional. Nesta fase, há ainda a inserção obrigatória dos conteúdos de química e física (cursos predominantemente masculinos), o que contribui para o aumento de homens docentes, já que no ensino fundamental as chamadas ciências exatas estavam compreendidas somente pela disciplina matemática. Santos (2009, p.19) aborda este assunto da seguinte forma: “Se as séries forem levadas em conta no ensino médio, ver-se-á na última série menos mulheres trabalhando. Se forem levadas em conta as disciplinas, ver-se-á que na chamada área das humanas há mais mulheres, enquanto na chamada área das exatas há mais homens”.

Gráfico 06



Aponta-se a possibilidade de que a formação do ensino médio é voltada

constantemente para o vestibular e outras formas de ingresso nas instituições de ensino superior, como a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de forma a concorrer em vagas no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Isso ocorre sobretudo nas escolas particulares, sendo que é exercida sobre os/as estudantes pressão constante para prepararem-se para estes processos seletivos. Dentro dessa projeção, no ensino médio são consideradas as melhores escolas aquelas que mais aprovam nos vestibulares, e por isso a remuneração de profissionais é mais alta que nos outros níveis de ensino. As escolas particulares fazem isso de forma nítida e as escolas públicas o fazem por meio de premiações, bônus e *meritocracias*. Logo, cria-se a hipótese de que há uma presença maior de homens em sala de aula no ensino médio porque as condições salariais são melhores, além de que existe o prestígio social de contribuir para o ingresso em cursos de graduação. De forma geral, o ensino médio é mais valorizado do que os ensinos infantil e fundamental em termos de *status* dentro da estrutura da educação. Além disso, a presença de homens em licenciaturas nas áreas de exatas é maior do que em outras áreas, segundo os dados do Educacenso (2012).

A análise do gráfico 06 pode iniciar a problematização de que o magistério não é exercido por vocação feminina, mas que esta atividade é possibilitada às mulheres quando do interesse do sistema capitalista. Esta ideia é reafirmada quando da análise do PNE sobre as diretrizes do ensino médio. Este plano, embora defasado, admite que os desafios do ensino médio para o decênio em que foi implementado (2001-2010) não se resumem à expansão deste nível de ensino, como é apontado no caso do ensino fundamental. O PNE admite que dentro do ensino médio haja uma seletividade interna e que a evasão é alta nos anos que o compõe. Portanto, há uma mudança de ambiente organizacional para professores/as nas salas de aula do ensino médio em contraponto com o ensino fundamental e isto pode ser um fator de influência na composição do corpo docente.

Quando é feita a comparação da presença de professoras nos níveis do ensino básico através dos dados é possível perceber que quanto mais elementar o nível, mais alta a taxa de feminização da docência. Isso reforça a tese de que as mulheres ocupam os trabalhos mais precarizados, já que a educação infantil e o ensino fundamental são menos valorizados do que o ensino médio ou universitário, por exemplo.

A partir destes números, mostra-se afirmativa a relação estabelecida entre as mulheres e as atividades maternas e de cuidado, anteriormente demonstradas nos estudos referenciados. O combate ao estereótipo negativo que visa a feminização e precarização da profissão pode

ocorrer da forma explicada por Freire (2006), que defende que ser professora, ao invés de ser *tia*, é um compromisso político. Cotidianamente pode ser desconstruída a falácia de que a atividade docente deve ser exercida por sacerdócio, vocação, proximidade com a maternidade, entre outras alegações.

Santos (2009) desenvolveu pesquisa em que busca revelar e compreender os motivos que levam as mulheres a escolherem a docência – tratada por ela como magistério – como área de atuação profissional. No decorrer do trabalho, que possui trechos de entrevistas realizadas com professoras do ensino fundamental, confirma-se a importância do reconhecimento da diferença de gênero em sala de aula, já que as mulheres são maioria na atividade. A autora consegue demonstrar por meio das entrevistas e das análises destas como o cotidiano das professoras é permeado pela sua relação familiar, sua formação profissional e outros aspectos que se relacionam dialeticamente, expondo que a mulher que tem sua vida entre o lar e a escola onde exerce seu trabalho de professora. As conclusões da pesquisa da autora demonstrada na obra, seguem na direção de mostrar por meio da voz das professoras que a docência não é por si só uma vocação feminina, um sacerdócio.

Santos (2009, p.94) busca desmistificar a mulher professora, mostrando outro olhar sobre o exercício da profissão, ao analisar as entrevistas por ela realizadas:

As entrevistadas consideraram as ações de uma professora em sala de aula similares às de uma mãe em seu lar. Apesar disso, nenhuma das entrevistadas expressou que o ser mãe fosse condição imprescindível para tornar-se mestra. Nenhuma tomou como modelo a mãe para desejar-se tornar-se professora. Nenhuma foi ser professora porque não conseguiu ser mãe. As entrevistadas até admitiram que, por uma questão de tradição, ser mulher facilita tornar-se mestra, mas isso não é uma condição *sine qua non* para o exercício da profissão, tampouco a maternidade o é.

Estas conclusões de pesquisa contribuem para a desconstrução da imagem de professora por abnegação e submissão formada nos séculos XIX e XX, e bem explicada por Chamon (2005). Desfazer a imagem da ‘tia’ dócil e sem compromisso político com a sua atuação profissional (Freire, 2006) não é uma tarefa fácil. E para pensar um pouco sobre isso, pode-se pensar que ao mesmo tempo em que é constituída a imagem da professora abnegada, há uma omissão do Estado sobre a questão de gênero inerente a regência das salas de aula do país. Se o gênero representa a forma como o corpo se apresenta e se posiciona no espaço político (PINTO, 2004), e Freire (2006) chama as professoras a assumirem a postura política de profissionais da educação, logo, a omissão do Estado sobre a existência da escola como espaço de trabalho feminino é um ponto negativo para a construção de políticas públicas que

contemplem as demandas educacionais e das mulheres trabalhadoras.

O PNE de 2001 trata sobre o magistério da educação básica, e assim como nas diretrizes apontadas para a educação infantil, ensinos fundamental e médio não traz à tona a questão de gênero estampada claramente no exercício do magistério, ou melhor, por quem mais exerce o magistério no ensino básico: as mulheres.

O PNE quando trata das diretrizes do ensino fundamental é taxativo ao focar na necessidade de expansão deste nível de ensino. E apesar do PNE ser decenal, o plano para o decênio 2011-2020 tem previsão de aprovação para fevereiro de 2015. Mas o PNE de 2001 (decênio 2001-2010), bem como as prospecções do PNE para o decênio 2011-2010 não abarcam as necessidades atuais da educação brasileira. O PNE em vigor ignora a presença maciça de professoras em sala de aula, ainda que em alguns níveis do ensino básico, como demonstram os gráficos aqui apresentados com dados de 2012, a presença de mulheres na posição docente em sala de aula seja quase totalitária.

A respeito das identidades de gênero em sala de aula e da impossibilidade de ignorar estas questões, Santos (2009, p. 19) afirma:

Em sala de aula, tem-se notado que entre ser mulher-professora ou ser homem-professor há uma grande diferença. Não é possível tornar-se professor ou professora e esquecer-se do gênero. Quando se veste a roupagem da educação não se deixa para trás sua história, sua formação nem a sua sexualidade.

Ao tratar da “formação dos professores e valorização do magistério”, o PNE faz um diagnóstico tratando da relação direta destes dois pontos com a melhoria da qualidade do ensino. Ou seja, oficialmente o Estado manifestou por meio do PNE que tem ciência da necessidade de formar e valorizar professores/as para que se possa alcançar um dos objetivos centrais do plano, que é a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, não há perspectivas de formação e valorização de professores/as pensando que estes/as são em sua maioria mulheres inseridas numa profissão feminizada.

O ponto 10.1 do PNE afirma ainda que sem a valorização do magistério os esforços são inválidos para alcançar as metas estabelecidas: “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.” Nesse sentido, a leitura do PNE, excetuando a questão de gênero, é empolgante no tocante à valorização de profissionais da educação.

O diagnóstico proposto pela Lei em 2001 abarcou diversas questões importantes, a

exemplo da formação inicial para que se possa exercer a profissão, como a defesa da educação de qualidade e formação mínima para professores/as, acompanhada da formação continuada. Além de se preocupar com a formação de professores/as o diagnóstico que trata da formação e valorização de docentes do ensino básico contido no PNE traz as questões de condições de trabalho, salário e carreira para debate. As condições de trabalho devem ser consideradas, principalmente porque as jornadas em sala de aula são extenuantes e porque o trabalho docente não se encerra no momento da aula, sendo anterior e posterior. Ora, sabe-se que o salário na sociedade capitalista é importante para o atendimento de necessidades básicas de trabalhadores/as e suas famílias, portanto, é um assunto extremamente importante. Por último, o estabelecimento de uma carreira pela qual se possa ascender é indispensável para a manutenção do estímulo em qualquer profissão, sendo que a ascensão na carreira deve necessariamente estar atrelada ao aumento dos vencimentos.

O texto diagnóstico do PNE analisa e propõe corretamente:

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais.

O texto, portanto, criado há mais de uma década parecia ser muito bom. A crítica perpassa pela questão apontada no documento sobre a importância da avaliação de desempenho, sem que os princípios desta sejam explicitados, e pela falta do recorte de gênero, já que falamos de um público majoritariamente feminino, que possui especificidades. A questão que intriga, no entanto, é que o texto de um plano que se propõe a mudanças na

educação do país, escrito há mais de uma década, continua inteiramente atual no que concerne às necessidades de valorização do magistério, do desinteresse de seguir na carreira docente, da necessidade do/a professor/a ter um salário digno e uma carreira decente.

A análise do texto vencido constata que as diretrizes e metas que se referiam a melhoria da condição docente, da infraestrutura escolar, às formulações pedagógicas e de carreira proposta para os/as trabalhadores/as da educação como um todo (professores/as e técnicos/as) não foram cumpridas. Não há registros nesse período de passos dados rumo ao estabelecimento de uma carreira de magistério que demonstre o compromisso do país com a educação. Pelo contrário, a insatisfação tem povoado a educação básica com diversas greves e manifestações por todo o país no período atual, com destaque para o movimento paredista da rede estadual de Goiás ocorrido em 2012 que se relaciona com o cotidiano das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Há que se destacar que o PNE em foco foi aprovado em 2001 quando havia uma tendência político-partidária na presidência do país, diferente daquela que assumiu o país a partir de 2003. E ambas foram omissas no estabelecimento de políticas de valorização dos/as professores/as enquanto profissionais responsáveis por tocar uma das ferramentas mais potentes rumo ao crescimento, não somente do país, mas das pessoas que nele vivem: a educação. Afinal, as políticas neoliberais inclusive para a educação ocorreram nas duas tendências de governo existentes a nível federal no período de vigência do PNE em transição.

A partir da legislação e tendência dos governos federais, não se ignora as características políticas dos governos estaduais e municipais, pois estes também reproduzem uma política de cunho neoliberal. No caso da rede estadual de Goiás, serão apresentadas as especificidades perversas das políticas públicas para a educação.

Analisar as mulheres na docência, nesta imbricada relação entre capital e patriarcado é importante para entender contemporaneamente o espaço-tempo das professoras em Goiânia, ressaltando que as suas práticas socioespaciais vão contribuir para a (re)produção do urbano. Há um grande número de mulheres na sala de aula e se sabe que a questão de gênero interfere no trabalho delas, pois são vistas como pela sociedade como aquelas profissionais que para serem consideradas boas devem reproduzir os valores do patriarcado disciplinando os corpos das crianças e fazendo diferenciação entre atividades, tarefas, ensinamentos e brincadeiras de meninos e meninas. Portanto, é preciso entender a relação do papel da mulher trabalhadora na educação e como as práticas desta atividade contribuem para a (re)produção do urbano.

2.3 Trama urbana de Goiânia: para entender o espaço-tempo das trabalhadoras

Em Goiânia existem, segundo informações da página na internet da SEDUC 130 escolas administradas por esta secretaria estadual, que são responsáveis principalmente por educação básica das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio. MetrÓpole e capital do Estado de Goiás, Goiânia possui espaço urbano com características inerentes a estas conformações.

Na compreensão do espaço-tempo de professoras, será feita uma retomada da história e da formação espacial de Goiânia. Esta iniciativa se apoia na importância da historicidade para a compreensão dialética dos fatos, para além da simples descrição. Busca-se conhecer esta Goiânia que as professoras vivem. Como surgiu a cidade de Goiânia? Qual o contexto político de sua formação e ocupação? Pensando na urbanização mundial, em que estágio esta cidade se localiza ao tempo desta pesquisa? Como vivem e se apropriam desta cidade as trabalhadoras pesquisadas?

O termo *urbano* apresentado por Lefebvre (2008) liga-se à sociedade urbana, sendo que no decorrer da obra *A Revolução Urbana* o termo também é utilizado para designar a paisagem urbana. Carlos (2007) também é uma estudiosa que nos auxilia na compreensão do conceito de espaço urbano. Neste trabalho, o termo *urbano* é utilizado em referência a estes termos de forma geral, pois se acredita que não há divergência teórica que impossibilite esta iniciativa.

Torna-se necessário estudar o contexto urbano porque é nele que a vida das professoras se realiza. É nesta cidade que as professoras vivem e trabalham. Na dimensão do urbano é que são materializadas as vivências do ser humano, é que ocorre a reprodução do cotidiano e ficam evidentes os movimentos, as realizações e as manifestações individuais e coletivas. Alguns estudos como os de Nogueira (2011), Santos (2009) e outros/as colaboram com discussões para o entendimento da vida das trabalhadoras na cidade, apontando alguns elementos como as dificuldades de deslocamento, de moradia, falta de assistência médica pública e gratuita, a violência, falta de creches e escolas para deixar os filhos enquanto trabalha, a falta de lazer público, enfim, dificuldades que fazem parte do cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras no nosso país. Em Goiânia, como em outras metrÓpoles, esta situação pode ser observada e compõe o quadro de precarização do trabalho e da vida.

Planejada na década de 1930 para substituir a antiga capital goiana, Vila Boa (atual

Cidade de Goiás), Goiânia deveria ter até 50 mil habitantes. O Censo 2010 (IBGE) aponta que a capital já ultrapassou a marca de 1.300.000 habitantes, o que não configura ineditismo no processo de ocupação dos centros urbanos brasileiros. Entretanto, existem particularidades históricas e políticas a serem destacadas.

Pensada dentro dos ideais de modernidade apoiados pelo presidente Getúlio Vargas, Goiânia foi construída para atender a interesses políticos e surgiu como instrumento de promoção destes. Cidade planejada é entendida como um ideal de urbano, política que marcou este momento histórico da produção do urbano no Brasil. O urbano como ideal, aponta Lefebvre (1999, p.26), define-se “como horizonte, como virtualidade iluminadora” a ser atingido após os estágios de sociedade rural e sociedade industrial. Nesse sentido, Lefebvre (1999) critica severamente o chamado ‘urbanismo’, definido como uma superestrutura do sistema capitalista que não se relaciona com o fenômeno urbano. No Brasil este urbanismo foi colocado em prática com intuito de “forçar” um desenvolvimento, pulando etapas e comprometendo o curso histórico do processo e produzindo um urbano fortemente marcado pelas ruralidades da cultura goiana.

Lefebvre (1999, p.147) explica que o urbanismo incide sobre o espaço habitado, sendo que: “Ele dirige o consumo do espaço e do habitat. Enquanto superestrutura, ele se distingue, e é preciso distingui-lo fortemente, da prática, das relações sociais, da própria sociedade”. À luz dessa análise e considerando o contexto de estímulo a modernização, de ocupação do espaço do interior brasileiro e a contratação de profissionais especializados em universidades europeias percebe-se que a capital goiana foi planejada e construída dentro dos ideais de urbanismo. Convém destacar que o autor está referindo-se a realidade européia/francesa sendo necessárias as reservas da crítica proposta por ele no contexto do planejamento de Goiânia.

Quando se afirma que Goiânia foi construída dentro dos ideais de urbanismo, pode-se utilizar como ilustração a forma como se deu o planejamento da cidade. O projeto urbanístico de Goiânia foi obra de Atílio Correia Lima, arquiteto brasileiro, que na época, havia retornado da Europa, depois de ter cursado uma especialização em Sorbonne (Universidade de Paris) e ter feito estágio em escolas da Suíça. Depois de terminado o projeto, o engenheiro civil Armando Augusto de Godói e uma equipe de técnicos o avaliaram (TEIXEIRA, 1973). Este extrato do processo de planejamento iniciam a demonstração de que os planejadores técnicos e políticos de Goiânia visavam alcançar a modernidade do urbanismo e não um modelo de cidade em que todos/as pudessem ter acesso a ela.

Sem prezar pelo fenômeno urbano e reduzida ao urbanismo, desde a sua construção, a cidade apresentou contradições no uso e na ocupação de seu espaço urbano. Os trabalhadores construtores advindos principalmente da região nordeste do país não possuíam lugar assegurado para moradia dentro do desenho arquitetônico da cidade (Pelá, 2009). Sendo assim, o crescimento desordenado do espaço goianiense iniciou-se concomitante ao seu surgimento. Pelá (2009) explica este fenômeno como a sobreposição da vida às normas, sendo esta uma característica do urbanismo que prima pelo estabelecimento de uma ordem distante (Lefebvre, 1999).

Chaveiro (2007, p.16) analisa que Goiânia é resultado de “discurso moderno embora constituída na trama política da oligarquia agrária local aliada à ditadura nacional do Estado Novo; foi projetada perante o urbanismo de vanguarda, em que pese tivesse, no desenho, traços da tradição monárquica proveniente do mundo desenvolvido [...]”. Assim, a cidade foi materializada na visão do Estado sob as categorias (Chaveiro, 2007, p. 16): “‘integração’, ‘progresso’, desenvolvimento’, ‘marcha’, ‘colonização’, ‘captura do oeste’, ‘desenvolvimento do capitalismo na periferia da nação’ etc”.

Goiânia carrega desde seu nascimento as características de espaço urbano adaptado ao sistema capitalista e industrial, diferindo das cidades pré-capitalistas ao passo que sempre foi uma cidade adaptada ao modo de vida urbana. Esta afirmação de urbanidade não nega a convivência com as características rurais e industriais, mas somente ilustra a pretensão política de demonstrar nacional e internacionalmente que o país crescia e se modernizava. A expansão das áreas urbanas que poderiam receber indústrias e explorar mão-de-obra barata sempre é bem vista pelo capital. E há esse tempo (início do século XX) as oligarquias rurais goianas se estabeleciam como grupos políticos naturalmente sucumbidos ao modelo econômico de acumulação.

A (re) produção do espaço urbano goianiense ocorre à semelhança de outros centros urbanos regionais, com o agravante de já ter sido construída dentro dos moldes capitalistas. A segregação nasceu junto com a cidade e em detrimento dos trabalhadores que produzem a cidade. E é o espaço-tempo de trabalhadoras desta cidade, desde sempre desigual, que será abordado adiante, ressaltando que “Goiânia não é mais uma metrópole de um Estado e de uma região agrários, mas a expressão urbana de um estado e de uma região urbanizados”, conforme assertiva de Chaveiro (2007, p.17).

Por um processo semelhante ao ocorrido em todas as grandes cidades brasileiras, o

processo de explosão populacional foi acentuado em meados das décadas de 1960 e 1970, impulsionado pela expulsão das famílias do campo pelo processo de modernização, no contexto da acumulação flexível. Surgiram então várias ocupações, bairros clandestinos, bairros de mutirões⁸ e vilas habitacionais, sobretudo na periferia da cidade. A cidade foi crescendo, se adensando demograficamente e se metropolizando rapidamente neste período. O processo de metropolização é então atribuído a este processo migratório do campo para a cidade (Chaveiro, 2007).

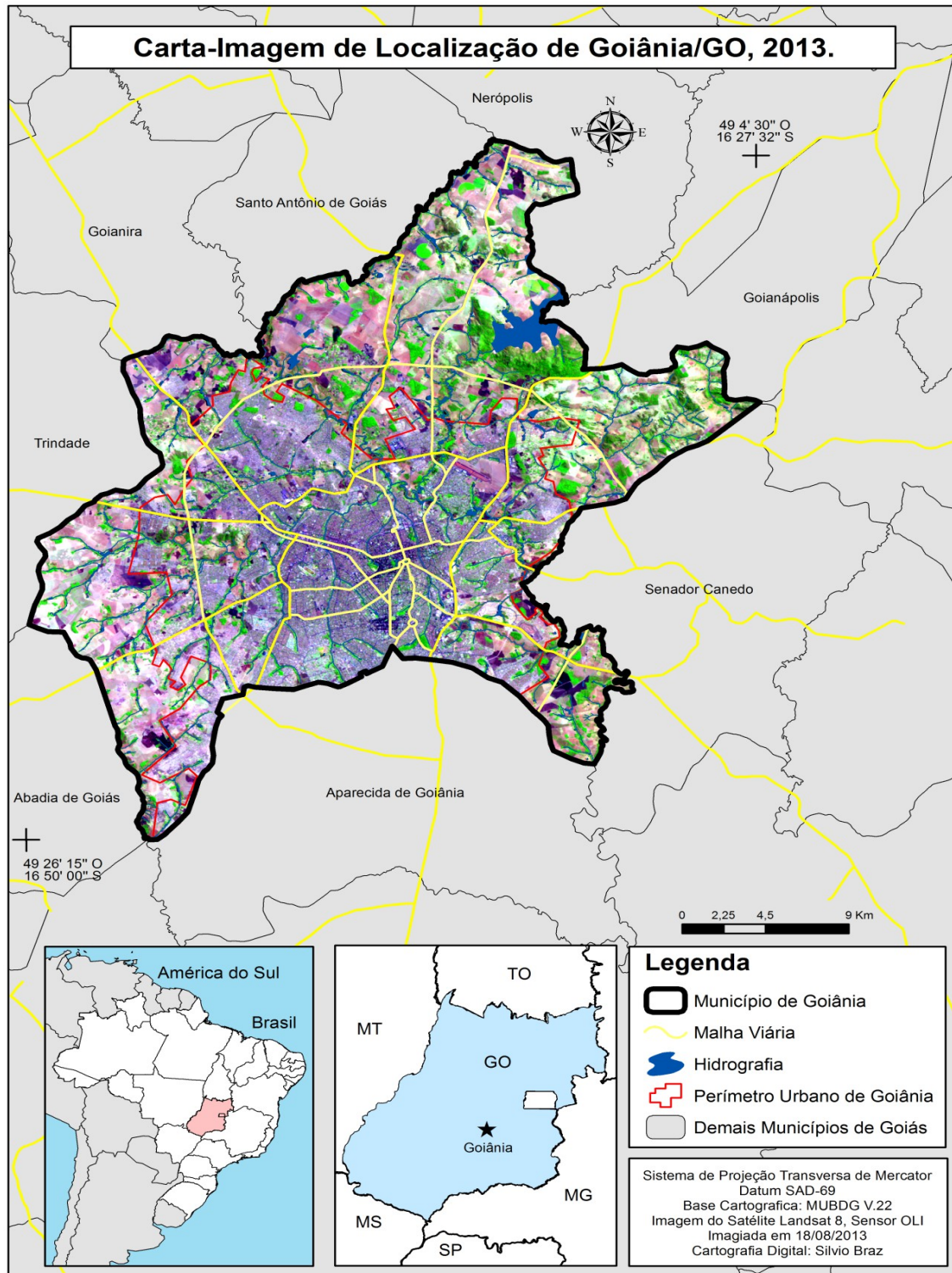
Esse processo de crescimento/explosão/metropolização atestam ainda hoje à cidade uma segregação socioespacial inegável, pois Goiânia bem como nas demais metrópoles, os bairros e tipos de moradias existem de acordo com as condições socioeconômicas da população de cada espaço. O espaço é a condição, o meio e o produto da (re)produção (CARLOS, 2009) até mesmo da segregação como um elemento inerente e caracterizador do sistema. Esta exclusão pode ser observada, também, no padrão das escolas públicas que atendem a bairros de periferia, sendo estas mais carentes de infraestrutura e de pessoal, como foi observada na pesquisa qualitativa, quando diversas escolas foram visitadas.

Chaveiro (2007, p.15) trata sobre esse assunto: “Tudo testemunha que a desigualdade interior às metrópoles expressa a ineficiência social do modelo hegemônico do mundo. Sendo assim, a segregação socioespacial apavorante é a afirmação fragmentadora da maneira como o sistema nega a integridade humana e o uso coletivo dos bens materiais que produz”.

Hoje, Goiânia é a metrópole de uma região composta por 20 municípios (mapa 01), dentre os quais está conurbada a Aparecida de Goiânia (ao sul, onde ocorre o fenômeno de conurbação em que as malhas urbanas dos dois municípios se encontram) e com todos os problemas estruturais metropolitanos, passando pelos seguintes pontos: transporte urbano, segurança, saneamento básico, saúde e educação.

Fundada por oligarquia rural, construída na perspectiva do urbanismo, e criada para atender a interesses políticos de inserção no modelo industrial e capitalista, Goiânia tem seu espaço cindido. A problemática urbana é densa e abrange uma fase crítica em que a industrialização e a urbanização são associadas e concorrentes, sendo que Lefebvre (1999, p.34) anunciou o que comporia a realidade nos anos 2000: “os bens outrora abundantes tornam-se raros: o espaço, o tempo, o desejo. E depois a água, a terra, a luz.” Não é difícil relacionar todos estes elementos com a privatização que contempla a cidade capitalista.

⁸ Costa (1998) aborda esta temática em pesquisa realizada na cidade de Catalão-GO.



Mapa 01 – Localização de Goiânia- Goiás. Elaboração: BRAZ, Silvio Sousa, 2013.

Importante lembrar que nesta cidade capitalista a raridade alcança com mais intensidade o trabalhador/a que é cada vez mais segregado, como em Goiânia onde a periferia é densamente ocupada e onde estão as piores escolas públicas, sendo também o lugar de

moradia de muitas professoras.

Bertold Brecht em poesia trata da privatização geral e da necessidade da conscientização da sociedade para investir coletivamente contra este processo de exclusão. A luta pelo direito à cidade é fundamental na garantia dos direitos de trabalhadores/as e coloca em pauta a busca pela apropriação plena do espaço como meio de vida e não apenas como uma mercadoria. Neste processo a educação torna-se um instrumento fundamental, pois, sem conhecimento o caminho na luta por direitos é ainda mais longo. Este fato pode explicar o sucateamento da educação com escolas de pior qualidade concentradas na periferia da cidade, os baixos salários dos/as docentes, entre outros fatores. Enfim, o capitalismo tem como projeto de educação uma formação de cidadãos que não lutam pelo direito à cidade efetivamente. Trazendo esta necessidade de ação social para a atualidade, a educação se apresenta como uma fissura para a emancipação. Mas a educação pública - a educação privada está obviamente excluída – é intencionalmente tratada com descaso e com políticas públicas danosas por parte do Estado.

O processo de desmonte do ensino público que ocorre na rede estadual em Goiânia é somente um exemplo da implementação das políticas de um modelo baseado na propriedade privada. E a resistência de professores e professoras das escolas públicas em meio a essa trama é uma forma de luta contra todo um arsenal que projeta a educação como tecnicista e pragmática, negando-a enquanto processo de acúmulo e formação e instituindo-a como produto de servidão para a reprodução do capitalismo.

Chaveiro (2007, p.14) analisa que “o espaço/tempo metropolitano é guardião de um conflito justaposto: o local com o global, que, por sua vez, faz unir ação e imaginário, forma e ideologia. E desdobra desses cruzamentos o que decorre do modo de produção baseado na contradição capital/trabalho [...]”.

A vida e o cotidiano dos indivíduos demonstram que as práticas socioespaciais fazem parte da (re)produção do urbano seja por meio do trabalho, do consumo, do direito à cidade, da ocupação dos espaços, da obediência às normas, do deslocamento, entre outros pontos, sendo que aqui se destaca o usufruto dos serviços como a educação.

A educação é um direito social a ser garantido por meio de políticas públicas (mas não somente por elas), que está na dimensão da vida urbana e faz parte do modo de vida urbano. Ressalta-se que mesmo a educação fora da cidade (no campo, quilombos, aldeias indígenas) é produto e instrumento da (re)produção do urbano e de seu modo de vida, na manutenção de

um projeto capitalista. No entanto, a educação contém elementos emancipadores que contribuem para a formação da cidadã e do cidadão consciente, politizado e engajado com as mudanças sociais, principalmente quando ele está no campo da exclusão.

CAPÍTULO TERCEIRO

A docência em Goiânia

3.1 Ocorrência da feminização

3.2 As políticas públicas, precarização do trabalho docente e vida cotidiana

“A transformação da mentalidade da mulher, de sua estrutura interior, espiritual e sentimental, realizou-se primeiro e, principalmente, nas camadas mais profundas da sociedade, ou seja, onde se produz necessariamente a adaptação ao trabalho, nas condições radicalmente transformadas de sua existência.”

Alexandra Kolontai

3.1 Ocorrência da feminização

Os dados nacionais apresentados até então acerca da feminização da docência também serão confirmados no quadro de Goiânia, concluindo que: a docência é uma atividade majoritariamente feminina. Esta afirmação está assentada nas informações fornecidas pela SEDUC acerca de cento e trinta escolas da metrópole. Para a realização desta pesquisa, obteve-se os dados – nome, endereço eletrônico, telefone, lotação e componente curricular – de oitenta destas escolas estabelecidas na cidade de Goiânia. A partir destes dados, foi traçado um quadro sobre o trabalho docente de mulheres em Goiânia, bem como sobre a vida destas trabalhadoras.

Dentre as oitenta escolas das quais os dados foram obtidos, setenta e quatro escolas fazem parte do estudo quantitativo proposto. As seis escolas cujos dados não comporão a pesquisa são escolas de ensino especial. Destas setenta e quatro escolas selecionadas para a amostra quantitativa dos percentuais de presença feminina no magistério do ensino básico nas escolas administradas pela SEDUC, sessenta e nove são unidades escolares estaduais e públicas. As outras nove unidades são escolas conveniadas dos tipos: SESI (Serviço Social da Indústria), CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás) ou outras criadas por entidades civis organizadas ou por instituições confessionais/filantrópicas.

Os dados foram organizados de modo a compilar a amostra, com a finalidade de analisar se a rede estadual de ensino em Goiânia possui realidade afinada com a média brasileira. A hipótese de adequação dos dados da amostra à realidade nacional foi confirmada, e são apresentados em forma de gráficos da parte quantitativa da pesquisa que demonstra a presença majoritária de professoras atuando no ensino básico. Além disso, são apresentados os números referentes as direções das escolas da amostra.

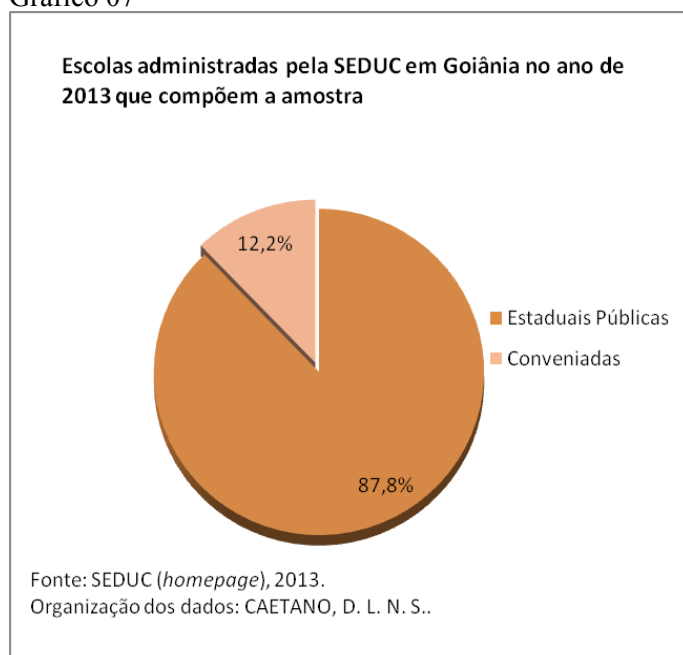
Sabendo que a coleta de dados tem por objetivo reunir os dados pertinentes ao problema a ser investigado (PÁDUA, 2004), para a pesquisa quantitativa, esta empreitada ocorreu em duas partes. Na primeira, os dados nacionais foram coletados através de consulta ao Educacenso (MEC-INEP). Na segunda, os dados referentes a Goiânia foram obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), através da Escola de Formação dos Professores do Estado de Goiás e do Núcleo de Tecnologia Educacional.

No caso da amostra, trata-se de escolas de Goiânia que ofertam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, incluída a modalidade de educação de jovens e adultos.

Também fazem parte da amostra ainda docentes de todas as disciplinas, pertencentes a todas as áreas de conhecimento, além de incorporar os três turnos de funcionamento das escolas (matutino, vespertino, noturno ou tempo integral). Sendo assim, os dados nacionais de séries finais do ensino fundamental e do ensino médio apresentados pelo Educacenso poderão ser comparados aqui em perspectiva média, sem prejuízo a análise dos resultados.

A amostra, que corresponde a 57% das escolas da cidade que são administradas pela Seduc, é composta por 87,8% de escolas estaduais públicas e 12,2% de escolas conveniadas, conforme ilustra o gráfico 07. É importante ressaltar que ambos os modelos estão enquadrados no sistema estadual de ensino e submetidos às mesmas políticas públicas educacionais. Possuem ainda modelo de gestão e corpo docente inteiramente vinculados a Seduc. Atualmente o estado de Goiás conta com cerca de sessenta e cinco mil servidores/as lotados/as na SEDUC, distribuídos/as em cerca de quatro mil e quinhentas escolas em todo o estado. Em Goiânia temos o seguinte quadro:

Gráfico 07



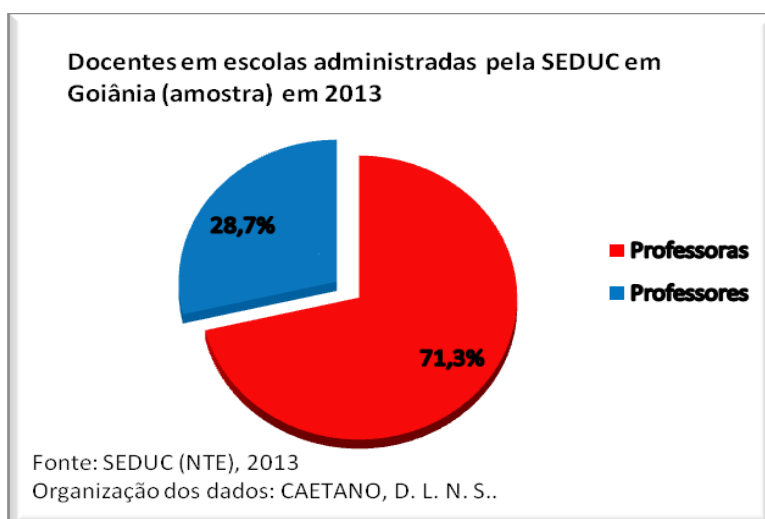
A realidade de Goiânia não dista da realidade nacional, e por isso pode-se afirmar que o número de escolas é insuficiente para atender toda a população que se encontra em idade escolar. É possível ainda destacar a defasagem de vagas e estruturas escolares principalmente na educação infantil. Embora este nível de ensino esteja vinculado às responsabilidades municipais, ressalta-se que ele faz parte da estrutura educacional, e também não é oferecido

universalmente ao público-alvo. Vale destacar que a ausência de estabelecimentos de educação infantil gera inúmeras dificuldades para as mulheres que são mães, tendo em vista a sociedade assentada em ideologia patriarcal, na qual a obrigação do cuidado de filhos/as é imputada quase que em sua totalidade à mulher. A análise de que existe uma fissura de emancipação para a mulher trabalhadora através da independência financeira exige que as condições para aquelas que querem ser mães sejam dadas, e no contexto atual a educação infantil é uma destas necessidades para que a mulher – e a professora se inclui neste exemplo - possa seguir trabalhando após a maternidade.

A taxa de analfabetismo no Brasil ainda é alta, atingindo cerca de 15% entre jovens de até 15 anos, segundo dados da SEDUC, o que induz a confirmação de que as escolas não sejam em número suficiente para atender os alunos, bem como as políticas de educação não têm conseguido alcançar estes jovens. As avaliações realizadas, como exames nacionais com estudantes e índices quantitativos para avaliar/medir a educação apontam que estudantes goianos têm obtido baixas médias. Isso pode demonstrar a necessidade da reformulação da política educacional no Brasil e em Goiás. E aqui caberia discutir tanto os mecanismos de avaliação, quanto ao ensino em sala de aula e até mesmo uma perspectiva comparada com as escolas privadas, já que estudantes destas redes sempre possuem médias mais altas quando comparadas àquelas alcançadas por estudantes de escolas públicas em geral.

Retomando a discussão já realizada, há o entendimento de que a docência é uma área de trabalho muito precarizada, sendo que a educação torna-se um reduto feminino, seguindo a tendência nacional. Confirma-se que em Goiás e em Goiânia a docência é uma atividade feminina.

Gráfico 08



O universo da amostra confirma ainda que a realidade das escolas administradas pela Seduc é semelhante aos dados nacionais no que se refere a atuação em regência de professores e professoras. Desta forma, o gráfico 08 ilustra a presença majoritária de mulheres na docência ocupando 71,3% dos postos de trabalho docente em contraponto com os 28,7% ocupados por homens. Estes dados se referem, sobretudo, a professores/as que estavam em regência no início do ano letivo de 2013.

Na intenção de seguir confirmando a presença majoritária de mulheres na docência, os gráficos 09 e 10 ilustram a repetição desta realidade tanto nas escolas estaduais públicas quanto nas escolas conveniadas que fazem parte da amostra. Sendo assim, numa diferença pequena, as escolas estaduais públicas possuem quadro de regentes composto por 71,8% de professoras (gráfico 09) enquanto as escolas conveniadas apresentam 68,3% (gráfico 10) de professoras para a mesma variável.

Gráfico 09

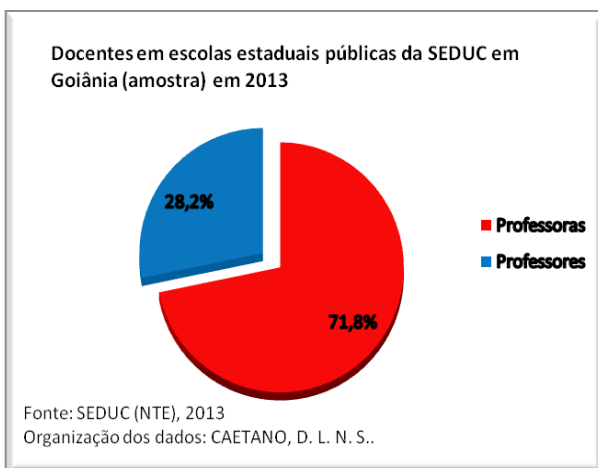
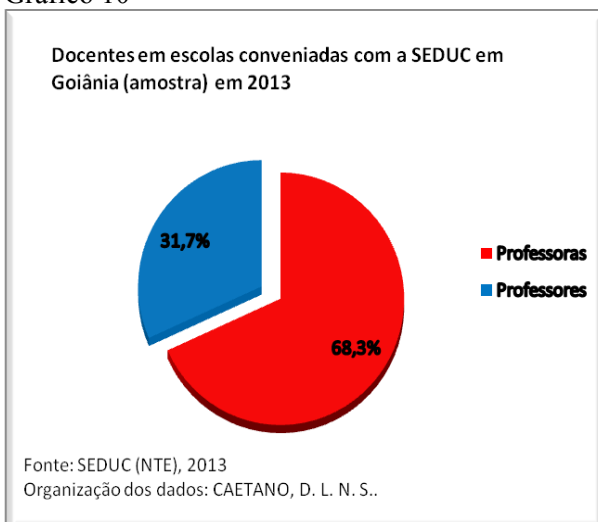


Gráfico 10



O quadro docente da SEDUC em Goiânia é composto principalmente de mulheres, mas há um fato relevante a ser considerado na análise da (des)valorização e precarização do trabalho das professoras. Em Goiás, segundo o Educacenso (2012), 87% do corpo docente do ensino básico possui formação superior, em consonância com os 91% da realidade nacional. Estes percentuais servem para mostrar na realidade local a confirmação de uma tendência nacional e mundial: a força de trabalho feminina possui maior tempo de estudo em todos os níveis pesquisados, embora os salários ainda sejam menores.

Na educação em geral, os salários têm um histórico de perdas, sendo que no início do século XXI muitos estados brasileiros ainda não pagam o teto mínimo estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que em 2013 era de R\$1567,00 (hum mil quinhentos e sessenta e sete reais) e em 2014 passa a vigorar com o valor de R\$1697,00 (hum mil seiscentos e noventa e sete reais). Ambos os valores se referem a professores com nível médio – o que já gera distorção, pois são minoria - e com jornada de trabalho referente a quarenta horas semanais.

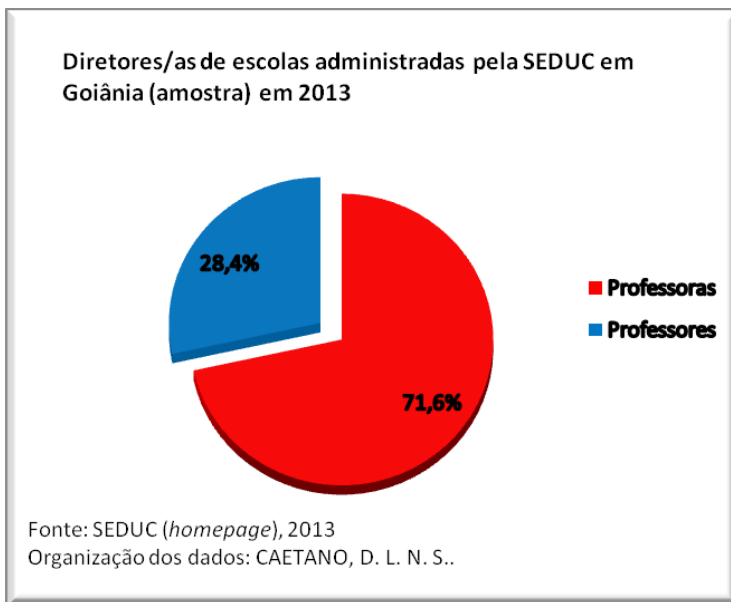
O fato da carga horária docente ser de quarenta horas, sendo que no mínimo 25% desta é cumprida fora da sala de aula, também tem sido motivo de atração para mulheres nesta profissão, uma vez que muitas podem conciliar o trabalho realizado em apenas um período com as atividades do espaço reprodutivo. O aumento da precarização, o achatamento dos salários e outros fatores, vem contribuindo para que trabalhadores e trabalhadoras da educação assumam atividades em mais de uma instituição – pública ou privada – o que coloca diversos/as professores/as em sala de aula por três períodos. Os relatos das professoras entrevistadas ratificam essa realidade.

Esta ampliação da jornada de trabalho – algumas professoras relatam cumprir carga horária de até 60 horas – apresenta-se como um elemento da precarização que compromete a qualidade de vida destas trabalhadoras. Afinal, o trabalho docente exige a articulação entre as atividades de regência, em que ocorre a interação com estudantes, e as tarefas de planejamento. Estas duas frentes do trabalho docente exigem domínio de conteúdo, disciplina, estudo constante, didática, e geram desgaste físico e mental nos/as professores/as.

Para além das atividades estritas da docência, há também espaço no trabalho de gestão para professores/as. Os dados das escolas da amostra em Goiânia confirmam a presença majoritária de mulheres nos cargos de direção, até mesmo por serem maioria do corpo

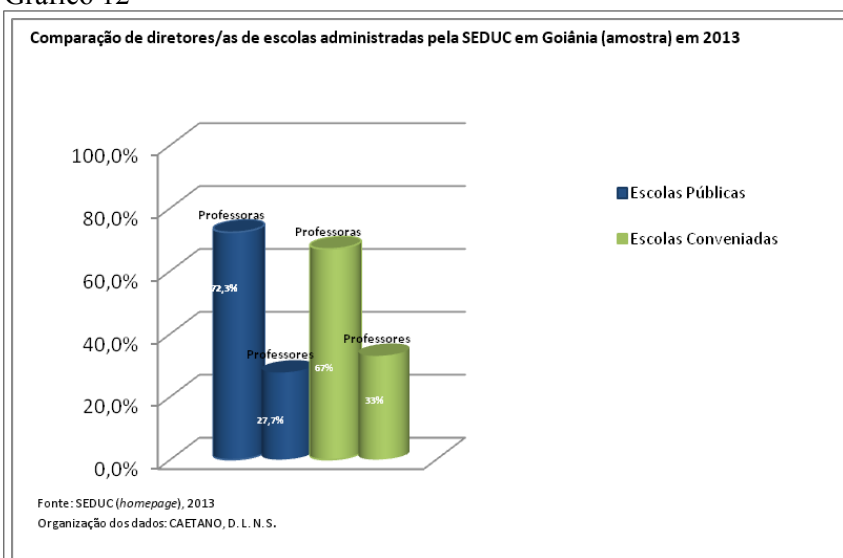
docente. Das 74 escolas, 21 possuem homens como diretores, restando 53 escolas que estão sendo geridas por mulheres. O gráfico 11 apresenta estes dados em conformação percentual, ilustrando que 71,6% das escolas possuem diretoras, enquanto 28,4% possuem diretores.

Gráfico 11



Por fim, para reafirmar a condição feminina majoritária na gestão das escolas da amostra, o gráfico 12 ilustra a comparação entre as escolas públicas e as conveniadas. Sendo assim, nas escolas públicas 72,3% das direções são ocupadas por professoras e nas escolas conveniadas este percentual é de 67%. É interessante ressaltar que nas três unidades que são CPMG's há somente diretores homens.

Gráfico 12



Chamon (2005, p. 152) explana sobre isso se referindo ao período inicial da república brasileira: “[...] a administração feita por mulheres, nas escolas públicas, trazia a marca inevitável de seu aprendizado cultural que as preparava para seguir e fazer seguir as normas prescritas pelo poder central”. Naquele contexto, apenas a supervisão, que fiscalizava as escolas a mando da administração, era exercida por homens.

É interessante observar que em profissões ditas femininas os cargos de direção acabam sendo ocupados por mulheres. No entanto, por já se enquadrar no âmbito das profissões ditas femininas isso não demonstra uma conquista ou um reconhecimento da capacidade profissional das trabalhadoras. Esta tese pode ser sustentada pela comparação entre os números desta pesquisa. É possível fazer uma comparação proporcional na qual o número de homens e mulheres em cargos de chefia expresse que um número maior de homens alcançam cargos melhor remunerados, como é o caso dos cargos de direção. Se o quadro docente é composto por um índice de mais de 80% de mulheres, ter 20% dos cargos de direção ocupados por homens é uma demonstração de que muitas vezes nas escolas prevalece a atitude patriarcal. Afinal, para os homens assumirem posição de diretor significa ocupar um espaço da escola que é considerado privilegiado e que o distancia da figura de *tia*.

Este fato aponta, também, para o fato de que os cargos com piores remunerações são destinados às mulheres. A docência é uma carreira, hoje, com baixos salários e pouco reconhecimento na sociedade, mas as docentes são ainda mais penalizadas, ocupando os cargos com os menores salários, com menor prestígio dentro da escola. Costa e Vale (2012) mostram que na cidade de Catalão em Goiás, por exemplo, existe para cada uma das trinta escolas estaduais uma média de 2,72 trabalhadores/as temporários/as, sendo que 72% são mulheres, realidade que se estende a todo o estado de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Goiás – SINTEGO.

As mulheres também são maioria nos contratos temporários na regência. De acordo com dados do SINTEGO o número de professores substitutos cresceu muito nos últimos anos, sendo um instrumento de precarização, uma vez que o docente não tem estabilidade e garantia de continuidade e de recebimentos pelo seu trabalho e ainda tem que assumir, em muitos casos, disciplinas que não são próximas a sua formação. Esta situação tem colocado milhares de trabalhadoras em uma situação de insegurança e sem estímulo para buscar qualificação, fato que pode estar sendo refletido nos índices, muitas vezes considerados baixos, em avaliações sobre a educação no estado.

Para além dos diversos elementos já elencados, ressalta-se que em Goiás desde 2011 está em curso a aplicação de uma política que tem contribuído sobremaneira para o avanço da precarização das relações de trabalho na docência. Com a intenção de compreender este universo imbricado entre relações de trabalho, gênero e precarização é que foram realizadas as entrevistas com as professoras.

A idade das entrevistadas variou entre 28 e 42 anos, dentro da média de idade entre as professoras brasileiras segundo o Educacenso (2012). As disciplinas ministradas por elas são Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Sociologia e Filosofia. Todas elas possuem licenciatura plena nas disciplinas que lecionam, com exceção das duas professoras de Filosofia, que são licenciadas em Ciências Sociais e empossadas para a disciplina de Sociologia. Acerca da jornada de trabalho delas, foram entrevistadas desde professoras que cumprem carga horária mínima - 20 horas, correspondente a 14 aulas - até as que se dedicam na maior jornada - 60 horas-, sendo que uma das pesquisadas trabalha em uma escola com regime de período integral, correspondente a 40 horas.

Dentre as entrevistadas, três relataram possuir outro vínculo empregatício além do que possuem em caráter efetivo com a SEDUC. Cada uma delas possui um horário, sendo que foi possível escutar professoras de todos os turnos e com os mais variados horários semanais distribuídos nas escolas.

No grupo das professoras que aceitaram participar da pesquisa havia solteiras e casadas (sendo que estes termos são usados não no sentido de estado civil, mas somente para designar se vivem com um/a companheiro/a ou não), bem como mulheres com filhos/as ou sem filhos/as.

As professoras entrevistadas possuíam desde a graduação até o doutorado como titulação máxima de educação formal. Acerca do trabalho doméstico, todas elas disseram realizá-lo em casa, na totalidade ou parcialmente. Nem todas praticam atividade física regularmente. Torna-se importante apresentá-las para que se tenha um perfil das participantes que colaboraram para a parte qualitativa da pesquisa.

A Profa. Marie tem 34 anos, é casada, mãe de uma filha e um filho, cumpre jornada de 40 horas na SEDUC trabalhando em duas escolas, correspondente a 28 aulas, mas também trabalha em escola da rede privada e em instituição de ensino superior privada. Ela é graduada, especialista, atualmente cursa mestrado e pretende fazer doutorado. Ela e o marido realizam as tarefas domésticas e como atividade física ela faz caminhada pela manhã.

A Profa. Fran, 27 anos, é solteira, não tem filhos/as e mora com a mãe, motivo pelo qual ela disse realizar poucas tarefas domésticas. Ela cumpre jornada de 30 horas em uma única escola pela SEDUC. É graduada em dois cursos e está fazendo o terceiro, e disse que pretende fazer mestrado. Realiza atividade física regularmente com o uso de esteira ergométrica.

A Profa. Olga tem 28 anos, é solteira, não tem filhos/as, mora sozinha e cuida de todo o trabalho doméstico. Cumpre jornada de 60 horas em uma única escola pela SEDUC. É graduada e mestra e pretende cursar doutorado. Realiza atividade física em academia duas vezes na semana.

A Profa. Simone tem 29 anos, é casada, e à época da entrevista estava grávida de sua primeira filha e não estava realizando nenhuma atividade física. Ela mora com a esposa e elas dividem as tarefas domésticas, mas também contrata uma empregada doméstica diarista. Ela cumpre 30 horas em uma escola estadual e possui também vínculo empregatício com uma instituição federal de ensino superior, com cargo técnico na área educacional. Ela possui três graduações, especialização, mestrado e doutorado.

A Profa. Raimunda tem 31 anos, é solteira e não tem filhos/as, e realiza tarefas domésticas. Ela é graduada e atualmente cursa mestrado. Cumpre 40 horas em uma única escola da SEDUC com regime de período integral. Realiza atividade física – pilates – três vezes na semana.

A Profa. Bell é casada, tem filhos e mora com eles e o marido. Ela tem 42 anos e cuida da maior parte do serviço doméstico sozinha. Cumpre 60 horas em uma escola estadual e relatou que sua rotina não possibilita que ela realize atividades físicas por falta de tempo. Ela é graduada com licenciatura plena.

A Profa. Rosa é casada, mora com o marido, não tem filhos/as e realiza atividades domésticas. Ela tem 29 anos e realiza atividades físicas regularmente. Possui graduação e mestrado, cumpre carga horária mínima em uma escola estadual para manter o vínculo.

A Profa. Penha tem 40 anos e se autodeclarou negra na entrevista. Ela mora com os dois filhos e tem namorado. Não está realizando atividades físicas regularmente, mas relatou que pretende fazer isso. Ela é graduada, especialista, mestra e atualmente cursa o doutorado. Possui dois vínculos empregatícios como professora, sendo que um deles é com a SEDUC e o outro é com a rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Ela estava afastada das atividades com remuneração à época da entrevista para terminar o mestrado, mas relatou que cumpre 30

horas em cada um dos contratos.

3.2 As políticas públicas, precarização do trabalho docente e vida cotidiana

Já foram abordados alguns dos diversos elementos que provocam dificuldades na vida de trabalhadores/as na metrópole. Os inúmeros problemas do mundo do trabalho impedem recorrentemente as possibilidades de uso e apropriação da cidade, impedem o direito de viver a cidade como cidadãs e cidadãos produtores do espaço urbano. As políticas públicas podem gerir o espaço, o trabalho e até mesmo a vida das pessoas, com vistas a estabelecer normas e regras da sociedade, no caso, a sociedade capitalista que prega a acumulação de capital.

No caso em tela, as entrevistas com as professoras apontaram para outros enfrentamentos necessários no cotidiano de trabalho delas: questionar e se posicionar contrárias às políticas públicas que são elaboradas de forma distante da vida dos/as professores/as que estão em sala de aula. Isso compromete o trabalho docente, burocratiza e (des)organiza o espaço-tempo do aprendizado, a partir de uma lógica distante que não aquela da sala de aula a qual as professoras estão ligadas.

A análise teórica já permitiu o entendimento dos mecanismos variados para a precarização do trabalho. No caso da SEDUC, há um processo progressivo de aprofundamento da precarização da condição dos/as professores/as, pois as políticas públicas recentemente adotadas a exemplo do denominado “Pacto pela Educação” massacraram os/as professores ao mesmo tempo em que não oferecem benefícios eficazes.

Este processo de precarização acelerado por política pública que não visa a educação de qualidade deve ser analisado em contraponto com os dados das escolas que reafirmam a presença feminina majoritária nos quadros docentes. Vale (2014) fez este exercício em pesquisa realizada na cidade de Catalão, Goiás.

A política pública de maior destaque que está em vigor na rede estadual de ensino de Goiás é o chamado “Pacto pela Educação” que se insere dentro de um projeto chamado Programa Reconhecer, que estabelece normas e diretrizes para a educação pública na rede estadual de Goiás. Esta política tem como cerne de funcionamento a meritocracia.

Viana (2012, p.43) realizou pesquisa com docentes de ensino médio em Goiânia e constatou em seu estudo qualitativo que os/as professores/as entendem mérito diferentemente do governo. A autora explica que “segundo o programa, mérito está na bonificação dos

professores e grupos gestores – os critérios estão na assiduidade e na entrega do plano quinzenal” (Viana, 2012, p.44). Segundo Viana (2012, p. 45), em contraste com o programa, os/as professores/as acreditam que “o mérito se encontra na aprovação em concurso público, em ter condições de fazer projetos na escola, em poder fazer aperfeiçoamento, se qualificar e ter direito a um salário justo”. Após apresentar a visão dos/as profissionais, a autora conclui que “Nessa profissão onde o professor se realiza muito mais em situações pessoais, a bonificação pela meritocracia constitui mais um campo de insatisfação e desvalorização da carreira” (Viana, 2012, p. 45).

A Profa. Simone desabafou sobre as medidas de controle adotadas pela gestão da escola em que ela trabalha após o “Pacto pela Educação”, justamente no sentido apontado por Viana (2012) de que o mérito está na aprovação em concurso público para poder ocupar o cargo de professor/a da rede estadual de educação, e vai além ao apontar que o professor possui licenciatura plena e colou grau em uma instituição reconhecida: “Aí você começa a duvidar da formação de professores da universidade e do concurso. [...] Mas a meritocracia que eles pensam é bem diferente daquela que é pensada nas ciências sociais, por exemplo”.

Quando se objetiva ultrapassar a aparência - as professoras são mais de 70% do corpo docente em Goiânia-GO - e alcançar a essência - os motivos - do processo de feminização e precarização do trabalho docente em Goiânia-GO, em consonância com os objetivos e análises feitas por Costa (2013), é possível dialogar com a pesquisa de Viana (2012), avançar no desvendamento de uma política pública que investe contra a carreira docente. Isso é um passo para compreender a complexidade do processo de precarização da carreira docente, sendo que a presente pesquisa traz mais um elemento, que é o fato de que esta precarização também carrega a feminização enquanto estratégia apoiada na sociedade patriarcal.

O “Pacto pela Educação” foi apresentado em 2011 pela gestão estadual. Desde então, as iniciativas da política vem sendo aplicadas e reformuladas de acordo com os interesses da gestão. O plano, que segundo a SEDUC visa aprimorar e melhorar a educação pública estadual foi apresentado de forma imperativa, sem participação da comunidade escolar em sua elaboração ou aprovação.

Em 2011, quando da apresentação do documento que instituía o “Pacto pela Educação”, o Prof. José Carlos Libâneo se posicionou publicando um texto intitulado “Considerações críticas sobre o documento 'Diretrizes do Pacto Pela Educação’”: reforma educacional goiana”. Neste manifesto, Libâneo (2011, p. 01) afirma que esta política pública

não visa recuperar a escola pública para que os/as estudantes atinjam melhores resultados na aprendizagem escolar e critica o fato de que a política tenha sido imposta sem que “ao menos sua formulação final contasse com a participação dos professores e dirigentes escolares e dos setores da sociedade envolvidos com os destinos da escola pública”.

Concorda-se com a análise de Libâneo (2011) de que esta política pública surgiu de forma equivocada. Afinal, não é demais ratificar que não houve a participação de professores/as na elaboração do plano, sendo que são estes/as profissionais que estão na linha de frente do processo educacional nas escolas. Eles/as são o elo entre os/as estudantes e o sistema educacional, sendo imprescindíveis para a existência da escola e manutenção do sistema de ensino. Portanto, a forma unidirecional de aprovação e implementação não considera a prática de quem trabalha cotidianamente nas escolas e nas salas de aula das mais diferentes regiões, turnos e escolas estaduais.

O “Pacto pela Educação” está segmentado em cinco pilares. Libâneo (2011, p. 02) avalia:

O documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. No entanto, uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento⁹. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação é uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar.

A explicação de Libâneo (2011) corrobora no sentido de entender a origem do “Pacto pela Educação”, sendo que por estar vinculada ao modelo neoliberal de educação não possui compromisso social com o fortalecimento da educação, enquanto projeto transformador da realidade social, sendo que o descaso do ponto de vista qualitativo atinge estudantes, trabalhadores/as e a sociedade em geral.

Costa (2013, p. 21) também analisa a política adotada pelo governo do Estado de

9 Sobre a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do Brasil ver: LIBÂNEO, José C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. <http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>

Goiás, mostrando como esta gera um ciclo negativo:

Essas políticas são elaboradas pelo sistema neoliberal que busca aperfeiçoar a produtividade diminuindo os gastos públicos, tornando as professoras como responsáveis pela qualidade e eficiência da aprendizagem dos/as alunos/as. A falta de compreensão desta realidade facilita a manutenção do sistema capitalista, pois o sujeito não consegue elaborar uma reflexão e uma postura crítica diante dos problemas como a precarização do trabalho docente. A falsa compreensão de mundo e o estranhamento do modo de produção capitalista permite uma alienação, à desvalorização profissional, elementos esses que contribuem diretamente para perpetuação das políticas de cunho neoliberal nas políticas educacionais, além de diminuir a disposição de organização política em busca de melhores condições de trabalho.

Seguindo a análise feita por Costa (2013), da mesma forma como estas políticas tornam as professoras as únicas responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso da educação escolar, ocorre também um distanciamento por parte de algumas gestoras do papel de professoras e trabalhadoras. A Profa. Simone relata um desses casos quando fala de uma gestora: “Não existe um momento em que ela se considera professora, em que ela pensa no processo educativo que ela conhece, que ela faz parte dele, que é o mundo dela [...]. Ela não consegue mesmo, é a reprodução total do modelo opressor e autoritário”.

A criação de cargos e papéis de coordenação, inspeção, supervisão e tutoria são reflexos de como a reestruturação produtiva invade também o trabalho na educação. Este contexto do toyotismo em que é criada ideologia de trabalho em equipe na qual a produtividade é estimulada, mas também regulada pelos/as próprios/as trabalhadores/as chega na escola trazendo medidas que fragmentam a classe trabalhadora e reforçam a alienação (ALVES, 2011), uma vez que os/as trabalhadores/as que se inserem nos cargos de gestão se alienam ao projeto neoliberal de governo, que paulatinamente pode conquistar até mesmo trabalhadores/as que não se beneficiam destes planos.

Uma das estratégias da reestruturação produtiva neste contexto da educação em Goiás é o papel do/a coordenador/a, do/a supervisor/a e da ideologia de trabalho em equipe para que a produtividade seja estimulada e regulada pelos próprios trabalhadores, fragmentando ainda mais a classe trabalhadora e reforçando a alienação.

O “Pacto pela Educação” foi apresentado dentro do Programa Reconhecer, sendo que possui cinco pilares para a educação. O primeiro é “valorizar e fortalecer o profissional de educação”. Para atingir o objetivo citado, o programa propõe valorizar a carreira, escola de formação de professores, academia de lideranças e residência educacional. Sobre este ponto,

Libâneo (2011) analisa:

As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função. Além disso: a) o controle do trabalho do professor por avaliação externa será visto como punição, falta de reconhecimento e baixa auto-estima, ao contrário do que se espera com a Reforma; b) os bônus e prêmios são formas de sedução artificial dos professores, cedo tomarão consciência de que não estão sendo valorizados no seu trabalho; c) Os suportes ao professor no material de apoio pedagógico, se for retirado do professor seu papel de elaborador do plano de ensino e de criação e uso do livro e outros materiais didáticos, acabam reforçando o papel de professor-tarefeiro que, pouco a pouco, transformar-se-á num mero executor, escravo do material didático apostilado.

Esta política pública resvala na cotidianidade das professoras de diversas formas. Os relatos das professoras mostram que a elaboração de uma política pública no nível distante reorganiza o cotidiano e o espaço da escola de forma a causar estranhamento nos/as trabalhadores/as e precarização do trabalho.

Oliveira (2004, p.1139) problematiza sobre os novos modelos de organização escolar ao assinalar que eles “expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem”. Esta análise se aplica ao “Pacto pela Educação” enquanto uma política que propagandeia um sem-número de melhorias para as escolas, mas que as atinge positivamente de fato, limitando-se a ser apenas um complicador para o trabalho docente.

Enquanto política neoliberal, este programa a que professores/as da SEDUC estão submetidos a um processo de perda de autonomia que visa a alienação e o distanciamento da atividade política docente. Oliveira (2004, p. 1139) atesta que é importante “chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente”. Esta afirmação se torna primordial ao se entender que há de fato dois lados da política pública. Um lado que está no papel, nos planos de governo e nas propagandas. E outro lado que está a escola com professores/as, estudantes e técnicos/as.

Estas reestruturações do trabalho docente são características de governos que seguem o projeto neoliberal. O neoliberalismo é uma doutrina político-econômica que propõe uma atualização do liberalismo ao criticar o estado de bem-estar social e o socialismo (FILGUEIRAS, 2006). Já o projeto neoliberal, explica Filgueiras (2006, p.179) “se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras”. Sendo assim, a maior parte das reformas educacionais brasileiras, a exemplo desta que está em foco referente ao Estado de Goiás, seguem esta doutrina, ainda que se expresse de forma mais branda ou mais cáustica de acordo com o perfil do/a governante.

Compreendida esta premissa, pode-se concluir que o trabalho pedagógico foi reestruturado, imputando aos/às professores/as novas funções (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2005; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) sendo que esta nova organização deveria possuir as adequações necessárias para seu estabelecimento, o que não costuma ocorrer. Em Goiás, o “Pacto pela Educação” representa a precarização do trabalho docente, sem ganhos reais para a educação pública.

A exigência da entrega quinzenal de planejamento para todas as turmas as quais os/as professores/as trabalham é um exemplo de nova função para além daquela que o/a docente é preparado/a. Oliveira (2005, p. 769) avalia a situação docente no contexto político atual, dizendo que o professor “tem de responder a exigências que vão além da sua formação. [...] As reformas em curso tendem a retirar destes profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho”.

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber que o tempo de trabalho das professoras foi estendido e alcança a vida cotidiana, precarizando-a. Além disso, os relatos mostram que por vezes as professoras se sobrecarregam com trabalho de forma que este atinge os tempos de descanso e lazer delas.

A Profa. Marie, quando perguntada se o tempo que ela possui é suficiente para o planejamento das aulas, respondeu:

Pra mim, enquanto sala de aula, sim. Do meu ‘jeitão’ de fazer o planejamento, a minha estrutura, sim. Mas o modelo que o estado tem exigido atualmente, com as planilhas pra preencher, pra mim não tem sido suficiente porque é papel, é [trabalho] administrativo, entendeu? [...] Eu tenho perdido muito tempo com isso, com papelada. Em relação a esses bônus, essas coisas aí por cobrança de planejamento eu já abri mão. Eu entrego meu planejamento pra escola dentro da minha estrutura, que é uma

coisa mais dinâmica, mais rápida pro tempo que eu tenho. E assim eu sempre coloco tudo. E qualquer coisa que eu for fazer, que seja diferente, eu sempre falo com a coordenação antes.

A Profa. Penha ao falar sobre os planos de aula e as exigências do “Pacto pela Educação”, demonstra sua chateação ao reconhecer o seu empenho pela profissão e as contradições da política:

Por exemplo, eu sempre fiz plano de aula porque eu sei que especialmente no ensino médio que é o nível de escolaridade que é prioridade no estado, eu sei que muitos professores pensam que plano de aula não é tão importante, que não precisa fazer, que eles sabem o que vão dar, mas eu sempre fiz, eu sempre tive caderninho de plano que eu coloco o que eu vou trabalhar em cada disciplina, em cada turma e depois que eu dou aula eu coloco o desenvolvimento pra eu saber até onde eu fui, ou se eu fui mais, ou se eu tenho que retomar. Mas assim esse tipo de plano de aula ele deixou de ter importância, passou a ter importância um plano burocratizado que ele fica muito mais pra prestar contas pro estado, pra você dizer que tem um documento, do que pela qualidade da aula em si.

A Profa. Olga ao falar do plano burocratizado explica que ele não é suficiente, mas que enquanto professora teve que criar mecanismos para atender a obrigatoriedade. Ela diz que consegue preencher rapidamente o plano e expõe:

Se eu tivesse mais tempo para planejar, seria mais minucioso, seria devagar, mas é bom só pra eu poder pontuar o que eu vou dar, mas tem dia que não dá, aí eu só mudo a data, não planejo, não faço nada. O importante é entregar, e antes podia ser por email, mas agora eles estão exigindo que imprima papel e mais papel. Pra que? Aquele tanto de papel A4. Vai tudo pro lixo. É burocracia. Eles olham, às vezes o tutor vai lá e olha as coisas principais.

Costa (2013, p. 30) explica que nesse modelo imposto pela SEDUC, o trabalho docente passa a abarcar aspectos da burocracia, que não contribuem para a formação dos/as estudantes ou para que o/a professor/a realize um trabalho melhor. Aliás, “amplia-se o âmbito de atuação e responsabilidade. O/a educador/a não consegue conceber o seu processo de trabalho integralmente tornando-se ainda mais alienado.” Ao que a Profa. Olga acrescenta: “Essa coisa tão rápida, tão acelerada... Aí não flui, você não pensa, você fica no automático!”.

Em pesquisa de mestrado sobre uso e apropriação do espaço urbano, Costa (1998) elabora argumentos sobre a apropriação e transformação de políticas elaboradas no nível distante (Lefebvre, 1991) e impostas aos trabalhadores e trabalhadoras, demonstrando que as mesmas são apropriadas e resignificadas de acordo com as necessidades destas pessoas que elaboram estratégias de sobrevivência.

As políticas elaboradas pela gestão pública, no caso da educação, colocam os docentes em busca de estratégias que garantam a continuidade do trabalho e o atendimento das exigências. Diante da precarização que se manifesta na forma de aumento das atribuições cotidianas – o planejamento – busca-se um “jeitinho” de continuar o trabalho, como por exemplo, a repetição de conteúdos nos planejamentos a serem entregues, ou ainda mesmo, um planejamento “ideal” que dificilmente será cumprido no cotidiano marcado pelas surpresas de uma sala de aula.

Oliveira (2004, p. 769) também traz outro viés de análise para esta questão ao salientar que os/as professores/as são os/as agentes responsáveis pelas mudanças em caso de reformas educacionais: “Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas”.

Dessa forma, a luta estabelecida pelos/as professores/as combatendo o sentimento de frustração que este sistema de reforma do projeto neoliberal lhes imputa parte da assertiva de que estas políticas, como o “Pacto pela Educação” precarizam e alienam o trabalho do professor. O movimento sindical neste contexto é importante com a finalidade de mobilizar e formar os/as trabalhadores/as, articulando e intensificando o combate à desvalorização do trabalho docente. Dentre as diversas formas de organização dos/as trabalhadores/as para a lutas de classes primeiramente contra o governo e também contra o sistema capitalista vigente, existem muitas formas de enfrentamento consideradas válidas, dentre as quais pode-se citar ações judiciais de questionamento das medidas governamentais, construção de mobilizações e atos públicos, campanhas de formação política sobre a conjuntura e a carreira, denúncias às más condições de trabalho e ao assédio moral sofrido por conta das metas estabelecidas pelos programas, entre outras.

A exigência da entrega dos planos quinzenais bem como o bônus pago aos docentes que não possuem faltas durante o ano letivo penalizam muito a trabalhadora, fato observado nas pesquisas onde as mesmas relatam que o tempo de preparação das aulas toma ainda mais o tempo da professora fora da sala de aula. A necessidade da frequência também penaliza uma vez que a mulher tem que abrir mão do bônus para exercer outra atividade a ela atribuída – o cuidado com a família, afinal se o filho adoece é a mãe quem o acompanha. Este fato tem gerado muita revolta entre os docentes que relatam esta cobrança como uma violência, mais um passo na desvalorização da carreira, uma perda de direitos.

Além desta questão de gênero, há também a questão que pesa sobre o pagamento de bônus. O absenteísmo é uma prática recorrente entre trabalhadores/as docentes devido às condições de trabalho. Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.1994) se baseiam no estudo de Zaragoza (1999) para elucidar que “o absenteísmo seria um mecanismo de defesa utilizado contra a tensão derivada do exercício docente, uma forma de atingir um alívio para escapar das tensões acumuladas”. Partindo deste entendimento, é possível perceber que o pagamento de bônus por assiduidade, além de desrespeitar a condição humana dos/as professores/as, posterga a resolução de um problema que diz respeito à atividade docente. Afinal, na lógica do “Pacto pela Educação”, o/a professor/a deve superar as tensões e problemas ocasionados pelo trabalho em nome do recebimento do bônus, quando na verdade o Estado deveria resolver as más condições de trabalho dos/as docentes.

A Profa. Olga, por exemplo, relatou que em 2012 'perdeu' o bônus porque que não entregou alguns dos planejamentos quinzenais. Já a Profa. Penha desabafou sobre as medidas do governo, especialmente sobre os bônus a serem pagos por assiduidade, que, segundo ela, não reconhece a dimensão humana do/a professor/a:

Começou também na mesma época, eu nem sei se faz parte do mesmo pacote, mas isso tudo pra mim estava acontecendo na mesma época, foi a questão daquela gratificação, que é o bônus. Que é um bônus que eu vejo como sendo uma prática vergonhosa do governo. Porque na verdade ele diz que te recompensa, mas ele nega inclusive a sua dimensão humana, e aí também não sei se mudaram as regras porque eu também não estou acompanhando, mas o que mais me indignava é que eu posso ser a professora mais presente do mundo, mais assídua do mundo, se eu precisar ir ao médico, se eu estiver passando mal, eu estou doente, mas não é um atestado de licença médica, eu perco o bônus. Porque assim, você só tem direito a licença se ela for superior a três dias. Mas e se eu tiver, como eu já tive, eu tive uma intoxicação alimentar uma vez não sei com o quê que eu precisei parar no pronto socorro? Eu não precisei ficar três dias afastada do trabalho, mas se fosse naquela época eu perderia. Ou seja, não reconhece a minha dimensão humana, de alguém que adoecer. Então, o meu adoecer tira o meu mérito, o meu direito de receber o bônus. Então pra mim é uma medida absurda, desrespeitosa com a gente, eu acho.

Costa (2012, p. 34) relata que em pesquisa realizada na cidade de Catalão, muitas professoras se queixaram das medidas causadas pela política pública em vigor para a rede estadual de educação. Uma das entrevistadas, que é professora em Catalão expôs sua opinião acerca do plano, que não se diferencia dos relatos das professoras de Goiânia:

O professor principalmente agora no estado de Goiás com a atual gestão, a

gente tem vivido uma exposição muito grande na mídia com uma visão estereotipada, por quê? O secretário de educação tem enchido o professor de relatórios, burocracias para ele preencher, com isso sobra cada vez menos tempo. Implantou-se a lógica da produtividade na escola, porque implantou o Programa Reconhecer. Aí entregou o plano em dia? Ganha bônus. Não adoeceu? Ganha bônus. Não faltou? Ganha bônus. Foi bem avaliado? Ganha bônus. E aí os professores acabaram entrando nessa lógica. Houve uma exposição por conta da greve e também por conta deste Programa Reconhecer muito grande do professor na mídia. No sentido de dizer o professor ganha bem. O professor no estado de Goiás pode chegar a ganhar quatro mil reais. E aí assim, a gente tem ouvido dos alunos, dos pais e da comunidade em geral que: professor é vagabundo, ganha muito pelo pouco que faz. Os próprios alunos se queixam quando a gente vai chamar atenção deles para necessidade da escola, de dizer assim: você sabia que era assim escolheu esta profissão porque quis. Dos próprios alunos a gente enfrenta essa dificuldade. Então é, tá muito marginalizado. Porque o interesse pelo saber, pelo conhecimento já não é o mesmo. E consequentemente isso reflete na consideração que se tem com o professor. (Entrevistada nº 12)

Nas entrevistas com as professoras de Goiânia diversos aspectos apontados por Libâneo aparecem. Por exemplo, a Profa. Simone trabalha em uma escola que recebeu o material didático encomendado pela SEDUC. Ela elucidou como isto ocorreu:

[...] Eles distribuíram um caderno educacional, esse caderno educacional foi caríssimo, cheio de erros, erros gritantes, erros na disciplina em si, erros ortográficos, erros dos mais variados, e foi algo imposto. Ele tinha aula por aula (aula 1, aula 2, aula 3...), não era permitido que você desse duas aulas em uma. Por exemplo, eu vou colocar ‘você façam essas três aulas agora, os exercícios dessas três aulas’, não[podia]. Era aula 1, aula 2, aula 3. Sob vigia, coordenação entra em sala pra ver se você está fazendo aquilo (risos). Tudo isso! Aí eu questionei porque nós já temos os livros de alta qualidade, que nós escolhemos, nós escolhemos os melhores, os que julgamos melhores pra aquele processo de ensino-aprendizagem, pra aquela realidade escolar. E aí nos vem o material de péssima qualidade e que custou caríssimo e uma escola completamente precarizada pra receber. [...] Eu questionei que o caderno era desnecessário e que era preciso arrumar a escola. Na escola as janelas não abrem em nenhuma sala de aula que tenham todas as janelas com vidros completos. Então, que sala é essa que a gente coloca esse material inútil sob vigia total, sob inspeção de nos colocar como moleques, parecia que a gente estava em estágio, que estão lá vigiando pra ver se a gente consegue.

A adoção de materiais escolares pelo pacto adotado em Goiás revela outra faceta da precarização do trabalho docente e do projeto neoliberal para a educação – a parceria com o setor privado. Sistemas de educação privado renomados estão produzindo linhas editoriais específicas para atender a demanda de escolas públicas através da implementação do sistema apostilado. Os sistemas educacionais produzem material didático e formam parcerias com o

estado com intuito de melhorar a formação e promover o “alto impacto no aprendizado do aluno”, como propõe o pacto pela educação. No entanto, como a própria professora relata o material não é o mesmo trabalhado nas escolas particulares e sim uma linha editorial específica, com erros de conteúdo e gramaticais, de qualidade duvidosa. Mais uma ação que se baseia na propaganda enganosa para a população.

O segundo pilar propõe “adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno”. Isso demandaria, segundo o plano o aprofundamento do currículo, a tutoria pedagógica, educação em tempo integral, novo ensino médio, educação de jovens e adultos profissionalizantes, rede de colaboração e investimento em soluções de Tecnologia da Informação para o aprendizado.

As proposições deste segundo pilar compreendem as escolas de tempo integral, sendo que no caso de Goiânia sete escolas adotaram este regime. Segundo a Profa. Raimunda, que trabalha em uma destas unidades houve uma taxa considerável de evasão quando da mudança do regime da escola, já que muitos/as estudantes trabalhavam e por isso mudaram de escola. Esta situação gerou, portanto, problema para estudantes que necessitaram mudar de escola, sendo que em alguns casos a opção pode ter sido onerosa para eles/as, encarecendo e/ou inviabilizando e/ou atrasando a formação.

Mais um exemplo de política estabelecida no nível superior, distante (Lefebvre, 2008) que não atende as necessidades da comunidade. O SINTEGO denuncia que as escolas de tempo integral implantadas dentro do projeto neoliberal do “Pacto pela Educação” não possuem projetos pedagógicos específicos e os/as estudantes ficam apenas realizando atividades de reforço escolar, sem uma programação cultural, de lazer e de aprendizado mais amplas. Ou seja, falta um planejamento sério para a escola de tempo integral.

Sobre as soluções em Tecnologia da Informação elas são para algumas escolas e não para todas. Além disso, o pacto reorganizou o espaço escolar deslocando professores/as que atendiam em laboratórios e técnicos/as para outros setores, fato que inviabiliza o uso de laboratórios de informática, por exemplo. Também não há um estímulo para a formação do/a docente para o uso das novas tecnologias como recurso didático. Vale (2014) realizou estudo de caso em uma escola da cidade de Catalão-GO e mostrou que nem mesmo o empréstimo de livros na biblioteca funciona, pois não há técnicos /as para tal tarefa. Há muitos anos o governo estadual não realiza concurso público para contratação de pessoal técnico e administrativo, sendo que o salário da categoria é achatado e a carreira tende a desaparecer,

deixando recair sobre os/as professores/as atividades técnicas, de gestão e de burocracia que não são de sua alçada.

Entre as professoras entrevistadas, houve relatos de professoras que trabalham em escolas que possuem laboratórios de informática e *datashow*, enquanto outras mal possuem quadro e giz, um retrato do descaso com a estrutura física das escolas em todo o estado.

O terceiro pilar é “reduzir significativamente a desigualdade educacional”. Os itens apontados para atingir o objetivo do pilar são: programa de suporte as escolas vulneráveis, redução da distorção idade/série, redução da evasão e reprovação e apoio as diversidades.

As outras ações, como apoio as diversidades ainda tem um longo caminho a percorrer, sendo muito mais um discurso que uma prática efetiva. O plano se apoia em uma realidade escolar a ser criada de modo a perpetuar o analfabetismo funcional e a diplomação compulsória de estudantes, comprovando mais uma vez que não há compromisso com a educação de qualidade, nem com a consolidação de um sistema escolar emancipador. O apoio a diversidade em muitas escolas estaduais de Goiânia ocorre com a presença de professores/as de apoio e intérpretes/tradutores de Libras. Em teoria o trabalho destes/as professores/as são para fortalecer a educação inclusiva, outro projeto com muitas críticas entre os/as docentes. No entanto, embora se reconheça a importância do trabalho de interpretação e tradução para estudantes que possuem deficiência auditiva, somente esta atividade que ocorre em algumas escolas não é suficiente para superar a exclusão de estudantes com deficiência.

“Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” é o quarto pilar do plano. Os itens propostos para alcançar esta meta são: índice de desenvolvimento da educação goiana (Idego), bônus para servidores, prêmio-escola, poupança aluno e o prêmio educadores do ano.

Este pilar baseia-se no estabelecimento da meritocracia, com seus parâmetros e prêmios, os bônus que são pagos ao final do ano para os docentes que não possuem faltas e que é motivo de muitas queixas. Cria números e critérios equivocados de avaliação da educação, na opinião de muitas das professoras entrevistadas. Pior que isso, cria métodos de premiação e bonificação que só reproduzem a desigualdade. Isso porque um professor que adoece e precisa faltar ao trabalho não recebe o bônus no final do ano, ainda que seja comprometido com seu trabalho na lida cotidiana; e porque um/a estudante que não se destacou nas notas ou disputas não recebe poupança ou premiação.

A meritocracia, que é um dos pontos mais questionados do programa, é uma

ferramenta neoliberal por excelência e que não contribui verdadeiramente para a qualidade do ensino e nem para que a educação seja vista como instrumento de mudança social. A bonificação de gestores/as, professores/as e estudantes funciona, na prática, impulsionada pela competitividade quantitativa de índices e pela punição, ao invés de ser estimulante para o trabalho docente ou para a dedicação discente.

O último pilar é “realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino”, que seria apoiado pelos seguintes tópicos: integração com os municípios, excelência em infraestrutura, otimização de gastos, excelência em gestão e Escola Modelo e Comunidade. A gestão comunitária é uma forma de transferir para a comunidade da escola as atribuições que são do Estado, numa clara responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso dos sujeitos envolvidos. Os investimentos em infraestrutura são precários, fato observado em várias pesquisas – Costa (2013) Costa e Vale (2012) Vale (2014) - que mostram que as escolas de Goiás padecem de investimentos na melhoria dos seus prédios e equipamentos.

Oliveira (2004, p. 1130) faz referência às reformas nacionais, de forma que o exemplo pode ser estendido para o caso em tela:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

O texto do plano como um todo apresenta diversas falhas, pois primeiramente, é preciso saber que não é possível valorizar o/a profissional de educação e sua carreira, sem garantir remuneração adequada e as medidas adotadas pelo plano escamoteiam o cumprimento do piso salarial de professores/as através da retirada de incentivos remuneratórios a qualificação. Este tema foi muito abordado durante a greve ocorrida em 2012 com duração de cinquenta e um dias, em que esta política foi centralmente discutida e atacada pelos/as professores/as, além de ter sido fortemente responsável pela deflagração da

greve.

Pelas entrevistas com as professoras percebe-se como os pilares propostos pelo plano se diluem de forma autoritária e não pedagógica no contexto escolar, centrando-se essencialmente na produção de números que possam servir aos interesses do governo a serviço de votos ou do marketing a ser exportado.

Dentre diversos problemas deste programa, há a adoção de materiais apostilados que desrespeitam a autonomia do/a professor/a, como relatou a Profa. Simone anteriormente, bem como a existência de escolas de tempo integral submetidas a um controle mais rígido das subsecretarias por serem escolas modelo, além do não cumprimento dos investimentos em Tecnologia da Informação, segundo promessas de campanha do governo que prometeu computadores portáteis para os/as estudantes.

Esta política está em andamento e as entrevistas mostram no cotidiano das professoras como diversos aspectos propostos resvalam na vida das profissionais. Mas os relatos das professoras entrevistadas podem servir de parâmetro para julgamento da eficiência desta política pública acerca da infraestrutura da escola e de suas gestões.

Na greve ocorrida no ano de 2012 na rede estadual esteve em voga a discussão dos/as professores/as sobre o “Pacto pela Educação”. Foram questionados os mecanismos do programa, sobretudo o falso cumprimento do piso salarial docente com a diminuição dos percentuais de incentivo a qualificação e achatamento da carreira. Em pesquisa realizada em Catalão, Costa (2013, p. 32) traz o seguinte relato de um professor militante que apresenta como a carreira docente da SEDUC ficou comprometida ao passo em que o governo propagandeava que pagava o piso salarial para os professores:

[...] O governo liberou um pacote para a educação chamado Pacto pela Educação. E aí que pacto é esse? Porque a gente entende que pacto são ambas as partes, sociedade civil e governo organizado que senta e discute esse pacto para ver se é bom. Mas o governo não, ele comprou este pacote pronto e queria implantar isso goela abaixo aqui em Goiás. No plano de carreira do professor em 2012 ele (o governo) mudou na progressão vertical, nós temos: professor p1 que seria nível um, que teria apenas magistério; professor p2 que tem a antiga licenciatura curta, que hoje já não existe; professor p3 que é a licenciatura plena; depois para passar a p4 teria um curso de especialização alcançando até 30% de titularidade; para mestrado 40% e doutorado 50%, era deste jeito, o governo retirou isto. Com a questão do piso nacional instituído no governo Lula [...] Piso nacional é piso mais carreira, o que governo fez? Acabou com a carreira para implantar o piso. Vou dar exemplo para ficar claro: eu professor p4 se eu ganho 2000 reais tá abaixo do piso. Então eu tenho 30% de 2000, 600 reais não é mesmo? Então

o salário era: vencimento 2000 reais mais 30% das titularidades 2600. O que ele fez, pegou os 600 da titularidade e incorporou no vencimento e ficou pagando o piso. Aí teve o movimento de greve [...] querendo esta titularidade de volta, em negociação o sindicato conseguiu a titularidade de mestre e doutor de volta. Quanto aos 30% ficou firmado até então que seria formado uma comissão com a Seduc, com Conselho Estadual de Educação e o Sintego para analisar como ficaria a questão dos 30%.

A causa ganhou apoio da comunidade e várias instituições como a Universidade Federal de Goiás (UFG) se manifestaram através de seus colegiados em apoio ao movimento dos/as professores/as da rede estadual com emissão de moções. A preocupação externada em grande parte das moções se referia a desvalorização docente e dos cursos de licenciatura.

A Profa. Simone falou sobre o seu envolvimento na greve de 2012 com a intenção de conscientizar outros/as professores/as sobre a política pública adotada pelo governo, chegando ao ponto de fazer cópias do texto em que o Prof. Libâneo avalia esta política:

Sobre o Pacto, no período da greve foi bastante discutido. Eu tento levar bastante essa discussão pela carta do Libâneo, que foi bem interessante. Sobre o que é uma análise do programa todo em si eu tentei falar, fiz cópia pra todo mundo [do material]. Eu queria mesmo mostrar que medida é essa que impõe, que não contribui pro processo educacional de forma nenhuma.

A Profa. Penha, demonstra sua indignação, ao explicar outra medida que influenciou no seu trabalho na escola, no planejamento das aulas, e que também atinge a sua realização pessoal enquanto professora:

Outra coisa que também aconteceu na mesma época junto com o bônus foi também a questão dos diários. Lá na escola a gente tava tentando há muito tempo, fazendo a discussão para que o diário ficasse mais racionalizado, pra que a gente não tivesse que passar tudo a limpo se errasse alguma coisa. Eles acabaram *também* interferindo nisso, mas tudo de forma autoritária, tudo de forma impositiva sem o mínimo diálogo, sem o mínimo respeito aos profissionais e aos estudantes também. Por exemplo, um fato que eu sempre senti na pele: o fato de eu trabalhar com uma disciplina que tem uma aula por semana (milhares de turmas), aí nessa burocratização o que ele inventou, ao invés de só a chamada que a gente fazia no diário, e eu sou muito criteriosa com isso, eu faço chamada todo dia, toda aula. Além da chamada que a gente fazia no diário tinha também uma chamada institucionalizada. Por exemplo, ia alguém da secretaria ou da coordenação em todas as turmas fazer a chamada todos os dias. Então a chamada que os professores faziam, não valia. Essa chamada tinha que ser dia-a-dia encaminhada pra secretaria (de educação). Ela era lançada em um sistema da própria secretaria de educação. Aí imagina... Eu estou numa aula que é a única da semana, que dura 40 minutos, e que de fato é menos que os 40 porque tem o tempo que eu cheguei, que eu me organizei, que eu preparo ali no final pra não atrapalhar a aula do outro colega, aí nessa aula tinha a chamada e às vezes o lanche na mesma aula. Que aula que eu dei? Entendeu. É assim, muito

difícil”

A Profa. Penha denuncia com este relato mais uma das medidas arbitrárias que acompanharam o “Pacto pela Educação”, na qual o/a professor/a em sala de aula deixa de ter autonomia até mesmo para a chamada. O mais contraditório deste ponto é que ao adotar este alto controle das escolas e das salas de aula, a gestão prejudica a aula de uma professora comprometida.

A Profa. Olga, cumpre 60 horas semanais na rede estadual ministrando aulas de Sociologia e Filosofia. Ela disse que esta escolha é por questão financeira e durante a entrevista ressaltou que o salário recebido pelos/as professores/as é muito baixo, sendo que se fosse por salário ninguém escolheria a profissão. No entanto, diante da necessidade financeira de cumprir as 60 horas semanais, ela desabafa as dificuldades pelas quais já passou:

Quando eu comecei 60 horas eu quase entrei em depressão porque eu não sabia lidar. Eu queria preparar aula, queria me dedicar, fazer tudo bonitinho, sabe? Só que não dá. Eu ia pra aula às vezes e pensava ‘ai meu Deus, tem aula, eu não preparei, não consegui estudar direito’. Eu chorava, chorei muito, fiquei quase depressiva. Aí eu fui levando, você vai conversando com os colegas. Era por mim [o choro], essa coisa de tentar me colocar no lugar do outro, de querer fazer uma aula bem feita. É tão bom quando o aluno participa [...] ou quando é aquela sala apática e você consegue dar uma provocação [...]. Não sei se faz diferença, mas eu me cobrava demais. Aí depois... Não que eu faça de qualquer jeito mas você entende que precisa ser assim. Porque não tem tempo, aí tem dia que vc chuta o balde mesmo... “Ah, a secretaria tá o tempo inteiro... E o salário às vezes vem as coisas erradas pra mim como está vindo pra mim desde agosto.

A Profa. Bell, mais tímida, relata que gosta de 'dar aula' e que fica frustrada quando vê que uma aula não 'deu certo' , mas desabafa que ultimamente não tem motivação para trabalhar na rede estadual diante de tantas medidas que desvalorizam o trabalho docente.

Os relatos das professoras mostram o comprometimento delas com a educação. Ao mesmo tempo em que obviamente elas precisam aumentar a jornada de trabalho por questão financeira, já que a remuneração é baixa. A Profa. Olga relatou, pensando que muitas professoras tem filhos/as que o salário já não é suficiente para ela que é solteira e arca com todas as suas despesas.

Enfim, as políticas públicas afetam o trabalho docente na rede pública diretamente. No caso do programa implementado desde 2011 pela SEDUC, é possível perceber como diversos pontos resvalam na vida cotidiana das professoras. As condições de trabalho na docência em todo o país são ruins, e o caso de Goiânia não é diferente. Costa (2013, p. 37) mostra a

realidade de Catalão-GO e elucida que na pesquisa realizada com professoras nesta cidade: “As entrevistas revelam como a precarização alcança a vida destas trabalhadoras reproduzindo condições de vida também precárias onde se manifestam o cansaço, o stress, diversas doenças, a falta de tempo para atividades físicas e de lazer”. Um exemplo é:

Ele (o tempo de descanso) não existe, é muito, muito, muito curto. Porque quando eu não tenho provas pra corrigir, porque não dá tempo de corrigir tudo durante a semana, tem que ficar planejando, preparando, elaborando provas, estas coisas... você acaba corrigindo provas no fim de semana. (...) Então hora para descanso, lazer, exercício físico está de lado. (entrevistada nº 11)

A Profª. Penha relatou que por diversas vezes virou madrugadas preparando simulados (de vestibulares) para os/as estudantes. E aproveitou para falar sobre o volume de trabalho levando em consideração que as turmas são cheias, sendo que a exceção se aplica para as escolas de tempo integral: “Eu penso que na rede estadual, além do professor ser mal remunerado pelo próprio salário, ele ainda é mais mal remunerado se pensar que ele trabalha por dois, porque uma turma de 60 alunos ela teria no mínimo que ser dividida em duas turmas, então nós trabalhamos por dois”. Quando perguntada sobre suas atividades de descanso e lazer, ela disse:

Eu não tenho feito quase nada. Eu gosto de muita coisa. Gostar eu gosto de muita coisa, mas honestamente quase não dá tempo. Por que o que acontece? Quando a gente pensa que em um mês eu estou só trabalhando tranquilamente e que no outro mês eu estou loucamente fazendo atividades pra fazer fechamento de notas... Se eu for pensar que eu tenho em média 30 alunos por sala e que eu to dando aula em 11 turmas e que pra fechar minha carga horária eu peguei sociologia e filosofia, eu to ali com 22 turmas – imagina a qtde de atividades pra corrigir . As vezes eu passo quase o mês inteiro com o meu final de semana inteiro fechando, lançando, pra poder conseguir entregar as coisas no prazo correto...

Enfim, o volume de trabalho e o fato de a precarização atingir o cotidiano das professoras é uma realidade vivida pelas professoras que tem suas atividades na escola, em casa e na rua por diversas vezes controladas pelo patriarcado.

Para o entendimento da docência em Goiânia foi realizada pesquisa qualitativa visando compreender a cotidianidade das professoras. Os dados quantitativos, tratados e analisados, auxiliaram na condução das entrevistas com as professoras e foram utilizados para demonstrar a espacialização do trabalho docente feminino nas escolas administradas pela SEDUC em Goiânia.

Para a pesquisa qualitativa os dados foram obtidos por meio de entrevistas

semiestruturadas, realizadas no décimo oitavo mês de pesquisa. Foram entrevistadas professoras regentes com contrato efetivo com a SEDUC, e que trabalham em escolas no município de Goiânia. As entrevistadas participaram voluntariamente da pesquisa e foram informadas que poderiam desistir da participação a qualquer tempo, sem risco de qualquer tipo de sanção.

As entrevistas foram direcionadas para o atendimento do objetivo da pesquisa, mas por serem semiestruturadas, foi permitido e incentivado às entrevistadas que falassem livremente sobre assuntos que fossem surgindo a partir dos desdobramentos das questões acerca do tema principal (PÁDUA, 2004, p.70).

O número de entrevistas foi definido por meio da técnica “bola-de-neve” (snowball), apontado por Biernacki e Waldorf (1981). Foi iniciado o processo de entrevistas sem amostra previamente definida. As primeiras entrevistadas foram convidadas por serem próximas da pesquisadora, ou por indicação de alguém que conhecia a pesquisadora. Foi feito um ciclo de indicações que é finalizado quando os relatos começam a se repetir, indicando o processo de saturação da “bola-de-neve”.

A pesquisa quantitativa foi usada bem como a pesquisa qualitativa para a produção da dissertação. Sabe-se que a pesquisa qualitativa busca superar a análise quantitativa, mas não é preciso optar por uma delas. A integração das duas, por sua vez é considerada um reforço da confiabilidade da pesquisa de que os resultados não são devidos a uma situação pontual (GOLDENBERG, 1999).

Os dados obtidos pelas entrevistas foram classificados e organizados seguindo principalmente estes apontamentos: pontos de divergência, pontos de convergência, tendências, regularidades, princípios de causalidade e possibilidades de generalização (PÁDUA, 2004, p.82). Embora todos os dados tenham sido organizados e classificados, nem tudo pôde ser utilizado no decorrer do texto, pois foi feita uma seleção de trechos com a intenção de não tornar a leitura cansativa. Além disso, muitas informações interessantes apareceram nos relatos sem, no entanto, serem pertinentes ou relevantes para a pesquisa que ora estava em desenvolvimento.

A estrutura utilizada pela entrevista foi absorvida da pesquisa “Feminização e Precarização do Trabalho Docente em Goiás”. A maior parte das entrevistas foi previamente agendada. Duas delas foram realizadas sem agendamento, pois foi feita visita a uma escola e duas professoras se dispuseram a participar naquele momento. Foram realizadas entrevistas

nas residências das entrevistadas e também em seus ambientes de trabalho, sendo que o tempo variou entre dez minutos e uma hora.

Usando o método bola-de-neve (*snowball*), foram procuradas professoras próximas da pesquisadora, assim como se pediu indicação de professoras às pessoas próximas. Durante algumas entrevistas, também foi pedido que as entrevistadas, caso pudessem, indicassem outras pessoas. O perfil estipulado para a entrevista e também a disposição de tempo foram os motivos diversas vezes citados para não conceder entrevista. Muitos contatos também não foram respondidos. Além disso, algumas professoras se disponibilizaram para a pesquisa, mas por motivos adversos, como incompatibilidade de horários e questões de saúde, as entrevistas não foram realizadas.

O perfil para a entrevista foi: professora efetiva da rede estadual de ensino (Estado de Goiás), com atividades de regência em escolas na cidade de Goiânia. Foi explicado para todas as professoras entrevistadas que a participação na pesquisa era voluntária, e que a qualquer momento elas poderiam desistir de participar ou de ter suas falas divulgadas na dissertação. Neste contexto, foi explicado também o prazo previsto para o término da dissertação, caso se arrependessem e quisessem retirar seus depoimentos. A todas foi esclarecido que para usar excertos das entrevistas estaria garantido o anonimato, e que todo o material somente seria usado para fins acadêmicos.

Foi importante o anonimato das entrevistadas para que estas pudessem se sentir à vontade para falar dos meandros de sua relação com o trabalho na escola e seu cotidiano. Assim, com o objetivo de garantir o anonimato, e reforçando a discussão de gênero presente na pesquisa, os pseudônimos não foram escolhidos de forma aleatória. Os pseudônimos das trabalhadoras fazem referência a mulheres reais. Esta escolha é uma singela forma de homenagem às mulheres, que devem tomar as suas vidas em suas mãos para lutar contra o patriarcado e o machismo.

Como as entrevistas fazem parte da pesquisa qualitativa, seria impossível homenagear todas as mulheres que se desejava, o que não representa esquecimento ou desprezo com diversas mulheres importantes na história. Sendo assim foram escolhidos os seguintes nomes: Raimunda, Fran, Bell, Marie, Rosa, Simone, Penha e Olga.

Raimunda foi o nome escolhido em referência a Raimunda Gomes da Silva, quebradeira de coco da região do norte tocantinense conhecida como ‘Bico do Papagaio’, que dedica-se à luta pelos direitos das mulheres quebradeiras de coco babaçu. Fran é o

pseudônimo escolhido para homenagear Francielle dos Santos, estudante, mãe e trabalhadora da cidade de Goiânia, que em 2013 foi vítima de *revenge porn* ou vingança pornográfica.

Bell foi um nome escolhido por admiração a bell hooks, pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, escritora estadunidense negra que estuda raça, classe e gênero, sendo referência do feminismo que se preocupa com os marcadores sociais de classe e raça. Marie faz referência a Marie Curie, que faleceu em 1934, foi uma cientista polonesa que se destacou em estudos de radioatividade e de elementos químicos.

Rosa foi um nome escolhido em homenagem a Rosa Hernandez Sundermann, técnica-administrativa da Universidade Federal de São Carlos e ativista política, que foi assassinada junto com seu companheiro José Luis Sundermann em junho de 1994 em São Carlos-SP. O nome Simone expressa a admiração a Simone de Beauvoir, que faleceu em 1986, feminista e autora de obras feministas que são referências para o feminismo contemporâneo.

Penha faz referência a Maria da Penha, vítima de violência doméstica que luta pelos direitos das mulheres, nomeando inclusive a Lei nº11340/2006 que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Por fim, Olga é uma homenagem a Olga Benário Prestes, militante alemã comunista que esteve no Brasil, mas foi deportada quando estava grávida durante o governo Vargas em 1942. Ela foi executada no mesmo ano pelo regime nazista alemão.

Para o uso das entrevistas foram separados excertos que poderiam contribuir com o texto e com a discussão feita. Foram usadas algumas técnicas de análise do discurso apontadas por Fiorin (2011). É importante ressaltar que a análise de discurso foi feita apenas para enriquecer o trabalho, e sem qualquer intenção de desrespeitar as entrevistadas.

Pelo método “bola-de-neve” já explicado anteriormente, após a realização das entrevistas com estas mulheres foi possível perceber que os relatos começavam a se repetir, causando esgotamento daquilo que foi proposto na entrevista semiestruturada.

Estas explicações acerca dos caminhos metodológicos percorridos para a construção deste trabalho servem para basear a compreensão da forma pela qual se pretendeu dar voz às professoras entrevistadas.

Quais são os espaços destas professoras com trabalho precarizado? A busca pela totalidade na ciência força a busca pelas respostas a essas questões, pois há diversos pontos que implicam na vida cotidiana das professoras. As relações de trabalho, o ritmo deste, o espaço escolar, os trajetos e o tempo são exemplos de fatores que se vinculam ao modo de

vida urbano e que ecoam na cotidianidade das pessoas. Os projetos, os horários, a sirene, o uniforme, os bilhetes, a indisciplina, os planos de aula, as máquinas fotocopadoras, os computadores, o quadro negro, os trajetos, o estudo, o comprometimento, as avaliações, os prazos, as contas a pagar, a moradia, os relacionamentos, filhos e filhas, máquinas de lavar roupas, academias, a necessidade de estudar, a inflação, eleições, a vida social, a igreja, enfim, tudo que envolve o espaço-tempo delas.

Chaveiro (2007, p. 13) pode ajudar neste entendimento quando analisa que “Tudo sinaliza que o tempo do mundo ressoa na estrutura do espaço da cidade [...]. Ou seja, é da essência do espaço aglutinar cimento e símbolo, cultura e matéria, sociedade e natureza”. Há que se entender que a vida cotidiana, inclusive das professoras resvala no espaço, contribuindo para a (re)produção deste.

Tratando mais especificamente do trabalho docente, Arroyo (2000) analisa que este possui uma característica presente em pouquíssimos outros ramos de trabalho, que é a grande identificação com a totalidade da vida pessoal. Arroyo (2000) afirma ainda, ao se incluir como docente, que ser professor/a dificulta a separação dos tempos das atividades profissionais e pessoais, já que a profissão passa a fazer parte da vida do/a professor/a”.

Para analisar o espaço-tempo das professoras, é preciso então conhecer a vida cotidiana delas. Chaveiro (2007, pp. 58-59) explica esta relação:

Falando com maior detalhamento, a tessitura da vida no cotidiano de uma cidade em qualquer setor da ação social, instaura um ritmo. E ritmo é o tempo em que o corpo orgânico ao mesmo tempo é societário e se concretiza no espaço. Por isso, a ação de um indivíduo, sua vivência, seu comportamento instaura-se enquanto tempo no espaço. Esse tempo micrológico, por sua vez, advém de uma realidade social configurada no espaço.

Ao analisar e estabelecer a crítica à vida cotidiana das professoras é possível perceber como os elementos do nível global e do nível misto influenciam no nível privado, na vida delas. Essa cotidianidade é percebida quando da análise do espaço-tempo das professoras que é imbricado pelas características do trabalho e pela ideologia do patriarcado, ambos vinculados ao modo de produção que pretende submeter a vida cotidiana e moldá-la conforme suas exigências.

Através das entrevistas foi possível perceber que o exercício da docência é carregado por sua invasão de tempos e espaços da vida cotidiana, mas também pela sua possibilidade de resistência e desobediência. As influências da vida cotidiana da mulher, dos conceitos e

perspectivas que elas carregam em sua formação vão resvalar nas práticas no ambiente de trabalho. O trabalho docente é visto como atividade emancipadora para as professoras e estudantes, e isso aparece nas vozes, nos desejos, nas proposições e nas desobediências.

Coexistindo no nível urbano, há três níveis que Lefebvre (1999) define como um quadro sincrônico referente ao urbano. São eles: nível *global*, nível *misto* e nível *privado*. Uma explicação breve (baseada nos conceitos lefebvrianos) desses níveis do chamado quadro sincrônico se faz necessária para que seja proveitosa a análise dos relatos das trabalhadoras.

O nível global é aquele em que é exercido o poder. Nele aparece o Estado com seu poder e com seus sujeitos que possuem esse poder para elaborar estratégias políticas. A representação do nível global se dá pela intervenção do poder no espaço. Este nível guarda o poder político com seus instrumentos ideológicos e científicos. As ações dos sujeitos de Estado são ideologicamente justificadas e são subsidiadas pela infraestrutura estatal, o que garante a capacidade de ação e representação deste nível. Este é o nível da prática institucional, é aquele em que são elaboradas as políticas públicas e a carreira das/os professoras/as da SEDUC.

O nível misto também pode ser chamado de mediador ou intermediário. “É o nível especificamente urbano. É o nível da ‘cidade’, na acepção corrente do termo” (Lefebvre, 1999, p. 77). É neste nível que se desdobra a relação entre o nível global e o nível privado, é o campo de luta, é o local de desdobramento das ações do *poder* e do *habitar*. Este é o nível da escola na cidade, em que as políticas chegam e reorganizam o espaço-tempo de estudantes e professoras/as. Neste nível é que também se materializam as más condições de trabalho, de transporte, de saneamento, educação e saúde nas cidades.

O nível privado faz referência ao *habitar*. Nesse nível são consideradas as edificações, os imóveis de habitação. O habitar engloba agentes como a família, a vizinhança e os grupos de relações próximas, faz referência ao vivido. Porém, mais do que isso, para compreender o nível privado é preciso ir além do vivido do/a habitante, alcançando o desconhecido da cotidianidade. Ou seja, este nível corresponde a vida cotidiana das professoras.

A vida cotidiana traz à tona as relações estabelecidas com o trabalho precarizado, com o trabalho docente e suas características de vocação, com as relações de gênero, com os enfrentamentos e resistências às ações do nível global, com os fluxos e trânsitos do nível misto, como as práticas narradas pelas professoras nas entrevistas. Enfim, as mulheres entrevistadas são fonte de conhecimento, pois os relatos de seus cotidianos enquanto

mulheres, namoradas, esposas, mães, professoras, cidadãs, estudantes, pesquisadoras, filhas, lutadoras, militantes, trabalhadoras guardam riquezas, poesias e enfrentamentos cotidianos.

Escolher a profissão docente, o desejo de continuar ou não trabalhando nessa área, e o sentimento de realização profissional são pontos que permeiam a vida das professoras. Ser professora do ensino básico na rede estadual em uma metrópole regional como Goiânia seguramente não é tarefa fácil. Então quais os motivos levam mulheres a ocupar este espaço?

Para Raimunda, professora de Biologia, 31 anos, a escolha da profissão foi racional. Ela cursou a Licenciatura em Biologia na UFG com o desejo de ser professora. E justificou a escolha da docência: “sempre gostei muito [*da docência*], desde pequena. Eu sempre ajudava os colegas nesse tipo de coisa. No ensino médio eu passei a gostar da área de Biologia, aí eu decidi fazer a Licenciatura em Biologia”.

Marie, professora de Química, 34 anos, não admite como uma escolha racional, mas sim como vocação. Ela acredita que foi escolhida para a profissão por ter vocação de ensinar. Ao falar dos motivos da escolha da profissão, ela diz:

Não sei se eu escolhi ou se eu fui escolhida. Por mais que tenha alguns professores que não gostem disso [*da docência*], eu acho que é uma coisa que nasceu comigo. Porque se você pegar foto minha pequenininha, com 4 anos, 5 anos ‘tá’ a boneca sentada, a irmã, o cachorrinho do lado, e o quadrinho lá... E eu ensinando! Ao que me parece é uma coisa que já nasceu comigo e apesar da minha timidez, eu sempre fui líder, sempre tomei frente de muita coisa. Essa necessidade de falar, de chegar, de explicar, de querer que as pessoas entendam as coisas parece que já nasceu em mim isso. Eu já nasci com isso.

Olga, 28 anos, professora de Sociologia e lecionando também Filosofia também justifica sua escolha da profissão com elementos que se aproximam da vocação:

Quando eu decidi pelas Ciências Sociais, logo de primeira eu quis a docência. Sempre gostei, primeiro de lidar com gente, sempre. E eu não sei, acho que desde criança eu me vi assim, não sei porque, por mais que você saiba das condições e tudo mais... Mas de certa forma me atraía essa coisa de ensinar, de trocar uma ideia. Não por salário, né? Que se for por salário ninguém vai! Se você tem uma titulação é um desperdício você estar na docência (quando você tem). Às vezes até repensa... Os professores [da faculdade e do ensino médio] também, alguns, te estimulam. Estimulam [...] até sem perceber... Então sempre me atraiu essa coisa de ensinar, de provocar o interesse dos alunos, certas inquietações... Eu queria isso pra mim, entendeu? Outra coisa é também ter essa liberdade de, de repente, ensinar dentro do currículo o que você quer, o que você acha importante.

A professora de matemática, Fran, justifica a escolha da profissão pela

empregabilidade, mas reforça que mesmo não tendo sido o motivo inicial, se apaixonou pela docência:

Meu caminho foi mais torto, porque a minha primeira formação é em Gestão empresarial, só que o campo de administração é um campo muito incerto, você tem emprego hoje e amanhã você não tem. Tive loja de shopping, fechei. Aí eu comecei a Licenciatura em Matemática, até que eu percebi que Educação é um campo que você não fica sem emprego, principalmente [*na área de*] exatas, porque sempre falta professor de exatas. Aí eu apaixonei. Depois que eu comecei, me apaixonei.

Já Bell, 42 anos, demonstra que seguir o caminho de professora de Português não foi uma escolha ou um desejo: “Eu escolhi primeiramente porque sempre gostei da língua portuguesa. E assim... À medida que as coisas foram acontecendo acabei caindo na docência. Fiz Letras Licenciatura, sempre apaixonada em língua portuguesa, na literatura... Só não imaginava que ia virar professora”. No decorrer da entrevista, Bell apresenta como vantagem da profissão poder ficar com os filhos no período vespertino, ainda que realizando trabalho da escola ou cuidando da casa:

Rosa, 29 anos, professora de Sociologia, formula sua entrada na docência, também como consequência após o ingresso no curso:

Eu não escolhi. Mas, na verdade foi a escolha do curso. Tudo começou pelo curso, que foi Ciências Sociais na graduação. Então, como assim, eu atuava em movimentos sociais, políticos, movimento estudantil, partidário (ainda que não filiada). Mas a opção foi pelo curso de Ciências Sociais por ter essa expectativa de que seria um curso que possibilitaria discutir teoricamente esse movimento, as teorias de transformações sociais, e também por conta da pouca opção mesmo de cursos. Sabe? Na cidade em que eu morava, eram poucos os cursos e a maioria era licenciatura. [...] E dentre as licenciaturas então eu escolhi as Ciências Sociais porque também tinha a opção do bacharelado, [*eram os dois cursos*]: licenciatura e bacharelado. Então no primeiro momento eu não associei com a função não. Era mais o curso mesmo, a ideia de Ciências Sociais. Aí no decorrer do curso tem a questão do estágio e aí fui me enveredando por esse lado, mas a docência ela surgiu depois também como um aprofundamento da formação. Aí fui tendo acesso aos estágios, aos estágios obrigatórios, e aí comecei a trabalhar em escola particular, depois passei num concurso (mas não cheguei a assumir) e... Aí fui gostando.

A Profa. Rosa ressalta durante a entrevista: “Dou aula porque gosto, tanto que pego carga horária mínima, só pra manter o vínculo”. Ela explicou que só em uma condição ela aumentará a jornada: se for para assumir uma coordenação.

Simone, 29 anos, é professora de Física no turno noturno de uma escola da periferia de Goiânia. Como Bell e Rosa, ela não escolheu a docência por desejar ser professora. No

entanto, explica como foi condicionada socialmente para ser professora:

Eu não sei se eu escolhi ou se eu fui escolhida. Mas, em geral, a gente é escolhido no sentido social, no sentido de que eu vim de uma escola pública e a opção é geralmente essa. É o que você consegue passar no vestibular da UFG. Então, em geral, é uma questão social mesmo, é uma questão de reprodução da pobreza, porque aí você reproduz a pobreza. Você vai pra uma faculdade, pra uma instituição que é de formação de professores em excelência, mas que quando você sai dela você vai reproduzir pobreza, você vai continuar sendo pobre.

Simone ressalta durante a entrevista: “Eu amo bastante o que eu faço, apesar de ter sido jogada no ensino assim, nesse sentido social, econômico. Eu adoro o que eu faço.”

Penha, 40 anos, professora de Sociologia, lecionando também Filosofia explica que não desejou ser docente, mas que abraçou a profissão para si:

Não foi uma escolha que eu fiz de desejo, de sonho, que eu fiz de pensar assim: ‘ah, eu vou ser professora’. Foi uma questão circunstancial. Eu sou professora por causa da minha irmã. Porque ela fez a minha inscrição pra eu dar aula. Ela nem perguntou se eu queria. Ela fez. Depois de ter feito, ela só me contou. E eu, por respeito a ela, quando me chamaram eu não tive coragem de dizer que não. Eu fui, eu encarei e me apaixonei perdidamente. Então eu amo o que eu faço, faço com extrema paixão. Eu me sinto profundamente agredida, profundamente maltratada quando alguma coisa fere essa paixão.

Esta profissão é carregada de estereótipos de gênero e por vezes as professoras cumprem diversos papéis que não somente o de docente. Isso também foi observado por Costa (2013, p.27):

[...] observamos que as professoras têm que atuar com enfermeiras, psicólogas, assistentes sociais e outras, e, assim, sentem-se perdidas em meio a tantas atribuições para as quais, nem sempre, são preparadas. Neste contexto complexo o ato ensinar perde prioridade, e as professoras sua identidade profissional. A este fenômeno Oliveira (2004) chama de “desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante”.

A respeito disso, a Profa. Raimunda fala sobre a proximidade que acaba sendo construída com os/as estudantes: “Como a gente passa aqui o tempo todo, o dia inteiro, eles tem a gente como alguém bem próximo da família, acaba desabafando, contando problemas, pedindo conselhos...”

A Profa. Marie, professora de química, fala sobre a sua proximidade com os/as estudantes, a ponto de tratá-los/as como filhos/as, além de relatar que isso gera a atuação dela em outras esferas que não somente da docência:

Tratar os alunos como se eles fossem meus filhos. [...] Ixxi... Demais da conta. Uma hora você dá uma 'curiada' no meu facebook. Eles me chamam de mãe Marie, tia fessora! Marmanjo de terceiro ano me chamando de tia 'fessora'... (risos). Eu sinto assim que esse tia que eles colocam é pela proximidade, não de acomodar, de achar que eu vou passar a mão na cabeça. Porque como eu falei eu sou boazinha, mas eu cobro deles. Eu amanso, mas dou um tapinha. [...] Por isso que eu acho que eu vejo eles mais como filhos... Meu Deus quantas vezes é aquela coisa de um menino estar chorando na sala desesperado... É uma que passou mal e desmaiou... Aí de repente teve até uma menina aqui no primeiro semestre, acho que ela teve uma crise de pânico... O povo corre e me chama... Eu disse: “gente eu não sou médica, não sou enfermeira, não sou bióloga”... Sei lá [biólogo] entende de bicho deve entender mais de gente que eu... [Aí respondem:] “Não, mas ela precisa de alguém, você vai ter que sentar lá, pegar na mão dela, conversar pra acalmar”... Não sei como essa estrutura toda dá uma certa segurança pra esses meninos, mas eles sentem uma certa segurança

A Profa. Rosa acredita que “acaba tendo diferença no tratamento de professores e professoras. O homem como quem é mais autoritário, mais respeitado, [há] relação mais de distanciamento. As professoras têm que conquistar o respeito, e a relação é mais próxima com elas, que também são maioria”.

Os relatos das professoras confluem para a análise teórica feita anteriormente acerca da divisão sexual do trabalho e da forma como as atividades relacionadas com o 'cuidar' foram sendo imputadas às mulheres como atividades que deveriam ser exercidas por mulheres pela ideia de que essas seriam vocacionadas para estas atividades (Borges, 1980; Chamon, 2005; Cisne, 2012; Costa e Vale, 2012; Costa, 2013; Hirata, 2009; Nogueira, 2010; Nogueira, 2011; Santos, 2009; Souza-Lobo, 2011; Vale, 2014).

A Profa. Simone também fala de sua proximidade com os/as estudantes citando que durante a greve de 2012 existiu apoio deles/as:

[...] Naquele momento eu vi os estudantes a favor dos professores e eu achei isso muito interessante, naquele momento naquela greve os estudantes estarem ao lado dos professores. Inclusive foram em algumas manifestações, então eu achei interessante isso especificamente. E particularmente o meu trabalho eles costumam gostar. E inclusive eu tenho sofrido várias perseguições políticas e assédio moral na escola e os alunos se mobilizaram eles mesmos pra me defender. Fizeram abaixo-assinado e eu achei isso muito interessante porque é um espaço tão autoritário, é incrivelmente autoritário que não permite liberdade de expressão. [...] Que eles são próximos a mim, são. Porque na minha metodologia, na minha estratégia metodológica de aproximar do universo deles eu preciso conversar com eles então enquanto eu passo a atividade eu vou conversando – e aí, como é que foi o seu dia? – eu tento conversar e saber como é a realidade deles e então isso gera uma proximidade mesmo, alguns já chegam e querem contar a vida toda

Da mesma forma como as professoras, pela condição de mulheres são submetidas a

essa 'desprofissionalização', com atividades atribuídas ao que é considerado trabalho feminino, elas também reproduzem o machismo, sendo vítimas dele, o que é um processo recorrente na sociedade patriarcal.

Entre as entrevistadas, a Profa. Simone se destaca deste perfil, pois ela consegue avançar detectando machismo velado nas atitudes da gestão da escola em que trabalha, por exemplo:

Eu acho tão absurdo.[...] Porque o machismo é tão forte, inclusive na gestão... O dia que eu voltei, a vice-diretora chegou na sala e foi olhar as meninas pra ver se tinha alguma com roupa curta. E ela falou de forma tão severa, tão austera, tão brava de que a menina não teria aquele direito... ‘mas eu já falei tantas vezes, mas não é possível, vocês não conseguem entender que é pra segurança de vocês, é só pra segurança’. Aí eu pensei ‘não é possível que vai colocar ... ela é uma multiplicadora, ela não só tá reproduzindo discurso machista de culpabilizar a mulher por estupro, por qualquer assédio sexual que ela venha a sofrer, mas ela é uma multiplicadora e está fazendo com que todos aqueles pensem a mesma coisa, todos não, mas uma parte significativa vai absorver, vai internalizar aquele discurso e isso é muito perigoso pra educação’ “Ali ela está colocando para eles que é assim e em um local educador, um espaço de educação o que vc aprendeu ali... que a mulher é culpada por qualquer coisa que venha a acontecer com ela, então para a segurança delas, só para isso, e esse foi o argumento, era preciso tirar da sala, tirar do processo educativo, mandar embora. [...] São coisas assim que eu contesto e que naquele espaço escolar não tem espaço pra contestar, não se pode contestar... – ela não tem culpa de ser estuprada, quem tem culpa é o menino que estuprou, você não entende isso? – aí vai a reclamação pra direção por eu ter falado isso e olha que eu não falo na frente de todos... Eu chamo no canto da sala e falo... olha, isso não é legal [...] Quando foi falar no começo do ano sobre o uniforme, no começo do ano foram lidas as normas e disseram que é para as estudantes aprenderem a se adequar ao espaço educativo, que ali não era um clube pra ir com roupa curta e que isso também caberia às professoras. Então isso foi dito.

A Profa. Simone sendo mulher também é vítima de machismo, mas seus relatos demonstraram formação de cunho feminista. Talvez por ser homossexual, compor o primeiro casal de mulheres a se casar em Goiânia no ano de 2012 e por lutar por um novo modelo de família – está grávida de sua esposa – seja ainda mais vítima do machismo, porém durante a entrevista ela demonstra evitar a reprodução do machismo do qual as mulheres são vítimas cotidianamente.

Da mesma forma que a Profa. Simone acaba sendo um ponto de resistência no espaço público, no nível misto contra o machismo, a Profa. Penha se esforça para fazer isso no espaço privado, no nível privado com seus filhos:

Eu costumo dizer que o fato da gente ser mulher faz com que o mundo pese sobre nós. Então a gente tem um milhão de coisas pra fazer. [...] Então eu

faço de tudo em casa. Eu sempre cobreí muito dos meus filhos uma postura menos machista. Eu falo que obrigação de fazer comida é de quem come. Então, não é da mulher. É de qualquer pessoa. Eu falo que obrigação de arrumar casa, não é da mulher, é de quem mora na casa, é de quem vive na casa, de quem usa a casa. Então esse foi meu posicionamento com tudo: com roupa, com casa, com comida. Se alguém fala assim: ‘mãe, a senhora não passou t

al roupa não?’ eu viro uma onça e falo ‘meu filho, tem ferro, tem energia e a tábua de passar. Se vira’. Se reclama que não tem roupa limpa: ‘meu filho, tem máquina de lavar, dê graças a Deus por isso. Cria vergonha, vai lá e põe.’ [...] Mas mesmo assim, mesmo com essa postura eu percebo que ainda há uma postura muito passiva, muito de espera. Se eu não assumir a postura de gerente aqui em casa ‘olha, vc faz isso, vc faz aquilo, vc faz aquilo outro’ as coisas não andam...

As vozes das professoras demonstram o cotidiano delas. Parte-se da assertiva que na sociedade patriarcal, ser mulher é estar submetida aos ataques e à opressão machista, sendo que mesmo quando involuntariamente uma mulher reproduz machismo – acreditando nas funções do cuidar como vocação, julgando ser naturalmente responsável pelas tarefas domésticas, julgando mulheres e se submetendo a julgamentos por conta de vestimentas - ela o faz por ser vítima e não por se beneficiar deste tipo de discurso.

É importante saber que a precarização do trabalho de mulheres perpassa aspectos do espaço público e do espaço privado. Costa (2013, p.38) afirma que este processo ocorre “seja através dos péssimos salários, da carga horária de trabalho cumprida em casa em preparação de aulas, correção de provas e trabalhos ou em estudos, privando, muitas vezes, a mulher trabalhadora do convívio com os familiares e de momentos de lazer”.

Logo, ao ouvir as professoras percebe-se que é importante não só entender a situação trabalhista em que elas se encontram, mas também compreender o conjunto precarização e feminização da profissão, que carrega elementos específicos sustentados pela perpetuação da desigualdade de gêneros desejada pela sociedade patriarcal capitalista, bem como aspectos que se desdobram na vida urbana e na relação entre espaço público e espaço privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma dissertação envolvendo temas que fazem parte da vida de quem pesquisa, e sendo inserida na ciência geográfica, que é permeada por diversas controvérsias e polêmicas, como apontou a geógrafa Ana Fani A. Carlos (2008), não é tarefa fácil.

A discussão de temas como trabalho e gênero à luz do pensamento geográfico significa tentar alargar caminhos dentro desta ciência. E, se a produção de conhecimento e o ato de pesquisar já são suficientemente desafiadores para o caminho do mestrado, encontrar formas de desenvolver e finalizar uma dissertação dedicada ao trabalho e gênero na Geografia também foi um desafio a ser enfrentado no percurso. Isso porque a reafirmação da importância da análise espacial do trabalho feminino é dada pela constatação que todas as nuances de análise propostas nesta pesquisa se desdobram na construção espacial.

Esta pesquisa foi desenvolvida em interlocução com outros trabalhos concomitantemente realizados dentro do projeto de pesquisa “Feminização e Precarização do Trabalho Docente em Goiás”, encampado pelo grupo de pesquisa Dialogus.

Em suma, reafirma-se para amarrar os objetivos da pesquisa que o trabalho docente de mulheres na cidade de Goiânia corresponde à realidade nacional, apresentando altos índices de feminização e precarização. A apreensão da trama trabalho docente feminino e capitalismo se relaciona com a dinâmica urbana de Goiânia, uma vez que a cotidianidade das professoras se realiza na cidade. Ocorre uma relação dialética entre as atividades delas entre o espaço público e o espaço privado, sendo que o patriarcado as atinge de forma direta, para além das condições nefastas impostas pelo sistema capitalista a todos/as trabalhadores/as.

Este trabalho expressa mais uma abordagem das relações capitalistas de trabalho que alienam trabalhadores/as, bem como da discussão do trabalho realizado na área da educação, levando em consideração a predominância das mulheres nesta atividade, isso porque existe a pressão da divisão sexual do trabalho, contra a qual se deve lutar constantemente.

Ao embrenhar pelos rumos da pesquisa muitas são as expectativas de quem se dedica a esta atividade vislumbrando conhecer a fim de se formar e descobrir a fim de contribuir, ainda que minimamente com a ciência comprometida socialmente e com a universidade plural. Sabe-se que os avanços e as contribuições são poucas diante das expectativas, porém, a dedicação e envolvimento cotidiano com os temas que perpassam por este trabalho servem de formação a quem estuda, escreve, vai a campo e realiza entrevistas e procura caminhos de análise dentro da tentativa incansável de aproximar teoria e prática.

Sendo assim, o desenrolar desta pesquisa também apresenta surpresas, para além da confirmação da feminização e precarização do trabalho docente em Goiânia. As atividades das professoras enquanto cidadãs também são responsáveis pela (re)produção do espaço urbano da cidade e enquanto agentes deste processo as professoras o fazem de forma dialética, obedecendo ao sistema, mas também em perspectiva emancipatória.

Ao compreender o espaço-tempo das professoras, foi possível perceber como o trabalho e o cotidiano delas se relacionam e se influenciam. No entanto, é importante destacar que como resultado da divisão sexual do trabalho, a docência marca a vida das trabalhadoras como atividade feminizada. E sendo mulheres, elas já são oprimidas pelo patriarcado todos os dias, seja em casa com a família, no convívio social, pela grande mídia, e como enfatizado aqui, pelo trabalho.

A pesquisa qualitativa foi extremamente interessante por trazer dados e principalmente para que se pudesse *ouvir* as vozes das professoras. Vale destacar que a realização pessoal e profissional delas na docência é recorrente, até mesmo para aquelas que apontam todos os elementos da precarização. Aí está a grande marca do trabalho na educação, como destaca Arroyo (2000). Ademais as relações estabelecidas por elas como mulheres trabalhadoras aparecem em seus relatos, sendo que os excertos selecionados para citação no decorrer da dissertação mostram as relações de gênero estabelecidas por elas no cotidiano, que vão desde relações familiares, cuidados com filhos/as, machismo, homofobia, preocupação com vestimentas, execução de trabalhos domésticos, entre outros. Isso tudo para além dos enfrentamentos feitos todos os dias por conta do trabalho precarizado que só tem piorado devido ao estabelecimento de políticas públicas que desvalorizam e adoecem o corpo docente, possuindo medidas que fazem como que, mais do que nunca, as preocupações do trabalho e a alienação se aproximem do espaço privado das professoras.

Por não compactuar com a precarização de nenhum tipo de trabalho, lembrando que este processo ocorre de forma voraz com as profissões feminizadas, é que o ato de pesquisar, assim como a atividade militante de denunciar, se posicionar e contribuir para a formação e emancipação de trabalhadores e trabalhadoras não se encerram aqui nestas considerações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008, 15ª ed.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BIERNARCKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: problems and techniques of chain referral samples. In: **UCLA**. Sociological methods and researchs. Los Angeles: Sage Publications, 1983, pp. 141-163.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>.

BRASIL. Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF.

BORGES, Wanda Rosa. **A profissionalização feminina**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

BOURDIEU. Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 2008.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Caro Colega: Exclusão Lingüística e Invisibilidade. **Discurso & Sociedad**, Vol 1(2) 2007, 230-246.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério. Ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CHAVEIRO, Eguimar Felício . **Goiânia, travessias sociais e paisagens cindidas**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

CERVERA, Julia Pérez; FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Trad. Beatriz Cannabrava. Montevideo: REPEM, 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>

CISNE, Mirla. Gênero, **Divisão sexual do trabalho e serviço social**. Outras Expressões: São Paulo, 2012.

COSTA, Carmem Lúcia. **A Construção do Lugar a partir do Espaço Programado: O Caso da Vila Teotônio Vilela em Catalão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia. 1998. IESA-UFG, Goiânia: 1998.

COSTA, Carmem Lúcia. **Feminização e Precarização do Trabalho Docente em Goiás: relatório de pesquisa**. Catalão: DIALOGUS: Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho, 2013.

COSTA, Carmem Lúcia; VALE, Suzana Alves. A feminização e a precarização do trabalho docente em Goiás. Sub-projeto: Produção de dados sobre a feminização do trabalho docente em Goiás. **Relatório de PIBIC**. Catalão, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho I**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2006.

FILGUEIRAS, Luiz. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Eduardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). Neoliberalismo y Sectores Dominantes - tendencias globales y experiencias nacionales. 1aed. Buenos Aires: **CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2006, v. 1, p. 179-206.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

GARCIA, Allysson Fernandes. Discriminação, Preconceito Racial e Comportamento Social. In: **Curso de Educação para as Relações Etnicorraciais**. Goiânia, 2009.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GASPARINI, Sandra Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; BARRETO, Sandhi Maria. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 31, p. 189-199, 2005.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**. 2009, n.21, pp. 24-41.

IBGE. **Algumas características da inserção da mulher no mercado de trabalho**. Brasil, 2008.

IBGE. **Mulher e Mercado de Trabalho**: perguntas e respostas. Brasil, 2010.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 3ª reimpressão, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica forma, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto Pela Educação**: reforma educacional goiana. Goiânia, setembro de 2011. Disponível em: <http://www.sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acessado em dezembro de 2013.

LOUREIRO, Isabel. **Rosa Luxemburgo**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LUKÁCS, Georgy. **A ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet, a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Versão revista por Pablo Polese de Queiroz, a partir da edição em espanhol “*El Trabajo*” e cotejada com o original em alemão *DIE ARBEIT - Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. (Original) Status, 1971 - Kapitel 1 - Luchterhand, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho I**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MEZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2008.

MEZSÁROS, István. **Para além do capital**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002.

MOREIRA, Ruy. Prefácio. In: THOMAZ JUNIOR, Antônio (org). **Geografia e Trabalho no Século XXI**. Presidente Prudente: Centelha, 2004, v. 1.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Aurora**, Marília – SP, ano 4, vol.6, 59-62, agosto de 2010.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado**: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 2ªed.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e

flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 26, n.92, 2005.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 2004.

PELÁ. Márcia Cristina Hizim. **Goiânia: o mito da cidade planejada**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia. 2009. IESA-UFG, Goiânia: 2009.

PINTO, Joana Plaza. Os gêneros do corpo: para começar a entender. In: Eliane Gonçalves. (Org.). **Desigualdades de gênero no Brasil**: reflexões e experiências. Goiânia: Grupo Transas do Corpo, 2004.

SANTOS, Elza Ferreira. **Mulheres entre o lar e a escola**: os porquês do magistério. São Paulo: Editora Annablume, 2009.

SANTOS, Neville Julio Vilasboas. **Desigualdade e identidade nos serviço doméstico**: intersecções entre raça, classe, gênero. Dissertação de Mestrado em Sociologia. FCS – Universidade Federal de Goiás, 2010.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2011.

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos negros femininos em movimento**: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas. Dissertação de Mestrado em Geografia. IESA – Universidade Federal de Goiás, 2008.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. **Memórias**. Goiânia: Gráfica O Popular, Ed. Cultura Goiana, 1973.

THOMAZ JUNIOR, Antônio. **Dinâmica geográfica do trabalho no século XXI**. (Limites explicativos, autocrítica e desafios teóricos. 997 p. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

VALE, Suzana Alves. **Elas na Docência**: entre a emancipação e a precarização do trabalho

docente no Colégio Abrahão André em Catalão – Goiás. Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia. Regional Catalão – Universidade Federal de Goiás, 2014.

VIANA, Heloiza Souza. **O Trabalho Docente no Ensino Médio em Goiás**: uma análise das reformulações imposta a essa fase de ensino que transformam o trabalho dos professores. Dissertação de Mestrado em Sociologia. FCS – Universidade Federal de Goiás, 2012.

<http://www.seduc.go.gov.br>. Acessado em junho de 2013.

<http://www.ibge.br>. Acessado em novembro de 2013.

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>. Acessado em janeiro de 2014.

<http://www.cartacapital.com.br/politica/presidenta-sim>. Acessado em dezembro de 2013.

ANEXO I**ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS****Dados Pessoais:**

1 – Nome _____

2 – Unidade (s) Escolar (es) em que trabalha _____

3 – Idade _____ Formação/escolaridade _____

4 – Quais os horários em que leciona? Indique os dias e horários da semana destinados às aulas atualmente.

5 – Qual a sua carga horária de trabalho?

6 – Em quantas turmas você ministra aula? Qual o número total de alunos por turno?

Questões específicas para análise:

1 – Por que escolheu a docência como área de atuação profissional?

2 – Quanto tempo você tem para o planejamento? Considera que é o suficiente?

3 – Quanto tempo você dedica para estudar?

4 – A infraestrutura e materiais pedagógicos disponibilizados pela escola influenciam no desenvolvimento do seu trabalho? Explique.

5 – Você considera que o seu trabalho é valorizado pela comunidade escolar? Justifique?

6 – Você leva serviço para casa? Com que frequência?

7 – Nos finais de semanas/feriados o que costuma fazer no seu tempo de descanso?

8 – Você pratica alguma atividade física? Qual e com que frequência?

9 – Você já se afastou do trabalho? Quais motivos?

10 – Você se sente realizado/a no campo profissional? Por quê?

11 – Você realiza tarefas domésticas? Quais?

12 – Você tem filhos/as? Moram com você?

13 – A atividade de professora influencia na sua vida fora do trabalho? Por que?

14 – As suas atividades fora do trabalho influenciam na sua vida pessoal? Por que?

APÊNDICE A – Escolas administradas pela SEDUC/GO cujos dados são utilizados na pesquisa.

<p>CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Endereço:R.FERREIRA PACHECO ESQ. C/ 11ª AVENIDA S/N (ANTIGA RUA 233) Bairro:ST UNIVERSITARIOCEP:74605120 Município:GOIÂNIA Diretor:CLEYDSON FERREIRA SOBRINHO Fone:6232181361 Email:52032957@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS - UNIDADE AYRTON SENNA Endereço:RUA JC 10 ESQ. C/ JC 37 S/N Bairro:JARDIM CURITIBA CEP:74481060 Município:GOIÂNIA Diretor:DONIZETE ALVES PINTO Fone:6232016301 Email:52068749@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS - UNIDADE HUGO DE CARVALHO RAMOS Endereço:Av E Qd B11 Lts 1/24 600 Bairro:JARDIM GOIÁSCEP:74810030 Município:GOIÂNIA Diretor:UBIRATAN REGES DE JESUS JÚNIOR Fone:6232011745 Email:52033457@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS - UNIDADE POLIVALENTE MODELO VASCO DOS REIS Endereço:RUA T 48 ESQ. C/ AV. MUTIRÃO S/N Bairro:SETOR OESTECEP:74140130 Município:GOIÂNIA Diretor:VIRGÍLIO GUEDES DA PAIXÃO Fone:6232017055 Email:52034119@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS Endereço:9ª AVENIDA 474 Bairro:VILA NOVACEP:74643080 Município:GOIÂNIA Diretor:NORMY MARIA DA CUNHA Fone:6232610202 Email:52034275@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL AECIO OLIVEIRA DE ANDRADE Endereço:RUA DO PRATA S/N ESQ. C/ CARIJÓS Bairro:URIAS MAGALHAESCEP:74565610 Município:GOIÂNIA Diretor:DÉBORA CRISTINA DE MELO Fone:6232102807 Email:52033317@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL AMALIA HERMANO TEIXEIRA Endereço:AV MARCIO SILVA S/N QD 80 LT 10 Bairro:JD BAL MEIA PONTECEP:74590400 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIA DE FATIMA DOS SANTOS COSTA Fone:6232109770 Email:52074030@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO OLIVEIRA DA SILVA Endereço:RUA ANACÁ QD 214-A S/N ESQ. C/ RUA LACI Bairro:PARQUE AMAZÔNIACEP:74840690 Município:GOIÂNIA Diretor:ZAQUEU HONORATO DE OLIVEIRA Fone:6232802232 Email:52033953@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADÃO FILHO Endereço:RUA 64 S/N ESQ. C/ 66 QD 49</p>

<p>Bairro:FINSOCIALCEP:74473580 Município:GOIÂNIA Diretor:FÁBIA CRISTINA SOARES DA SILVA Fone:6235178534 Email:52034836@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL ASSIS CHATEAUBRIAND Endereço:AV OTAVIO TAVARES DE MORAIS S/N Bairro:CAMPINASCEP:74520070 Município:GOIÂNIA Diretor:FERNANDO FELICIANO MOREIRA Fone:6232931689 Email:52033333@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL BANDEIRANTE Endereço:AV EMÍLIA TAVARES S/N S/N Bairro:SETOR BUENOCEP:74215010 Município:GOIÂNIA Diretor:GUSTAVO HENRIQUE GAMA DE OLIVEIRA Fone:6239451605 Email:52033341@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES Endereço:AV DA DIVISA 76 Bairro:VILA SANTA HELENCEP:74555390 Município:GOIÂNIA Diretor:KARLA BIANCA MARTINS GOULART Fone:6232917936 Email:52034151@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL CHICO MENDES Endereço:AV PERIMETRAL VI QD. 23-A LT. AREA 6 SN Bairro:CONJUNTO RIVIERACEP:74730030 Município:GOIÂNIA Diretor:LUCIMAR APARECIDA GOUVEIA TENÓRIO Email:52034860@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL COLEMAR NATAL E SILVA Endereço:RUA 18 A 106 Bairro:SETOR AEROPORTOCEP:74070060 Município:GOIÂNIA Diretor:ELISANGELA CRISTOVAM NEVES Fone:6232125580 Email:52035506@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL CORA CORALINA Endereço:RUA NR-4 C/ RUA NR-2 S/N VILA REDENÇÃO Bairro:VILA REDENCAOCEP:74845510 Município:GOIÂNIA Diretor:ROBELIA ALVES DA SILVA Fone:6235416168 Email:52033368@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL CORAÇÃO DE JESUS Endereço:RUA 02 ESQ. C/ R.14 E 15 S/N Bairro:SETOR AEROVIARIOCEP:74435120 Município:GOIÂNIA Diretor:ROGÉRIO ANTÔNIO DA CONCEIÇÃO Email:52034879@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DO CRIMEIA OESTE Endereço:RUA JOAQUIM TEOFILO CORREA VIANA S/N S/N Bairro:SETOR CRIMEIA OESTECEP:74563290 Município:GOIÂNIA Diretor:NEUVA PEREIRA DUARTE SOUZA Email:52033970@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DO SETOR FINSOCIAL Endereço:RUA VF 64 QD 49 S/N Bairro:SETOR FINSOCIALCEP:74021970 Município:GOIÂNIA Diretor:ELTON GOMES FERRAZ Fone:6235175058 Email:52033910@seduc.go.gov.br</p>

<p>COLÉGIO ESTADUAL DO SETOR PALMITO Endereço:AV. CRISTOVO COLOMBO S/N Bairro:JD. NOVO MUNDOCEP:74705130 Município:GOIÂNIA Diretor:FÂNIA LUCIA DE SOUSA Fone:6232063862 Email:52069915@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DO SETOR SUDOESTE Endereço:RUA C 75 ESQ. COM C 95 198 Bairro:SETOR SUDOESTECEP:74303020 Município:GOIÂNIA Diretor: ANGELA SOARES MOTA MACHADO Email: 52033406@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DOM ABEL - SPL Endereço:RUA 1041 S/N Bairro:SETOR PEDRO LUDOVICOCEP:74825080 Município:GOIÂNIA Diretor:MARCOS ANTONIO DA SILVA ELIAS Email:52034917@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DOM ABEL - SU Endereço:RUA 260 S/N 510 Bairro:SETOR UNIVERSITÁRIOCEP:74610240 Município:GOIÂNIA Diretor:Sara Rodrigues Roque Fone:6232022386 Email:52034925@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS Endereço:RUA 13 156 Bairro:AEROVIÁRIOCEP:74515010 Município:GOIÂNIA Diretor:ROZILDA RAMOS FERREIRA Fone:6284844097 Email:52035026@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA - VILA MUTIRÃO Endereço:R. J QD 15 LT 1 S/N Bairro:VILA MUTIRAO ICEP:74480230 Município:GOIÂNIA Diretor:GERALDO ALVES RODRIGUES SAMPAIO Email:52033430@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA Endereço:PRACA C -111 S/Nº SN Bairro:JARDIM AMERICACEP:74643050 Município:GOIÂNIA Diretor:PERICLES DOS ANJOS CARDOSO Fone:6232598202 Email:52033481@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JARDIM BALNEÁRIO MEIA PONTE Endereço: AV. GENESIO DE LIMA BRITO S/N QD. F LT A Bairro: BALNEÁRIO MEIA PONTE CEP:74593210 Município:GOIÂNIA Diretor: MARIA CELIA ALVES DE OLIVEIRA Email:52033490@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JARDIM EUROPA Endereço:RUA BOLONHA QD. 11-A S/N ESQ. C/ PIZA Bairro:JARDIM EUROPACEP:74325080 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIA JOSÉ ALVES FERREIRA Email:52037517@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JARDIM GUANABARA Endereço:AL MINAS GERAIS QD 76 LT 24 24 Bairro:JARDIM GUANABARACEP:74675560 Município:GOIÂNIA Diretor:ENICLEIA CRISTIANA MORAIS Fone:6232071157</p>

<p>Email:52033503@seduc.go.gov.br</p> <p>COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BÊNIO Endereço:RUA JC QUADRA 140 AREA VERDE S/N Bairro:JD CURITIBA IIICEP:74481130 Município:GOIÂNIA Diretor:NILSON RESPLANDES SANTOS Email:52035131@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JOÃO JOSÉ COUTINHO Endereço: AV. JOÃO BATISTA GONÇALVES S/N ESQUINA COM V-3 Bairro: CONJUNTO VERA CRUZ CEP:74493110 Município:GOIÂNIA Diretor: ADALICE MACEDO VARGAS GONÇALVES Email:52035140@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ HONORATO Endereço:RUA 59 176 1 ANDAR Bairro:CENTROCEP:74045050 Município:GOIÂNIA Diretor:ROSAMEIRE LOPES SIQUEIRA MOTA Fone:6232120043 Email:52034186@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA Endereço:RUA 260 S/N QD. 401 Bairro:SETOR COIMBRACEP:74535480 Município:GOIÂNIA Diretor:IÊDA DANTAS ROMÃO Fone:6232914852 Email:52035212@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL LUIS PERILLO Endereço:RUA HU,MBERTO DIAS C/ CARLOS DIAS S/N Bairro:BAIRRO GOIA CEP:74486220 Município:GOIÂNIA Diretor: MARIA AUXILIADORA DA SILVA Fone:6232569368 Email:52089347@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL MAJOR OSCAR ALVELOS Endereço:RUA 2011 S/N UNIDADE 201 Bairro:PARQUE ATHENEUCEP:74890660 Município:GOIÂNIA Diretor:VIVIANE VENCESLENCIA SOARES Email:52033554@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL MENINO JESUS Endereço:AV PRESIDENTE COSTA E SILVA S/N Bairro:JARDIM BELA VISTACEP:74830540 Município:GOIÂNIA Diretor:ANERIA MARIA FELICIANO DOS SANTOS Email:52035247@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLEGIO ESTADUAL MIRIAM BENCHIMOL FERREIRA Endereço:RUA JL 4 QD 9 LT 8 Bairro:JARDIM LAGEADOCEP:74785040 Município:GOIÂNIA Diretor:FRANCISCO ANTONIO LEITE NETO Fone:6232086910 Email:52035271@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA Endereço:RUA 200 743 1 ANDAR Bairro:VILA NOVACEP:74645230 Município:GOIÂNIA Diretor:JUSCELINA RODRIGUES DE MENDONÇA E SILVA Email:52035280@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE LOURDES Endereço:RUA JC 26 S/N QD 5 LT 8 - A 11 Bairro:JD CURITIBA IICEP:74480430 Município:GOIÂNIA Diretor:LUCIANA GONÇALVES DE CARVALHO</p>

<p>Fone:6232984110 Email:52035336@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE Endereço: ALAMEDA DAS PALMEIRAS, QD. 51-A S/N Bairro: NOVO HORIZONTE CEP:74363810 Município:GOIÂNIA Diretor: ANA MARIA GRAZIANI PASSOS BARBOSA Fone:6232893466 Email:52033945@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC Endereço:AV 24 DE OUTUBRO S/N ESQ. C/ RUA 13 Bairro:SETOR AEROVIARIOCEP:74435090 Município:GOIÂNIA Diretor:ANA CATARINA FEITOSA DE ARAÚJO DE ASSIS Fone:6232714082 Email:52035344@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL PARQUE DOS BURITIS Endereço:RUA ROSEMIRA MARQUES S/N QUADRA 16 LOTES 1/4 Bairro:PARQUE DOS BURITISCEP:74485812 Município:GOIÂNIA Diretor:ROBERTO BERNARDES DA SILVA Fone:6232993101 Email:52035352@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE PROFESSOR GOIANY PRATES Endereço:RUA C 68 QD. 115 336 Bairro:SETOR SUDOESTECEP:74305340 Município:GOIÂNIA Diretor:JASON JACOB CORREIA Fone:6232876862 Email:52035395@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL PRÉ-UNIVERSITÁRIO Endereço:RUA 240 S/N Bairro:ST UNIVERSITARIOCEP:74440460 Município:GOIÂNIA Diretor:JACQUELINE SANTANA LIMA Fone:6232185887 Email:52035370@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GENESCO FERREIRA BRETAS Endereço:RUA SÃO FRANCISCO Bairro: RECANTO DO BOSQUE CEP:74474338 Município:GOIÂNIA Diretor: FLANDIA MARTINS DE MOURA Email: 52188400@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR WILMAR GONÇALVES DA SILVA Endereço:RUA 13 QD25 LT01 S/N Bairro:VILA MORAISCEP:74620180 Município:GOIÂNIA Diretor:CRISTINA DE OLIVEIRA PORTIS Email:52033600@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA VANDY DE CASTRO CARNEIRO Endereço:RUA CHILE, ESQ C/ URUGUAI, QUADRA 13 S/N Bairro:VILA MARIA LUIZACEP:74720180 Município:GOIÂNIA Diretor:NEIDIMAR LELES VIEIRA Fone:6232841708 Email:52070980@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO Endereço:AVENIDA SOL NASCENTE QD 50 LT 16 SN Q.50 LT 16 Bairro:JD NOVA ESPERANCACEP:74465210 Município:GOIÂNIA Diretor:LUCINELE MARTINS CAVALHEIRO Email:52033511@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL SANTA BERNADETE Endereço:RUA 231 10 N°10</p>

<p>Bairro:NOVA VILACEP:74640220 Município:GOIÂNIA Diretor:WALERIA ESCHER DE OLIVEIRA CÂNDIDO Fone:6232033578 Email:52035603@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO ALVES DE SOUZA Endereço:RUA VF 22 19 QD.22 LT.19 Bairro:FINSOCIALCEP:74473180 Município:GOIÂNIA Diretor:GILSON DA SILVA GOMES Email:52035549@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL SENADOR TEOTONIO VILELA Endereço:AV SENADOR CANEDO S/N S/N Bairro:CJ VERA CRUZCEP:74493160 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIA VALDITE MOREIRA DA SILVA Fone:6232991390 Email:52033643@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL SOLON AMARAL Endereço:AV FREI CONFALONI S/N QD 150 LT 06 Bairro:CONJ VERA CRUZ IICEP:74495060 Município:GOIÂNIA Diretor:ELENICE ABADIA DOURADO Email:52035581@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES Endereço:AV. TOQUIO ESQ. COM MADRID S/N QD. 13 Bairro:PARQUE IND JOAO BRAZCEP:74483550 Município:GOIÂNIA Diretor:RONI RIBEIRO DA SILVA Email:52035620@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL VIDA NOVA Endereço:AV . AMERICANO DO BRASIL Q. 254 S/N Bairro:SETOR MARISTACEP:74180010 Município:GOIÂNIA Diretor:MEIRE LUCIA DOS SANTOS</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE MAUÁ Endereço:RUA 1016 COM RUA 1007 S/N Bairro:SETOR PEDRO LUDOVICOCEP:74820290 Município:GOIÂNIA Diretor:CLAUDIA RIBEIRO DAS NEVES Fone:6232814288 Email:52035662@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR MUNDIM Endereço:RUA R 40 QD. 40 LT. 07 S/N Bairro:CONJ. ITATIAIA ICEP:74690650 Município:GOIÂNIA Diretor:JOSÉ JOCUNDO DE CARVALHO Fone:6230932989 Email:52033651@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO LIONS CLUBE DE GOIÂNIA SUL Endereço:RUA CÔNEGO EVARISTO CAMPOS S/N QD36 LT 8/9 CJ IARA Bairro:SETOR CRIMEIA OESTECEP:74563030 Município:GOIÂNIA Diretor:JOANA FRANCISCA FERREIRA DE AZEVEDO Fone:6232104879 Email:52035824@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO POLIVALENTE TRIBUTÁRIO HENRIQUE SILVA Endereço:RUA T-48 ESQ COM T-30 S/N Bairro:SETOR BUENOCEP:74210190 Município:GOIÂNIA Diretor:IVONE ALBERTO DAS DORES PAIVA Fone:6232855904 Email:52036936@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL CLUBE DE LEÕES GOIÂNIA OESTE</p>

<p>Endereço:R DIVINO DE OLIVEIRA 160 CIDADE JARDIM Bairro:CIDADE JARDIMCEP:74425220 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIA ONDINA DE FARIA MACIEL Fone:6232710062 Email:52037428@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL DOM FERNANDO GOMES DOS SANTOS II Endereço:RUA 218 ESQ C RUA 217 QD 30 S N Bairro:JD DOM FERNANDO IICEP:74413300 Município:GOIÂNIA Diretor:ROSANGELA SOARES DE OLIVEIRA Email:52034933@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL DOMINGOS BAPTISTA DE ABREU Endereço:RUA VC6 C/ JOÃO BATISTA GONÇALVES S/N Bairro: CONJUNTO VERA CRUZ CEP:74495240 Município:GOIÂNIA Diretor: CYNTHIA RIBEIRO DE ASSIS Email: 52033929@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL IRMÃ GABRIELA Endereço:AV PLANALTO S/Nº S/N Bairro:CONJUNTO RIVIERACEP:74730080 Município:GOIÂNIA Diretor:RAQUEL MARQUES FERNANDES DE MIRANDA Fone:6232841635 Email:52033465@seduc.go.gov.br</p>
<p>COLÉGIO ESTADUAL JARDIM NOVO MUNDO Endereço:AV CRISTOVAO COLOMBO S/N QD 113 LT 104 Bairro:JARDIM NOVO MUNDOCEP:74705130 Município:GOIÂNIA Diretor:MARGARETH DUARTE DE SOUZA Email:52035115@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA Endereço:RUA 26 A QD 69 A LOTE 4 S/N Bairro:SETOR AEROPORTOCEP:74375300 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIA BADIA ARRAES Fone:6232259094 Email:52069842@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL NHANHA DO COUTO Endereço:AV 24 DE OUTUBRO S/N Bairro:SETOR FUNCIONARIOSCEP:74543100 Município:GOIÂNIA Diretor:REMILCE RIBEIRO DA SILVA MENDONÇA Fone:6232913607 Email:52035301@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIÃO FRANÇA Endereço:RUA PRESIDENTE CLEVELAND S/N QD.38 LT.8 Bairro:JD PRESIDENTECEP:74353110 Município:GOIÂNIA Diretor:MARIZETE MACHADO DOS SANTOS BASTOS Fone:6232893346 Email:52035450@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VITOR JOSÉ DE ARAUJO Endereço:AV.DO POVO ESQ.COM AV.ORIENTE QD.105 105 Bairro:JD CURITIBA IIICEP:74480800 Município:GOIÂNIA Diretor:IRIS MARIA DANTAS CIRQUEIRA Email:52035468@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ESTADUAL SANTA MARTA Endereço:ESTRADA SENADOR CANEDO KM. 8 KM 08 Bairro:COLONIA SANTA MARTACEP:74643050 Município:GOIÂNIA Diretor:EDIMUNDA ANTONIA DA SILVA ANTONELLI Email:52035611@seduc.go.gov.br</p>

<p>ESCOLA GOVERNADOR JOAQUIM SOBROSA Endereço:RUA DUQUE DE CAXIAS QD 03 S/N Bairro:ANDREIA CRISTINACEP:74354470 Município:GOIÂNIA Diretor:OCLAIR DA SILVA BRITO Fone:6232882127 Email:52035069@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA JOÃO CRISÓSTOMO ROSA Endereço:AVENIDA MANCHESTER Q 248 L 10 S/N Bairro:JARDIM NOVO MUNDOCEP:74703010 Município:GOIÂNIA Diretor:LÊISE MIRIAN ANDRADE LENZA ROSA Fone:6232063976 Email:52035808@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA ROTARY CLUBE DE GOIÂNIA Endereço:RUA 3 141 Bairro:ST LESTE UNIVERSIT.CEP:74615070 Município:GOIÂNIA Diretor:ADRIANA MARQUES DE SIQUEIRA Fone:6232612978 Email:52035492@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA SESI CAMPINAS Endereço:RUA GERALDO NEY 662 Bairro:CAMPINASCEP:74515020 Município:GOIÂNIA Diretor:ELZA AUGUSTA FLEURY VIANA Fone:6232369100 Email:52034755@seduc.go.gov.br</p>
<p>ESCOLA SESI CANAÃ Endereço:RUA PROFESSOR LÁZARO COSTA 236 Bairro:VILA CANAAACEP:74415420 Município:GOIÂNIA Diretor:ANTONIA DE FREITAS SILVA STECCA Fone:6232363815 Email:52034640@seduc.go.gov.br</p>
<p>INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS Endereço:AV ANHANGUERA ESQ C/ 5ª AV 1630 Bairro:VILA NOVACEP:74643050 Município:GOIÂNIA Diretor:LUCIANA DE SOUZA CARVALHO Fone:6232611837 Email:52038025@seduc.go.gov.br</p>
<p>INSTITUTO EDUCACIONAL EMMANUEL DA IEC Endereço:AVENIDA CORA CORALINA 407 Bairro:SETOR SULCEP:74080445 Município:GOIÂNIA Diretor:GLEIBE LELIS RIBEIRO Fone:6232242385 Email:52038033@seduc.go.gov.br</p>

APÊNDICE B – Tabela de professores e professoras das escolas cujos dados foram utilizados como amostra da pesquisa

Unidade escolar	Professores (%)	Professoras (%)
Centro de Educação de Jovens e Adultos	26,3	73,6
CPMG - Unidade Ayrton Senna	51,5	48,4
CPMG - Unidade Hugo de Carvalho Ramos	37,3	62,6
CPMG - Unidade Polivalente Modelo Vasco dos Reis	40,9	59,0
Colégio de Aplicação do Inst. de Educação de Goiás	12,9	87,0

Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade	44,4	55,5
Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira	29,0	70,9
Colégio Estadual Antônio Oliveira da Silva	38,4	61,5
Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho	34,3	65,6
Colégio Estadual Assis Chateaubriand	30,7	69,2
Colégio Estadual Bandeirante	38,8	61,1
Colégio Estadual Castro Alves	39,3	60,6
Colégio Estadual Chico Mendes	33,3	66,6
Colégio Estadual Colemar Natal e Silva	14,2	85,7
Colégio Estadual Cora Coralina	28,5	71,4
Colégio Estadual Coração de Jesus	50,0	50,0
Colégio Estadual Crimeia Oeste	33,3	66,6
Colégio Estadual do Setor Finsocial	44,1	55,8
Colégio Estadual do Setor Palmito	35,4	64,5
Colégio Estadual do Setor Sudoeste	27,2	72,7
Colégio Estadual Dom Abel - SPL	6,6	93,3
Colégio Estadual Dom Abel - SU	26,4	73,5
Colégio Estadual Duque de Caxias	50,0	50,0
Colégio Estadual Edmundo Rocha - Vila Mutirão	33,3	66,6
Colégio Estadual Jardim América	18,7	81,2
Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte	21,8	78,1
Colégio Estadual Jardim Europa	38,7	61,2
Colégio Estadual Jardim Guanabara	30,0	70,0
Colégio Estadual João Bênnio	14,2	85,7
Colégio Estadual João José Coutinho	18,7	81,2
Colégio Estadual José Honorato	19,0	80,9
Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira	13,6	86,3
Colégio Estadual Luis Perillo	31,0	68,9
Colégio Estadual Major Oscar Alvelos	12,9	87,0
Colégio Estadual Menino Jesus	37,5	62,5
Colégio Estadual Miriam Benchimol Ferreira	38,7	61,2
Colégio Estadual Murilo Braga	6,6	93,3
Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes	44,4	55,5
Colégio Estadual Novo Horizonte	22,5	77,5
Colégio Estadual Olavo Bilac	37,5	62,5
Colégio Estadual Parque dos Buritis	30,4	69,5
Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates	26,6	73,3
Colégio Estadual Pré-Universitário	45,4	54,5
Colégio Estadual Professor Genesco Ferreira Bretas	21,7	78,2
Colégio Estadual Prof. Wilmar Gonçalves da Silva	34,7	65,2
Colégio Estadual Profa. Vandy de Castro Carneiro	46,1	53,8
Colégio Estadual Robinho Martins Azevedo	34,0	66,0
Colégio Estadual Santa Bernadete	15,9	84,0
Colégio Estadual Sebastião Alves de Souza	42,3	57,6
Colégio Estadual Senador Teotônio Vilela	57,3	42,3
Colégio Estadual Solon Amaral	13,3	86,6
Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves	27,7	72,2
Colégio Estadual Vida Nova	19,0	80,9

Colégio Estadual Visconde de Mauá	31,2	68,7
Colégio Estadual Waldemar Mundim	36,1	63,8
Colégio Lions Clube de Goiânia Sul	10,0	90,0
Colégio Polivalente Tributário Henrique Silva	25,0	75,0
Escola Estadual Clube de Leões Goiânia Oeste	0,0	100,0
Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos II	0,0	100,0
Escola Estadual Domingos Baptista de Abreu	18,7	81,2
Escola Estadual Irmã Gabriela	37,0	62,9
Escola Estadual Jardim Novo Mundo	20,0	80,0
Escola Estadual Maria Lusía de Oliveira	25,0	75,0
Escola Estadual Nhanhá do Couto	9,0	90,9
Escola Estadual Professor Sebastião França	8,3	91,6
Escola Estadual Professor Vitor José de Araújo	11,1	88,8
Escola Estadual Santa Marta	0,0	100,0
Escola Governador Joaquim Sobrosa	20,8	79,1
Escola João Crisostomo Rosa	16,6	83,3
Escola Rotary Clube de Goiânia	19,0	80,9
Escola Sesi Campinas	35,1	64,8
Escola Sesi Canaã	7,8	92,1
Instituto de Educação de Goiás	30,0	70,0
Instituto Educacional Emmanuel da IEC	17,6	82,3
	28,7	71,2

Dados: Janeiro/2013; Escola de Formação de Professores do Estado de Goiás/NTE/Seduc.
Organização: Caetano, D. L. N. S.