

## TRABALHO DOCENTE E RELAÇÕES DE GÊNERO: IMPLICAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Ennia Débora Passos Braga Pires\**, *Soraya Mendes Rodrigues Adorno\*\**,  
*Reginaldo Santos Pereira\*\*\** e *Soraia Chafic El Kfourri Salerno\*\*\*\**

**Resumo:** Este ensaio tem como objetivo apresentar uma breve discussão acerca do trabalho docente tendo como eixo norteador a categoria gênero. Oferece, também, alguns elementos para reflexão sobre as tendências das políticas de formação de professores, no âmbito da reforma educacional implementada nos anos noventa. Concordante de que essas políticas tendem a seguir as orientações do Banco Mundial correlacionadas a outros fatores de ordem macroeconômica, acrescenta a hipótese de que as relações de gênero podem influenciar na condução e implementação dessas políticas, por ser, no Brasil, o magistério uma atividade predominantemente feminina.

**Palavras-chave:** Docência. Gênero. Políticas de formação. Profissionalização do educador.

---

\* Mestre em Educação pela Unicamp. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: enniadebora@uesb.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: sadorna@ibest.com.br

\*\*\* Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Ues). E-mail: regisantos@uesb.br

\*\*\*\* Doutoranda em Educação pela Unicamp. Pedagoga pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio. Procópio (Fafi/PR). E-mail: soraiafourri@mackenzie.com.br

## Gênero e trabalho docente

São inegáveis as conquistas alcançadas pelas mulheres nas últimas décadas. Assistimos à consolidação do acesso das mulheres ao mercado de trabalho e ao aumento da escolaridade feminina, que ultrapassa a masculina a partir do Ensino Médio; fatos que têm implicações marcantes nas transformações demográficas da sociedade brasileira (queda da taxa de fecundidade, diminuição da mortalidade infantil, redução do tamanho das famílias, etc.).

Entretanto, também, são inegáveis as discriminações de gênero sofridas pelas mulheres em sua inserção no mundo do trabalho. Discriminações que se legitimam, por meio de outras formas de discriminação, como a de raça, por exemplo, reforçando a desigualdade da remuneração entre os sexos no mercado de trabalho, mesmo quando as mulheres apresentam nível de escolaridade maior ou equivalente ao dos homens.

O mercado de trabalho é segmentado pela categoria gênero. São os guetos femininos no mercado de trabalho, ocupações com elevado contingente de mulheres que, em razão dessa caracterização de gênero, detêm menor prestígio e níveis mais baixos de remuneração. O magistério, principalmente, da Educação Básica, é um gueto feminino.

Enfocar a temática de gênero como elemento mediador para a compreensão do trabalho docente parece ser uma opção de significativa relevância, uma vez que o grande contingente do magistério é constituído por mulheres. Ignorar essa evidência é, no mínimo, um reducionismo em qualquer análise sobre o trabalho docente.

Bruschini e Amado (1988), ao evidenciarem o magistério, em específico, das séries iniciais, como uma carreira predominantemente feminina, alertam para o fato da pouca articulação da pesquisa na área da educação com os estudos sobre mulher no Brasil. As autoras analisaram vários trabalhos<sup>1</sup> do

<sup>1</sup> Esse levantamento bibliográfico foi realizado em quatro bibliotecas do Estado de São Paulo, sendo as bibliotecas setoriais de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp), a da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e a Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas. Foram examinados 21 trabalhos de dissertações e teses constantes do acervo. Dentre os trabalhos examinados, encontravam-se: ARAPIRACA, M. **Magistério de nível I: curso e profissão, opções questionáveis.** 1975. Dissertação (Mestrado) – UFBA, Salvador, 1975; BARRETO, E. S. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social.** 1980. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 1980; CARVALHO, M. J. **O professor estadual: um valor ameaçado.** 1976. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1976; FIGUEREDO, M. A. **O normalista: expectativa da formação e da profissão.** Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 1980; LIBÁNEO, J. C. **A prática pedagógica de professores da Escola Pública.** 1984. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1984; MELLO, G. N. **Prática docente na escola de 1º Grau.** 1981. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 1981.

período compreendido entre o final da década de 70 e anos 80 e surpreenderam-se com o fato de que, apesar da história do magistério apresentar a incorporação de vários elementos da domesticidade e submissão da mulher, os pesquisadores, após breves referências à intensa e maciça entrada das mulheres nessa ocupação, seguiam realizando seus propósitos, como se dessa presença não derivasse maiores implicações. Evidencia-se, assim, que os conhecimentos obtidos com os estudos sobre mulher não eram incorporados na maioria dos estudos em educação. A desarticulação entre essas duas correntes ocasionaria grandes prejuízos em termos de avanços na produção de conhecimentos para ambas as áreas. As autoras concluem defendendo a integração dos resultados dos dois campos de investigação:

[...] a integração dos resultados entre essas duas vertentes do conhecimento poderia ter efeitos extremamente benéficos. No caso do magistério, levar em conta aspectos como a histórica socialização da mulher para ser professora, o estreito leque ocupacional com o qual ela se defronta ao fazer suas escolhas, os motivos que as justificam, assim como análises mais profundas da confusão entre os papéis de mãe e de mestra poderiam levar a uma avaliação mais completa e integrada da relação da professora com os alunos, da sua conduta em sala de aula e da sua atuação profissional (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 11).

Trazer para as análises da pesquisa educacional as contribuições dos estudos sobre gênero é apontado, pelas autoras, como uma tarefa urgente, tanto pela denúncia do descaso dos educadores para com a questão da subordinação de gênero, quanto pela tomada de medidas para aproximar os estudos nas duas áreas, como, também, pelo fato de as mulheres, como professoras, serem o maior instrumento, “através de sua prática em sala de aula, para a perpetuação dos mesmos mecanismos que reproduzem as desigualdades de gênero” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 11).

Costa (1995), num interessante estudo sobre trabalho docente, enfatiza três pontos dessa problemática – gênero, classe e profissionalismo – e apresenta algumas proposições no que tange à questão de gênero na análise do trabalho docente. Essa autora afirma que tratar de gênero é uma maneira de indicar o modo de ser dos sexos como uma construção fundamentalmente social. O lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações, nos processos interativos concretos do social.

A categoria gênero é compreendida neste estudo como uma construção social, numa esfera em que estão imbricadas relações de poder produtoras de saberes, que definem a posição histórica de diferentes atores sociais. Procura-se, assim, superar as explicações biologizantes acerca das relações entre os sexos, compreendendo gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos. Nesta perspectiva, ao abordar a temática gênero, coloca-se em foco o modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto. O conceito de gênero não se limita ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, ao contrário, encontra-se afeto à produção de identidades de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais, portanto, no interior das relações de poder.

Embora a sociedade seja constituída por sujeitos diferentes que visam ser politicamente iguais, e o ideal democrático tão propalado seja que nenhuma diferença deveria implicar hierarquia, o ser **feminino** ou **masculino** produz percepções e posições distintas no mundo, das quais decorrem diferenças de poder (COSTA, 1995, p. 159, grifos da autora).

A discriminação relacionada a gênero não é algo explícito, ela se encontra camuflada atrás da retórica da igualdade de direitos e oportunidades em que as distinções se estabelecem segundo “diferenças naturais” entre grupos e indivíduos. Contudo, ter clareza de que essa “naturalização” é um processo socialmente construído é condição *sine qua nom* para trazer à superfície a ideologia implícita, fundamentada no patriarcalismo que perpassa as relações de poder na sociedade.

Bruschini e Amado (1988) apontam que, já no início do século XX, as correntes de pensamento que propalavam as “diferenças naturais” em termos de temperamento, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram fortemente a área educacional, consagrando as diferenças sexuais e reforçando os estereótipos. Dissemina-se a idéia de que a mulher seria dotada biologicamente de atributos necessários para socializar as crianças, dada a proximidade da atividade do ensino de crianças com as funções maternas. O exercício profissional era apontado como uma extensão de seu trabalho doméstico, de mãe e de dona de casa. “Quem se ocupa em conduzir os filhos, no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação ajudando-os a se tornarem cidadãos” (COSTA, 1995, p. 160). As diferenças

biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural”, e o conceito de vocação ganha espaço no ideário educacional. Segundo Pereira (1969), a escolha pela carreira docente estaria adequada à natureza feminina, pois envolveria atividades que exigem docilidade, compreensão, paciência, abnegação e dedicação.

É preciso assinalar que o conceito de “vocação”, além de possuir um caráter essencialista, vai ao encontro do discurso ideológico legitimador da manutenção das forças dominantes exercidas sobre e no magistério, especialmente sobre as mulheres. Esse discurso também é desqualificador de qualquer movimento que proclame um tratamento mais profissional à classe docente pelo poder público. A “vocação para o magistério” sublimaria todas as condições adversas ao exercício da docência: o aviltamento dos salários, a precariedade das condições de trabalho e até a própria vida pessoal. Nessa ótica, torna-se ilegítima qualquer agenda de reivindicação por melhorias salariais ou de condições de trabalho.

Diversos argumentos que explicam o interesse, o ingresso e/ou a permanência das mulheres no universo do magistério já foram apontados por vários estudiosos. Apresentaremos um sucinto inventário, cômicos de sua incompletude:

- O argumento sedimentado na lógica do patriarcalismo da associação da tarefa educativa com a maternidade (BONATO, 2002; COSTA, 1995).
- O fato de ter sido a área educacional um dos primeiros campos de trabalho a se abrir para as mulheres com a aprovação da sociedade (DEMARTINI; ANTUNES, 2002).
- O fato de a atividade no magistério permitir às docentes conciliarem a vida profissional com as tarefas domésticas (PEREIRA, 1969).
- As vantagens do serviço público, com a estabilidade e os benefícios (DEMARTINI; ANTUNES, 2002).
- A ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos pelo seu caráter secundário ou complementar (PEREIRA, 1969; BRUSCHINI; AMADO, 1988).
- O prestígio ocupacional considerado insatisfatório (PEREIRA, 1969).
- O fato de os homens terem se afastado do magistério, atraídos por novos campos e melhores oportunidades de trabalho (DEMARTINI; ANTUNES, 2002; COSTA, 1995).

Certamente, esses argumentos não dão conta da multiplicidade de fatores que tem contribuído para a feminização do magistério na educação brasileira. Seria, para tanto, necessária uma revisão mais detalhada, como, também, o empreendimento de esforços em investigações que enfoquem essa problemática na atual conjuntura do mundo do trabalho.

Um aspecto importante que vem à tona quando se trabalha com a categoria gênero, na análise do trabalho docente, é o fato de a discriminação e o elitismo não ocorrerem apenas de forma linear da sociedade para a escola, pois, ali, como nos demais espaços sociais, as relações entre homens e mulheres não ocorrem de forma igualitária. A discriminação e a sujeição a que as mulheres são submetidas nas relações de trabalho só podem ser compreendidas se situadas no contexto mais amplo das relações patriarcais.

Pereira (1969) constata essa problemática quando menciona em seu estudo um dos traços estruturais do sistema educacional público do Estado de São Paulo.

[...] a predominância feminina nas posições de *execução* e pela masculina nas de *direção*, [...] as relações assimétricas entre os sexos repetem-se na estrutura desse sistema social parcial [*a escola*], refletindo ele idênticas orientações do sistema social global onde se insere (PEREIRA, 1969, p. 42).

Além das desigualdades na ocupação das posições de “mando” e de “execução”, percebe-se uma hierarquia no interior da profissão, pautada em níveis de formação/atuação e *status* da disciplina que leciona, o que alimenta ou é alimentada pela discriminação de gênero.

A presença de mulheres é maior nas séries mais elementares e é menor nas séries mais avançadas. Isto é, nas etapas de ensino que exigem menor escolarização, as funções docentes são preenchidas predominantemente por mulheres, enquanto os homens, por privilégios culturais, ocupam funções docentes em etapas mais elevadas e que, portanto possuem *status*, sendo, também, mais bem remuneradas. Faz parte do imaginário coletivo do magistério classificar as disciplinas conforme seu grau de complexidade. Contudo, essa classificação não ocorre de forma neutra, nela subjaz a ideologia patriarcalista de enaltecimento do masculino e de desprestígio do feminino, que acaba influenciando as escolhas, formas e oportunidades de inserção diferenciada por homens e mulheres na carreira do magistério. Em decorrência, a feminização “é mais intensa na área de Ciências Humanas do que na Científica

e Técnica, é mais nas posições subalternas do ensino do que nas de projeção e liderança” (COSTA, 1995, p. 166).

Ilustrando os argumentos apresentados e corroborando sua contemporaneidade, serão apresentados dados referentes à distribuição dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e unidade geográfica, obtidos na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizada em outubro de 2001.

**Quadro 1** – Distribuição percentual dos professores por disciplina e série 4ª e 8ª Ensino Fundamental (EF), e 3ª Ensino Médio (EM) segundo o gênero e a unidade geográfica - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2001)

Unidade Geográfica	Gênero do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4ª EF	8ª EF	3ª EM	4ª EF	8ª EF	3ª EM
Brasil	Masculino	7,9	13,3	26,5	8,9	43,7	54,7
	Feminino	92,1	86,7	73,5	91,1	56,3	45,3
Norte	Masculino	13,6	29,0	46,5	18,3	62,9	63,4
	Feminino	86,4	71,0	53,5	81,7	37,1	36,6
Nordeste	Masculino	12,4	20,8	30,7	12,6	57,2	77,4
	Feminino	87,6	79,2	69,4	87,4	42,8	22,6
Sudeste	Masculino	2,6	11,6	25,1	3,6	34,4	46,7
	Feminino	97,4	88,4	74,9	96,4	65,6	53,3
Sul	Masculino	5,2	9,4	16,0	6,3	36,6	39,0
	Feminino	94,8	90,6	84,0	93,7	63,4	61,0
Centro-oeste	Masculino	9,3	20,5	20,5	10,9	46,0	65,1
	Feminino	90,7	79,5	79,5	89,1	54,0	34,9

Fonte: MEC/Inep (2003).

A proporção de professoras que lecionam Língua Portuguesa representa a maioria em todas as séries avaliadas. Contudo, à medida que a série aumenta, evidencia-se a diminuição gradativa da proporção de mulheres. Já em Matemática, a proporção das professoras é maior na 4ª série do Ensino Fundamental e vai diminuindo até a 3ª série do Ensino Médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino torna-se maior.

Muitos outros aspectos acerca do trabalho docente, na perspectiva de gênero, poderiam ser abordados. Contudo, nos limites deste ensaio, basta evidenciar a posição desigual ocupada pela mulher nas relações de trabalho na escola e algumas explicações da gênese dessa temática, por acreditar que esses argumentos são suficientes para oferecer algumas pistas ao debate da hipótese que orienta este trabalho, qual seja: as relações de gênero poderiam

estar correlacionadas com a condução e implementação das políticas educacionais, por ser, no Brasil, o magistério uma atividade predominantemente feminina.

Sem a pretensão de dar conta da amplitude da questão, o que demandaria um minucioso exercício investigativo tanto das políticas educacionais implementadas no âmbito da reforma do Estado, como, também, dos estudos sobre mulher e trabalho, nos limitaremos a apontar algumas questões sobre a política de formação de professores e a levantar alguns questionamentos acerca da possível correlação entre feminização do magistério e políticas de formação de professores.

### **A feminização do magistério e política de formação de professores – algumas considerações**

Para compreender as possíveis relações entre a feminização do magistério e políticas de formação de professores, parece necessário ir além das especificidades dessas políticas, tentando situá-las na reforma do Estado capitalista brasileiro, num espectro macroeconômico, no qual estão inseridas. Essa incursão será breve. Contudo, pretende oferecer o pano de fundo para o tratamento da problemática proposta.

Sanfelice (2003), analisando a questão da relação entre o estatal e o privado e o papel que o Estado exerce como ordenador jurídico da educação escolar, afirma que:

[...] as reformas que o Estado promove na educação escolar, talvez, não possam ser explicadas no interior do próprio Estado. O modo de produção capitalista, nas suas diferentes manifestações em cada sociedade, na medida em que revoluciona continuamente as condições da produção material, impõe exigências ao Estado e à própria educação escolar (SANFELICE, 2003).

O capitalismo necessita de constantes transformações que são imprescindíveis para a sua manutenção e hegemonia. Nesse processo, o papel do Estado ganha relevo e ocupa o lugar de centralidade na orientação e/ou indução de tais transformações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação. É essa a lógica que orientou a reforma do Estado brasileiro e lhe deu novos contornos: contorno mínimo para as políticas

sociais, incluindo a educação, e forte na centralidade das políticas em todos os setores de ação e na transferência de responsabilidades da área social para a sociedade civil, permanecendo, entretanto, subserviente aos ditames do centro do capitalismo global.

Não é difícil tornar explícito o movimento de mudanças no Estado: a esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidade de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 33).

Esse mesmo autor aponta que o poder regulador, sob a forma do político, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, assinalando para a mercantilização da educação e das políticas educacionais, o que, no seu entendimento, estaria produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas orientadas pela racionalidade do capital, gerando graves conseqüências para a cidadania e para a educação.

Na bibliografia educacional brasileira recente, observa-se a crescente produção de trabalhos que evidenciam as relações das reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, focalizando a intervenção das agências multilaterais de financiamento, no direcionamento e reordenamento dos países periféricos do capitalismo global às novas exigências do mundo produtivo. Dentre os inúmeros trabalhos que apontam nessa direção, podem ser citados Kuenzer (1998); Neves; Shiroma (2002); Silva; Silva Júnior. (2002).

Silva (2002) apresenta um rico estudo acerca da intervenção do Banco Mundial na formulação e no monitoramento das políticas para a educação brasileira evidenciando o consentimento do Governo Federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais. Em seu trabalho, fica patente que as políticas para a educação pública são resultantes das imposições das instituições internacionais tanto pelo poder financeiro de que dispõem, como, também, pelo apelo ideológico eficaz na consecução do consentimento dos governados.

De fato, as políticas de formação de professores implementadas no Brasil, na última década, seguem essa orientação e estão ligadas às exigências

criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera global. Nessa lógica, os professores deverão ter uma formação que os habilite a exercer suas funções na mencionada sociedade do conhecimento.

Assim, a reforma de ensino proposta para a formação dos profissionais da educação introduz uma nova compreensão sobre o professor e a sua formação, determinando, para isso, entre outras medidas, a criação de novas instâncias responsáveis pela formação docente, como os Institutos Superiores de Educação, responsáveis pelo Curso Normal Superior, tendo o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo.

Dentre as muitas questões polemizadas que foram apontadas por pesquisadores, de acordo com a análise da legislação que orienta as políticas de formação de professores, no período posterior à Lei 9394/96, três serão focalizadas: a concepção de competência como eixo norteador da formação de professores; a adoção dos Institutos Superiores de Ensino como local privilegiado para essa formação; e a redução da duração e carga-horária dos cursos de formação de professores.

*A ênfase na noção de competências como concepção nuclear para orientar a formação dos professores em detrimento dos saberes docentes*

A noção de competência profissional como conteúdo, explícita nas Diretrizes de Formação de Professores, aponta para um esvaziamento no plano epistemológico dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento. Os professores tornam-se tarefeiros, sem o aporte de uma fundamentação teórica que lhes permita compreender a complexidade de seu trabalho. Além disso, segundo Ropé (1997), a noção de competência está fortemente vinculada à aferição de resultados imediatos. Esse conceito, presente em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado maior de formação para a cidadania (KUENZER, 2000).

*Adoção preferencial dos Institutos Superiores de Educação como locus de formação de professores numa clara desresponsabilização das Instituições de Ensino Superior pela formação docente*

Os Institutos Superiores de Ensino constituem um local preferencial para a formação dos professores, em que há menos exigências para a sua criação e manutenção, se comparados às instituições universitárias. São instituições que não apresentam uma vinculação com a pesquisa e a extensão e se caracterizam, essencialmente, como instituições de ensino, tornando patente o empobrecimento da formação ali desenvolvida pela completa desarticulação entre o ensino, a prática e a pesquisa. Se considerarmos a formação inicial como momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, essa determinação é desqualificadora para a profissionalização docente.

*O comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional*

Uma proposta coerente de formação de professores deve incorporar uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos com a participação em pesquisas, realização de leituras e participação em eventos, entre outras atividades práticas que aproximem o estudante da realidade social e profissional (MAUÉS, 2003). É lógico que a carga-horária dos cursos deve assegurar e possibilitar a realização dessas atividades. No entanto, não é nesse caminho que as políticas de formação de professores têm sinalizado. Assistimos a uma crescente tendência de aligeiramento dos cursos, que tem reduzido seu tempo de integralização e sua carga-horária, além da incorporação em larga escala das estratégias da educação a distância, evidenciando uma clara articulação do Estado com os interesses do mercado (SILVA JÚNIOR, 2002).

Atrelada a essa problemática, a prática, que deveria ocupar um espaço significativo nos currículos dos cursos de licenciatura está sendo compreendida, erroneamente, como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula pelos profissionais já em exercício na escola estão sendo contabilizadas nos novos cursos de licenciatura sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa. Como conseqüência, diminui significativamente a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais.

Do mesmo modo, o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial para a futura atuação desses educadores. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática, para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não pode ocorrer isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

### **Considerações finais**

Se levarmos em consideração que uma das características da profissionalização se prende ao fato de o futuro profissional construir uma longa e sólida formação de natureza científica, podemos inferir que o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que em conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

As políticas de formação de professores no Brasil não têm favorecido a profissionalização e a necessária e justa valorização do magistério. Têm, sim, contribuído para o processo de desqualificação do trabalho docente pela redução do conhecimento no processo formativo. Essas políticas apontam para a flexibilização, tornando-a mais aligeirada em relação à duração, aos conteúdos, ao *locus* desta formação, o que representa um entrave para a profissionalização do magistério e um reforço à desvalorização do professor. Ademais, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões sem solução, que afetam diretamente a formação docente e a condição do magistério no Brasil, fato que, no nosso entendimento, vem contribuir para reforçar a condição subalterna do magistério, como um gueto feminino, no mundo do trabalho.

Os estudos sobre as políticas de formação de professores não parecem considerar o fato de o magistério ser um espaço predominantemente feminino. Daí, a nossa constatação de que as relações de gênero e a situação

de desigualdade da mulher no mercado de trabalho não fazem parte da agenda desses estudos. Claro que não podemos imputar ao fato de o magistério da Educação Básica ser um gueto feminino as incoerências e os descaminhos das atuais políticas de formação de professores. Contudo, podemos inferir que as atuais políticas de formação de professores não poderão contribuir para minimizar as desigualdades de gênero vividas na escola.

Diante do exposto, fica evidente que ocupar o espaço feminino nas sociedades patriarcais capitalistas significa, por sua vez, uma dupla desvantagem, em que estão implicadas não só as relações de poder entre gêneros, mas, também, toda uma trama de poderes disseminados pelo social. Assim, o trabalho docente, como trabalho de mulher, deve ser compreendido no interior das relações de poder que produzem a identidade feminina nas relações patriarcais e a identidade docente nas relações entre a escola e o Estado patriarcal capitalista.

#### **TEACHER'S WORK AND GENDER RELATIONS: IMPLICATIONS FOR THE POLISTICS OF TEACHER TRAINING**

**Abstract:** This essay has the objective to present a brief discussion regarding teacher work based on gender. The essay also tries to offer some elements for reflection about the tendencies of the teacher training policies in the scope of the educational reform introduced in the nineties. We agree that these policies tend to follow the World Bank orientations linked to other macro economical factors. In addition, we believe in the hypothesis that gender relationships could influence in the conduction and implantation of these policies because, in Brazil, the professorship is predominantly a female activity.

**Keywords:** Teaching staff duties. Gender. Training policies. Professionalization of educators.

#### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, H. B. et al. **Gênero em matizes**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BONATO, N. M. da C. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, M. C. S. de S. et al. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estatísticas dos professores do Brasil**. Brasília: Inep, out. 2003.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. 1988.

- CAMPOS, M. C. S. de S. et al. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo – uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DEMARTINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M. C. S. de S. et al. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1998.
- MAUÉS, O. As políticas de formação de professores, a “universitarização” e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Anped, 2003.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação.** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.
- PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo.** São Paulo: Pioneira, 1969.
- ROPÉ, F. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Campinas: Papirus, 1997.
- SANFELICE, J. L. **A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil.** 2003. Mimeografado.
- SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, 2002.

Artigo recebido em: 14/06/2005.

Aprovado para publicação em: 16/07/2005.