ISSN: 2358-8829

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO, A EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Thainara Nominato Silva[1]

INTRODUÇÃO

Ao historicizar alguns apontamentos acerca do trabalho, da educação e das desigualdades de gênero, postas na sociedade contemporânea brasileira, buscando compreender a concepção de Aristóteles acerca da definição do homem como animal racional sendo o que o difere das outras espécies, uma vez que se configura como uma característica unicamente do ser humano, pois lhe permite ajustar a natureza às suas necessidades. Nessa direção, de acordo com Saviani (2007), a existência humana tem que ser produzida pelos próprios homens, pelo produto do trabalho e, nesse contexto, sua formação no processo educativo estabelece-se como uma relação de identidade.

Nas comunidades primitivas, o homem educava-se na relação com a natureza e, assim pelo exemplo, educava as próximas gerações. Naquele momento histórico, a produção dos homens evoluiu para a divisão do trabalho e de classes, processo que ocasionou a ruptura desse sistema, dando origem a duas classes sociais: a classe dos "proprietários" e a dos "não proprietários". A divisão de classes e sua evolução decorre da divisão sexual e social do trabalho, que por sua vez influenciou mecanismos de acesso ao conhecimento.

METODOLOGIA

A análise fundamenta-se no referencial do Materialismo Histórico-Dialético, que possibilita compreender as contradições sociais vinculadas à organização do trabalho e às estruturas de poder presentes na sociedade capitalista. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico-analítica, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de produções que discutem a historicidade da educação e suas articulações com o trabalho e as relações de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo histórico com o aparecimento da propriedade privada, os proprietários passaram a viver do trabalho dos não proprietários, os quais realizavam o trabalho para manter a si mesmos e aos donos da terra, configurando, desse modo, o modelo escravocrata.

[1] Mestranda em Educação pela PUC-GO, professora do Município de Canarana - Rede Pública. thainara25nominato@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

A divisão de classes resultou, também, na divisão da educação, a qual passou a ser destinada à classe dominante, uma vez que essa classe dispunha de tempo livre e lazer, ou seja, ocupava o lugar do "ócio", com disponibilidade para se dedicar aos estudos. Com o surgimento do capitalismo, o Estado passou a ser protagonista na oferta de educação, a partir da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas e da defesa da ideia da escola pública, gratuita para todos.

No século XIX, a professora brasileira Nísia Floresta, feminista e revolucionária, denunciava a condição da mulher na sociedade e defendia a emancipação por meio da educação; entretanto, essa realidade mostrava-se distante, pois a sociedade escravocrata silenciava mulheres, crianças e agregados. Nesse período, o Brasil caminhava para o século XX, sendo que a maior parte da população permanecia analfabeta.

De acordo com Louro (2004), foi em meados de 1827 que se originaram as escolas de primeiras letras, conhecidas como pedagogias, em cidades e vilarejos mais populosos do Império; contudo, a realidade daquela sociedade escravocrata era majoritariamente rural. Nesse contexto, questionava-se até que ponto era necessário saber ler, escrever e conhecer as quatro operações. Essas escolas eram fundadas sob a orientação da ordem religiosa, havendo a divisão de professores para os meninos e professoras para as meninas.

Nesse processo, a primeira lei de instrução pública, ao instituir o ensino das pedagogias, já evidenciava a desigualdade de gêneros, uma vez que havia distinção de ensinamentos destinados a meninas e meninos. Para as meninas, eram destinados o bordado e a costura, enquanto para os meninos se destinava a geometria. O ensino das pedagogias configurava-se como o único nível ao qual as meninas poderiam ter acesso, o que implicou em, posteriormente, remunerações distintas entre meninas e meninos.

A educação destinada às meninas órfãs e abandonadas era voltada, sobretudo, para a preparação para o casamento, sustentada por um discurso segundo o qual as meninas deveriam ser mais educadas do que instruídas, isto é, receber doses menores de instrução, uma vez que estavam destinadas a ser esposa e mãe, educadora das gerações futuras. O lugar da mulher na sociedade encontrava-se fortemente marcado pelo sistema patriarcal, de modo que, para muitos, a educação feminina deveria estar atrelada à religião cristã, considerando que a sociedade da época era predominantemente orientada pelo catolicismo.

O acesso à escolarização de crianças negras se deu somente ao final do século XIX, por iniciativas filantrópicas, sendo que os marcadores sociais eram determinantes para o acesso ao ensino, em razão da divisão de classe, etnia e raça. A negação da escolarização para a população negra estava associada ao sistema escravocrata e a educação das crianças negras ocorria por

ISSN: 2358-8829

meio da violência de diferentes formas, e da inserção precoce no trabalho, voltado à própria sobrevivência.

No período de 1549 a 1759, a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, sendo realizada especialmente pelos jesuítas. Com as transformações sociais e as demandas da época, as mulheres também passaram a ser demandadas devido ao aumento das escolas e da importância de mais pessoas terem mais estudo e uma vez que as classes de meninas deveriam ser exclusivamente regidas por mulheres, socialmente vistas como honestas. Assim, pouco a pouco, percebeu-se que se formavam mais mulheres do que homens, ao passo que, com os avanços da industrialização, ampliaram-se as oportunidades de atuação masculina na indústria.

Nessa perspectiva, ocorreram muitas críticas à atuação das mulheres na docência. Para alguns, entregar a educação às mulheres era algo polêmico, visto que elas eram percebidas como portadoras de cérebros frágeis e pouco desenvolvidos; assim, para muitos, a educação feminina deveria ser concebida a partir de raízes cristãs, uma vez que o catolicismo era predominante na sociedade brasileira. Por outro lado, argumentava-se que as mulheres possuíam inclinação para serem educadoras naturais, em razão da maternidade, da vocação e das tradições das ocupações femininas.

Na transição para o século XX adicionaram-se novas disciplinas no currículo dos cursos femininos, tais como puericultura, psicologia e economia doméstica, no contexto da compreensão de novos conceitos científicos acerca do que se entendia como feminino. O magistério passou a ser considerado trabalho de mulher, sob a concepção de trabalho fora do lar, o qual deveria ocorrer de forma adicional, sem comprometer a função de esposa e mãe. Esse trabalho fora do lar era socialmente aceitável para mulheres jovens, solteiras ou viúvas.

Segundo Louro (2004), a fragilidade feminina associada a esses novos ofícios, configurada nos discursos religioso, médico e jurídico, inscreve-se no processo de formação docente, no qual o perfil da professora é produzido no paradoxo de que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigente e dirigida, profissional e maternal, disciplinada e disciplinadora, no sentido de produzir professoras para as quais se ensina uma missão, ao passo que a própria formação docente também se feminiza.

Os símbolos desse perfil de produção de professoras, baseado no desenho de missão, manifestam-se na perspectiva de moldar os sujeitos, por meio do controle do tempo e dos espaços escolares, da forma de pensar e agir, bem como da vigilância, da ordem e da disciplina como sistemas de valores, configurando essas instituições como espaços regulados e reguladores. A escola passa a ser vista como um espaço idealizado como casa, pois era concebida como um local afastado de conflitos externos, caracterizado por um ambiente limpo,

ISSN: 2358-8829

organizado e alheio às discussões de cunho político e religioso, partindo-se da compreensão de que tais discussões não seriam de natureza feminina. De acordo com Louro (2004, p. 16)

> A economia doméstica às vezes apresentada com outras denominações também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo-se numa série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, "escolarização do doméstico", não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola; implicaria sim uma reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será um aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas sequenciais, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática.

As mulheres estavam mais destinadas a atuar em sala de aula, enquanto os homens eram destinados às funções de inspetores e diretores, o que intensificava a hierarquia. Regulamentos mais antigos, como o de 1929, em Porto Alegre, instituíram normas escolares próprias de controle das relações sociais, estabelecendo a proibição de assuntos alheios às disciplinas e a proibição de diálogos e conversas com alunos nos intervalos das aulas, sob pena de expulsão de ambos.

Nesse quadro social, as mulheres que se consideravam desprovidas de beleza e retraídas eram associadas à vocação para o magistério, a partir da concepção de aproximação da função maternal à sua função feminina, sendo concebidas como mães espirituais de seus alunos. Por outro lado, tratava-se de um trabalho digno e bem-visto pela sociedade, além de garantir a sobrevivência de muitas mulheres jovens. Essa justificativa mostra-se propícia para que as mulheres se doassem à atividade docente, uma vez que a boa professora não estaria preocupada com seu salário, pois era concebida como "professora por amor", voltada à formação de seus alunos e alunas.

O magistério passa a ser fortemente demarcado como o lugar da mulher nos cursos, sendo o nível mais alto que uma mulher poderia alcançar; por outro lado, para muitas, o curso era visto como preparatório para o casamento. O salário da mulher passa a ser, em muitos casos, fundamental para a sobrevivência familiar. A partir de 1950, as matrículas nas escolas passaram a ser maiores, e, com o aumento da demanda por atuação de professores e professoras, também houve um crescente recrutamento de profissionais, com predominância das classes sociais mais pobres. Conforme Louro (2004, p. 30):

> O magistério primário já era então claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo, valorizado. Isso fazia com que, para muitas, ele fosse percebido como um curso de espera marido.

ISSN: 2358-8829

No contexto histórico, o magistério era visto como preparação para o casamento e não propriamente como uma profissão. Já nas décadas de 1960 e 1970, essa visão passou a ter alterações devido ao regime militar, então a profissional de ensino se configurou para um viés mais técnico e burocrático, voltado para eficiência e produtividade. Nessa perspectiva faz-se necessário compreender a divisão do trabalho e as desigualdades de gênero posta pelo capitalismo. Segundo Enguita (1991, p.153):

> A análise do trabalho docente a partir de uma perspectiva baseada no gênero leva-nos a sugerir que a ideia de proletarização tem certas implicações distintivas para as professoras mulheres. A separação entre a administração e a força de trabalho docente nas escolas, que é uma tendência estabelecida de política, significa que a hierarquia da autoridade nas escolas terá um caráter masculino, especialmente à medida que as perspectivas de promoção das mulheres no setor secundário diminui, seguindo a apropriação do cuidado pastoral como uma via de carreira masculina, e a redução tanto das escolas quanto das matérias para moças.

O patriarcado demarcou historicamente a autonomia de trabalho das mulheres, visto que mesmo ocupando a maioria dos quadros docentes de escolas, a minoria estava em cargos de direção, sendo essa representada por homens, legitimando assim a condição de subalternidade do gênero na divisão do trabalho. A força de trabalho da mulher se volta para as salas de aula com salários baixos e pouco prestígio, já os homens lideram os cargos de direção com melhores salários.

Conforme Frigotto (2010), o trabalho é a produção de bens materiais e a condição de sobrevivência entre os seres humanos, pois transforma os bens da natureza em meios para as próprias necessidades, sendo imprescindível ao homem desde sempre. Contudo, a história mostra que ele não se assume de forma igual para todos, dada a existência de exploração de classe sobre classe. Nesse contexto, o ser humano vende sua força de trabalho, configurando-se como proletário do sistema capitalista, inserido no ciclo de exploração pelos donos do capital, a classe dominante.

Na natureza, o animal não possui capacidade de projetar nem modificar o ambiente, ao passo que os seres humanos conseguem criar e recriar, adaptando-se às condições de vida. Essa condição valorativa, voltada à manutenção da vida humana, faz com que o trabalho se configure como uma necessidade para a preservação da vida biológica e social, bem como como liberdade, no sentido do trabalho criativo, não atrelado ao reino da necessidade.

A história evidencia que, desde o século XVIII, a exploração de classe sobre classe, passa a ser um processo regulado pelo capitalismo e a produção capitalista se caracteriza pela exploração de outrem e pela acumulação ampliada de riquezas. Retomando um pouco a história, com o fim da escravidão, nasce a ideologia dominante e a relação entre patrão e trabalhador. De acordo com Frigotto (2010, p. 18):

ISSN: 2358-8829

> A ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de patrão, comprador de força de trabalho, configura uma relação de classe profundamente desigual. Nesse sentido, o contrato de trabalho, sob o capitalismo, é uma legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada.

Esse processo contribui para que o trabalhador se submeta à exploração e à alienação do capital. A palavra alienação tem origem no latim e significa transferir a outra pessoa o direito de propriedade; desse modo, o alienado perde o controle sobre sua produção e sobre o processo produtivo, o que gera força de trabalho transformada em mercadoria, com a visão de que o trabalhador pode realizar acordos e contratos com o empregador em condições de igualdade, no entanto, essa igualdade não se efetiva, pois o trabalhador vende sua força de trabalho enquanto o patrão a compra. Assim, não há igualdade, mas sim uma exploração legalizada, marcada pela perda de direitos. De acordo com Frigotto, (2010, p. 25):

> Os professores, como educadores, têm o papel importante para evidenciar que os trabalhadores produzem ciência e técnica, as quais têm virtualidade afetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada pelo capital, volta-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de superexploração.

Compreende-se que o trabalho é essencial para o princípio educativo e criador, bem como de solidariedade e de cuidado com a vida material entendendo ser esta uma responsabilidade dos adultos afastando das crianças a prática da exploração delas como mão de obra barata e ilegal. Na perspectiva do trabalho, as diferenciações de gênero, historicamente constituídas de forma naturalizada pela cultura, ainda sustentam a ideia de que as mulheres são menos capazes que os homens nos espaços públicos de modo que, nas instituições, essas diferenças estão implicadas nas relações de poder. Essas concepções são naturalizadas, por exemplo, quando, nas escolas, o papel dos esportes é direcionado ao fortalecimento da masculinidade, uma vez que gostar de futebol quase se torna uma obrigação, algo socialmente normalizado.

A individualização que as aulas de educação física, em muitas situações, produzem, manifesta-se no modo como o professor corrige a postura dos alunos e seus corpos, examinando-os constantemente. Essa normalização faz com que muitos professores e professoras evitem manter contato físico, sobretudo com as meninas, o que é justificado pela forma que se configuram as permissões de contatos entre homens e mulheres e pela ideia de fragilidade feminina.

Além disso, muitas vezes a escola estabelece distinções de atividades por gênero, o que, intrinsecamente, consolida essa configuração de padrões baseados em adultos e não nas crianças. Nesse processo, quando a escola é indagada sobre questões relacionadas à

ISSN: 2358-8829

sexualidade, ela evita ou deixa de tratar desses assuntos; assim, forja-se uma relação de dominação fundamentada no fator biológico, configurando uma violência simbólica nas relações sociais e nas práticas consideradas inapropriadas para meninas.

Existem muitas barreiras a serem superadas na questão do gênero, como também nas relações entre trabalho e educação, principalmente no que diz respeito às diferenças, às desigualdades e às relações de poder estabelecidas pelas distinções de gênero, etnia, classe ou sexualidade. É importante compreender que tais questões implicam a própria construção das diferenças e que, nas instituições, essas relações de poder se materializam nos currículos, nas avaliações e nos regulamentos, os quais legitimam essas divisões sociais. Conforme Enguita (1991, p. 4):

> No Brasil, neste século especialmente, a escola passou por uma série de modificações que refizeram o seu perfil em termos de estrutura e organização. Apesar dessas modificações nem sempre mostrarem-se aparentes, substancialmente a escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor com relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico, burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e a organização da escola, divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização, enfim, por uma marca burocrática muito acentuada.

A crise da desigualdade e o risco social devido à divisão de classe estão articulados com a crise da educação, o que se evidencia em pautas dessa natureza, uma vez que a existência de problemas educacionais é pouco discutida, impedindo que haja, de fato, superação nesse contexto. Observa-se que, após 1970, essa crise torna-se mais explícita, assim como as reformas políticas educacionais implementadas a partir de 1990. O discurso de uma educação salvacionista, difundido na política compensatória, foi apresentado como solução para os problemas econômicos e sociais. De acordo com Shiroma (2003, p. 11):

> Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de "recurso humano" imprescindível que, contudo, precisaria ser "(con)formado" às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o "professor profissional", competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização.

Nessa perspectiva, a demanda do produto não estava adequada às exigências do mercado de trabalho, e a escola passa a ser apresentada como a causa a ser solucionada desses conflitos sociais. O discurso em favor do pouco orçamento na educação sustentava que, diante da demanda de alunos, instituições e cursos, seria inatingível que o Estado conseguisse ou dispusesse de orçamento para todos.

A partir de 1990 com as influências dos organismos internacionais, a atualidade política de avaliação educacional está estruturada em formas de controle e produtividade do trabalho

docente. A organização do ensino passou a ser gerida pela meritocracia social. De acordo com Enguita (1991, p. 184-185):

> Esta nova tendência da escola capitalista parecia apontar para a produção de uma diferenciação entre os profissionais da educação calcada numa hierarquização interna da escola, sustentada por uma outra divisão de trabalho, como também aplicava aos professores critérios de avaliação conforme os princípios da meritocracia social. As diferenças de salários, de jornada de trabalho e de participação ou não com processos de ascensão funcional seriam mantidas e justificadas por promoções e privilégios conquistados dentro da carreira através de empenho pessoal e competência.

Essa visão de produtividade e eficiência, ocasiona promoções somente para as melhores instituições aptas a receber tais recursos, com base na meritocracia; com isso, estimulou-se a competitividade, o individualismo, bem como a busca incessante por resultados e produtividade. Neste cenário os professores, por sua vez, estão submetidos ao modelo por meio do rigor do controle da avaliação, o qual os transforma em indicadores que os condenam ao conformismo, sentimento intensificado pela intensa concorrência.

Conclui-se que as relações entre trabalho e educação permanecem atravessadas, sobretudo quanto a desigualdades e relações de poder por distinções de gênero, etnia e classe que se materializam nas práticas institucionais e nos dispositivos pedagógicos, como currículos, avaliações e regulamentos. Tais mecanismos legitimam a reprodução das divisões sociais existentes evidenciando a necessidade de problematizar criticamente essas estruturas no campo educacional.

Dessa forma, no arcabouço das políticas educacionais, a lógica de produtividade constante, para fins de mensuração de resultados, desconsidera os contextos sociais e, tende a camuflar as contradições postas pelo capitalismo, em prol da eficiência, eficácia que impulsiona o individualismo e, a competitividade.

REFERÊNCIAS

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do Gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.