

FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: APROXIMAÇÕES INICIAIS
A PARTIR DA TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL

FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN BRASIL: PRIMERAS
APROXIMACIONES A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

FEMINIZATION OF TEACHING WORK IN BRAZIL: INITIAL APPROACHES FROM
THE SOCIAL REPRODUCTION THEORY

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.56871>

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas¹

Resumo: Objetivou-se analisar os determinantes sócio-históricos que explicam a feminização do trabalho docente no Brasil a partir da Teoria da Reprodução Social, considerando as necessidades do capitalismo como eixo central de análise. Ao compreender a escola e o trabalho docente como parte da reprodução social, em relação dialética e contraditória com a produção capitalista, esta teoria posiciona as mulheres como ponte entre produção e reprodução, tornando a escola um locus privilegiado de estudos. Isso reafirma uma das formulações centrais da Teoria da Reprodução Social: de que o trabalho reprodutivo é também um espaço de luta contra o capitalismo.

Palavras-chave: Feminização. Trabalho docente. Teoria da Reprodução Social.

Resumen: El objetivo fue analizar los determinantes sociohistóricos que explican la feminización del trabajo docente en Brasil a partir de la Teoría de la Reproducción Social, considerando las necesidades del capitalismo como eje central de análisis. Al entender la escuela y el trabajo docente como parte de la reproducción social, en relación dialéctica y contradictoria con la producción capitalista, esta teoría posiciona a la mujer como puente entre la producción y la reproducción, haciendo de la escuela un locus privilegiado de estudio. Esto reafirma una de las formulaciones centrales de la Teoría de la Reproducción Social: que el trabajo reproductivo es también un espacio de lucha contra el capitalismo.

Palabras clave: Feminización. Trabajo docente. Teoría de la Reproducción Social.

Abstract: The aim was to analyze the socio-historical determinants that explain the feminization of teaching work in Brazil based on the Social Reproduction Theory, considering the needs of capitalism as the central axis of analysis. By understanding the school and teaching work as part of social reproduction, in a dialectical and contradictory relationship with capitalist production, this theory positions women as a bridge between production and reproduction, making schools privileged sites for study. This reinforces one of the central formulations of Social Reproduction Theory: that reproductive work is also a place for the struggle against capitalism.

Keywords: Feminization. Teaching work. Social Reproduction Theory.

Trabalho docente na educação básica brasileira: uma profissão de mulheres

O Censo Escolar de 2022 aponta que 2,3 milhões de pessoas exercem a profissão docente na educação básica brasileira. O censo também indica que mulheres são a maioria da categoria docente em todos os níveis da educação básica, estatística que se inverte no Ensino Superior. À medida em que o nível das etapas de ensino avança, a presença das mulheres no trabalho docente diminui: na Educação Infantil, elas representam 97,2% das profissionais nas creches e 94,2% na pré-escola. No Ensino Fundamental, correspondem a 77,5% do quadro docente. Já no Ensino Médio, esse percentual diminui para 57,5% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023). Os dados do último Censo Escolar, portanto, corroboram o fato de que a feminização do trabalho docente no Brasil se constitui em um processo ainda em manutenção e aprofundamento, como veremos mais adiante.

A feminização do magistério, segundo Vianna (2013, p. 164), “caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério”. Mais que um fenômeno, Enguita (2001) reafirma que se trata de um processo e não de um estado. Podemos compreender a feminização do magistério, portanto, como a:

designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Verifica-se no conjunto das sociedades ocidentais, a partir da segunda metade do século XIX, com algumas especificidades localizadas. É atribuída, em grande parte, à universalização da escola. A escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho proclamado, de acordo com preceitos patriarcais e moralistas, como adequado e recomendável aos contingentes femininos. Com formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas, as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal (COSTA, 2010, n.p.).

Ao tecer investigações sobre o estado da arte acerca da construção social e histórica das relações de gênero no mundo do trabalho, Yannoulas (1993; 2011) diferencia duas formas de compreender o fenômeno da feminização: de um lado, estudos sobre feminilização em uma perspectiva quantitativa e preocupada em descrever e mensurar o fenômeno; de outro, estudos que procuram compreender e explicar os processos em uma perspectiva fundamentalmente qualitativa, denominada como feminização propriamente dita. Para Yannoulas (2011), a diferenciação entre os termos é cientificamente pertinente e politicamente relevante. É dentro desta perspectiva qualitativa que se localiza a presente investigação, que buscará tecer caminhos que permitam explicar por que a feminização do trabalho docente no Brasil é um fenômeno mantido há cerca de um século. Compreendendo que a história está em constante movimento e que nenhum processo social se mantém estabelecido sem determinações que o sustentem, é necessário aprofundar os debates sobre os determinantes que produziram historicamente e que sustentam até hoje a manutenção e o aprofundamento do processo de feminização do trabalho docente no Brasil.

Um estudo historiográfico, realizado por Sá e Rosa (2004), listou e analisou a produção teórica sobre feminização do trabalho docente no Brasil em pesquisas focadas na transição do século XIX para o século XX, coincidindo com o período histórico de aprofundamento e consolidação desse processo como também apontado por Costa (2010). Um dos objetivos do estudo das autoras foi identificar explicações recorrentes sobre o fenômeno que circulam nas pesquisas realizadas, dando ênfase à necessidade de compreender as razões que levaram ao aumento do número de mulheres no trabalho docente e as transformações pelas quais a profissão docente passou ao ser exercida majoritariamente por mulheres. A análise das autoras identificou que: a) a feminização do trabalho docente foi um processo que se deu em praticamente todo o Brasil e que o magistério se tornou uma ocupação majoritariamente feminina entre finais do século XIX e início do século XX; b) a maioria das produções listadas e analisadas no estudo evocam razões muito semelhantes e que, no geral, são mais afirmadas do que demonstradas; c) a produção teórica brasileira sobre feminização do trabalho docente dialoga muito pouco com a produção internacional sobre o tema, sobretudo com as elaborações teóricas de Michael Apple (1983; 1987; 1988) e Antônio Nóvoa (1991; 1992); d) nenhuma produção analisada se debruçou sobre a presença masculina no magistério primário durante o período citado.

Ainda segundo Sá e Rosa (2004), o conjunto de razões elencadas para explicar a feminização do trabalho docente na educação básica brasileira pode ser organizado em quatro eixos interdependentes. No eixo 1, localizam-se as alterações na estrutura da ocupação e no mercado de trabalho, que proporcionaram novas e melhores oportunidades de trabalho para homens, o que se relaciona ao estabelecimento e desenvolvimento do capitalismo no país e a seus processos de urbanização, trabalho fabril e organização do trabalho, bem como ao patriarcalismo e reprodução das condições que permitem a continuidade da subalternização das mulheres. No eixo 2, estão as razões que apontam para um incremento quantitativo do processo de escolarização (com aumento do número de escolas e de matrículas de meninas), bem como para alterações na organização do trabalho escolar e a circulação de novos modelos pedagógicos, processos vinculados à constituição dos Estados nacionais e à necessidade da educação moral na formação cívica de seu povo. As autoras destacam que no período de constituição dos Estados-nação “observa-se a publicação de leis que favorecem a entrada e presença das mulheres no magistério ou que estabelecem a necessidade de uma dedicação exclusiva à docência, dedicação esta que, supõe-se, os homens não poderiam ou não estariam dispostos a assumir” (SÁ; ROSA, 2004, n.p.). Já no eixo 3, identifica-se a mudança nas “mentalidades” e “representações” sobre as mulheres, as crianças e a ação pedagógica, que aproximaram o magistério das ocupações femininas: o lar, a casa e as crianças. As autoras enfatizam a contribuição das Escolas Normais e da Medicina na circulação dessas “novas” representações e apontam que “há uma relação, nem sempre explicitada, com a nascente Psicologia e com diminuição da idade dos alunos e a crescente presença feminina na sala de aula” (SÁ; ROSA, 2004, n.p.). Finalmente, no eixo 4, encontra-se o protagonismo feminino na ocupação de um mercado de trabalho emergente que permitiria conciliar o magistério ao trabalho doméstico, sendo ressaltados os significados distintos que mulheres de classe média e pobres

tenham sobre essa ocupação, que significaria a possibilidade de realizar uma atividade fora do espaço doméstico privado ou ganhar o pão de cada dia, respectivamente.

Além de estudos que buscam compreender a feminização do trabalho docente no Brasil, há investigações que o analisam, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, enquanto um fenômeno sócio-histórico ocorrido também em outros países, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (ADDI-RACCAH, 2002; BARAHONA; ÁLVAREZ; PRIETO, 2000; PRENTICE, 1975; STROBER; LANFORD, 1986; VIANNA, 2013; YANNOULAS, 1993). Em concordância com Viana (2013), considerando que a feminização do trabalho docente não se trata apenas da presença de mulheres no magistério, na medida em que tal entrada deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero, é preciso analisar e se debruçar sobre a capilarização desse fenômeno em formações sociais diversas ocorrida em um mesmo período histórico. Isso implica em levar a cabo análises que sejam capazes de compreender o processo de feminização do trabalho e, mais especificamente, do trabalho docente, em uma perspectiva totalizante que também considere as particularidades de seu desenvolvimento em formações sociais específicas.

Para tanto, é essencial um arcabouço teórico que atribua centralidade ao trabalho humano e que busque compreender a classe trabalhadora enquanto categoria concreta, complexa, generificada e racializada. A Teoria da Reprodução Social (TRS) (BHATTACHARYA, 2019; 2023) compartilha da compreensão marxista de que o trabalho humano está no centro da reprodução da sociedade, entendendo que tanto o trabalho que produz mercadorias quanto o trabalho que produz pessoas fazem parte de uma mesma totalidade sistêmica e contraditória do capitalismo. Assim, a TRS busca demonstrar como a “produção de bens e serviços e a produção da vida fazem parte de um processo integrado” (LUXTON, 2006, p. 36) e o faz a partir da unidade entre teoria e método marxistas: a teoria do valor-trabalho e o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, investigações a partir da TRS podem colaborar com os estudos sobre feminização do trabalho na medida em que buscam explicações unitárias sobre as relações entre a exploração capitalista e a opressão de gênero. Neste artigo, tentaremos identificar as determinações que produziram e sustentam a manutenção do processo de feminização do trabalho docente no Brasil a partir da TRS, adotada como pressuposto teórico-metodológico que norteia esta investigação. Inicialmente, serão apresentadas as teses centrais desta teoria e, na sequência, algumas análises iniciais sobre o processo de feminização do trabalho docente no Brasil a partir da TRS. Nas considerações preliminares, serão apontados caminhos potenciais para desenvolvimento do tema nesta perspectiva.

A Teoria da Reprodução Social

A TRS é uma teoria recente e em franca construção, uma perspectiva do feminismo marxista também conhecida como teoria unitária, implicada na superação do dualismo presente em outras abordagens teóricas que separam tanto produção e reprodução social quanto as análises sobre a

exploração das opressões, resgatando a totalidade enquanto categoria central do método marxiano. Suas raízes se localizam na perspectiva feminista-socialista da reprodução social, sobretudo na obra de Vogel (2022), originalmente publicada em 1983, intitulada *Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária*. A TRS considera que o trabalho – e não a mercadoria – é a força animadora do capitalismo, sua categoria essencial, e questiona: se a força de trabalho produz valor, então como a própria força de trabalho é produzida? Fundamentando-se na noção de trabalho em seu sentido original preconizado por Marx e Engels (2007) e na concepção materialista da história, a TRS compreende que a primeira premissa de toda a história humana é a existência de seres humanos vivos:

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas a mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Bhattacharya (2023), uma das principais autoras da TRS, salienta que o próprio Marx não desenvolveu plenamente sua noção de trabalho. O capitalismo reconhece o trabalho produtivo – aquele integrado na economia formal e na produção de mercadorias e serviços – como a única forma legítima de trabalho, enquanto ignora e naturaliza a exorbitante quantidade de trabalho reprodutivo que garante a existência das pessoas e a renovação da força de trabalho. A TRS, por sua vez, busca ampliar o conceito de trabalho e compreende a produção de mercadorias e a produção de pessoas e da vida como parte da totalidade sistêmica do capitalismo, alicerçada na realidade concreta, já que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade (MARX, 2011, p. 54). Como Ferguson (2017) enfatiza, o trabalho é uma premissa ontológica de uma unidade integrada, compõe uma experiência concreta e corporificada e deve ser concebido como uma “‘atividade humana prática’ que cria todas as coisas, práticas, pessoas, relações e ideias que constituem a totalidade social mais ampla” (p. 24). Assim, é necessário compreender o capitalismo não apenas como um sistema econômico, mas também pela reprodução social mais ampla, que fundamenta as bases para a acumulação através do trabalho diário e geracional de produção da força de trabalho realizado em famílias, escolas, hospitais, comunidades etc. Em síntese, sem as atividades de reprodução social e de renovação da força de trabalho desta e da próxima geração de pessoas trabalhadoras, sem a produção da própria vida material – o primeiro ato histórico –, não haveria produção de mercadorias nem acumulação de capital. O desafio da TRS é teorizar e esclarecer acerca de como se dá a relação necessária e contraditória entre produção e reprodução, na medida em que a relação entre estes momentos tem o potencial de redesenhar a trajetória da luta de classes.

Um dos caminhos de uma construção teórica unitária na TRS envolve analisar e explicar a relação entre exploração e opressões enquanto unidade ontológica. Para isso, é preciso apreender as relações sociais no capitalismo enquanto generificadas e racializadas, localizando essas e outras

opressões (relacionadas à sexualidade, capacidades, nacionalidades, etnias etc.) como estruturalmente relacionadas e moldadas pela produção capitalista, ou seja, como determinantes da realidade social. Arruzza (2019) salienta a urgência de se debater teoricamente a relação entre exploração e opressão de gênero, pois:

De um lado, a opressão das mulheres é elemento estruturante da divisão do trabalho e, portanto, um dos fatores que permite ao capitalismo não apenas reforçar sua dominação em termos ideológicos, mas também organizar continuamente a exploração do trabalho vivo e sua reprodução. De outro, a integração das relações patriarcais sob o capitalismo levou à sua profunda transformação, seja na família, em termos do papel da mulher na produção, nas relações sexuais ou mesmo no que diz respeito à identidade sexual (ARRUZZA, 2019, p. 32).

No que tange à opressão às mulheres, a TRS assume o compromisso teórico em explicar como as dinâmicas patriarcais e capitalistas se integram em uma lógica única e não em sistemas duais ou duplos (capitalismo e patriarcado como dois sistemas que caminham em paralelo). As relações sociais de gênero, que são formatadas pelas dinâmicas e estruturas patriarcais, também estão concreta e profundamente conectadas na manutenção e reprodução do sistema capitalista, que incorporou e modificou profundamente tais dinâmicas e estruturas (ARRUZZA, 2019), já que não existe exploração sem dominação e opressão de gênero e de raça. Assim:

Um entendimento dialético da determinação, entretanto, não se ocupa da identificação de uma causalidade simples ou uma funcionalidade, e rejeita a noção de que o todo é externo às suas partes. Ao invés disso, analisa as maneiras pelas quais aspectos do social (que são, eles mesmos, reciprocamente determinados, ou co-constituídos) relacionam-se no interior de um contexto historicamente dado, com o objetivo de revelar a lógica subjacente que estrutura essas relações. Essa é a lógica que reside no todo. Isto é, ao mesmo tempo que relações parciais (de classe, gênero, raça etc.) determinam ou constituem umas às outras e a totalidade social, essa última, por sua vez, exibe sua própria lógica de reprodução (FERGUSON, 2017, p. 22).

Nesse sentido, a TRS busca compreender a categoria classe trabalhadora em toda a sua concretude, complexidade e atualidade, vinculando a luta de classes à produção e às relações sociais que se estendem entre locais de trabalho, famílias, escolas, hospitais, “um todo social mais amplo, sustentado e coproduzido pelo trabalho humano de maneiras contraditórias, porém constitutivas” (BHATTACHARYA, 2023, p. 20). As categorias são aproximações da realidade e, enquanto tal, precisam dar conta de explicar e transformar nossa própria totalidade político-histórica. Assim, a TRS “expõe ao escrutínio crítico a superficialidade do que geralmente entendemos como processos ‘econômicos’ e devolve a eles seu componente confuso, sensorial, de gênero, racial e indisciplinado: seres humanos vivos, capazes de seguir ordens ou desprezá-las” (BHATTACHARYA, 2023, p. 41-42).

Mas o que seria a reprodução social? Sinteticamente, a reprodução social envolve atividades associadas com a manutenção e produção da vida das pessoas, tanto no âmbito diário quanto intergeracionalmente. Nos textos marxianos, o termo se refere à reprodução do sistema capitalista como um todo. Para não se confundir com a definição da TRS, Brenner e Laslett (1991) diferenciam a

reprodução societal – que mantém o significado original do termo utilizado por Marx – da reprodução social, que:

refere-se a *atividades e atitudes, comportamentos e emoções e responsabilidades e relacionamentos* diretamente envolvidos na manutenção da vida, diária e intergeracionalmente. Envolve vários tipos de trabalhos socialmente necessários – *mental, físico e emocional* –, destinados a fornecer os meios definidos histórica, social e biologicamente pelos quais se mantém e se reproduz a população. Entre outras coisas, a reprodução social inclui as formas pelas quais alimentos, roupas e abrigo são disponibilizados para consumo imediato, como é realizada a manutenção e socialização das crianças, como os cuidados com idosos e enfermos são fornecidos e como a sexualidade é socialmente construída (BRENNER; LASLETT, 1991, p. 314, grifos nossos).

A definição de Brenner e Laslett (1991) aponta para dimensões importantes do enorme espectro de tarefas da reprodução social, como as atitudes, comportamentos, emoções e responsabilidades envolvidas no trabalho mental, emocional e físico de manutenção e renovação da força de trabalho. A TRS, portanto, revisita a análise de Marx em *O Capital* e reforça que a força de trabalho, essa mercadoria particular e especial que garante o acúmulo de riqueza e a geração de mais valor, é ela mesma produzida e reproduzida – na maior parte do tempo, mas nem sempre – fora da produção capitalista, em uma unidade doméstica baseada em laços de parentesco chamada família.

Segundo Bhattacharya (2019), a reprodução da força de trabalho ocorre a partir de três processos interconectados, com atividades que formam a base do sistema capitalista e que, no entanto, podem ser feitas sem encargos para o sistema por pessoas dentro de suas famílias e comunidades. As principais atividades de reprodução social são: 1) regeneração diária e cotidiana da pessoa trabalhadora fora do processo produtivo, permitindo posteriormente retornar a ele, através de atividades como comer, dormir, ter um ambiente limpo, promover cuidados psíquicos, dentre outros; 2) manutenção e regeneração de pessoas não trabalhadoras que estão fora do processo produtivo, como crianças, pessoas idosas, enfermas, com deficiências e desempregadas; 3) reprodução de novas pessoas trabalhadoras através da gestação, do parto e da amamentação.

Uma explicação social crítica da reprodução da força de trabalho no capitalismo implica em teorizar sobre a reprodução biológica, social, diária e geracional desta capacidade e da organização social da diferença biológica que tal reprodução pressupõe em uma sociedade capitalista. Nesse sentido, ao propor uma teoria unitária retornando à crítica da economia política, Vogel (2022) inova e desenvolve análises para desarticular perspectivas a-históricas sobre o patriarcado ou que localizavam a gênese da opressão às mulheres na divisão sexual do trabalho ou na família e no trabalho doméstico, sendo este uma forma específica de trabalho de reprodução social. Em sua análise, ela demonstra que as raízes da opressão de gênero se encontram na posição diferencial que mulheres ocupam na reprodução geracional da força de trabalho, ou seja, nas atividades de gestação, parto e amamentação, na medida em que as diferenças biológicas entre os sexos no que tange à reprodução da espécie humana exigem que o capitalismo dependa especialmente de corpos de pessoas com capacidade de gestar para tanto, sendo essas, em sua maioria, mulheres.

Em primeiro lugar, as diferenças biológicas constituem a pré-condição material para a construção social das diferenças de gênero, bem como um fator material direto na posição diferencial dos sexos em uma sociedade. Em segundo lugar, as diferenças entre os sexos não podem ser consideradas à parte de sua existência dentro de um sistema social definido (VOGEL, 2022, p. 331).

Aqui é importante enfatizar, seguindo destaques já apontados por Ferguson e McNally (2022), que o argumento central de Vogel estabelece uma base sociomaterial firme para compreender como se dá a opressão às mulheres sob o capitalismo e que não se sustenta em análises biologizantes, pois não é a biologia que dita a opressão às mulheres, mas sim a dependência que o capital possui destes processos biológicos específicos para garantir a reprodução da classe trabalhadora. Além disso, Vogel (2022) defende que o trabalho doméstico, por mais opressivo e alienante que possa ser para as mulheres, não é a base da opressão de gênero. Na realidade, é o “significado social do trabalho doméstico para o capital – o fato de que a produção e reprodução da força de trabalho é uma condição essencial que sustenta a dinâmica do sistema capitalista, possibilitando que o capitalismo se reproduza” (FERGUSON; MCNALLY, 2022, p. 69).

Quando Vogel (2022) questiona qual a natureza dos processos sociais por meio dos quais a força de trabalho é produzida, encontra a resposta na articulação social entre o modo de produção capitalista e as unidades domésticas da classe trabalhadora e na relação teórica estabelecida entre unidade doméstica e reprodução do capital. Ainda que a autora tenha focado sua análise em uma forma específica de reprodução social – o trabalho doméstico – o último capítulo da obra de Vogel (2022) aponta para a necessidade de ir além deste trabalho, compreendendo a reprodução social desde uma noção ampla. Assim, a partir da lógica unitária, a TRS vem atualmente desenvolvendo análises quanto às relações necessárias e contraditórias entre produção e reprodução, de forma que a aparente autonomia relativa entre esses momentos vem sendo compreendida como uma relação dialética entre produção e reprodução, onde uma dimensão é, essencialmente, a outra, constituindo uma mesma totalidade social. Esse debate se complexifica ao sair da unidade doméstica. Como acrescenta Bhattacharya (2023, p. 18), “entramos em águas ainda mais turvas se estendermos as perguntas para incluir processos que se dão fora da casa dessa trabalhadora. A educação que recebeu na escola também não a ‘produz’, uma vez que a torna empregável?”. Ainda que as principais funções de reprodução da classe trabalhadora aconteçam fora da produção, como trabalho não-remunerado realizado em unidades domésticas, uma parte dessas funções é desempenhada como trabalho remunerado (que ocorre, por exemplo, em escolas e em hospitais), garantindo tanto a manutenção da vida e a produção de pessoas que não trabalham (como crianças, pessoas idosas, enfermas etc) quanto a inserção no mercado de trabalho formal, durante algumas horas do dia, das pessoas responsáveis pelos cuidados desta parcela da população não inserida na produção.

Tratando das escolas, a investigação de Backer e Cairns (2021) tenta integrar em uma mesma estrutura duas tradições distintas dos estudos sobre reprodução social: a teoria da reprodução social na educação, que inclui autores como Bourdieu e Passeron (1982) e Althusser (1999), e o feminismo da

reprodução social, onde a TRS se localiza. Os autores destacam que o centro desta integração está ancorado na análise do feminismo da reprodução social sobre o trabalho reprodutivo em sua relação contraditória com o capitalismo. Também sugerem que, ao se mudar o foco da análise da reprodução das relações capitalistas para a reprodução da vida sob o capitalismo, em uma perspectiva mais ampla e totalizante, é possível evitar as armadilhas do determinismo e atender à participação de estudantes e ao papel docente no trabalho de reprodução social. A TRS permitiria, então, renovar os estudos sobre escolarização a partir do feminismo socialista, especialmente no que tange ao trabalho socio-reprodutivo de ensino e aprendizagem. É importante demarcar, contudo, que na contramão de uma análise bourdieusiana, a TRS considera a dialética e a ontologia primordiais para a análise, buscando desenvolver o marxismo desde uma perspectiva unitária. Backer e Cairns (2021) debatem, ainda, que o feminismo da reprodução social costuma listar a educação como apenas um dos muitos locais de reprodução social e que é muito menos comum uma análise do processo de escolarização neste marco teórico. Buscando superar essa lacuna, analisa-se a seguir alguns determinantes históricos e sociais do processo de feminização do trabalho docente no Brasil pelas lentes da TRS, considerando o trabalho docente como uma das dimensões da reprodução social no âmbito da produção capitalista.

Por que feminizado? Aproximações iniciais que buscam dar contorno ao tema

Um trabalho só pode se tornar atribuição majoritariamente feminina porque era exercido por homens em tempos anteriores e esse raciocínio, decerto, se aplica à feminização do trabalho docente. Saviani (2013), ao elaborar uma síntese crítica e sistematizada da evolução das ideias pedagógicas no Brasil desde suas origens, constata que a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, marca o início da educação formal e da circulação das ideias pedagógicas por aqui. Desde o início da colonização, o ensino se concentrou nas mãos de ordens religiosas em missões e colégios e a obra jesuítica, de forma predominante, sempre manteve nítidas intenções de promover a catequese e a formação cultural de uma elite branca e masculina, excluindo meninas e mulheres do sistema escolar que se estabelecia (STAMATTO, 2002).

Saviani (2013) também assinala que, a partir de 1759, as reformas pombalinas fundamentadas na laicidade e no Iluminismo passam a instituir o privilégio do Estado em matéria de instrução. A circulação de ideais iluministas desde meados do século XVIII propiciava a influência de visões liberais europeias em países do continente americano, nutrindo movimentos emancipatórios que visavam à autonomia política desses países. Em 1772, a administração pombalina cria as aulas régias e o imposto denominado subsídio literário, destinado para pagamento do magistério e, assim, surge a figura pública de docente. A primeira grande lei educacional do Brasil, promulgada em 15 de outubro de 1827, criava as “escolas de primeiras letras” do Império, onde meninos e meninas deveriam estudar currículos diferentes em escolas separadas por sexo, e previa que as escolas femininas oferecessem aulas de “prendas” (como corte, costura e bordado) que serviam à economia doméstica. Essa mesma lei

também exigia que somente professoras ensinassem meninas, o que logo se tornou um problema, pois quase não existiam mulheres com formação e qualificação para ensinar aritmética e geometria nas escolas femininas, já que elas recebiam menos educação escolar. Stamatto (2002) salienta que houve um aumento gradual da quantidade de mulheres na rede pública escolar entre 1870 e 1910 e que a criação de escolas mistas regidas por professoras aumentou significativamente o número de contrato de mulheres. A carreira do magistério foi regulamentada e as escolas normais foram estabelecidas, passando a serem frequentadas majoritariamente por mulheres. Finalmente, com a implementação dos grupos escolares nos anos iniciais do século XX, o corpo docente passa a ser predominantemente feminino.

Durante o longo período compreendido entre 1549 e meados do século XIX, o trabalho educativo e o ensino eram pensados e realizados majoritariamente por homens. Segundo Stamatto (2002), mulheres eram excluídas tanto do processo de escolarização quanto do trabalho educativo, já que no ideário social que circulava neste período mulheres eram naturalmente vocacionadas e destinadas ao casamento, ao lar e aos trabalhos domésticos, aos cantos e às orações, sob a dominação e o controle de pais ou maridos. Almeida (1998) aponta que nos séculos XVII e XVIII, o discurso predominante sobre as mulheres era misógino e antifeminino, pois pregava a lascívia e a maldade inatas. Todavia, nos anos finais do século XIX, a autora destaca que houve uma mudança de mentalidades no imaginário da sociedade brasileira acerca dos atributos do sexo feminino, que coloca as mulheres como responsáveis pela beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social, a partir de características como pureza, docilidade, moralidade cristã, maternidade, generosidade, submissão e patriotismo, alinhadas ao discurso positivista.

Compreendendo que são as relações sociais e as condições materiais que produzem as ideias e que, em cada época histórica, “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes” (MARX, 2007, p. 47), pode-se supor que a mudança no imaginário social e nos discursos sobre as mulheres na transição entre os séculos XIX e XX não se deu ao acaso. Como já mencionado, uma ampla literatura aponta a transição do século XIX para o século XX como o momento no qual o trabalho docente na escola primária se converteu em um trabalho predominantemente feminino, não só no Brasil como também em outros países (BARAHONA; ÁLVAREZ; PRIETO, 2000; PRENTICE, 1975; SÁ; ROSA, 2004; STROBER; LANFORD, 1986; YANNOULAS, 1993). Hypolito (2020) assinala que a feminização do trabalho docente é uma evidência histórica irrefutável e que há um certo consenso dentre as abordagens teóricas acerca dos motivos que propiciaram a ocorrência desse processo. Contudo, ele salienta que tal processo ocorreu de forma desigual e dessincronizada entre os países, considerando as particularidades de cada realidade histórica, e que as análises sobre o fenômeno diferem e se completam quanto às abordagens teóricas e quanto à centralidade da classe e do gênero. A identificação do período demarcado pela transição entre os séculos XIX e XX exige uma análise apurada dos determinantes históricos e sociais que

contribuíram para a consolidação deste fenômeno. Quais determinações podem ajudar a explicar essa transformação e a entender como se concretizou o processo de feminização do trabalho docente?

Almeida (1998) e Telles (2014) destacam que a feminização do trabalho docente no Brasil, em seu sentido quantitativo, se consolidou plenamente apenas no século XX. Esse processo, contudo, se inicia nos anos finais do século XIX, em paralelo à criação das escolas primárias, de ensino laico e obrigatório. Por um lado, há uma expansão do ensino básico e, por outro, mas atrelado a este, a industrialização e a urbanização, como processos particulares de formações sociais e econômicas capitalistas. Nesse período, segundo Telles (2014), a educação torna-se fundamental para o projeto nacional de formação do cidadão brasileiro levado a cabo após a independência do Brasil em 1822, sendo a escola o lugar ideal para atender ao projeto republicano, garantindo a adequação da força de trabalho disponível às necessidades do capitalismo enquanto sistema social e econômico em consolidação.

Além disso, a formação dos Estados-nação implicava na necessidade de constituir um único povo, uma única cultura e uma única língua a partir de processos ideológicos de universalização e homogeneização, sendo esse um dos papéis principais da escola na virada do século XIX para o século XX. Recorrendo à pesquisa histórica, Patto (2015) assinala que a política educacional, em sentido estrito, tem início no século XIX e se baseia em três vertentes da visão de mundo dominante nesse período: 1) o legado do Iluminismo e sua crença na razão e na ciência; 2) o projeto liberal burguês de um mundo com igualdade de oportunidades, superando a desigualdade baseada na herança familiar; 3) a luta pela consolidação dos estados nacionais, sendo que a ideologia nacionalista parece ter sido a maior influência na implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte no final do século XIX. Enguita (1989) complementa tal argumento, reforçando que:

Ao lado dessas causas está também a que todo mundo sabe: a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele em uma sociedade industrializada e urbanizada. Efetivamente, desde o momento em que a aprendizagem do trabalho e da vida social já não é possível diretamente ou, ao menos, exclusivamente, no próprio local de trabalho - sobretudo a primeira - é preciso voltar-se para a escola (mas também para outras instituições, velhas ou novas, como a família e os meios chamados de comunicação de massas) para que desempenhe tal função (ENGUITA, 1989, p. 130).

Para ele, então, é nítido que as escolas historicamente antecederam o capitalismo e a industrialização, mas que “desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola” (ENGUITA, 1989, p. 130-131). As necessidades do capitalismo, portanto, devem ser o eixo central da análise sobre o processo de feminização do trabalho docente.

Nesse sentido, autores como Hypolito (2020) partem de uma análise histórica e relacional entre os gêneros que interpreta o trabalho docente feminizado como síntese das relações de classe e de gênero. Segundo ele, há aspectos particulares e específicos da condição feminina, do processo de

escolarização, da estrutura ocupacional e das relações de gênero construídas historicamente que tornaram as mulheres predominantes nessa função. Dentre as características que explicam esse fenômeno no Brasil, destacam-se: a proximidade entre atividades do magistério e as funções maternas; a vocação e as capacidades atribuídas a mulheres que garantiriam eficiência no cuidado de crianças; a compatibilização de horários entre o trabalho doméstico e o trabalho docente, realizado em turnos; a escolarização de mulheres em escolas normais; a saída de homens desse mercado de trabalho para assumirem outros postos em uma sociedade capitalista em consolidação e a aceitação social das mulheres no exercício desta profissão (HYPOLITO, 2020).

Enguita (2001) também busca traçar algumas causas que expliquem a feminização do trabalho docente. Como primeira razão, indica a projeção pública de uma função doméstica tradicionalmente feminina. A universalização do ensino e a feminização da docência podem ser compreendidas como um processo de socialização das tarefas domésticas assumido pelas mesmas protagonistas (as mulheres), o que libera tempo de trabalho para a incorporação produtiva ou para realização de outras tarefas domésticas e familiares, e que também envolve um estereótipo de que mulheres seriam mais capacitadas para tal função. Em segundo lugar, o autor reconhece que tal função se trata de um trabalho, e de um tipo peculiar, porque é realizado em contato com pessoas, em instituições totais ou tutelares (como escolas, serviços de saúde e de assistência social), que envolve componentes afetivos e de cuidado pessoal. Por fim, apresenta como causa para a feminização do trabalho docente a enorme compatibilidade deste trabalho com as tarefas domésticas e responsabilidades familiares, já que os horários e os calendários de professoras e de seus filhos (também estudantes) são idênticos. Fica nítido, portanto, como o magistério é compreendido como um treinamento para a maternidade ou uma extensão do cuidado com crianças, função atribuída a mulheres dentro da família e do âmbito doméstico.

Vianna (2013) discute como o processo de feminização do magistério delinea um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Tal processo, para a autora, expressa a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situa masculino e feminino como categorias excludentes. Ainda que a análise da autora não esteja errada, pode ser considerada incompleta para a TRS. Nessa perspectiva teórica, a categoria divisão sexual do trabalho explica parcialmente as diferenças de gênero no trabalho. Se analisamos a feminização do trabalho docente a partir da TRS, é preciso incorporar a relação dialética entre produção e reprodução, que constituem uma mesma totalidade contraditória. E aqui cabe retomar a tese central de Vogel (2022): as raízes da opressão de gênero se encontram na posição diferencial que mulheres ocupam na reposição geracional da força de trabalho, na medida em que as diferenças biológicas constituem a pré-condição material para a construção social das diferenças de gênero. Por certo que o trabalho docente não envolve diretamente a reposição geracional da força de trabalho e sim a atuação com os “produtos” dessa reposição, mas na relação dialética entre produção e

reprodução, é atributo do trabalho docente garantir a manutenção da vida e a regeneração de pessoas não trabalhadoras, como crianças e jovens em processo de escolarização.

Como mencionado anteriormente, Ferguson e McNally (2022) enfatizam que o trabalho doméstico não é a base da opressão de gênero, mas sim o significado social que esse trabalho possui para o capital. E o significado de cuidar e educar – sobretudo crianças –, seja nas famílias ou nas escolas, não é outro se não o de produzir a futura força de trabalho enquanto condição essencial para a dinâmica capitalista. Ferguson (2023) reitera que as relações produtivas capitalistas determinam o terreno em que crianças e infâncias são produzidas e reproduzidas, terreno que perpassa a escola e o trabalho docente. Ela ainda assinala que análises marxistas convencionais definem as relações produtivas pela constituição de relações no local de trabalho. Na perspectiva da TRS, todavia, há uma definição mais ampla de produção da vida, que perpassa as relações que geram e sustentam trabalhadores para o capital.

Como trabalhadoras atuais e futuras, as crianças também participam diretamente dos processos e das instituições de reprodução social. Para começar, elas são os objetos do trabalho reprodutivo (feminilizado, generificado e racializado) de outros. Elas também são agentes de sua própria autotransformação em sujeitos capitalistas, ou seja, capazes e dispostas a vender sua força de trabalho por um salário e, com o tempo, assumir uma responsabilidade crescente por sua própria reprodução social (e, bem possível, a de outras pessoas também). Seja como for, a infância no capitalismo é incontestavelmente o espaço e o período em que essa transformação é acionada (FERGUSON, 2023, p. 182).

Nessa relação dialética entre produção e reprodução constituindo uma mesma totalidade contraditória, é pertinente resgatar Paulo Freire (1997), que apresenta razões importantes para se recusar a identificação da figura da professora – uma profissão, que envolve processos de trabalho específicos – com a de tia – uma relação de parentesco –, que se relacionam à necessidade de identificar a docência e o ensino com um processo de trabalho e não com supostas capacidades femininas naturais e inatas relacionadas ao cuidado.

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *cambados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 1997, p. 18, grifos no original).

Para a TRS, o trabalho pedagógico situa-se em uma dupla dimensão, na relação dialética entre produção e reprodução. As dimensões da reprodução social destacadas na definição de Brenner e Laslett (1991), que incluem atitudes, comportamentos, emoções e responsabilidades envolvidas no trabalho mental, emocional e físico de manutenção e renovação da força de trabalho, apontam para como se desenvolve a subjetivação de mulheres em formas aparentemente naturalizadas de tarefas femininas, como se houvesse maior disponibilidade das mulheres para tipos de trabalho que envolvem

essas dimensões, como o trabalho docente, sobretudo com crianças. Saffioti (1976) nos lembra que a aparente preferência feminina por cursos de licenciatura deve ser compreendida como uma orientação profissional imposta sócio-historicamente, na qual foram fundamentais o significado e a valorização social do magistério como próprio de mulheres, a dificuldade de acesso delas a cursos superiores em outras áreas do conhecimento e as restrições impostas pela legislação. Assim, “independentemente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina” (SAFFIOTTI, 1976, p. 228). No entanto, não se pode perder de vista a centralidade do que é esse processo: trabalho, que fundamenta as bases para a acumulação através da reprodução diária e geracional da força de trabalho.

Assim, Hypolito (2020) e Miranda (2009) demarcam que a feminização do trabalho docente se configura como um processo contraditório, na medida em que foi esse espaço que historicamente possibilitou a inclusão massiva de mulheres no mercado de trabalho e na esfera pública, abrindo possibilidades para a organização política de mulheres em sindicatos, por exemplo. Situando-se em um contexto estadunidense, Brenner e Laslett (1991) indicam que mudanças na economia e na educação nos anos iniciais do século XX estão profundamente conectadas com mudanças na organização da reprodução social. As oportunidades de trabalho que mulheres puderam construir para si mesmas desde então raramente proveram recursos suficientes para viver uma vida confortável em termos financeiros, implicando em manter o casamento enquanto uma necessidade econômica e de sobrevivência. No entanto, as autoras afirmam que embora mulheres possam trabalhar fora de casa sem desafiar a ideologia patriarcal reinante, o trabalho assalariado permite acessar novas experiências e recursos que apoiem a organização política de mulheres. Por outro lado, Arruzza (2019) enfatiza o papel que a economia, a ideologia e as relações de poder patriarcais desempenham na subjetivação de classe de mulheres, de modo que ainda que o trabalho produtivo permita acessar novas experiências e apoiar a organização política de mulheres, a mobilização para elas se torna muito mais difícil.

Raça e gênero foram e continuam sendo instrumentos de poder na divisão do trabalho. A “feminização do trabalho” tem, no mínimo, dois sentidos. O fato de as mulheres terem conquistado um papel cada vez maior no trabalho produtivo não poderia deixar de modificar sua condição e as formas que assume a opressão. Mas também o uso de uma força de trabalho feminina desempenha, como já demonstrou no passado, um papel essencial do ponto de vista do capital: serve para desqualificar setores produtivos e reduzir os custos com salários, para piorar as condições de trabalho e implementar sua precarização. Mais uma vez, é impossível compreender tal dinâmica sem fazer referência ao papel fundamental da ideologia e das relações de poder patriarcais. Um papel que não apenas se move em direção à uma desvalorização implícita ou explícita do trabalho feminino, invariavelmente visto como secundário, como um complemento ao trabalho masculino, mas que tem efeitos e cria dificuldades também no que diz respeito aos processos de subjetivação da classe, tornando muitas vezes mais árduo para as mulheres se mobilizar e tomar a palavra (ARRUZZA, 2019, p. 139).

Nessa totalidade contraditória entre produção e reprodução, a TRS propõe uma visão unitária para organizar as lutas contra o capital. Ainda que se proponha a percorrer caminhos teóricos, pretende compreender para transformar. Alicerçada na compreensão marxista da realidade, a TRS

pode se desdobrar em estratégias de luta na direção de uma práxis feminista verdadeiramente emancipatória, fornecendo ferramentas para as lutas da classe trabalhadora em sua diversidade e complexidade, incluindo as trabalhadoras da educação. Nesse sentido, teorizar sobre a feminização do trabalho docente, a partir da TRS, é ir além do gênero. A TRS compreende que mulheres são a ponte entre a produção e a reprodução. Logo, a escola se torna não apenas um locus privilegiado de estudos e análises sobre o trabalho reprodutivo remunerado, mas também um importante espaço de luta contra o capitalismo.

Considerações preliminares

Sem a pretensão de apresentar conclusões ou considerações finais, a presente investigação se debruçou, de forma modesta, em construir uma análise preliminar sobre a feminização do trabalho docente no Brasil na perspectiva da TRS. Nesta análise, identificaram-se determinantes sociais e históricos que serviram de base para explicar o processo de feminização do magistério na transição entre os séculos XIX e XX. As razões elencadas por Sá e Rosa (2004) para explicar a feminização do trabalho docente no Brasil foram organizadas em quatro eixos interdependentes. Dentre eles, situaram-se as transformações decorrentes da consolidação do capitalismo no Brasil, alinhadas aos processos de industrialização e urbanização, à constituição dos estados nacionais, à universalização do ensino e ao ideário dominante sobre o papel e as atribuições de mulheres neste período histórico. Entretanto, tais estudos propõem um enquadramento apenas descritivo ou análises parciais sobre a feminização do trabalho docente no Brasil. A TRS permite avançar nos conhecimentos já produzidos sobre o tema porque reivindica uma análise que considere a totalidade social capitalista e suas contradições. A TRS demonstra que estes eixos não são apenas interdependentes, mas sim co-constituídos e sobredeterminados pela consolidação capitalista, na medida em que as determinações se produziram dessa forma justamente para remodelar o espaço e as funções atribuídas às mulheres na consolidação dessa formação social em particular.

Ademais, a maioria das produções analisadas aqui, assim como no estudo de Sá e Rosa (2004), evocou razões para a feminização do trabalho docente que tendem a ser mais afirmadas do que demonstradas. A TRS tem o potencial de contribuir com tais análises na medida em que busca construir uma teoria propriamente dita sobre a reprodução social. Entende-se que a teoria não se reduz à descrição e sistematização de um objeto a partir de modelos explicativos, mas caracteriza-se como “*o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*” (NETTO, 2011, p. 20-21, grifos no original). Como mencionado anteriormente, a TRS tem como desafio construir uma perspectiva teórica unitária que possa esclarecer sobre como se desenvolve a necessária e contraditória relação

entre produção e reprodução, na medida em que tal relação pode redesenhar a trajetória da luta de classes.

Ao longo do texto, procurou-se destacar o elemento original que a TRS propõe para analisar o trabalho docente: este se situa dentre os trabalhos remunerados de reprodução social, majoritariamente desempenhados por mulheres. Ao compreender a escola e o trabalho docente como parte da reprodução social e da produção da vida, em relação dialética e contraditória com a produção capitalista, os estudos feministas e marxistas e as pesquisas educacionais abrem-se para a vastidão de um campo ainda pouco explorado. O questionamento central da TRS, sobre como a própria força de trabalho é produzida, já que é a força de trabalho que produz valor, adquire importante papel ao se pensar na dimensão de reprodução social que acontece em espaços escolares. Backer e Cairns (2021) consideram que o trabalho de ensino e aprendizagem é um trabalho sociorreprodutivo, mas que é muito mais comum listar a educação como apenas um dos muitos locais de reprodução social ao invés de se desenvolver uma análise do processo de escolarização nos marcos do feminismo da reprodução social. Isso abre possibilidades para um extenso campo de pesquisas a partir da TRS, que pode englobar estudos sobre a feminização do trabalho docente, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens nas escolas em formações sociais capitalistas diversas, sobre as dimensões do cuidar e do educar na Educação Infantil, sobre processos de racialização no trabalho docente, dentre outros.

A persistência da feminização do trabalho docente no Brasil até a atualidade precisa ser mais bem investigada em outros estudos, resgatando o caráter histórico desse processo. Como demonstra Arruza (2019), a feminização do trabalho é uma estratégia de precarização, pois desqualifica certos setores produtivos, piora as condições de trabalho e reduz salários. Uma análise unitária e atenta à totalidade sistêmica e contraditória do capital não deve ignorar que a manutenção e o aprofundamento desse fenômeno possuem intrínseca relação com a crise da reprodução social na atualidade. Fraser (2020) identifica esta crise como uma crise do cuidado, que engloba as contradições sociorreprodutivas do capitalismo financeirizado e se expressa como um aspecto de uma crise geral que abrange outras vertentes (econômica, ecológica e política), que se acentuam mutuamente. A crise da reprodução social, portanto, é uma expressão daquilo que Mészáros (2011) denomina como crise estrutural do capital.

Na formação social particular do capitalismo no Brasil, não se pode desconsiderar que a crise da reprodução social e a precarização de trabalhos feminizados se alinham à superexploração da força de trabalho de mulheres. Outras investigações podem se debruçar em pesquisar sobre as possíveis relações entre a TRS e a Teoria Marxista da Dependência (MARINI, 2005) no trabalho docente, entendendo ser este um tema crítico de estudos, ainda pouco examinado no Brasil. Fundamental também é investigar como esses trabalhos feminizados muitas vezes também são racializados, fortalecendo as articulações da TRS nas análises sobre opressões raciais.

Por fim, é importante ponderar que os debates teóricos da TRS geram impactos nas estratégias de luta da classe trabalhadora. A ampliação das categorias trabalho, classe trabalhadora e luta de classes reafirmam uma das formulações centrais da TRS: de que o trabalho reprodutivo é também

um espaço de luta contra o capitalismo. Backer e Cairns (2021) pontuam que compreender a reprodução social como um local de luta tem muito a oferecer aos estudos sobre educação. Além disso, Ferguson (2023) nos lembra que escolas e famílias não são simplesmente espaços de reprodução da força de trabalho; são também reprodutoras da vida. Como tal, tornam-se locais fundamentais de luta por quais determinações prevalecerão no processo de formação de sujeitos se ousarmos remapear a classe e recentralizar a opressão com rigor ao materialismo histórico-dialético.

Referências:

- ADDI-RACCAH, Audrey. The feminization of teaching and principalship in the Israeli educational system: a comparative study. **Sociology of Education**, p. 231-248, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3090267>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14–23, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1180>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3–14, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1229>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- APPLE, Michael W. Work, Gender, and Teaching. **Teachers College Record**, v. 84, n. 3, p. 611–628, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146818308400316>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- ARRUZZA, Cinzia. **Ligações perigosas: casamentos e divórcios entre marxismo e feminismo**. São Paulo: Usina Editorial, 2019.
- BACKER, David I.; CAIRNS, Kate. Social reproduction theory revisited. **British Journal of Sociology of Education**, v. 42, n. 7, p. 1086-1104, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2021.1953962>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- BARAHONA, María Loreto Egaña; ÁLVAREZ, Cecilia Salinas; PRIETO, Iván Núñez. Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 91–127, 2000. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649>. Acesso em: 27 set. 2023.
- BHATTACHARYA, Tithi. Introdução: mapeando a Teoria da Reprodução Social. *In*: BHATTACHARYA, Tithi (Org.). **Teoria da Reprodução Social: remapear a classe, recentralizar a opressão**. São Paulo: Elefante, 2023, p. 17-42.
- BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, v. 32, n. 1, p. 99-113, 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRENNER, Johanna; LASLETT, Barbara. Gender, social reproduction, and women's self-organization: considering the US welfare state. **Gender & Society**, v. 5, n. 3, p. 311-333, 1991. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/189843>. Acesso em: 13 jan. 2023.

- COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/feminizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano Fernández. La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. **Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias**, n. 125, p. 10-14, 2001.
- FERGUSON, Susan. Crianças, infância e capitalismo: uma perspectiva da reprodução social. *In*: BHATTACHARYA, Tithi (Org.). **Teoria da Reprodução Social**: remapear a classe, recentralizar a opressão. São Paulo: Elefante, 2023, p. 181-207.
- FERGUSON, Susan. Feminismos interseccional e da reprodução social: rumo a uma ontologia integrativa. **Cadernos Cemarx**, n. 10, p. 13–38, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10919>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero: introdução à edição de Marxismo e a opressão às mulheres na série Historical Materialism. *In*: VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres**: rumo a uma teoria unitária. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022, p. 55-94.
- FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 261-288, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/16876>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2 ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- LUXTON, Meg. Feminist Political Economy in Canada and the politics of Social Reproduction. *In*: BEZANSON, Kate; LUXTON, Meg. (Eds.). **Social Reproduction: Feminist Political Economy challenges neo-liberalism**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2006, p. 11–44.
- MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In*: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 - esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- MIRANDA, Kênia Aparecida. **A natureza sócio-histórica do trabalho docente: do sacerdócio à sindicalização**. SEMINÁRIO ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL, 1, 2009. Anais..., Rio de Janeiro: IUPERJ. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Miranda.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PRENTICE, Alison. The feminization of teaching in British North America and Canada 1845-1875. **Histoire sociale/Social History**, v. 8, n. 15, p. 5-20, 1975. Disponível em: <https://hssh.journals.yorku.ca/index.php/hssh/article/download/40786/36965>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. **História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica**. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Anais..., Curitiba: PUC-PR. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002. Anais..., Natal: UFRN, p. 1-11. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 24 set. 2023.
- STROBER, Myra H.; LANFORD, Audri G. The feminization of public-school teaching: cross-sectional analysis, 1850-1880. **Signs**, v. 11, n. 2, p. 212-235, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3174046>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980)**. In: ANPED SUL, X, 2014. Anais..., Florianópolis: UDESC, p. 1-17. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Abaré, 2013, p. 159-180.
- VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- YANNOULAS, Sílvia Cristina. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 178, p. 713-738, 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1171/910>. Acesso em: 04 mai. 2023.
- YANNOULAS, Sílvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 02 mai. 2023.

Notas

¹ Doutora em Psicologia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS) - <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7534263257506461>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995151225216788>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6478-3559>. E-mail: freitas.marcia@ufba.br.

Recebido em: 30 de set. 2023
Aprovado em: 17 de abr. 2024