

# Trabalho docente e relações de gênero

## Algumas indagações

*Marília Pinto de Carvalho*

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

A discussão sobre o trabalho docente, no Brasil, tem se desenrolado em torno de duas coordenadas principais, que ora se complementam, ora se alternam: de um lado, a compreensão da escola como organização burocrática e, de outro, a análise da atividade docente a partir do conceito marxista de trabalho. A primeira tendência caminhou da defesa da burocratização como forma de combater os vícios personalistas das organizações tradicionais — tendo como bom exemplo o estudo de Luís Pereira (1967) — até as críticas à hierarquia e divisão de trabalho pressupostas nas organizações burocráticas. Exemplificam essas críticas as análises de Maurício Tratemberg (1978, 1985) e Fernando Motta (1982, 1984), que também propõem alternativas para a administração em geral e escolar, em especial. Um segundo debate centrou-se sobre a natureza do trabalho pedagógico, tendo como referência as categorias marxistas de trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material. Expressaram diferentes posições nessa discussão os estudos de Dermeval Saviani (1984), Vitor Paro (1988, 1995), Nicanor Palhares de Sá

(1986) e Romualdo Portela de Oliveira (1993), entre outros. Articuladas a esse debate, vêm se desenvolvendo análises sobre o processo de proletarização do magistério, tentativas de definição de sua situação de classe e de seu grau de controle e autonomia sobre o processo de trabalho, como expressam os estudos de Miguel Arroyo (1985), Bruno Pucci e colaboradores (1991) e Álvaro Moreira Hypolito (1991).<sup>1</sup>

Refiro-me aqui a essa literatura apenas para chamar a atenção sobre duas lacunas muito frequentes que ela tem apresentado. Em primeiro lugar, a fragilidade do material empírico sobre o qual se fundamenta: quase sempre, esses estudos são interpretações teóricas e debates conceituais, pouco dispendo de contribuições monográficas, de estudos de caso ou mesmo de levantamentos quantita-

---

<sup>1</sup> Um interessante balanço da bibliografia sobre trabalho docente foi produzido por Álvaro Moreira Hypolito (1994), em sua dissertação de mestrado, onde procura evidenciar as lacunas relativas ao gênero nesta literatura.

tivos. Disso resulta que muitas vezes são feitas transposições para a escola de categorias gestadas na análise do trabalho fabril ou em outros setores de serviços. Se, por um lado, esse âmbito teórico da discussão é fundamental e se, ainda, os paralelos com as formas de organização do trabalho em outros setores revelaram aspectos importantes do trabalho docente, por outro lado, a fragilidade e a repetição desses debates podem ser tomados como indicadores do esgotamento dessa via.

Uma segunda lacuna, provavelmente articulada à anterior, é a quase inexistência de referências à composição majoritariamente feminina do magistério. Desenvolvidas a partir de matrizes teóricas que não incorporam as determinações de gênero,<sup>2</sup> essas discussões tendem a se utilizar de categorias sexualmente cegas,<sup>3</sup> incapazes de revelar as possíveis conseqüências do fato de os trabalhadores em questão serem homens ou mulheres.

Os dados indicam que, nas primeiras quatro séries do 1º grau (antigo primário), a predominância feminina já vem desde os anos 20 deste século no Brasil. Maria Cândida Delgado Reis, por exemplo, mostra como, “desde o século XIX, o magistério já vinha se delineando claramente como um campo de trabalho feminino”, chegando as mulheres a “70% do total de funcionários encarregados do ensino”, em 1921, de acordo com afirmação do educador Lourenço Filho (Reis, 1991, p. 67 e 72). Em 1990, a presença feminina já avançara das séries iniciais para as séries finais do 1º grau, para o 2º grau e os cargos de especialistas, resultando no seguinte quadro no estado de São Paulo:

#### Porcentagem de mulheres na rede estadual de ensino (SP) - 1990

Supervisoras .....	72,3%
Diretoras de escola .....	76,0%
Assistentes de direção .....	79,5%
Professoras de 1ª a 4ª série .....	97,2%
Professoras de 5ª a 8ª séries/2º grau.....	75,5%

Fonte: DRHU/SEE-SP

Além disso, do ponto de vista do conjunto do mercado de trabalho, a ocupação de professora tem significado um dos principais guetos femininos. Segundo Cristina Bruschini (1994, tabela 13), em 1988, de cada cem trabalhadoras brasileiras, doze eram professoras.

Ora, a feminização tem efeitos múltiplos sobre a educação escolar, entre eles, sobre as formas de organização do trabalho docente. Ela torna necessário compreender o trabalho das educadoras na escola tendo como referência o trabalho doméstico, mais do que o trabalho industrial, ou em outros setores de serviços (Rosemberg, 1992, p. 173), já que o trabalho doméstico é tido como definidor das atividades ditas femininas e tem presença inexorável na vida da maioria das mulheres.

Em pesquisas etnográficas que desenvolvi anteriormente (Carvalho, 1991, 1994; Carvalho e Viana, 1993, 1994) pude constatar que as falas e atitudes das educadoras, a maneira como enxergavam o trabalho docente, como organizavam o tempo e o espaço, assim como as relações que estabeleciam com as crianças e com as mães das crianças tinham como referencial a vida no lar, o trabalho doméstico, a maternagem,<sup>4</sup> a socialização recebida para a vida doméstica. Uma parte daquilo que observamos no cotidiano permanece inexplicável se não levamos em consideração, também, as relações de gênero e a pre-

<sup>2</sup> Utilizo o conceito de gênero como proposto por Joan Scott (1990, p. 14): “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.”

<sup>3</sup> Tomo de empréstimo a expressão utilizada por Elizabeth Souza-Lobo, com referência à discussão do trabalho feminino em geral, no âmbito das Ciências Sociais (Souza-Lobo, 1991).

<sup>4</sup> A diferenciação entre maternagem (*mothering*) e maternidade (*motherhood*) parece-me relevante para dissociar os processos biológicos da maternidade dos processos sócio-culturais de cuidado com os filhos.

sença constante do trabalho doméstico no âmbito da escola, enquanto referência fundamental de trabalho para as educadoras.

Estou afirmando, portanto, em primeiro lugar, que o gênero dos protagonistas é relevante na análise do processo de trabalho docente. Michael Apple (1987) chama a atenção para essa lacuna e propõe a articulação entre classe e gênero como possibilidade de aprofundamento de nossa compreensão do trabalho docente: “A menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar” (p. 6).

Mas, na verdade, são os próprios conceitos, tais como proletarização, profissionalismo e qualificação, que devem ser questionados à luz das categorias teóricas e das articulações sugeridas pela incorporação da dinâmica de gênero na análise, como indicam Jenny Ozga e Martin Lawn:

Não apenas precisamos saber muito mais sobre os vínculos históricos entre feminização e proletarização, mas também examinar a construção baseada no gênero presente na própria tese. Tal como o profissionalismo, a proletarização é construída com base numa definição “masculina” da qualificação (1991, p. 153).

Isto é, admitir que faz diferença no estudo do trabalho docente o fato de termos uma maioria de mulheres como professoras significa admitir que em qualquer processo de trabalho, seja exercido por homens ou por mulheres, o gênero faz diferença. E que a incorporação dessa perspectiva não pode ser apenas um aditivo a nossas análises habituais, baseadas na dinâmica de classe, mas exige uma revisão de todas as categorias explicativas.

No caso do trabalho docente no Brasil, particularmente após a difusão dos estudos produzidos nos anos 80 que procuravam focalizar a composição majoritariamente feminina do magistério (Novaes, 1984; Mello, 1987), consolidou-se uma abordagem onde os modelos de profissional e de prole-

tário — aparentemente neutros — são masculinos. As professoras são comparadas a esses modelos e, a partir daí, “acusadas” de serem pouco profissionais ou pouco proletárias por articularem dimensões públicas e privadas em seu trabalho, misturarem saberes técnicos e saberes domésticos, perceberem-se como segundas mães ou tias dos alunos.

Mas a separação estrita entre público e privado, tendo o trabalho assalariado como baliza, é apenas uma das maneiras de conceber essa articulação. Sócrates Nolasco, em instigante análise sobre a construção social da identidade masculina, mostra o papel central ocupado pelo trabalho (entendido como ocupação remunerada) nessa construção. Ele destaca a separação rigorosa estabelecida pelos homens, ao contrário das mulheres, entre vida familiar e trabalho: “O trabalho, para os homens, tem uma dimensão cartográfica, pois define a linha divisória entre as vidas pública e privada.” (1993, p. 50). O que vemos nas análises do trabalho docente é esse modelo ideal masculino de trabalhador, difundido em nossa sociedade atual, sendo tomado como parâmetro universal de ser humano, não problematizado.

Isso tem impedido que se perceba, por exemplo, a importância da maternagem no trabalho das professoras primárias, como já foi desenvolvido para o caso da educação de crianças pequenas (Haddad, 1991). Diversos estudos sobre creches e pré-escolas nos colocam questões instigantes sobre o trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau:

“A creche possibilita uma visão ampliada ou depurada de que, mesmo no espaço público e institucionalizado, a educação de crianças se apóia em aptidões e afetos (de proximidade e rejeição) culturalmente desenvolvidos pelas mulheres para o exercício da maternagem.” (Rosemberg, 1992, p. 173)

No caso da professora primária, pesquisas em diversos países têm demonstrado que a construção histórica de sua imagem social e de sua prática teve origem na vinculação entre educação escolar e família e entre mãe e professora (David, 1980; Steadman, 1985, no caso inglês; Badinter, 1980, para a França) Entre esses estudos, destaco o de Etelvina Sandoval Flores (1982), que, realizando pesquisa etno-

gráfica recente entre professoras mexicanas, encontrou também a presença da maternagem, não apenas nos discursos, mas na prática docente, traduzida numa “disposição particular para a atenção a sua classe, na qual se privilegiam aspectos como a formação de hábitos ou atitudes” (p. 67, tradução nossa). E procurou mostrar a ambigüidade de significados dessa referência que, de reafirmação das atribuições mais tradicionais das mulheres em nossa sociedade, pode transitar para uma estratégia de autovalorização profissional e redundar igualmente em benefícios para a educação, pelo sentido que carrega de responsabilidade e compromisso com as crianças.

No Brasil, há estudos do ponto de vista histórico, tais como o de Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), que mostram a superposição flagrante entre as imagens de professora e mãe no discurso pedagógico. Porém, sobre os discursos e as formas atuais da prática educacional nas escolas, quase nenhum material empírico foi levantado e permanecemos nas conjecturas. Sabemos que os cursos de formação de professoras estão repletos de recomendações de paciência e dedicação maternas e que, ao falar sobre o próprio trabalho, as professoras primárias usam referências e comparações com a maternidade (Assunção, 1994). Entretanto, nossas salas de aula aguardam a observação de pesquisadores capazes de distinguir, na prática cotidiana das professoras, o recurso e a referência à maternagem, ao trabalho doméstico e às relações familiares. E capazes também de articular essas observações aos debates em curso sobre o processo de trabalho docente, de forma que as relações de gênero não sejam tomadas como uma especificidade a ser adicionada *a posteriori* à análise global, mas como uma determinação que pode estar alterando o significado de categorias e processos tais como proletarianização, profissionalismo, qualificação, autonomia, privatismo, burocratização etc.

### **Gênero e qualificação**

Dentre estes processos, é particularmente relevante para a compreensão do trabalho docente o

conceito de qualificação, repensado a partir da noção de divisão sexual do trabalho. Para o conjunto dos trabalhadores, essa discussão vem sendo desenvolvida por estudiosas/os da sociologia do trabalho, que apontam a centralidade do debate sobre a qualificação (Rolle, 1989; Hirata, 1988, 1994; Kergoat, 1982, 1986, 1989).

Para esses pesquisadores, a qualificação é definida como uma relação social, como resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças (Hirata, 1994). Pierre Rolle (1989) mostra que a coincidência entre “um modo de organização do trabalho, um saber e um bem dotado de valor econômico”, que num primeiro momento parece definir a qualificação, é apenas uma aparência (p. 83). Ele propõe que a qualificação não seja relacionada a características concretas da tarefa a ser executada mas “a proporções entre durações e a articulações entre relações sociais.” (p. 86)

Essa abordagem evidencia as dimensões simbólicas da qualificação, pois toda relação social envolve também a construção de significados. E, dessa forma, as relações de gênero interferem diretamente nas definições de qualificação e desqualificação, atribuindo significados diferentes à qualificação masculina e à feminina. Como mostra Elizabeth Souza-Lobo em seus estudos sobre operárias paulistas, quando homens e mulheres realizam a mesma tarefa, quase sempre as mulheres são consideradas menos qualificadas, situação que só pode ser explicada pela representação social do feminino e pelas relações sociais de gênero como um todo, e não pelas características da tarefa: “O que parece ocorrer é que, uma vez feminilizada, a tarefa passa a ser classificada como ‘menos complexa’. [...] O sexo daqueles(as) que realizam as tarefas, mais do que o conteúdo da tarefa, concorre para identificar tarefas qualificadas e não qualificadas” (Souza-Lobo, 1991, p. 150-151)

Na verdade, como assinala Helena Hirata (1986), o que importa é a percepção social que se tem das qualidades requeridas para cada tarefa e das qualidades possuídas por cada tipo de trabalhador, homem ou mulher. E essa percepção de-

pende de todo o contexto social e histórico de cada país, do qual fazem parte o sistema de trabalho, os sistemas de emprego, de salários e de classificações, as relações de gênero etc.

Nesta discussão, ganha especial relevância o conceito de qualificação tácita, social ou informal. Trata-se dos componentes implícitos e não organizados da qualificação, aqueles adquiridos pela socialização e que incluem atitudes, comportamentos e valores, além de conhecimentos e técnicas. Já nos anos 80, Danièle Kergoat apontava, a partir de análise da situação de operárias francesas, a necessidade de repensar a questão da qualificação, levando em consideração a socialização para o trabalho doméstico. Em texto publicado no Brasil em 1989, ela afirma que devem ser abandonadas as explicações tradicionais para a localização das operárias nos níveis mais baixos da escala de classificação, baseadas nas idéias de desigualdade de oportunidades de formação:

Em vez de dizer que as mulheres operárias têm uma formação nula ou mal adaptada, dizemos ao contrário que elas têm uma formação perfeitamente adaptada ao tipo de empregos industriais que lhes são propostos, formação adquirida de início por um aprendizado (a “profissão” de futuras mulheres quando eram meninas) e em seguida por uma “formação contínua” (trabalhos domésticos). As mulheres operárias não são operárias não-qualificadas ou ajudantes porque são mal-formadas pelo aparelho escolar, mas porque são bem formadas pelo conjunto do trabalho reprodutivo (Kergoat, 1989, p. 94).

Presente nesse novo raciocínio está o esforço em tratar de forma articulada as esferas da produção e da reprodução, o trabalho assalariado e a família, deixando de lado as dicotomias e polarizações e ampliando o conceito de trabalho, incluindo na análise dos processos de qualificação a articulação entre as esferas produtiva e reprodutiva (Bruschini, 1994; Blass, 1994).

Nos setores em que vêm sendo implantados o trabalho dito flexível e novas formas de organização dos processos de trabalho, características liga-

das à socialização feminina podem ser revalorizadas e tomadas como qualificação. É o que percebeu Lilliana Segnini (1994) em relação às bancárias. Em pesquisa realizada junto a um banco estatal de São Paulo, ela mostra como elementos da socialização para o trabalho doméstico — especialmente a capacidade de lidar com diferentes produtos e informações ao mesmo tempo, a responsabilidade, a iniciativa e a amabilidade e atenção para com o cliente — têm sido ao mesmo tempo utilizados pelas mulheres bancárias como instrumentos de ascensão na carreira e absorvidos pelos bancos como habilidades capazes de aumentar a produtividade.

Mas essa situação parece ser uma exceção. A regra mais geral é de que as habilidades adquiridas pelas mulheres em seu processo de socialização, embora fartamente utilizadas no processo produtivo, sejam solenemente ignoradas enquanto componentes da qualificação de seus empregos, não significando, portanto, nenhum reconhecimento, seja salarial, seja de *status* social para as trabalhadoras.

É o que constatou Alice Rangel de Paiva Abreu (1993) com relação às costureiras empregadas em indústrias de confecção no Rio de Janeiro, por exemplo. Enquanto a experiência doméstica de costura fazia parte da qualificação operatória das trabalhadoras, a qualificação exigida e valorizada pelas empresas referia-se ao aprendizado industrial:

As qualidades efetivamente requeridas para as tarefas que realizavam tinham sido aprendidas na esfera doméstica; a longa experiência de costura não era, contudo, uma qualificação reconhecida no ambiente industrial, que utilizava como critério de classificação o manejo da máquina de costura industrial (p. 129).

Essa situação, encontrada em todos os países capitalistas, deve ser analisada — como nos aponta Danièle Kergoat (1989) — no contexto das relações de força entre capital e trabalho, onde o patronato procura sempre negar a qualificação dos trabalhadores, sejam homens ou mulheres. Entretanto, a especificidade da situação das mulheres, ainda segundo Kergoat, é de que esta qualificação não é adquirida pelos canais institucionais reconhe-

cidos, sendo mais facilmente negada pelos empregadores. Além disso, “o não reconhecimento das qualidades que se exige [das operárias] parece socialmente legítimo, pois tais qualidades são consideradas inatas e não adquiridas, como fatos de natureza e não de cultura” (Kergoat, 1989, p. 94).

Habilidades adquiridas durante toda uma vida, num longo processo de socialização e disciplinarização, são consideradas inerentes a uma pretensa “natureza feminina”. Naturalizadas, elas não são levadas em consideração na classificação hierárquica, nem no salário. As mesmas conclusões são encontradas em estudos sobre o trabalho feminino na indústria paulista (Rodrigues, 1992) e nas *maquillas* mexicanas (Le Doaré, 1986), em todos os casos revelando naturalização do processo social de diferenciação e hierarquização dos gêneros.

### Qualificação e trabalho docente

Esse debate parece extremamente pertinente para o estudo do trabalho docente no ensino elementar, exercido quase exclusivamente por mulheres na maioria dos países ocidentais, desde que levemos em consideração as especificidades da docência, principalmente o fato de ser exercida majoritariamente como emprego público. A mediação estatal introduz, evidentemente, novos elementos na dinâmica da relação empregador/empregada, que não se explicam pela dinâmica da relação capital/trabalho.

Com essas ressalvas, muitas questões podem ser levantadas. Caberia, por exemplo, discutir aquela qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem, assim como na sua execução cotidiana, paralelamente ao trabalho docente. Os debates sobre a escola e as professoras não têm incorporado a necessidade de conhecer a dimensão e a qualidade dessa qualificação, as habilidades aí envolvidas e os significados que são construídos a partir dessa socialização, a não ser de maneira pejorativa, relacionando características maternais e domésticas das professoras com incompetência técnica e desmobilização sindical. Ao mesmo tempo, pouco se conhe-

ce sobre a qualificação operatória das professoras, isto é, que habilidades e saberes — entre os quais aqueles adquiridos na socialização e execução do trabalho doméstico e maternagem — elas empregam efetivamente para enfrentar suas situações de trabalho em sala de aula.

Especialmente o problema da qualificação docente tem tido destaque na mídia e nas políticas educacionais, transformando-se em verdadeiro *slogan* de algumas administrações, que atribuem boa parte dos problemas do sistema de ensino à “falta de qualificação dos professorES”. Ora, uma vez que se trata de uma maioria de professorAS, não será o momento preciso para perceber suas qualificações não reconhecidas e investigar os caminhos de sua construção? O que sabemos efetivamente sobre sua prática em sala de aula e sobre os valores, recursos, habilidades e saberes de que dispõem para cumprir suas tarefas? O que conhecemos sobre seu processo de socialização, que papel o preparo para o trabalho doméstico e a maternagem tem em suas vidas? Até que ponto o discurso sobre a desqualificação docente está articulado à crença socialmente legitimada da desqualificação feminina?

E mais ainda: através de que mecanismos os saberes da professora primária maternal, aquela que se reconhece como tia ou segunda mãe, tornam-se não-saberes, a sua qualificação faz-se desqualificação? Como as habilidades atribuídas à natureza feminina são percebidas ou não e valorizadas ou não por elas próprias? Como o (raro) professor primário do sexo masculino desempenha as mesmas tarefas? Como lida com a representação social de que a tarefa de educar crianças corresponde a uma pretensa natureza feminina?

A resposta a essas questões depende de pesquisas que desvendem o mistério da sala de aula e se proponham a conhecer o modo como as professoras (e professores) organizam sua prática cotidiana.

---

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO é professora da Faculdade de Educação da USP, onde também é doutoranda. Tem se dedicado à pesquisa sobre a escola pública de

1º grau em diversos aspectos de seu funcionamento: sua relação com a chamada comunidade, sua organização interna, os processos de trabalho docente e a feminização do magistério.

### Referências bibliográficas

- ABREU, Alice Rangel de Paiva, (1993). Mudança tecnológica e gênero no Brasil: primeiras reflexões. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 35, p. 121-32, São Paulo, mar.
- APPLE, Michael, (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 64, p. 14-23, São Paulo, fev.
- \_\_\_\_\_, (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, nº 60, p. 3-14, São Paulo, fev.
- ARROYO, Miguel G, (1985). Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Tese de Titulação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- ASSUNÇÃO, Madalena, (1994). *As invisíveis armadilhas do magistério primário*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- BADINTER, E., (1980). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo: Círculo do Livro.
- BLASS, Leila Maria da Silva, (1994). *Gênero e trabalho: trajetórias de uma problemática*. III Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, jul. Mimeo.
- BRUSCHINI, Cristina, (1994). *A mulher no mercado de trabalho brasileiro na década de oitenta: uma comparação regional*. Seminário Mulher e Cidadania, Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), São Paulo, mai. Mimeo.
- CARVALHO, Marília Pinto de, (1991). *Uma identidade plural: estudo de uma escola pública na região metropolitana de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- \_\_\_\_\_, (1994). Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Projeto História*, nº 11, p. 91-100, São Paulo, nov.
- \_\_\_\_\_, VIANNA, Claudia Pereira, (1994). Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro In: BRUSCHINI, Cristina, SORJ, Bila (orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas.
- \_\_\_\_\_, VIANNA, Claudia Pereira, (1993). *Relações entre educadoras e mães de alunos em escolas públicas de 1º grau: um (des) encontro*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- DAVID, Miriam, (1980). *The state, the family and education*. Londres: Routledge Kegan Paul.
- FLORES, Etelvina Sandoval, (1992). Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. *Nueva Antropología*, vol.12, nº 42, p. 9-26, México, jul.
- HADDAD, Lenira, (1991). *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola.
- HIRATA, Helena S., (1986). La qualification masculine: notes a partir du cas japonais et brésilien. Seminário Sociologie du Travail: Bilan et Perspectives, Nantes, 13-14 jan. Mimeo.
- \_\_\_\_\_, (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_, ROGERAT, C., (1988). Technologie, qualification et division sexuelle du travail. In: TRÉATON, J.R. (org.). *Revue Française de Sociologie*, v. XXIX, nº 1, Paris, jan./mar.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira, (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 91-108, Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_, (1994). *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- KERGOAT, Danièle, (1982). *Les ouvrières*. Paris: Le Sycomore.
- \_\_\_\_\_, (1986). Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, André et al. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, (1989). Da divisão do trabalho entre os sexos. *Tempo Social*, nº 1, v. 2, p. 88-96, São Paulo.
- LE DOARÈ, Hélène, (1986). Divisão sexual do trabalho: reflexões a partir das fábricas subcontratadas de montagens (México-Haiti). In: KARTCHEVSKY-BULPORT, André et al. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- LOPES, Eliane Marta Teixeira, (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 22-40, Porto Alegre.
- MELLO, Guiomar Namó de, (1987). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez.
- MOTTA, Fernando C.P., (1982). *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_, (1984). Administração e participação: reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 10, nº 2, p. 199-206, São Paulo, jul./dez.
- NOLASCO, Sócrates, (1993). *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- NOVAES, Maria Eliana, (1984). *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Romualdo Luís de, (1993). A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. *Caderno Idéias*, nº 16, p. 114-24, São Paulo.
- OZGA, Jenny, LAWN, Martin, (1991). O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 140-58, Porto Alegre.
- PARO, Vitor Henrique, (1988). *Administração escolar: uma reflexão crítica*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_, (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.
- PEREIRA, Luís, (1967). *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira/Edusp.
- PIZA, Edith, (1992). *A contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão*. São Paulo. Mimeo.
- PUCCI, Bruno, (1991). O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 91-108, Porto Alegre.
- REIS, Maria Candida Delgado, (1991). *Tessitura de destinos: mulher e educação*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RODRIGUES, Arakcy Martins, (1992). Lugar e imagem da mulher na indústria. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- ROLLE, Pierre, (1989). O que é qualificação do trabalho?. *Tempo Social*, nº 1, v. 2, p. 83-7, São Paulo.
- ROSEMBERG, Fúlvia, (1992). Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: COSTA, Albertina de O., BRUSCHINI, Cristina (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- SÁ, Nicanor Palhares de, (1986). O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 57, p. 20-9, São Paulo, mai.
- SAVIANI, Dermeval, (1984). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez.
- SCOTT, Joan, (1990). Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, nº 2, p. 5-22, Porto Alegre, jul./dez.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli, (1994). Feminização do trabalho bancário. In: BRUSCHINI, Cristina, SORJ, Blia (orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas.
- SOUZA-LOBO, Elizabeth, (1991). *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Brasiliense.
- STEADMAN, Carolyn, (1985). The mother made concious: the historical development of a primary school pedagogy. *History Workshop*, nº 20, outono.
- TRATEMBERG, Maurício, (1978). A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_, (1985). Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, nº 20, p. 40-5, São Paulo, jan./abr.