

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CAROLINA FARIA ALVARENGA**

**Relações de gênero e trabalho docente:  
jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**

**São Paulo**

**2008**

**CAROLINA FARIA ALVARENGA**

**Relações de gênero e trabalho docente:  
jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Sociologia da Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna**

**São Paulo  
2008**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047	Alvarenga, Carolina Faria
A473r	Relações de gênero e trabalho docente : jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores / Carolina Faria Alvarenga ; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo : s.n., 2008. 174 p.  Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Carolina Faria Alvarenga**

**Relações de gênero e trabalho docente:** jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Banca Examinadora

**Profa. Dra.** \_\_\_\_\_

**Instituição** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

**Instituição** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra.** \_\_\_\_\_

**Instituição** \_\_\_\_\_ **Assinatura** \_\_\_\_\_

À Isabel e Juarez, mãe e pai amados, que me deram de presente duas irmãs queridas: Lívia e Luciana.

Ao Vitor, companheiro para toda a vida.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação, embora pareça uma tarefa solitária, é sempre acompanhada da colaboração preciosa de muitas pessoas: algumas com mais intensidade e de forma mais direta; outras sequer sabem que estão cooperando, pois suas ações estão ligadas às outras dimensões de nossas vidas.

Ainda na graduação, três professoras deram-me a oportunidade de iniciar no “mundo da pesquisa”: Maria Inês Mafra Goulart, Maria Emília Caixeta de Castro Lima e Inês Assunção de Castro Teixeira. Agradeço pela confiança e pelos inúmeros estímulos! À Inês, em especial, sou grata por ter me mostrado a importância da discussão sobre o tempo na vida dos professores e das professoras e, sobretudo, por aceitar o convite para participar da banca de defesa dessa dissertação.

Essa pesquisa jamais teria sido realizada se não fosse pela primorosa orientação da professora Cláudia Vianna. Agradeço por ter acreditado na importância de meu projeto e por ter me ajudado a transformá-lo nesse trabalho. Ela não só me orientou, mas me acolheu com muito carinho! Sua dedicação, seriedade e sabedoria fazem dela uma orientadora desejada por todos/as aqueles/as que estão comprometidos/as na construção do conhecimento.

Agradeço à professora Flávia Schilling e aos/às colegas da disciplina sobre métodos e técnicas de pesquisa, pela leitura cuidadosa de meu projeto. À professora Carmem Sylvia Vidigal Moraes, pelos ensinamentos obtidos na disciplina sobre trabalho e educação na sociedade brasileira. E, novamente, à Cláudia Vianna, por ter me proporcionado o contato com as teorias sobre o conceito de gênero, no curso sobre *Identidade coletiva, gênero e educação*.

Ao Celso Ferretti, Carmen Sylvia Vidigal Moraes e minha orientadora, Cláudia Vianna, membros da Comissão Examinadora do Relatório Geral de Qualificação, pelas importantes sugestões que vieram a enriquecer esse trabalho. À Marília Carvalho, por ter aceitado participar da banca como suplente.

Às/aos colegas do grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelas ricas discussões que me ajudaram a compreender conceito de gênero. Ao pessoal do Orienta, que me acolheu com tanto carinho e me ensinou o verdadeiro valor de uma relação sem preconceitos: Cláudia, Sandra, Edna, Lula, Paulo, Tamara, Rose, Dani, Cris, Cláudio e Bete. Obrigada pela amizade

e pelo respeito! Em especial, sou grata ao Lula, por ter transformado meu resumo em abstract e ao Paulinho, por ter compartilhado comigo as angústias ao longo de todo o curso de Mestrado, especialmente, nessa fase final.

Aos/às funcionários/as da Secretaria da Pós-Graduação, da Secretaria do EDA e da Biblioteca da FEUSP, pela presteza e cortesia ao nos atender.

À equipe da Escola Municipal Ipê, de Embu das Artes, pela acolhida carinhosa, pelos aprendizados e pela amizade. Em especial, aos alunos e alunas da Turma dos Bichinhos, minha primeira sala, por me fazerem ser uma professora de verdade. Nunca me esquecerei do carinho de vocês!

Aos professores e professoras que fizeram parte dessa pesquisa, por disponibilizarem um pouco de seus tempos já tão corridos.

À Leda Farah, pela cuidadosa revisão da escrita final desta dissertação.

Às queridas amigas do “Albergue Mineiro”: Débora Gomez e Deborah Ribeiro. Com elas, dividi momentos importantes de minha vida. Aqui em São Paulo, construímos, juntas, a nossa casa. Agora, cada uma segue seu caminho, mas sem perder a amizade que ainda nos une.

Ao Thiago Tenório, dedico a epígrafe desse trabalho.

Às amigas e amigos queridos espalhados por todo o Brasil: Lavras, Belo Horizonte, São Paulo, Bagé... Em especial, à Marina Arriel, pela amizade verdadeira e pelas palavras que sempre me incentivavam.

À Iracema e ao Ramiro, sogra e sogro queridos, pelo incondicional apoio em todos os meus momentos aqui em São Paulo. Serei eternamente grata a eles. Ao Bruno, pela generosidade e inúmeras gentilezas, principalmente quando eu me apossava do computador.

A todos/as das famílias Tendeiro, Fernandes e Catellani, pelo carinho com que me receberam em suas vidas. Em especial, agradeço à Fátima Catellani, pela gentileza da qual nunca poderei me esquecer.

Às professoras e professores do CEC, escola cuja história se mistura com a minha, agradeço por tudo o que lá aprendi. Em especial, à Lalá, minha primeira e inesquecível professora.

À Neném, minha mãe preta, pela dedicação, pelo carinho e pelas marmitinhas deliciosas – algumas vezes, com pimenta.

Às famílias Laudares, Faria e Alvarenga – tias e tios, primas e primos, vovó e vovô, filhas e filhos dos primos e das primas... Obrigada pela torcida!

Às minhas irmãs amadas, pelo incentivo, pelo carinho e por acreditarem em mim. Sentir-me querida e admirada por elas me dá forças e coragem para continuar na busca de meus ideais.

Sou especialmente grata a minha mãe, Isabel, e ao meu pai, Juarez, por ter com eles aprendido o valor da educação. Eles são os melhores exemplos de honestidade, dedicação e fidelidade que alguém pode ter. Obrigada pelo amor incondicional, pelo apoio eterno e paciência pelos feriados em frente ao computador ou aos livros.

Finalmente, quero agradecer imensamente ao Vi, meu amor e companheiro de todas as horas, pela paciência em todos os momentos de estresse e angústias. Sou grata também pelo companheirismo, pela dedicação, pelo carinho e pela amizade. Obrigada por fazer parte de minha vida.



*Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo...  
(...)*

*Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, tempo, tempo, tempo...  
(...)*

*O que usaremos pra isso  
Fica guardado em sigilo  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Apenas contigo e comigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo...  
(...)*

*Caetano Veloso*

## RESUMO

ALVARENGA, Carolina Faria. *Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Este trabalho analisa a pertinência e a intensidade da interferência das relações de gênero nas jornadas e nos ritmos definidores do trabalho docente. Situado entre os estudos da Sociologia da Educação, do Trabalho e da Família, inicia a reflexão sobre o conceito de gênero, articulado pelas teóricas feministas Joan Scott e Linda Nicholson; de divisão sexual do trabalho e suas conseqüências na vida de homens e mulheres, defendidos por Helena Hirata, Danièle Kergoat, Elizabeth Souza-Lobo, Joan Scott, Cristina Bruschini, Bila Sorj, dentre outros; e da noção de tempo, desenvolvida por Norbert Elias e Alberto Melucci. Em seguida, baseado em levantamento sobre a produção acadêmica acerca do trabalho docente sob a ótica das relações de gênero, constata as lacunas dessa produção sobre os tempos de trabalho, analisa a trajetória de constituição do trabalho docente e mostra os significados femininos e masculinos que o perpassam. A pesquisa empírica de caráter qualitativo foi desenvolvida com professoras e professores de Ensino Fundamental II de uma escola municipal da zona sul de São Paulo, durante os anos de 2006 e 2007. Os dados foram obtidos por meio de questionários, diários de uso do tempo, entrevistas semi-estruturadas e diário de campo. O estudo de Cláudio Dedecca sobre tempo, trabalho e gênero forneceu os elementos para a construção dos conceitos analíticos. A maioria dos docentes – homens ou mulheres – possui extensas jornadas de trabalho total, decorrentes, em parte, dos baixos salários. Além dos serviços escolares realizados em casa, recorrentes nas jornadas de todo o grupo, professoras e professores possuem também extensas jornadas de trabalho para a reprodução social, mesmo que em graus variados. A importância da articulação entre as diversas dimensões do tempo na vida dos sujeitos, apontada por Dedecca, considerando a tensão existente entre elas, possibilitou reconhecer a necessária separação entre trabalho feminino e trabalho masculino. No entanto, a análise do cotidiano das professoras e dos professores pesquisados permitiu questionar uma característica ressaltada pela maior parte dos estudos focados no trabalho fora da docência: a dicotomia entre tempos de trabalho econômico maiores — que supõem trabalho remunerado e tempos de deslocamento — para os homens e, para as mulheres, tempos de trabalho para a reprodução social maiores, que incluem o trabalho doméstico e o cuidado com filhos, precisa ser problematizada, ao menos no que se refere aos docentes pesquisados. Ademais, as políticas públicas, educacionais e sociais, para garantir igualdade de oportunidades e condições de vida para os professores e as professoras, precisam considerar a articulação entre as esferas da produção e da reprodução.

**Palavras-chave:** educação escolar; relações de gênero; divisão sexual do trabalho; tempos de trabalho docente.

## ABSTRACT

ALVARENGA, Carolina Faria. Gender relations and teaching work: shifts and rhythms in the everyday life of female and male teachers. Dissertation (Master's). College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2008.

This research analyzes the pertinence and intensity of how gender relations interfere with the shifts and rhythms that define the teaching work. Located in between the studies in Sociology of Education, Labor and Family, it starts thinking over the concept of gender, as proposed by feminist theorists Joan Scott and Linda Nicholson; of sexual division of labor and its consequences in the life of men and women, as defended by Helena Hirata, Danièle Kergoat, Elizabeth Souza-Lobo, Joan Scott, Cristina Bruschini, Bila Sorj, among others; and the notion of time, developed by Norbert Elias and Alberto Melucci. Next, based on a survey of the academic production on teaching work under the viewpoint of gender relations, the research finds the gaps in such production about the working times, analyzes how the teaching work is instituted, and shows the feminine and masculine meanings that are intertwined in it. Empirical data are of qualitative nature and were collected among male and female middle-school teachers in a public institution in south area of the city of Sao Paulo, in 2006 and 2007. Data were acquired by means of questionnaires, diaries were the use of time was written down, semi-structured interviews and field diary. The study by Cláudio Dedecca about time, labor and gender provided the elements to construct the analytical concepts. Most teachers – either male or female – have extensive hours of total work partly as a result of their low wages. In addition to the school services they perform at home, which are recurring in the shifts in the entire group, teachers also face many hours of social reproduction work, even if in a diversity of degrees. The importance of the articulation between the several dimensions of time in the life of the subjects, pointed out by Dedecca, considering the tension between them, has allowed the acknowledgment of the necessary separation between feminine work and masculine work. However, the analysis of the everyday life led by male and female teachers taking part in the research allows one to think about a characteristic highlighted by most studies focusing on work, other than teaching work: the dichotomy between the times of economic work that are longer for men, which assume waged work and times of movement, and time of work for social reproduction that are longer for women, which include home chores and taking care of children. This needs to be questioned, at least in the face of what teachers have responded. Moreover, educational and social public policies, in order to ensure equal opportunities and living conditions for male and female teachers, have to consider the articulation between the spheres of production and reproduction.

**Key words:** school education; gender relations; sexual division of labor; times of teaching work.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1. RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: para além da invisibilidade das mulheres .....	17
2. RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: sobre os desafios para a compreensão da docência.....	45
2.1. Trabalho docente: entre o dito e o que está por dizer.....	45
3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	65
3.1. Aproximações iniciais.....	70
4. UM PRIMEIRO OLHAR.....	75
4.1. Sobre professoras e professores .....	75
4.2. Situação atual de trabalho.....	80
4.3. Origem familiar e situação atual de vida .....	84
4.4. Escolha da profissão e trajetórias profissionais .....	89
5. GÊNERO, JORNADAS E RITMOS DA DOCÊNCIA: para além das dicotomias .....	99
5.1. O tempo: inimigo da liberdade?.....	100
5.2. Entre o público e o privado?.....	108
5.3. O trabalho econômico tem dois sexos? .....	120
5.4. O tempo de trabalho e a reprodução social: o que muda, o que permanece? .....	134
5.5. O tempo de trabalho total: que tempo é esse?.....	145
5.6. Conclusões provisórias.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	162
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	168
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	170
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	174

## INTRODUÇÃO

A dissertação que ora apresento é fruto de um longo processo que traz as marcas de dois aspectos de minha vida: pessoal e acadêmico. Uma educação de qualidade, base para a formação profissional humana e capaz de garantir a busca dos próprios sonhos, sempre foi uma prioridade em minha família. E, para isso, havia um fator fundamental nesse processo: o tempo. Durante toda minha trajetória acadêmica, pude me dedicar exclusivamente aos estudos, sem ter a necessidade de trabalhar, uma vez que as condições materiais de minha família permitiam tal “regalia” e diferenciação de classe.

Nascida e criada em uma cidade de médio porte no sul de Minas Gerais, estudei, durante toda a educação básica, somente em uma escola, da qual minha mãe, pedagoga e professora, é fundadora e mantenedora. Até a 1ª série do Ensino Médio, eu não tinha clareza da profissão que eu gostaria de seguir. Durante minha infância e adolescência, pratiquei diversos esportes e, por algum tempo, pensei em ser jogadora de vôlei profissional. Em outra fase, queria ser médica – ginecologista, assim como meu pai. Resolvi, então, prestar vestibular para Pedagogia, terminado o ensino médio.

Mesmo tendo o curso de Pedagogia em uma faculdade particular de minha cidade, optei por tentar ingressar em uma universidade pública. Em 2000, mudei-me para Belo Horizonte e iniciei minha graduação na Universidade Federal de Minas Gerais. Meus pais apoiaram e incentivaram minha decisão, mesmo diante dos gastos com moradia, alimentação, transporte e outros. Apesar de dividir o apartamento e algumas despesas com duas colegas de minha cidade, meus pais teriam que controlar o orçamento para me manterem lá. Em momento algum foi aventada a possibilidade de minha ajuda nos gastos. Lembro-me bem de meu pai dizer: *Você está lá para estudar e não para trabalhar. Dedique todo o seu tempo aos estudos.*

Nos últimos semestres do curso, ao escolher a habilitação com a qual eu gostaria de trabalhar, não tive dúvidas: optei pela Educação Infantil. Nunca tinha trabalhado como professora, a não ser pela experiência dos estágios de observação e pela ajuda na escola de minha mãe, quando eu era ainda adolescente. Sempre gostei de crianças, mas nunca atribuí o fato de ter feito Pedagogia a um suposto dom “natural de cuidar dos pequenos”. Ao contrário, a maneira como as crianças aprendem, elaboram perguntas e levantam hipóteses era o que me fascinava.

Minha identidade de professora de educação infantil sempre foi de muitos conflitos. Atribuo três motivos a essa falta de identificação com a figura da professora de crianças pequenas. O primeiro é que, como eu nunca tinha dado aulas, eu não me sentia professora. Eu era uma pedagoga prestes a me formar e tinha pouca experiência com escola. O segundo motivo é que eu não me identificava com a imagem que a professora de educação infantil possui no imaginário social: uma mulher que tem o dom de saber cuidar de crianças e é paciente, amorosa e dedicada.

Hoje, com um ano de experiência em sala de aula com crianças de cinco anos, posso afirmar que essas características tidas como dons naturais da professora são muito difíceis de ser desenvolvidas. O cuidado, fundamental nessa etapa da educação básica, é somente uma das dimensões do processo educativo. O conhecimento das características específicas e das potencialidades das crianças da faixa etária com a qual trabalhamos, dos conteúdos que devem ser trabalhados, das formas de avaliação adequadas e das várias outras dimensões da prática pedagógica é adquirido por meio de uma formação inicial de qualidade e de constantes momentos de aprimoramento. Por isso, não basta nascer mulher e gostar de crianças para tornar-se professora.

Minha mãe sempre foi um ótimo exemplo na busca de conhecimentos novos e atualizados. Por isso, minha referência de professora sempre foi ela e aquelas com quem trabalhava. Eu nunca tive uma visão romantizada da profissão como vocação ou sacerdócio.

O terceiro motivo está ligado aos primeiros e decorre do fato de durante boa parte da graduação eu ter trabalhado como assistente de pesquisa. Apesar de meus pais defenderem que meu objetivo em estar em Belo Horizonte era somente os estudos, eles apoiaram integralmente minha opção em trabalhar como bolsista de Iniciação Científica, pois essa experiência seria muito enriquecedora para minha formação profissional. Era um trabalho vinculado aos estudos e que poderia ser a base de uma carreira de uma professora-pesquisadora.

Sem desvalorizar as relações pessoais, outras habilidades eram requeridas: a busca do conhecimento científico, a postura crítica frente à realidade, o rigor na análise de qualquer situação. Por isso, a imagem de “professorinha passiva” não combinava com o que eu aprendia no mundo acadêmico. Todavia, hoje, entendo que o trabalho com crianças pequenas e a representação que se tem dele, analisados sob o ponto de vista das relações de gênero, podem e devem ser modificados. Ser professora de educação infantil requer, a meu ver, tanto as características tidas como femininas, ainda que desvalorizadas em nossa sociedade, como aquelas aprendidas no mundo acadêmico, consideradas como masculinas.

Meu primeiro contato com a pesquisa científica foi como bolsista de Iniciação Científica (CNPq) da Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Na época, ela realizava seu doutorado sobre a aprendizagem das ciências naturais na Educação Infantil. Durante um ano, auxiliei na coleta de dados: organização do grupo de estudos realizado com professoras de Educação Infantil para a discussão do tema; transcrição das fitas das reuniões; gravação em vídeo de experiências científicas desenvolvidas com crianças.

Além da aprendizagem sobre técnicas de pesquisa, essa foi uma experiência pela qual pude começar a perceber que é possível realizar um trabalho diferenciado na Educação Infantil. Após o vencimento do prazo da bolsa, continuei trabalhando como auxiliar de pesquisa, mas houve uma grande mudança em relação ao tema. Intitulado “Dimensões da experiência do tempo na condição professor em contextos rurais e urbanos”, o estudo era coordenado pela Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (FaE/UFMG).

Três aspectos da experiência do tempo utilizado por professoras e professores foram problematizados naquela pesquisa, quais sejam: as jornadas e os ritmos de trabalho; a convivência entre as gerações de professores/as e alunos/as no cotidiano escolar; e as interações marcadas pelas diferenças entre sujeitos localizados em diferentes ciclos da vida humana — infância, adolescência, juventude e idade adulta.

O envolvimento com essa pesquisa fez surgir o desejo que me impulsionou a refletir sobre o trabalho docente, em especial sobre os tempos de professoras e professores. Terminada a graduação, em 2004, já tinha clareza de que eu tentaria o ingresso no mestrado. Havia duas opções: UFMG e USP. Apesar da excelente qualidade de ambas as universidades, minha preferência foi pela Universidade de São Paulo, pois a possibilidade de me mudar para São Paulo vinha ao encontro de meus planos pessoais.

Em 2005, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP e mudei-me para São Paulo. Nos dois primeiros anos do Mestrado, tive o privilégio de dedicar-me exclusivamente à pesquisa. Porém, para que isso acontecesse, mesmo dividindo as despesas do apartamento com uma amiga, eu dependeria da ajuda financeira integral de meus pais, pois não havia conseguido a bolsa de ajuda de custo. No último ano, contudo, fui contemplada com uma bolsa do CNPq. Ao mesmo tempo, fui aprovada em um concurso público e convocada para assumir a vaga de professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Embu das Artes. Era preciso escolher entre a bolsa e o emprego, pois a concessão da bolsa exigia dedicação exclusiva à pesquisa. Optando pela bolsa, eu teria a tranquilidade necessária para finalizar minha pesquisa de campo e para

escrever a redação final da Dissertação. Por outro lado, o ingresso no magistério me ofereceria três vantagens: adquiriria experiência em sala de aula e me tornaria, finalmente, professora de Educação Infantil; tornar-me-ia independente financeiramente de meus pais; e, por fim, meus rendimentos seriam melhores do que aquele pago pela bolsa.

Considerando que, dentro de um ano, a bolsa se encerraria e, com isso, eu precisaria arrumar um emprego, optei por assumir a vaga, mesmo tendo ciência de que minha vida se transformaria totalmente. A discussão que eu fazia na pesquisa de Mestrado passou a fazer parte de minha experiência cotidiana. Mesmo tendo somente um cargo, minha jornada de trabalho tornou-se bastante extensa e meus ritmos aumentaram intensamente. Além das seis horas diárias de trabalho remunerado na escola, eu gastava duas horas com deslocamento; tinha parte das manhãs ocupada com planejamento de aula e preparação de atividades; ainda pelas manhãs e durante as noites, depois que chegava da escola, tinha várias horas ocupadas com a pesquisa de Mestrado. Havia ainda os tempos de trabalho para a reprodução social, que não eram tão intensos quanto aqueles voltados para a reprodução econômica. Eu me ocupava de fazer meu almoço, preparar meu café da manhã, lavar as louças e minhas roupas e fazer compras de supermercado. A limpeza da casa ficava por conta de uma faxineira, o que me aliviava bastante.

Mesmo diante de tamanha mudança e dos grandes esforços para finalizar esta Dissertação, acredito que fiz a opção correta. Além de todos os benefícios que poderia enumerar — dentre eles, a experiência e a maturidade adquiridas; o carinho recebido das crianças e de suas famílias; a esperança fortalecida de que a educação pode ajudar na construção de um mundo melhor —, experimentar aquilo que discutia em minha pesquisa deu-me bases mais sólidas nas quais me apoiar.

Inicialmente, meu projeto de pesquisa anunciava a importância da discussão sobre as jornadas e os ritmos docentes, sob o enfoque das relações de gênero, sem, contudo, aprofundar o conceito. Essa discussão tornou-se central em meu trabalho somente a partir das leituras e dos estudos realizados nas disciplinas ao longo do curso de Mestrado e no grupo de estudos sobre Educação, Gênero e Sexualidade (EdGES), coordenado pelas professoras Cláudia Vianna e Marília Carvalho, e também do grupo de leituras e orientação, organizado pela professora Cláudia Vianna, com reuniões quinzenais, das quais comecei a participar, assim que ingressei na Pós-Graduação.

Tive oportunidade de participar da pesquisa “*Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não-governamentais*”, desenvolvida pelas professoras



Flávia Inês Schilling (coordenadora), Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreira e por seus/suas orientandos/as. Dessa pesquisa resultou um banco de dados — Ariadne —, que me possibilitou o contato com diversas produções que cruzam educação formal e gênero/mulheres/sexualidade no período de 1990 a 2005.

As questões relativas aos significados de gênero também foram abordadas na pesquisa sobre o tempo desenvolvida pela professora Inês Teixeira, todavia, sem um maior aprofundamento, pois este último aspecto não estava entre os objetivos e, por isso, não foi problematizado ou analisado com mais rigor. Porém, por acreditar que os significados de gênero influenciam no uso do tempo pelos sujeitos, sejam eles professores/as ou não, resolvi enfrentar o desafio de aprofundar tais questões em minha investigação de Mestrado.

Portanto, nesta Dissertação, busquei examinar a pertinência e a intensidade da interferência das relações de gênero nas jornadas e nos ritmos definidores do trabalho de professoras e professores do Ensino Fundamental II, tanto na escola, como fora dela. Minha hipótese inicial de investigação foi a de que as professoras teriam maior *jornada total de trabalho* do que seus colegas do sexo masculino e, conseqüentemente, ritmos mais intensos, uma vez que a responsabilidade pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com a família é das mulheres, em nossa sociedade. Assim, as professoras teriam uma maior sobrecarga de trabalho e diferentes sentidos com relação ao *tempo vivido* no cotidiano de trabalho e na vida, em geral.

O estudo de Cláudio Dedecca (2004) sobre tempo, trabalho e gênero forneceu-me elementos para considerar necessária a separação entre jornadas masculinas – tempo de trabalho econômico maior – e jornadas femininas – tempo de trabalho total maior, com grande parte dele dedicada à reprodução social. No entanto, essa separação é relativa, pois, ao menos na análise do tempo de trabalho docente, essa suposta dicotomia entre trabalho feminino e trabalho masculino deve ser problematizada.

Situada entre os estudos da Sociologia da Educação, do Trabalho e da Família, esta Dissertação divide-se em cinco capítulos.

No primeiro, faço uma articulação entre os conceitos de gênero, tendo por base as autoras feministas, e de divisão sexual do trabalho, oriundo das pesquisas da Sociologia do Trabalho, e procuro mostrar as condições de trabalho de homens e mulheres. Apresento, ainda, como a noção de tempo foi sendo construída e como há também uma divisão sexual do tempo no trabalho e fora dele.

No segundo capítulo, faço um levantamento da produção sobre trabalho docente e gênero. Apresento o que já foi produzido e quais são as principais tendências e lacunas. Em

seguida, faço uma análise sucinta do trabalho docente ao longo do tempo, mostrando os significados femininos e masculinos que o perpassam.

A apresentação dos procedimentos de pesquisa – questionários, entrevistas semi-estruturadas, diários de uso dos tempos e diário de campo –, da escola selecionada e dos primeiros contatos com as professoras e os professores participantes compõem o terceiro capítulo.

No quarto capítulo, lanço um primeiro olhar sobre as professoras e os professores entrevistados. Teço uma breve caracterização pessoal e profissional dos docentes e dos tempos cotidianos de suas vidas. Em evidência, coloco a situação atual de trabalho do grupo pesquisado e, de maneira mais específica, a origem familiar, a situação atual de vida, a escolha da profissão e a trajetória profissional dos docentes entrevistados.

O quinto e último capítulo faz uma tentativa de desconstruir as dicotomias apresentadas pela teoria da divisão sexual do trabalho. Para isso, analiso a experiência cotidiana daquelas professoras e professores: como são suas jornadas e seus ritmos de trabalho; se trabalham em uma ou mais escolas; se, além do trabalho docente, exercem outra atividade remunerada a fim de complementarem a renda; se exercem sozinhas/os o trabalho doméstico e o cuidado com os/as filhos/as ou se possuem ajuda de terceiros, dentre outras questões que se referem ao seu cotidiano. Verifico também como os professores e as professoras modificam e dão outros significados aos tempos vividos dentro e fora da escola, rompendo com os valores, com as regras e com os modos de ser impostos pela escola, por seus/suas parceiros/as, enfim, por nossa sociedade.

Nos subitens que compõem o capítulo, desconstruo algumas polaridades apontadas pela teoria: a dimensão pública e privada do trabalho; trabalho econômico para os professores e trabalho para a reprodução social para as professoras; e tempo de trabalho total maior para as professoras, uma vez que inclui o tempo de trabalho doméstico e de cuidado com os filhos.

As considerações finais foram feitas junto ao último capítulo – *Gênero, jornadas e ritmos da docência: para além das dicotomias* –, pois, nele, questiono esse tempo da vida dos docentes e levanto algumas questões em prol de uma vida mais saudável àqueles e àquelas que são uns dos principais responsáveis por uma educação de qualidade.

## 1. RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: para além da invisibilidade das mulheres

Para a análise do trabalho docente, tendo como foco as jornadas e os ritmos de trabalho, foi necessária a problematização das relações sociais, que não são neutras. Necessariamente conflituosas, remetem a relações de poder e, certamente, uma de suas dimensões é a relação de gênero.

Na França, relações sociais de sexo (*rappports sociaux de sexe*) é o termo utilizado para a referência ao conceito de gênero, rejeitado durante algum tempo por não conter a dimensão epistemológica necessária ao conceito de relações sociais de sexo defendido pelas francesas naquele momento. O modo como a língua francesa foi construída possibilita uma diferenciação entre as palavras *rapport* e *relation*. Ambas significam relação, mas a noção de *rapport* compreende uma tensão entre grupos de interesses antagônicos, no caso, entre homens e mulheres. De outro lado, o termo *relation* remete às relações concretas entre os grupos e os indivíduos e está mais próxima à idéia de *lien social* (vínculo social).

As formas sociais “casal” e “família”, por exemplo, são expressões das relações conflituosas entre os sexos, configuradas pelo sistema patriarcal (*rapport*) e, ao mesmo tempo, são espaços de interação social (*relation*). São relações de dominação, mas também de vínculo social e, por isso, são dialéticas. Na discussão sobre as relações sociais de sexo, a noção utilizada é a de *rapport*, entendida como uma relação predominantemente antagônica entre homens e mulheres. Ainda que o antagonismo não seja a única característica dessa relação, há uma tensão permanente em torno do trabalho e de suas divisões. Dessa maneira, relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho são dois termos indissociáveis e formam um sistema epistemológico (KERGOAT, 2000).

As primeiras são caracterizadas, segundo Danièle Kergoat (2000, p. 40)<sup>1</sup>, pelas seguintes dimensões: as relações entre os grupos são preponderantemente antagônicas; as diferenças entre as práticas dos homens e as das mulheres são construções sociais e não se originam de causas biológicas; essa construção social tem uma base material e não somente ideológica, ou seja, a mudança das mentalidades jamais será espontânea, se for desconectada da divisão do trabalho concreta; e, por fim, essas relações sociais expressam relações de poder, de dominação e de hierarquia.

---

<sup>1</sup> Tradução livre.

A autora acrescenta ainda que a discussão sobre as relações sociais de sexo, relativamente hegemônica nas ciências sociais atuais, pressupõe uma multiplicidade de interações que, pouco a pouco, criam as normas e as regras de uma sociedade (KERGOAT, 2000).

Além desse debate de ordem epistemológica, há outro de ordem política. A noção de relações sociais de sexo possibilita a discussão de como instituições e legislações (o casal, a família, o trabalho, o Código Civil, etc.) incorporaram e cristalizaram, historicamente, as relações de força entre os grupos. Ademais, permite desvendar as novas tensões existentes na sociedade e compreender o modo pelo qual elas se configuram como regras, representações e normas sociais. Portanto, é possível historicizar a relação constituída entre os sexos e abordar o problema das mudanças sociais, e não mais somente da organização social (SCOTT, 1995, 1998; KERGOAT, 2000).

Atualmente, o conceito de gênero já é bastante utilizado na França (HIRATA, 2006)<sup>2</sup>, mas sua força vem dos Estados Unidos e da Inglaterra. Nasceu com o movimento feminista, em uma denúncia contra o poder e a dominação masculinos. Por serem diversos o entendimento e a utilização do conceito, recorro a Joan Scott (1995, 1998), historiadora e feminista norte-americana, que o define como “o discurso da diferença dos sexos”, ou “a organização social dos sexos” e reforça que “não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998, p. 115).

Scott não considera um problema a diferenciação entre “gênero” ou “relações sociais de sexo”. Ao contrário, ela reforça que isso é menos importante do que colocar a questão em termos históricos. Devemos pensar – sem perder de vista as tensões que permeiam esta construção — como as relações entre os sexos foram construídas em dado momento histórico e político. Não há uma essência das mulheres – e dos homens, eu acrescentaria —; tampouco há uma subjetividade feminina ligada ao corpo, à natureza, à reprodução, à maternidade; ou ligada à cultura, à produção, à virilidade, para os homens. Ao contrário, há subjetividades – femininas e masculinas – criadas em determinado contexto histórico, cultural e político. É preciso, portanto, historicizar o modo pelo qual essas subjetividades foram cunhadas ao longo do tempo (SCOTT, 1998).

---

<sup>2</sup> Anotações pessoais referentes à palestra “Relações de gênero como categoria analítica sociológica”, ministrada por Helena Hirata, no dia 08 de agosto de 2006, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Baseada na definição de desconstrução de Jacques Derrida, Scott (1995, p. 84) defende a “necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”. Em vez de aceitar a oposição binária como real e natural, deve-se reverter e deslocar sua construção hierárquica.

Para tanto, Scott tem como foco as linguagens e o papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico. Apoiando-se em Foucault, defende que todas as relações sociais são relações de poder, percebidas como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de forças’ sociais”, e não como algo “unificado, coerente e centralizado” (SCOTT, 1995, p. 86). Nesse sentido, a autora forja o conceito de gênero como uma categoria de análise, que se tornou referência para muitas pesquisas no campo dos estudos feministas e da educação no Brasil, especificamente, e cuja definição é composta por duas proposições.

A primeira refere-se ao gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86), com quatro elementos inter-relacionados: símbolos que evocam representações; conceitos normativos; concepção de política e referência às instituições e à organização social, que incluem parentesco, mercado de trabalho, educação e sistema político; e identidades subjetivas que permitem refletir como as identidades de gênero foram construídas.

A segunda proposição da autora quanto ao conceito de gênero define-o como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Compreender como esse conceito legitima e constrói as relações sociais possibilita, por exemplo, entender como a política constrói o gênero e este constrói a política e, também, como as relações de gênero delineiam as relações sociais ao mesmo tempo que estas edificam o próprio gênero e a própria política.

Nessa direção, a suposta oposição entre homens e mulheres passa a ser problematizada, contextualmente definida, repetidamente construída e não mais vista como unívoca e pré-determinada naturalmente. Com isso, abandona-se a idéia de uma causa ou origem única e universal para a dominação masculina, enfatizando a complexidade e a heterogeneidade das relações sociais.

Uma redefinição das noções tradicionais da história seria possível ao incluir, no campo de pesquisa, o estudo sobre mulheres, tanto sua experiência pessoal e subjetiva quanto suas

atividades públicas e políticas. Tal metodologia implicaria, segundo Scott (1995, p. 73), “não somente uma nova história das mulheres, mas também uma nova história”.

No entanto, Scott salienta que muitas tentativas dos/as historiadores/as para teorizar o gênero limitam-se a uma abordagem descritiva, ou seja, não interpretam, não explicam ou não atribuem uma causalidade à realidade. Geralmente, entendem gênero como sinônimo de mulheres ou sugerem que as informações sobre as mulheres incluem, necessariamente, informações sobre os homens.

Em outros casos, o conceito é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, sendo considerado uma das formas de referir-se às origens exclusivamente sociais das identidades masculinas e femininas como uma “categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Todavia, esse uso não problematiza as razões pelas quais as relações sociais foram assim construídas, como elas funcionam e se elas mudam, ou seja, não tem poder analítico suficiente para questionar os paradigmas históricos existentes (SCOTT, 1995).

Kergoat (2000) pontua que a abordagem descritiva das desigualdades entre homens e mulheres é indispensável, mas não é suficiente. A articulação da descrição da realidade com uma reflexão sobre os processos de hierarquização social das atividades é de fundamental importância.

A hierarquização dos homens sobre as mulheres é também registrada pela maioria das sociedades agrárias. Em seu amplo estudo sobre as relações de sexo e poder na África, na Europa e na Ásia entre 1900 e 2000, Göran Therborn (2006) conta-nos que, um pouco antes de adentrarmos no século XX, essas sociedades já eram essencialmente patriarcais, com poucos ou nenhum direito reservado às mulheres. Naquele período, as sociedades matrilineares atribuíam maior autonomia sexual e econômica às mulheres e as consideravam como “lavradoras de subsistência”. Entretanto, sociedades matrilineares foram aos poucos sufocadas pelo poder colonial, explicitamente patriarcal. Essa polarização e essa hierarquia adquiriram grande visibilidade no primeiro quartel do século XX, com a consolidação do processo de industrialização.

Em constante interlocução com Scott, a teórica feminista Linda Nicholson (2000) afirma que o processo de industrialização e urbanização caracteriza-se pela forte separação entre a vida doméstica e a vida pública. O dualismo e a hierarquização entre público e privado são peculiares ao discurso liberal, que determinou novas formas de organização da vida social. Gisela Tartuce (2002) acrescenta que, com a paulatina separação entre a esfera doméstica e a esfera do trabalho, realizada no espaço público, o trabalho passou a ter valor de uso para os outros e tornou-se uma atividade *paga e remunerada*. Por outro lado, as atividades

de reprodução tornaram-se cada vez mais circunscritas ao espaço privado da família, definidas como trabalho doméstico – reservado às mulheres e não reconhecido socialmente. Criou-se uma oposição entre o “homem racional”, que trabalha no espaço público da produção e a “mulher irracional”, que atua no espaço privado da esfera doméstica.

No entanto, esse não foi um atributo presente de modo unívoco em todas as sociedades e em todos os tempos. E até mesmo nas sociedades contemporâneas essa polaridade não é rígida: o público e o privado opõem-se, excluem-se, interpenetram-se e combinam-se de diferentes maneiras. Apesar disso, ainda há uma forte polarização entre as identidades masculinas e femininas, articuladas com a diferenciação entre público e privado inerente à emergência do capitalismo, articulando também uma compreensão binária do corpo e de seus processos. As mulheres são associadas à alimentação, ao cuidado, à maternidade, e os homens são vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Assim, criam-se estereótipos de homens agressivos, militaristas, racionais e de mulheres dóceis, relacionais e afetivas (CARVALHO e VIANNA, 1994).

Nicholson (2000) caracteriza três correntes principais, dentre as diversas que surgiram durante o século XX para explicar as diferenças entre os sexos: o determinismo biológico, o fundacionalismo biológico e o construcionismo social. Segundo ela, o determinismo biológico explica as diferenças entre homens e mulheres pelas determinações biológicas que se tornam, portanto, imutáveis.

O fundacionalismo biológico assume uma posição intermediária, pois “permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos da personalidade e do comportamento” (NICHOLSON, 2000, p. 12) e possui diferenças e semelhanças com o determinismo biológico. A relação mais que acidental entre a biologia e os aspectos de comportamento e personalidade caracteriza a semelhança, enquanto a diferença está posta na concepção de que os dados da biologia coexistem com esses aspectos.

E, por fim, o construcionismo social entende o gênero como uma construção social, cultural e histórica. Nessa perspectiva, defendida pela autora, certas vivências corporais de homens e mulheres são diferentes (o parto, por exemplo), mas o corpo é mais uma variável do que uma constante e está sempre presente como elemento potencialmente importante na forma como a distinção masculino/feminino permanece atuante em qualquer sociedade (NICHOLSON, 2000).

Por concordar com o ponto de vista defendido nesta última corrente, recuso qualquer tentativa de explicação exclusivamente biológica sobre as diferenças entre homens e mulheres, em suas vivências, concepções, atitudes, comportamentos e sentimentos. Por isso,

baseio-me no conceito de gênero defendido por Joan Scott e Linda Nicholson para refletir sobre a intersecção entre gênero e trabalho, em um primeiro momento, para depois analisar o trabalho docente propriamente dito.

A Sociologia do Trabalho possui uma consolidada trajetória de pesquisa na relação entre trabalho e gênero. Não obstante a grande produção que discute trabalho sob o enfoque de gênero, muitas pesquisas ainda desconsideram essa dimensão quando tratam da divisão social e técnica do trabalho e da flexibilização e precarização da mão-de-obra.

Helena Hirata (2002) rompe com esse quadro, ao propor que a tecnologia, as mudanças e as inovações tecnológicas não têm as mesmas conseqüências sobre as mulheres e sobre os homens; além disso, afirma que o fato de serem eles ou elas provenientes de países altamente industrializados ou de países em desenvolvimento não interfere nas conseqüências de tais mudanças sobre eles/as; tampouco importa, para isso, o lugar que ocupam — de acordo com seu nível de qualificação — na divisão técnica e social do trabalho. Essas três dimensões devem sempre ser consideradas, tendo a dimensão histórica como transversal a elas.

A tendência a generalizar os resultados é decorrente de estudos de ramos masculinos, nos quais os trabalhadores do sexo masculino são tomados como referência. Hirata (2002) caracteriza esses trabalhos como *gender-blinded*, pois não consideram a dimensão de gênero em suas análises e, conseqüentemente, não percebem a diferenciação e a hierarquização existentes entre os trabalhos masculino e feminino.

Segundo Hirata (2002), a divisão social do trabalho é composta por uma série de outras modalidades — divisão internacional do trabalho, divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, etc. —, uma das quais é a divisão sexual do trabalho, que atravessa e é atravessada por todas demais modalidades, sendo a relação entre classe e gênero a mais expressiva delas

Trabalhar com a noção de que a divisão sexual do trabalho é resultante de um processo histórico permite a desconstrução do conceito de trabalho. Antes da era moderna, o trabalho era feito na esfera doméstica e tinha um valor de uso privado. Nessa época, havia uma clara distinção entre o trabalho manual, que requer esforço físico, realizado por escravos e servos e tido como sofrimento, e o trabalho mental, que envolve a ação política e religiosa e é sinônimo de prazer, porém não era considerado trabalho, e sim uma obra (TARTUCE, 2002).

Em sua acepção moderna, fruto da revolução industrial, trabalho remete a uma dupla definição. De um lado, a antropologia o define como uma característica da ação humana (HIRATA e ZARIFIAN, 2000): é um instrumento de humanização e de transformação da



natureza, representado como uma manifestação da individualidade e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual se realiza a verdadeira sociabilidade, tendo ainda a capacidade de construir o mundo. Portanto, por meio do trabalho, o *homem*<sup>3</sup> tem a capacidade de transformar a natureza exterior e de modificar sua própria natureza (MARX, 1985; MÉDA, 1999).

No entanto, sob o modo de produção capitalista, há uma negatividade em relação ao trabalho, uma vez que a fragmentação leva à degradação. Se, por um lado, o trabalho é integrador, fonte de riqueza e uma atividade criadora, por outro, assume características degradantes. Ao se tornar trabalho assalariado, modernamente limita-se apenas a um meio para a satisfação das necessidades, e não mais uma satisfação em si mesma (MARX, 1985; TARTUCE, 2002).

Essa concepção refere-se às atividades inseridas na produção e visam somente à acumulação. No século XIX, atividades na esfera da reprodução não eram reconhecidas como trabalho, ou seja, o trabalho valorizado era o *produtivo*, sinônimo de trabalho assalariado, coletivo, fabril, ocupado por homens, na esfera pública.

Tanto [Adam] Smith quanto Marx estavam de acordo com a moderna opinião pública quando menosprezavam o trabalho improdutivo, que para eles era parasítico, uma espécie de perversão do trabalho, como se fosse indigno deste nome toda a atividade que não enriquecesse o mundo (ARENDDT, 2005, p. 97).

A segunda definição de trabalho reinterpreta a primeira, afirmando que as mudanças entre o *homem* e a natureza se produzem sempre em condições sociais determinadas. O trabalho assalariado passa, então, a ser controlado pelos interesses do capitalismo. Essa dupla definição permite a discussão das relações *homem / natureza* e *homem / homem*, mas ainda é insuficiente. Em primeiro lugar, ela parte de um modelo assexuado de trabalho. O sujeito do trabalho – o *homem* – é tido como um ser universal. Em segundo, as relações entre *homem* e natureza são naturalizadas e não historicizadas. Portanto, falar sobre o sexo do trabalho deve tornar-se possível (HIRATA e ZARIFIAN, 2000).

Na nova definição de trabalho, possibilitada pela teorização da divisão sexual do trabalho, o trabalho doméstico, o não-remunerado e o informal também são considerados da mesma maneira que o trabalho assalariado. A eles, é conferido o mesmo *status* de trabalho, uma vez que exigem tempo, gasto de energia e esforço físico, apesar de o trabalho assalariado ainda ser mais valorizado nas sociedades ocidentais. Desse modo, trabalho profissional e

---

<sup>3</sup> Registro a palavra homem em itálico por discordar de sua utilização como sinônimo de “ser humano”.

trabalho doméstico, produção e reprodução, salário e família, classe social e sexo social são consideradas categorias indissociáveis (HIRATA e ZARIFIAN, 2000; HIRATA, 2002).

Diante dessas considerações, dialogo, portanto, com os estudos de gênero imprescindíveis para a discussão do trabalho, por considerar a divisão sexual como parte das relações sociais de trabalho.

As relações sociais de sexo, como todas as relações sociais, têm uma base material e exprimem-se por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, caracterizada, segundo Kergoat (2000), pela separação entre a esfera reprodutiva, destinada às mulheres, e a esfera produtiva, destinada aos homens, sendo esta associada às funções mais valorizadas socialmente, como as políticas, religiosas, militares, etc.

Portanto, esta forma de divisão social organiza-se sob dois princípios: *o princípio da separação* — “trabalhos de homens” e “trabalhos de mulheres” — e *o princípio da hierarquização*: os “trabalhos de homens” valem mais que os “trabalhos de mulheres”. O processo de legitimação desses princípios baseia-se em uma ideologia essencialista, que reduz as práticas sociais aos papéis sexuais e as coloca como destino natural de cada sexo.

No entanto, a teorização em termos da divisão sexual do trabalho possibilita afirmar que as práticas sexuais são construções sociais, resultantes das relações sociais. Não é, portanto, um dado rígido e imutável, ou seja, ainda que os princípios sejam os mesmos, suas modalidades — concepção de trabalho reprodutivo, lugar das mulheres no mercado de trabalho, etc. — variam no tempo e no espaço. Um exemplo dessa variabilidade é quando uma mesma tarefa, especificamente feminina em uma sociedade, pode ser considerada tipicamente masculina em outra(s) (KERGOAT, 2000).

Elizabeth Souza-Lobo (1991) amplia a discussão, ao afirmar o caráter determinado da divisão sexual do trabalho para além das justificativas técnicas, pois pode ser modificada segundo as eventualidades conjunturais e os interesses econômicos e empresariais. Ela se constrói como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e femininas, ora criando modalidades de divisão sexual das tarefas.

Arakcy Rodrigues (1992) analisa o lugar e a imagem da mulher no processo de trabalho industrial em 1982 e percebe que, em todas as indústrias pesquisadas, havia uma rígida separação entre as tarefas “femininas” e as “masculinas”. Porém, essa divisão só era válida para o interior de uma mesma empresa, uma vez que uma tarefa tida como exclusivamente feminina em determinado lugar era, em outro, considerada masculina.

A contratação da mão-de-obra feminina variava de acordo com as habilidades requeridas: em alguns casos, as mulheres casadas e com filhos eram mais valorizadas, por

serem consideradas mais responsáveis, mais assíduas, mais honestas e até mais produtivas. Em outros, as jovens e solteiras tinham preferência na contratação, pois seus empregadores acreditavam que eram mais fáceis de serem treinadas e aceitavam melhor as condições de trabalho, pois sabiam que, depois de casadas, suas condições de vida iriam mudar (RODRIGUES, 1992).

A análise de pesquisas que, nas últimas décadas, debruçaram-se sobre este debate permite a compreensão da trajetória percorrida entre a formulação de um conceito estrutural de divisão sexual do trabalho e a sua reformulação como relação social, simbólica e histórica. Na primeira linha, os estudos afirmam que a divisão sexual do trabalho insere-se na divisão sexual da sociedade, na construção do que é considerado como masculino ou como feminino, muitas vezes apresentado como natural e biológico (SOUZA-LOBO, 1991).

Na segunda vertente, entende-se que a divisão sexual do trabalho “não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social” (SOUZA-LOBO, 1991, p. 61). A discussão deve, portanto, relacionar as esferas produtiva e reprodutiva — estruturas familiares — e as formas de discriminação social, no âmbito ideológico.

A separação e a hierarquização das atividades masculinas e femininas formalizaram-se e institucionalizaram-se somente no século XIX, tornando-se uma questão de senso comum. Até então, o trabalho das mulheres não era devidamente observado, descrito ou documentado, apesar de ser

evidente que a mulher trabalhadora já existia muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada de lavoura ou criada doméstica nas cidades e no campo da Europa e da América (SCOTT, 1994, p. 443).

Diversos foram os discursos que, ao longo do tempo, tiveram o papel de criar e reforçar a divisão sexual do trabalho, baseados sempre no questionamento acerca da relação entre feminilidade e sua incompatibilidade com o trabalho assalariado. Antagonismos entre lar e trabalho, maternidade e salário e feminilidade e produtividade tornavam-se cada vez mais fortes (SCOTT, 1994).

Os *discursos da economia política*, de que o salário dos homens — salário essencial — deveria ser suficiente para o sustento das famílias e o das mulheres, salário suplementar, poderia ser somente para seu próprio sustento reforçavam, por um lado, a idéia do homem provedor e, por outro, a idéia da mulher mãe e dona de casa.

No final do século XIX, estabeleceu-se de forma mais consistente a associação entre mulheres e mão-de-obra barata, principalmente após a implementação da prática do “salário familiar”, ou seja, os empregadores deveriam pagar aos homens salários suficientes para manter em casa sua mulher e seus filhos. No entanto, a concepção de que o trabalho de homens valia mais do que o de mulheres não as excluía completamente da força de trabalho. Quando precisavam trabalhar fora de casa para ajudar no orçamento doméstico, já era sabido que seus salários seriam vistos como suplemento aos ganhos dos outros membros da família (SCOTT, 1994).

Nas famílias dos proletários do início do período industrial, a “economia do salário familiar” foi uma estratégia de sobrevivência desenvolvida que reunia contribuições de todos os membros da casa, tanto dos filhos quanto da mãe / esposa, na forma de salários ou qualquer outra. Apesar de o pai / marido não ser mais proprietário de terras e não ter o que transmitir aos seus filhos, ele ainda tinha o poder de controlar a família e, até mesmo, seus empregos (THERBORN, 2006).

Além do “salário familiar”, outras *práticas dos empregadores* também fizeram parte da produção discursiva da tradicional divisão sexual do trabalho. Os anúncios eram destinados, geralmente, a um grupo específico, tais como “moças fortes e saudáveis” ou “moças brancas”. Recusavam-se homens e mulheres casadas, dependendo do emprego. Para exemplificar, temos um anúncio de uma fábrica de papel escocesa, de 1865:

A fim de evitar que as crianças sejam negligenciadas nas suas casas, não empregamos mães com filhos pequenos na nossa fábrica, exceto se forem viúvas, mulheres abandonadas pelos seus maridos ou cujos maridos sejam incapazes de ganhar a vida (SCOTT, 1994, p. 460).

Freqüentemente às mulheres eram reservados espaços específicos caracterizados pela inferioridade hierárquica, pelos salários menores e por atividades adaptadas a suas capacidades consideradas “inatas”. Tarefas que requeriam dedos ágeis e delicados, paciência e perseverança eram oferecidas às mulheres, enquanto atividades que requeriam força muscular, velocidade e habilidade, características associadas à única masculinidade considerada possível, eram destinadas aos homens. Todavia, assim como acontece atualmente, a relação das tarefas associadas às características masculinas ou femininas variava conforme o período e também de acordo com as próprias empresas (SCOTT, 1994).

Além disso, no final do século XIX, em alguns ramos de atividades, a fim de aumentar a eficiência e diminuir os custos, os empregadores começaram a contratar mulheres mais qualificadas para postos de trabalho menos qualificados. De outro lado, mesmo quando era

exigida uma força de trabalho não qualificada e barata, como, por exemplo, o trabalho nas minas, na construção civil e naval, estes postos eram raramente reservados a elas, uma vez que eram incompatíveis com suas habilidades “inatas” (SCOTT, 1994).

Trata-se de um procedimento de caráter geral, utilizado ainda hoje por muitas empresas diante da diminuição dos postos de trabalho e da elevação formal do nível de escolarização da população. Contudo, a segregação entre os sexos e o seu uso para a manutenção e até mesmo para o incremento de hierarquias de gênero foi parte integrante desse processo. Segundo Scott (1994), a organização espacial do trabalho, com locais de trabalho diferenciados para homens e mulheres; as hierarquias de salários; as promoções; e os estatutos são frutos de pressupostos que estruturaram a segregação sexual: as mulheres eram mais baratas e “menos produtivas” do que os homens, só eram aptas para o trabalho em certos períodos das suas vidas, enquanto jovens e solteiras, e eram capazes de exercer apenas certo tipo de trabalhos — não qualificados, eventuais ou de servir. Portanto, a segregação do mercado de trabalho foi tomada pelos empregadores como uma já existente e natural diferença sexual, base para justificar a desigualdade entre os sexos no mundo do trabalho.

*A política e a prática dos sindicatos* também tiveram papel ativo nesse processo de definição da divisão sexual do trabalho. As mulheres eram vistas mais como ameaças do que como aliadas e as desigualdades de salários entre homens e mulheres não eram questionadas. Eram aceitas como fato inevitável, pois acreditava-se que a estrutura física da mulher determinava seu destino social como mãe e dona de casa e, portanto, ser uma trabalhadora produtiva ou uma boa sindicalista não estava ao seu alcance. Quando eram aceitas nos sindicatos, as mulheres eram tidas como uma categoria especial de trabalhador, o que explica a exigência de uma autorização por escrito do marido ou dos pais, em algumas organizações, entre 1870 e 1880, caso alguma mulher quisesse ter a palavra nas reuniões.

Durante o século XIX, a reivindicação do “salário familiar” também foi central na política dos sindicatos. A esposa não-trabalhadora tornou-se o ideal de respeitabilidade entre os membros da classe operária, apesar de a maioria das mulheres casadas continuar trabalhando fora de casa (SCOTT, 1994). Por outro lado, o homem de família, provedor e administrador de sua propriedade, tornou-se o herói normativo. Nos dizeres de Therborn (2006, p.43), “Ele era *persona* do sucesso moderno e da respeitabilidade universalista, muito apoiado pela lei religiosa e pela opinião pública”.

A “ideologia da domesticidade” justificava, portanto, a ocupação das mulheres em empregos de baixos salários e de pouca especialização. Apesar dessa concepção, Scott (1994) acrescenta que o trabalho doméstico ainda não era considerado como trabalho, pois não se

vinculava a uma atividade econômica. Dessa maneira, as mulheres que trabalhavam no espaço reprodutivo não eram consideradas trabalhadoras e mesmo aquelas que ganhavam dinheiro realizando tarefas dentro de casa não eram consideradas pelos recenseadores. Essa invisibilidade dificultava a busca de soluções para as péssimas condições de trabalho, para os baixos salários e para a falta de apoio social à criação dos filhos a que eram submetidas.

A *legislação* era outro terreno no qual a divisão sexual do trabalho foi se constituindo. Em nome de uma legislação progressista – defensora da diminuição da jornada de trabalho das mulheres, da proibição do trabalho noturno e da concessão de licenças-maternidade – estava uma concepção essencialista do papel social da mulher, ou seja, seu papel reprodutor estava à frente da atividade produtiva (SCOTT, 1994).

As leis ainda continham a concepção de que os corpos das mulheres eram mais fracos do que os dos homens e, por isso, não deveriam ter as mesmas jornadas; o trabalho tornava as mulheres incapazes de dar à luz e de criar bebês saudáveis; o emprego tirava-lhes a concentração necessária às tarefas domésticas; os empregos noturnos as expunham ao perigo sexual nas oficinas e no caminho de casa; e o trabalho ao lado de homens ou sob sua supervisão as corrompia moralmente. Além disso, as mesmas leis apontavam a imoralidade do emprego de mulheres em trabalhos pesados, pois as expunham à linguagem rude dos homens e às provocações dos capatazes, que poderiam levá-las à prostituição (SCOTT, 1994, p. 470-1).

Inicialmente, os registros sobre a situação da mulher trabalhadora eram feitos pelos homens e diversas eram as identidades das mulheres construídas por eles: “frágeis e infelizes para os jornalistas, perigosas e ‘indesejáveis’ para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e ‘degeneradas’ para os médicos e juristas” (RAGO, 2004, p. 579).

No século XIX, com o aumento da quantidade dos documentos relativos à inserção da mulher no mercado de trabalho, foi possível provar que diversas eram as razões pelas quais as mulheres trabalhavam, entre elas, o sustento de suas famílias ou de si mesmas; a tradição familiar do trabalho artesanal feminino; ou, ainda, o desejo de ter uma ocupação. Portanto, a análise do processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, marcado pelas dimensões de classe e de gênero, permite perceber a existência tanto de uma exploração de classe e de uma opressão masculina, quanto de uma emancipação feminina (SCOTT, 1994).

Cabe ressaltar que, por volta de 1900, devido a mudanças institucionais e econômicas, o patriarcado começava a dar sinais de enfraquecimento, alterando as relações de poder no seio das famílias européias.

O primeiro fator a contribuir para essa nova configuração foi a proletarização, que fez com que o poder do pai e do marido ficasse subordinado ao poder dos proprietários de terra, uma vez que o pai proletário não possuía propriedades para transmitir aos seus filhos (THERBORN, 2006). A urbanização determinou a segunda grande mudança, pois, diante da heterogeneidade e das ofertas de opções, o controle social escapava das autoridades tradicionais. Além disso, a industrialização foi responsável pelo enfraquecimento do controle paterno, principalmente pela separação entre o lugar de trabalho e a residência. E, por fim, no âmbito sócio-político, a escolarização pública obrigatória retirou as crianças do domínio do pai, provocando, por vezes, conflitos com as igrejas (THERBORN, 2006).

No entanto, apesar dessas mudanças, Therborn (2006) destaca que diversas foram as resistências ao fim do patriarcado. Tamanha era sua força que, na lei prussiana de 1851, as mulheres eram proibidas de participar dos comícios políticos e de filiar-se a associações políticas. Além disso, não tinham acesso à educação superior. Na França, até 1965, manteve-se a determinação de que a mulher casada deveria ter a permissão de seu marido para trabalhar fora de casa. Em 1900, em nenhum lugar da Europa as mulheres possuíam o direito a voto.

No início do século XX, no Brasil, havia uma clara divisão sexual do trabalho nas fábricas: as mulheres ocupavam as tarefas menos especializadas e mal remuneradas, e os cargos de direção e de concepção cabiam aos homens. Devido à falta de legislação trabalhista, as trabalhadoras denunciavam as péssimas condições de trabalho e de higiene, o controle disciplinar e o assédio sexual à imprensa operária (RAGO, 2004).

O primeiro movimento mundial poderoso de mulheres, surgido no meio-oeste dos Estados Unidos, foi a União das Mulheres Cristãs pela Temperança, fundado em 1847. Naquela década, o movimento de mulheres ganhou muita força nos Estados Unidos e, no final do século XIX, o patriarcado desse país do Novo Mundo já estava claramente limitado. Vale ressaltar que, com sua tradição familiar e suas conotações históricas, o patriarcado deve ser considerado como uma das dimensões da desigualdade de gênero. Portanto, seu desaparecimento não acarreta o fim da discriminação e da desigualdade de gênero (THERBORN, 2006).

Os estudos da Sociologia do Trabalho sob a ótica das relações de gênero permitem, portanto, re-significar o uso e os significados dos tempos do trabalho de homens e mulheres. Há também, nessa concepção, uma divisão sexual do tempo no trabalho e fora dele.

O entendimento da noção de tempo é fundamental para a discussão a que me proponho e, junto com gênero e trabalho, é o outro conceito central desta Dissertação. Portanto,

entender como essa noção foi sendo construída ao longo da história e a maneira como foi ganhando tamanha dimensão na vida das pessoas foi um desafio teórico.

Para desconstruir a noção pronta e acabada de tempo, baseio-me nos estudos do sociólogo alemão Norbert Elias (1998) e do psicólogo e sociólogo italiano Alberto Melucci (1997; 2004), assim como em pesquisas que neles se apoiaram.

Em seu livro *Sobre o Tempo* (1998), Elias afirma que o tempo não existe em si, não é “um fluxo objetivo”, como afirmava Newton, nem é uma “síntese *a priori*”, uma aptidão inata do sujeito, como sustentavam Kant e Descartes. Ao contrário, a noção de tempo não é inata, imanente e nem um *a priori* do entendimento humano, pois é constituída e aprendida na vida social. E, como essa noção é construída socialmente, ela pode alterar-se, caso se modifiquem as cadências dos afazeres sociais.

O conceito de tempo, entendido como é hoje, representa um alto nível de generalização e síntese, uma vez que relaciona acontecimentos que ocorrem no fluxo ininterrupto do devir e não se deixam justapor, nem comparar diretamente. Pressupõe um “riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das seqüências temporais e às regularidades que elas apresentam” (ELIAS, 1998, p. 35).

Antigamente, sem um padrão de medida fixo para avaliar a duração dos acontecimentos, não havia como possuir um conceito semelhante ao nosso. Nossos ancestrais pensavam e comunicavam-se utilizando conceitos “mais concretos”, como o “sono”, para referirem-se à noite, por exemplo. No entanto, até que a noção do tempo se tornasse um fluxo uniforme e contínuo, milhares de anos foram precisos, para que a humanidade aprendesse a integrar bem os reguladores temporais, como os relógios e os calendários.

Podemos dizer que, nas sociedades contemporâneas, o tempo tornou-se não apenas um instrumento de orientação indispensável para uma variedade de tarefas, mas também uma evidência que já não suscita interrogações. Além dessa função de orientação, o tempo possui também uma outra: a de instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humanas. O calendário, o relógio e tantos outros marcadores do tempo impõem-nos as durações e os ritmos da vida social: o momento de começar e de terminar, de suspender ou de prosseguir uma atividade, por exemplo (ELIAS, 1998).

Edna Telles (2005, p. 46) defende que “nossa forma de entender e viver o tempo nas sociedades complexas faz parte de uma construção social do tempo que parte das relações de poder existentes no sistema capitalista e de suas estratégias de dominação”. Há, portanto, uma ambigüidade nessas dimensões do tempo. Por um lado, ele é imprescindível para a vida em sociedade e, por outro, pode ser uma forma de controle social, um causador de sofrimentos.



Trazendo essa discussão para as sociedades complexas, nas quais as tecnologias estão cada vez mais desenvolvidas, Melucci (1997; 2004) afirma que, hoje, o tempo é uma experiência múltipla e descontínua. Velocidade e lentidão, movimento e repouso, alternância e ritmo combinam-se em nossas vidas. É um tempo cada vez mais fragmentado, no qual nossos desejos, nossos sonhos, nossos afetos e emoções estão distantes das cadências e das regras sociais, reguladas por uma máquina uniforme, mensurável e previsível.

Há também uma multiplicidade de âmbitos na vida, na experiência e nas relações dos sujeitos, nos quais a “mudança é veloz e o campo das possibilidades é infinitamente mais amplo do que aquele que podemos efetivamente experimentar com nossa capacidade de ação” (MELUCCI, 2004, p. 33). Essas características apontadas por Melucci acarretam na vida dos sujeitos uma permanente condição de incerteza que, por sua vez, faz com que a realização de escolhas e decisões seja constante. Cria-se, portanto, um paradoxo, pois a escolha e a decisão tornam-se destino, necessidade, e não mais liberdade e autonomia. Assim, nas sociedades complexas, a vida social apresenta-se como um produto das relações, das ações e das decisões.

A análise do uso do tempo também implica o entendimento da cotidianidade e dos contornos rítmico-temporais da vida no dia-a-dia. Anthony Giddens (1989) assinala que a rotina é um conjunto de práticas recorrentes, sobre as quais os sujeitos sociais tecem considerações, interpretações e entendimentos, mediante a reflexividade de que são capazes, a qual se expressa na discursividade e em sua consciência prática. No entanto, apesar de continuidades e permanências, as práticas sociais são constantemente examinadas e reelaboradas a partir de descobertas sucessivas que passam a informá-las.

Inês Teixeira (1998), em constante diálogo com Henri Lefebvre e Catherine Régulier, analisa três aspectos que envolvem a rítmica do tempo cotidiano. O primeiro deles refere-se ao tempo social como produto da vida coletiva, marcado pela organização socioeconômica da produção, do consumo, da circulação e da habitação. O segundo aspecto refere-se à organização rítmica do tempo cotidiano, ou seja, os ritmos da vida dos sujeitos são, simultaneamente, interiores e sociais. O terceiro envolve a fragmentação dos tempos, que determina a separação dos tempos de trabalho dos tempos destinados ao lazer, ao ócio e a tantas outras temporalidades da vida dos sujeitos.

Joffre Dumazedier (1979) salienta que o tempo fora do trabalho é tão antigo quanto o próprio trabalho, mas o lazer não pode ser considerado existente em todos os períodos e em todas as civilizações. Da maneira como é entendido hoje, o lazer nasceu com a Revolução Industrial, pois às sociedades pré-industriais, mesmo que algumas ficassem mais de 150 dias

sem trabalho, não é possível aplicar o conceito de lazer. Na França, por exemplo, os dias de não-trabalho eram impostos pela Igreja ou por questões naturais — doenças, baixas temperaturas, etc. Não era, portanto, um tempo liberado; tampouco significava lazer — era um tempo desocupado.

A ociosidade dos filósofos da Grécia antiga também não pode ser chamada de lazer, uma vez que ela não se define em relação ao trabalho. Ela não é nem um complemento nem uma compensação; é um substituto do trabalho. Esta ociosidade era paga com o trabalho dos escravos, dos camponeses ou dos valetes. Ao contrário, “o lazer não suprime o trabalho; o pressupõe. Corresponde a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano e da vida de trabalho” (DUMAZEDIER, 1979, p. 28).

As descobertas técnico-científicas foram um dos motivos pelo qual se deu a produção do lazer. Além delas, houve um componente ético-racial, ou seja, a regressão do controle social pelas instituições básicas da sociedade — sócio-espirituais e sociopolíticas e a família —, que permitiu a ocupação do tempo liberado, principalmente com atividades de lazer.

Portanto, são muitos os ritmos da vida social, mas eles não podem ser confundidos com uma simples divisão das atividades durante um período, nem com movimentos repetitivos. Eles são o encadeamento das atividades ao longo do tempo, que envolvem tempos fortes e fracos, tempos largos e breves e implicam paradas, silêncios, suspensões e intervalos que se apresentam como regularidades. Portanto, o ritmo supõe um tempo diferenciado, uma duração qualificada (TEIXEIRA, 1998). E a análise dos ritmos não é a simples descrição das atividades fragmentadas e de sua distribuição em uma jornada cotidiana. Ela envolve, em primeiro lugar, a análise dos ritmos sociais, para depois analisarmos “as práticas miúdas de nosso cotidiano”, como a alimentação, a higienização, a locomoção. Além disso, não se pode perder de vista que a vida cotidiana é regulada também pelo tempo abstrato e quantitativo, ou seja, o tempo dos relógios e dos calendários (TEIXEIRA, 1998).

No entanto, é importante ter clareza de que todos os fatores descritos acerca do tempo, como a fragmentação e a multiplicidade temporal, os marcadores do tempo que impõem durações e ritmos da vida social e a cotidianidade, são distintos muitas vezes para homens e mulheres. Recorro novamente a Hirata (2004) para afirmar que as implicações decorrentes das mudanças e das inovações tecnológicas, dentre elas essa nova configuração temporal, têm também uma dimensão de gênero.

O economista Cláudio Dedecca (2004) defende que, para discutir tempo e trabalho nas sociedades capitalistas, a tensão entre o *tempo para a reprodução econômica* e o *tempo para a reprodução social* deve ser sempre considerada. Em consonância com Hirata, afirma que a

dimensão de gênero é imprescindível para a análise do uso do tempo no capitalismo. De um lado, o tempo para reprodução econômica refere-se ao trabalho remunerado e ao tempo gasto com deslocamentos para sua realização. De outro, o tempo para a reprodução familiar e social envolve as atividades de organização domiciliar, de lazer e de sono.

Ao contrário de Dedecca, Joffre Dumazedier (1973) não considera que o lazer esteja incluído no tempo de trabalho para a reprodução social. Para ele, lazer é entendido como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).

Em relação ao debate sobre o uso do tempo no capitalismo, defendo a posição de Dedecca (2004), de que o tempo para a reprodução social deve articular-se com o tempo econômico e ambos são de fundamental importância para o processo produtivo. Em outros termos, o tempo para a reprodução social é necessário para resolver problemas da acumulação capitalista e não deve ser visto como um substrato das relações da esfera produtiva.

Na prática, a diferença entre o trabalho doméstico e o trabalho assalariado estaria nas relações entre as pessoas. No primeiro caso, haveria uma disponibilidade “permanente” do tempo das mulheres aos serviços no âmbito da família (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2000). No entanto, Rodrigues (1992) ressalta que o trabalho doméstico não deve ser comparado ao trabalho taylorizado da fábrica – monótono, repetitivo, solitário —, uma vez que é repleto de variâncias e exige um replanejamento a cada momento. Por exemplo, se alguém da família ficar doente, todas as prioridades precisam ser reordenadas. Ou, mesmo em situações rotineiras, a ordem das prioridades, o processo de trabalho e os instrumentos a serem utilizados são definidos por aquela que executa as tarefas domésticas.

Portanto, o trabalho remunerado e o trabalho não-remunerado são duas dimensões do trabalho social que se encontram intimamente ligadas. De outro modo, se não levarmos em conta essa relação, permanece a noção de que a produção é regida pelas regras do mercado e o trabalho doméstico é garantido pelos dotes naturais que as mulheres aportam ao casamento em troca de seu sustento (SORJ, 2004).

Diferentemente das demais formas de organização socioeconômica conhecidas na história da sociedade moderna, o trabalho no capitalismo possui três características únicas. A primeira delas refere-se à obrigatoriedade da venda da força de trabalho da população que não

possui propriedades ou patrimônio. É por meio dessa nova compulsoriedade que se garante a própria sobrevivência (DEDECCA, 2004).

A segunda diz respeito à nova forma de organização do processo de trabalho, que aumentou a produtividade e intensificou o ritmo de trabalho. A partir do final do século XIX e do início do século XX, com a inserção do modelo de produção taylorista, baseado na separação entre as tarefas de concepção e execução, por meio da organização científica do trabalho, ocorreram diversas mudanças no processo de trabalho. Em 1913, Henry Ford aprimorou os métodos tayloristas, com o objetivo de aumentar a produção e o número de consumidores, baseando a organização do trabalho em uma cadeia de produção hierarquizada (DEDECCA, 2004; NOGUEIRA, 2004; ANTUNES, 2006).

O binômio fordismo-taylorismo, com sua tecnologia de submissão, sua disciplinarização dos corpos e das grandes exigências físicas, resultou em um bloqueio maior da atividade mental, ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual. No auge do modelo fordista, no final dos anos de 1940 e no início dos anos de 1950, uma empresa japonesa de automóveis experimentava um novo padrão de produção, a fim de tentar recuperar-se da destruição decorrente da II Guerra Mundial. Criado por Taiichi Ohno, vice-presidente da Toyota por vários anos, o toyotismo tornou-se o novo processo de organização do trabalho, denominado reestruturação produtiva, desenvolvido a partir da crise do fordismo-taylorismo (ANTUNES, 2006; NOGUEIRA, 2004).

Conseqüentemente, com a inserção desses novos modelos de produção, o trabalhador perdeu o poder de controlar seu tempo de trabalho. Além disso, com a difusão da energia elétrica, como força motriz do processo produtivo, a jornada de trabalho foi estendida para o período noturno e a força física do trabalhador tornou-se menos necessária (DEDECCA, 2004). Em outras palavras, o trabalho humano passou a ser um “apêndice da máquina” (MARX, 1985).

Com o aumento da intensidade e da extensão da jornada de trabalho surgiu a terceira característica. A apropriação

do trabalho e de seu tempo não eliminou a necessidade de um período para o descanso. Um tempo para a reprodução social, física e mental de homens e mulheres é extremamente necessário. Por esse motivo, cria-se uma tensão permanente na distribuição do tempo diário entre a reprodução econômica e a reprodução social (DEDECCA, 2004).

Até a década de 1970, os instrumentos de regulação e padronização da jornada de trabalho visavam a separação entre o tempo para a reprodução econômica e para a reprodução social, permitindo maior compatibilidade entre o trabalho e a vida familiar. No entanto, a

jornada padronizada de trabalho vem sendo gradativamente substituída por jornadas em regime excepcional de trabalho (DEDECCA, 2004).

Recorrentes nos finais de semana, à noite ou por turnos, as jornadas de trabalho em regimes excepcionais eram restritas somente aos hospitais e às empresas de distribuição elétrica, por necessidade social, e nas siderúrgicas e petroquímicas, por imposição técnica. No entanto, a partir dos anos de 1980, com o crescimento do desemprego, a flexibilização das jornadas tornou-se intensamente difundida. Assim, a sincronização no uso do tempo no interior das famílias tornou-se mais difícil e o tempo social passou a ser ainda mais subordinado ao tempo econômico, com uma redução do tempo livre na vida das pessoas (DEDECCA, 2004).

A partir dos anos de 1970, o processo de reestruturação produtiva provocou um intenso crescimento da feminização do mundo do trabalho. Nessa época, 40% da força de trabalho dos países capitalistas ocidentais já era composta por mulheres (HIRATA, 2002; DEDECCA, 2004; NOGUEIRA, 2004; ANTUNES, 2006). No Brasil, as trabalhadoras, antes solteiras, jovens e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e com filhos:

Movidas pela necessidade de complementar a renda familiar ou impulsionadas pela escolaridade elevada, menor número de filhos, mudanças na identidade feminina e nas relações familiares, as mulheres casadas procuram cada vez mais o mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2000, p. 17)

No entanto, em decorrência da flexibilização das jornadas, da informalização e do regime de trabalho em tempo parcial e temporário, muitas conseqüências no mundo do trabalho surgiram, principalmente para a mão-de-obra feminina (HIRATA, 2002; DEDECCA, 2004; NOGUEIRA, 2004; ANTUNES, 2006).

Entre 1985 e 1995, o crescimento da população economicamente ativa deveu-se mais à participação das mulheres do que dos homens, cujas taxas de atividades permaneceram estáveis. No entanto, é importante observar que esse aumento foi provocado também pela ampliação do conceito de trabalho adotado pelo IBGE (BRUSCHINI, 2000). Como conquista do movimento de mulheres do final dos anos de 1980, as formas de trabalho para o auto-consumo, a auto-construção e as situações de trabalho com jornada inferior a 15 horas semanais passaram a ser investigadas nas pesquisas estatísticas (DEDECCA, 2004). Nessa nova concepção, trabalho passa a ser caracterizado por:

a) ocupações remuneradas em dinheiro, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, etc.) na produção de bens ou serviços; b) ocupações remuneradas em dinheiro ou benefícios no serviço doméstico; c) ocupações sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvidas durante

pelo menos uma hora na semana; em ajuda a membro da unidade domiciliar, conta própria ou empregador; em ajuda a instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; como aprendiz ou estagiário; d) ocupações desenvolvidas pelo menos uma hora por semana na produção de bens e na construção de edificações e benfeitorias para o uso próprio ou de pelo menos um membro da unidade domiciliar (BRUSCHINI, 2000, p. 14).

Apesar do avanço ao considerar outras formas de trabalho antes não reconhecidas como atividade econômica, essa nova metodologia de pesquisa ainda não incluiu as atividades domésticas realizadas pelas donas de casa como parte da força de trabalho brasileira (BRUSCHINI, 2000).

Nos anos de 1990, os efeitos da mundialização do capital foram diferentes para os empregos femininos e masculinos. Apesar de a inserção das novas tecnologias suprimir tanto a mão-de-obra não qualificada masculina como a feminina, coube aos homens a ocupação das novas funções qualificadas, enquanto as mulheres, se não expulsas do mercado, continuaram a ocupar os postos de trabalho periféricos e secundários. Mesmo com o crescimento da ocupação feminina, tanto no espaço formal quanto no informal, as mulheres permaneceram praticamente ausentes dos postos técnicos e longe dos equipamentos caros e competitivos (HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004).

Ainda hoje, pelo menos metade da força de trabalho feminina possui empregos com baixos índices de registro em carteira e de contribuição para a Previdência Social. A maior parte dos empregos com baixos salários está relacionada com trabalhos em tempo parcial, diretamente ligados à mulher trabalhadora, ao contrário dos trabalhos em tempo integral, mais associados ao trabalho masculino. Em 1996, na União Européia, a taxa de feminização do trabalho em tempo parcial era de 81%, enquanto a conjunção entre emprego temporário e trabalho em tempo parcial atingiu, também em 1996, 38% das mulheres e 16% dos homens na Europa Ocidental. Houve, ainda, uma forte tendência de crescimento do subemprego para toda a classe trabalhadora, destacando-se, porém, a mão-de-obra feminina (ANTUNES, 2006; HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004).

No Brasil, entre os anos de 1985 e 1995, manteve-se como tendência o padrão tradicional de gênero, com os homens nas atividades industriais e as mulheres nos serviços. Além disso, 40% das trabalhadoras ocupavam posições precárias no mercado de trabalho, como empregadas domésticas, como não remuneradas ou como trabalhadoras para o auto-consumo (BRUSCHINI, 2000).

Essa tendência vem se consolidando desde o início do século XX, quando as trabalhadoras enfrentavam muitas barreiras para ingressarem nas fábricas – da variação

salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual. Se, em 1872, as mulheres constituíam 76% da força de trabalho fabril, em 1950, este número caiu para apenas 23%, em decorrência da expulsão da força de trabalho feminina em favor da masculina, considerada mais adequada aos postos (RAGO, 2004).

No período de 1993 a 1995, a intensificação da reestruturação produtiva do mercado de trabalho também provocou a flexibilização das relações de trabalho, a perda de empregos protegidos pela legislação e o aumento de atividades informais de trabalho. Seguindo a tendência apresentada nos países europeus, essas implicações envolveram os empregos masculinos e femininos, mas com maior prejuízo à força feminina de trabalho (BRUSCHINI, 2000). Em 2001, as mulheres brasileiras ainda permaneciam em ocupações mais precárias, com baixa remuneração, com reduzida regulamentação do contrato de trabalho e com pequena taxa de sindicalização (DEDECCA, 2004).

No Japão, em 1985, cinco milhões de mulheres eram contratadas em tempo parcial. Essa modalidade de flexibilidade da mão-de-obra feminina, que cresce a cada ano, é associada aos baixos salários e à ausência de garantia social. Em geral, essas mulheres são casadas, mães de família, têm mais de 40 anos e muitas delas perderam sua qualificação profissional após um longo período de inatividade para educar seus filhos e filhas (HIRATA, 2002).

Os níveis de desemprego, mesmo atingindo tanto o contingente masculino quanto o feminino, são também mais acentuados no mundo do trabalho feminino. A desigualdade salarial tem persistido desde o início do capitalismo, apesar da intensa participação feminina no mercado. Tal desigualdade é acentuada quando se compara o percentual de homens e mulheres nos postos com baixos salários. Em 1996, na União Européia, a proporção era de 77% de mulheres e 23% de homens no total dos trabalhadores nessas condições (NOGUEIRA, 2004).

De outro lado, devido aos altos índices de escolarização das mulheres e aos novos padrões demográficos e culturais, ocorreram algumas transformações com relação à participação das mulheres em ocupações de maior prestígio e comando, tais como a arquitetura, a odontologia, a medicina, o jornalismo, a advocacia e até mesmo a engenharia, profissão considerada tipicamente masculina. Houve também um aumento nos cargos de gerência e chefia nas empresas e no número de empresárias no comércio e na prestação de serviços (BRUSCHINI, 2000).

Apesar da maior participação das mulheres no mercado de trabalho e da intensificação de sua escolarização, as trabalhadoras continuavam recebendo, em 1995, rendimentos menores do que os trabalhadores, mesmo em ocupação igual ou equivalente. Em atividades

tipicamente femininas, como o magistério e a enfermagem, existia, ainda assim, uma desigualdade salarial, especialmente nas instituições privadas: apenas 29% dos homens ganhavam até dois salários mínimos, enquanto 45% das mulheres ali ocupadas tinham esse ganho (BRUSCHINI, 2000).

Todas as tentativas para a explicação da diferença salarial entre homens e mulheres foram desconstruídas por Cristina Bruschini (2000), quais sejam: os setores econômicos de inserção, o número de horas trabalhadas, o tipo de posição ou vínculo de trabalho, as ocupações comumente desempenhadas ou o nível de escolaridade.

Mesmo aquelas mulheres que conseguem posições de maior responsabilidade e de maiores ganhos estão sujeitas a ganhar menos que seus parceiros; ou, ainda, quando a escolaridade exigida pelo cargo é maior, a disparidade entre os salários de homens e mulheres também o é: “se dois terços dos homens com 15 anos e mais de estudo ganham mais de 10 salários mínimos, apenas um terço das mulheres com o mesmo nível de escolaridade têm rendimentos equivalentes” (BRUSCHINI, 2000, p. 47).

Apesar de tantas mudanças com relação ao trabalho feminino, tanto positivas quanto negativas, permaneceu a divisão sexual do trabalho, sem grandes transformações aparentes.

Bruschini (2000) defende que, para a maioria das mulheres, mesmo que o trabalho na esfera produtiva tenha grande importância para a sobrevivência de sua família ou até mesmo em sua autonomia e no poder de negociação das tarefas domésticas no grupo familiar, a sobreposição dos afazeres domésticos e da atividade econômica acarreta uma enorme sobrecarga em suas vidas.

O tempo livre das mulheres, em especial daquelas com filhos com até 15 anos, é menor do que o dos homens, que possuem um tempo econômico pago mais elevado e tempos destinados à organização familiar, não pagos, menos intensos. Contrariamente, as mulheres possuem um tempo econômico pago menor, mas realizam jornadas mais extensas de trabalho não pago e na organização familiar. No Brasil, as mulheres realizam uma jornada de trabalho doméstico três vezes maior do que os homens, mesmo quando eles estão em situação de desemprego (DEDECCA, 2004).

No entanto, quando comparadas entre si, é possível constatar que as mulheres brasileiras com filhos menores de 15 anos realizam, em média, jornadas totais de trabalho de 12 horas por dia, contra jornadas de 9 horas por dia das mulheres dos países desenvolvidos. Tal situação pode ser explicada, segundo Dedecca (2004), pela baixa regulamentação do trabalho no País, que permite, para as mulheres, jornadas mais extensas de trabalho para a reprodução econômica.



Em pesquisa realizada na Comunidade Européia, constatou-se que as mulheres casadas e com filhos entre 07 e 17 anos apresentam a tendência de realizar uma *jornada de trabalho total* mais elevada que os homens na mesma situação. Ou seja, para essas mulheres, há menor tempo livre, devido às jornadas mais extensas de trabalho não pago, mesmo tendo um menor tempo econômico pago. Ao contrário, os homens possuem um tempo econômico pago mais elevado e um tempo não pago menos intenso, o que resulta em uma jornada de trabalho total menor do que a das mulheres (DEDECCA, 2004).

Novamente em relação aos países da União Européia, em pesquisa realizada sobre o trabalho doméstico, em 1990, a proporção de parceiros, segundo suas esposas, que não realizavam nenhuma atividade doméstica era de 65,4%. Entre as espanholas, esse dado chegava a quase 80%, ao contrário das dinamarquesas, que declararam que 47,5% de seus maridos não se envolviam nas tarefas domésticas. Portanto, conforme Bila Sorj (2004), esta diferença pode refletir, em parte, a distinção de valores quanto aos significados de gênero em cada país.

Dedecca (2004) faz uma ressalva importante em relação à diferenciação do uso do tempo, no mesmo sentido de Sorj (2004). Os dados apontados por aquele sobre a maior jornada de trabalho total para as mulheres referem-se aos países europeus com amplas políticas sociais. Haveria, portanto, a expectativa de que o maior grau de desenvolvimento pudesse estar acompanhado de uma menor discriminação entre homens e mulheres no uso do tempo. No entanto, não é o que acontece. Nesse sentido, a desigualdade de gênero passa a ser uma fonte importante de explicação para tal realidade contraditória.

Em 2001, em 96% dos domicílios brasileiros, a principal responsável pelas tarefas domésticas era uma mulher. Mesmo quando esse trabalho não era feito pela dona da casa, as outras pessoas a participar das responsabilidades domésticas também eram mulheres, em 49% dos casos. Existe um “contrato de casamento” que libera os homens das obrigações domésticas e ocupa as mulheres nas atividades necessárias ao cotidiano da família (DEDECCA, 2004; SORJ, 2004<sup>4</sup>).

Diversas pesquisas mostram que a participação masculina nas rotinas domésticas vem aumentando, embora em ritmo extremamente lento. A participação masculina no domínio

---

<sup>4</sup> Bila Sorj analisa os dados da pesquisa “A mulher brasileira nos espaços público e privado”, realizada em 2001 pela Fundação Perseu Abramo, a partir de entrevistas com 2.502 mulheres acima dos 14 anos de idade, residentes nas áreas urbanas e rurais de todo o País. O objetivo do trabalho foi conhecer suas percepções, seus anseios e suas expectativas, construindo um mosaico do que pensam as mulheres brasileiras, no início do século XXI, sobre os diversos aspectos de suas vidas.

privado é, além de limitada, seletiva, e corresponde às tarefas socialmente mais valorizadas. Os homens dedicam-se às atividades que envolvem interação, como cuidar das crianças e ajudar nas tarefas escolares, ou àquelas que representam uma mediação entre a família e o espaço público, como fazer compras no supermercado ou levar as crianças ao consultório médico. À medida que passam a envolver trabalho manual, rotineiro e solitário, o envolvimento dos homens tende a diminuir (SORJ, 2004).

Na limpeza da casa, cozinhar, lavar e passar roupa e outros cuidados da casa, os maridos dedicam, em média, menos que 2,5 horas por semana, enquanto as mulheres investem quase 28 horas. Com os cuidados com as crianças, os maridos gastam quase 3 horas, enquanto suas companheiras comprometem mais de 18 horas. Com os cuidados com os idosos, os maridos gastam menos que meia hora ante quase duas horas investidas pelas mulheres (SORJ, 2004, p. 113).

As mulheres do setor informal, cujas jornadas de trabalho são, na maioria das vezes, em tempo parcial, têm seu tempo de trabalho “livre” ocupado com o trabalho doméstico. De outro lado, as mulheres ocupadas no setor formal, que cumprem jornadas em tempo integral, estabelecidas pelo empregador e reguladas pela legislação trabalhista, têm fortalecida a capacidade de negociação com os maridos. Nesse sentido, as mulheres do setor informal gastam mais horas com as atividades domésticas do que as mulheres do setor formal (SORJ, 2004).

A inserção ocupacional das mulheres, quer no setor formal, quer no informal, afeta, portanto, a dedicação dos parceiros às tarefas domésticas. Os maridos de mulheres empregadas no setor formal despendem, em média, quase uma hora a mais por semana com o trabalho doméstico que os das mulheres do setor informal. Sorj (2004) acredita ser plausível sustentar que, quanto melhor for a inserção da mulher no mercado de trabalho e quanto mais elevado for o seu nível educacional, menos desvantajosa será sua posição na divisão do trabalho doméstico.

A dupla jornada de trabalho das mulheres brasileiras, que agrega o trabalho doméstico ao trabalho econômico, é analisada por Dedecca (2004) não pela inserção ocupacional das mulheres, mas pela sua remuneração. Dessa maneira, a maior renda permite à mulher trabalhadora contratar uma pessoa para realizar boa parte dos afazeres domésticos. Ao contrário, a mulher cuja remuneração é menor ficaria constrangida a realizar diretamente os afazeres domésticos.

No Brasil, um dos fatores que aumentam o tempo gasto com atividades domésticas das mulheres é a menor remuneração (Dedecca, 2004) ou a inserção no mercado de trabalho

formal ou informal (Sorj, 2004); na Europa, a dupla jornada das mulheres — embora menor em termos de horas trabalhadas com relação às brasileiras —, acontece mesmo frente a amplas políticas sociais. Como poderíamos explicar tal situação?

Seria possível afirmar que, se as políticas sociais estiverem embasadas em concepções essencialistas sobre os papéis sexuais, a divisão social do trabalho permanecerá permeada pelas desigualdades de gênero? Mesmo que as mulheres sejam altamente escolarizadas e possuam ótimas ocupações no setor formal, conseguirão ter poder de negociação em relação à divisão do trabalho doméstico se as políticas sociais continuarem considerando dissociáveis as esferas da produção e da reprodução?

Para tentar responder a essas questões, recorro às considerações apontadas pelo próprio Dedecca (2004):

O controle público sobre o tempo econômico é fundamental para a menor diferenciação entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, este controle deve levar em conta as demais dimensões do uso do tempo que, em geral, são desfavoráveis às mulheres (2004, p. 11-12).

De outra maneira, se o tempo destinado à reprodução social não for considerado, a igualdade do uso do tempo econômico acarretará para as mulheres a redução do tempo livre (DEDECCA, 2004).

A ênfase na articulação entre a esfera produtiva e a reprodutiva permite reconhecer que as obrigações domésticas impõem limites às oportunidades oferecidas às mulheres no mercado de trabalho. Baseada em explicações essencialistas, a “ideologia da domesticidade” mantém-se devido aos efeitos de empregos de menor qualidade, cujas carreiras são descontínuas, os salários são mais baixos e as jornadas são em tempo parcial. Conseqüentemente, muitas mulheres priorizam investimentos pessoais na esfera privada e abraçam os ideais que legitimam o vínculo entre maternidade e maternagem<sup>5</sup> (SORJ, 2004).

Diante do tradicional modelo dicotômico de papéis sexuais, pelo menos duas limitações impõem-se ao projeto de emancipação e conquista do mercado de trabalho pelas mulheres. A primeira delas refere-se à desigualdade salarial entre homens e mulheres. Quando a renda da mulher não é significativa para a melhoria da condição de vida da família, ela abre mão do trabalho remunerado para dedicar-se ao cuidado da família. A segunda está ligada à limitação da oferta pública de creches e pré-escolas, o que parece significar que o cuidado e a

---

<sup>5</sup> Os termos maternagem ou maternação, originários do inglês *mothering*, têm sido utilizados nos estudos feministas para enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação de filhos, em oposição à dimensão biológica da maternidade (*motherhood*). Ver Carvalho (1999).

educação das crianças pequenas são considerados assunto privado das famílias (SORJ, 2004). Esse fato prejudica não somente as mães, mas também as crianças, visto que a educação é um direito de todos e de todas.

“O estado conjugal, a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar” (BRUSCHINI, 2000, p. 17) são fatores que limitam a disponibilidade das mulheres para o trabalho remunerado. Concordo com essas considerações de Bruschini, mas poderíamos afirmar que, se houvesse políticas sociais baseadas em princípios de igualdade, a diferenciação entre homens e mulheres não existiria?

Além disso, pensando na atual conjuntura, na qual não existe uma política de igualdade, a articulação desses diversos fatores que limitam as oportunidades para as mulheres vale somente para elas, e não para os homens, como a autora pontua? Tais fatores podem não limitar o acesso da maioria dos homens ao mercado de trabalho, mas, certamente, influenciam no modo como eles lidam com essas questões.

A análise sobre os efeitos do desemprego também deve levar em conta tais fatores. Por exemplo, os homens que têm responsabilidades familiares, ou seja, que são os provedores das famílias, aceitam condições de trabalho mais precárias e penosas, ficando, assim, menos tempo desempregados (HIRATA, 2002).

Hirata utiliza o exemplo dos caminhoneiros para mostrar que, mesmo em uma profissão perigosa, insalubre, com duras jornadas e condições de trabalho, o homem pode julgar seu trabalho positivamente. Tal paradoxo é explicado por uma “ideologia defensiva”, na qual as imagens que organizam a representação simbólica da profissão, tais como a potência do caminhão, a velocidade e a liberdade estão ligadas à “virilidade”, característica da masculinidade hegemônica nas sociedades ocidentais. Dessa maneira, os caminhoneiros “compensam” simbolicamente a exploração de classe a que estão submetidos, por meio da afirmação da virilidade (HIRATA, 2002, p. 259-260).

Por outro lado, quando socializadas sob o paradigma das desigualdades de gênero, as mulheres das classes trabalhadoras desenvolvem uma luta contra a preguiça, tanto no trabalho assalariado, como no trabalho doméstico. Elas não se consideram no direito de perder tempo, uma vez que apresentam atitudes compulsivas em relação à limpeza e à utilização do tempo. Além disso, algumas mulheres desenvolvem “atitudes conformistas”: mesmo quando recebem salários maiores do que seus maridos, elas se referem aos seus rendimentos como “salário complementar”. Essa é também uma “atitude defensiva” desenvolvida pelas mulheres, muitas vezes para terem paz com seus maridos e com os homens em geral (HIRATA, 2002).

Sorj (2004), no entanto, não atribui o fato de as mulheres aderirem ao discurso do tradicional modelo dicotômico de papéis sexuais, imbricados nos significados de gênero, à submissão às normas patriarcais. O que pode estar em jogo, para ela, é mais um sentimento de valorização pessoal, expresso por meio da afirmação das competências adquiridas na experiência doméstica, do que uma simples aceitação de um discurso naturalizante.

Portanto, a ratificação do caráter masculino no mercado de trabalho e do feminino na organização familiar é também consequência de políticas sociais que não levam em conta a articulação da esfera produtiva e da esfera reprodutiva. Diante disso, no processo de flexibilização do trabalho, que desconsidera todas as dimensões do uso do tempo de trabalho, as mulheres são as principais perdedoras (DEDECCA, 2004).

Considerando o magistério como uma ocupação que agrega um grande número de mulheres, como seria essa situação para as professoras? Elas estariam nas mesmas condições de trabalho precário que a maioria das mulheres? Seria a profissão docente caracterizada também pelo trabalho em tempo parcial e temporário?

Quando falamos da dupla jornada de trabalho feminino, consideramos o trabalho econômico em tempo integral mais o trabalho doméstico não remunerado realizado em casa. Para aquelas mulheres que trabalham em tempo parcial, inferior a 40 horas semanais, o tempo de trabalho econômico é menor, enquanto o tempo destinado à realização das tarefas domésticas é bem maior, causando a redução de seu tempo “livre”.

A profissão docente é caracterizada pelo trabalho em turnos. Portanto, falar de dupla jornada não significa, necessariamente, que a professora ou o professor realize trabalho doméstico. Ela (ele) pode trabalhar em duas escolas ou mesmo em dois turnos na mesma instituição, o que já caracteriza a dupla jornada. Nesse caso, acrescido o trabalho doméstico, as professoras e os professores teriam tripla jornada, e não dupla.

Além disso, mesmo que as professoras trabalhem em tempo parcial, diferentemente das mulheres de outras categorias profissionais, elas se inserem em uma atividade nem sempre tão marcada pela precarização, principalmente no ensino público, no qual há estabilidade, plano de carreira, benefícios sociais, etc. Contudo, a flexibilização já está presente na docência, uma vez que, além do trabalho em dois ou três turnos, realizado na(s) escola(s), consequência dos baixos salários, há os serviços escolares realizados em casa. Ressalto, porém, que essa característica está presente tanto no cotidiano das professoras quanto no dos professores.

Apesar da importância na articulação entre as várias dimensões do uso do tempo no cotidiano docente, a maioria dos trabalhos ainda desconsidera tal discussão. Fúlvia

Rosemberg e colaboradoras (1982), Felícia Madeira (1982) e Maria Luiza Ribeiro (1982) já se preocupavam, no início da década de 1980, com a dupla ou tripla jornada de trabalho da professora e com as dificuldades decorrentes para participar das atividades políticas e sindicais, mas esse recorte restringe-se a pouquíssimos trabalhos. Além disso, quando se propõe a fazer uma discussão sob o olhar nas relações de gênero, a maioria reduz gênero à condição da mulher. Assim, apesar dos inúmeros avanços na produção acadêmica sobre a docência, muitos são os desafios para as investigações que se propõem ao aprofundamento da compreensão do trabalho docente na perspectiva das relações de gênero.

## **2. RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: sobre os desafios para a compreensão da docência**

### **2.1. Trabalho docente: entre o dito e o que está por dizer**

A compreensão do que já foi dito e do que ainda está por dizer acerca do trabalho docente sob a ótica das relações de gênero exige o diálogo com a produção acadêmica já existente sobre o tema. O que já foi produzido e quais as lacunas que essa produção pode nos revelar para a necessária compreensão do trabalho docente nesta perspectiva?

Durante a realização do levantamento bibliográfico sobre trabalho docente e relações de gênero alguns balanços da produção acadêmica sobre educação e sexo/gênero foram demasiado importantes. Entre eles, os estudos de Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) e de Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992), especialmente o estado da arte sobre mulher, relações de sexo/gênero e educação formal no Brasil, coordenado por Fúlvia Rosemberg, juntamente com Edith Piza e Thereza Montenegro, com o objetivo de ampliar balanços anteriormente realizados junto ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas na década de 1980. Vários levantamentos seguiram-se, como o realizado por Justina Inês Sponchiado (1997), voltado exclusivamente para dissertações e teses sobre docência e relações de gênero defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995. Álvaro Hypolito (1997) também se debruçou sobre período muito próximo ao dessas autoras, ao examinar o processo de trabalho docente com base em um balanço da produção científica na área, entre os anos de 1970 e 1990. Com um recorte específico, mas chegando até o ano 2000, Diana Vidal (2006) lançou um olhar sobre a produção de estudos de gênero na História da Educação no Brasil, uma vez que outros balanços<sup>6</sup> confirmavam a proficuidade do tema para o campo.

Além desses, recorri também a um novo levantamento sobre educação e gênero na produção acadêmica, publicado por Fúlvia Rosemberg em 2001. E, mais recentemente, tive

---

<sup>6</sup> Ver CATANI, Denice B; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000)*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 113-127, jan./abr., 2002; GONDRA, José (org). *A produção da pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

acesso à base de dados Ariadne<sup>7</sup>, que me possibilitou o contato com diversas produções que cruzam educação formal e gênero, mulheres e/ou sexualidade, entre o período de 1990 a 2005.

Trata-se, portanto, de uma ampla produção e de vários levantamentos que se dedicaram a sistematizá-la. No entanto, o foco de meu olhar dirige-se apenas sobre os estudos que discutem de alguma maneira o trabalho de professoras e professores.

A partir da leitura do balanço realizado por Rosemberg, Piza e Montenegro (1990), é possível perceber que o tema trabalho tem ocupado uma posição central na produção de pesquisas, tanto na área de estudos sobre a mulher quanto na educação. No entanto, a articulação entre educação e trabalho na produção brasileira centrou-se, durante muito tempo, nas análises mercantis. Os enfoques principais eram, de um lado, o trabalho como processo educativo para a socialização e a qualificação do trabalhador e, de outro, o trabalho como formação para a cidadania (ROSEMBERG, PIZA e MONTENEGRO, 1990). A produção sobre trabalho docente, sob a ótica de gênero ou dos estudos sobre a mulher era, em 1990, bastante restrita e o foco central privilegiava a feminização do magistério ou os motivos da escolha do curso ou da profissão, tendo a vocação um peso importante nas análises.

Entre os textos selecionados para análise, o estado da arte realizado por Rosemberg, Piza e Montenegro destaca dois enfoques principais: uma preocupação em caracterizar o magistério como profissão feminina sob a ótica do mercado de trabalho e das ocupações que o sistema de ensino abre às mulheres; e outra de detectar, no sistema de ensino (organização, administração e burocracia) e na sala de aula (pela fala das professoras), as ressonâncias de o magistério constituir-se em profissão feminina (ROSEMBERG, PIZA e MONTENEGRO, 1990).

Trabalhos anteriores à década de 1970 foram pioneiros na preocupação com o tema da história da constituição do magistério como possibilidade de educação feminina pós-primária e de sua consolidação como profissão de mulher (PEREIRA, 1969; SAFFIOTI, 1969; GOUVEIA, 1965).

Produções posteriores acrescentaram novos temas à discussão: o magistério como um dos exemplos da sexualização das ocupações (BRUSCHINI, 1978); a taylorização do sistema de ensino que transformou a mestra em tia (NOVAES, 1995); a transformação da origem

---

<sup>7</sup> A base de dados Ariadne é resultado da pesquisa *Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não-governamentais*, desenvolvida pelo EdGES – Grupo de Estudos sobre Gênero, Educação e Cultura Sexual da Faculdade de Educação da USP, composto pelas professoras Flávia Inês Schilling (coordenadora da pesquisa), Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Moreira e seus/suas orientandos/as.



social, o significado do discurso da vocação e o resgate da competência técnica como compromisso político das professoras (MELLO, 1981); o ideário pedagógico das professoras nas explicações sobre as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as (BARRETO, 1980); a formação e a atuação política de professores/as (RIBEIRO, 1983); a participação feminina no ensino superior (BARROSO e MELLO, 1975) e o conformismo e a resistência de normalistas (LOURO, 1987).

Anos mais tarde, Sponchiado (1997) também confirmou as principais temáticas referidas por Rosemberg e colaboradoras: representações sociais de e/ou sobre professoras; gênero e opção pelo magistério; gênero na organização e/ou prática escolar; condições de vida e trabalho da[de] professora[s]; trajetórias pessoais e profissionais de mulheres professoras; docentes e formação de identidades de gênero das crianças.

Em meados de 1970, a constatação de que o corpo docente é majoritariamente feminino no Brasil tornou-se um tema de estudo exaustivo. Como uma das ocupações que mais absorve a força de trabalho feminina, o magistério passou a ser caracterizado como um dos guetos ocupacionais (ROSEMBERG, PIZA e MONTENEGRO, 1990). Portanto, nesse período, repleto de greves e manifestações que questionavam as políticas educacionais e reivindicavam aumentos salariais e melhoria das condições de trabalho docente, muitas discussões e debates científicos buscavam entender, de um lado, a condição profissional e o trabalho docente no ensino primário e, de outro, a caracterização da atividade como profissão de mulher (HYPOLITO, 1997).

No entanto, Cristina Bruschini e Tina Amado (1988, p. 10) fazem uma ressalva diante da vasta produção sobre o magistério no período de 1975 a 1989: apesar do grande crescimento dos estudos relacionados ao tema, prevalecia ainda a concepção de que “ser professor é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero”.

Além disso, no Brasil, havia poucas pesquisas que tentassem integrar a discussão entre trabalho doméstico e educação. Dentre elas, as que abordavam o tema na relação com o trabalho docente enfocavam: a distribuição de classes e o desempenho profissional de professoras em função do ciclo reprodutivo e de suas atividades domésticas (PATTO, 1987); a representação, em livros didáticos, do trabalho doméstico como atribuição feminina (PINTO, 1981); descrições da rudeza do cotidiano escolar de professoras rurais, ao falar de si mesmas ou ao responder a pesquisadores/as (PAIXÃO, 1987); o uso de sua casa, dos equipamentos domésticos, do que aprendeu para ser dona de casa, como parte do cotidiano de muitas professoras rurais (UFCE, 1983).

Em contraste com o Brasil, as produções européia e norte-americana começavam a incorporar o trabalho doméstico na discussão sobre o trabalho e a educação, com “um enfoque teórico marxista e [uma análise da] escola na sociedade capitalista contemporânea à luz das subordinações de classe, etnia (ou raça), gênero e idade” (ROSEMBERG, PIZA e MONTENEGRO, 1990, p. 68).

A partir de 1990, houve um pequeno avanço em relação à década anterior e uma concentração em certas universidades, de autoria e orientação majoritariamente femininas, o que pode ter sido decorrente da expansão da pós-graduação em Educação no Brasil (ROSEMBERG, 2001).

Na área da História da Educação, a preocupação com a docência, no que se refere tanto à formação — Escolas Normais — quanto à atuação de professoras, emerge como o principal foco de interesse. Outras manifestações referem-se ao trabalho feminino, doméstico ou industrial; às trajetórias de vida e à profissão de mulheres professoras ou escritoras, registradas por meio de histórias de vida ou biografias; à educação feminina, nos vários níveis, laicas e religiosas (VIDAL, 2006).

Os trabalhos não apresentam um perfil muito diferenciado do diagnóstico mais geral dos estudos de gênero na educação, apontado por Rosemberg, Piza e Montenegro (1990), Rosemberg (2001) e Sponchiado (1997). Apesar da disseminação dos estudos de gênero no campo da História da Educação, houve uma significativa concentração da problemática no âmbito das investigações acerca da profissão docente, decorrente, em parte, do interesse de historiadores e historiadoras, a partir de 1980, na compreensão de como o magistério se tornou uma profissão feminina (VIDAL, 2006).

Marília Carvalho (1996) aponta que a discussão sobre o trabalho docente, no Brasil, tem se desenvolvido em torno de duas tendências: de um lado, estão os trabalhos que compreendem a escola como uma organização burocrática, defendida por uns e criticada por outros. De outro lado, o debate centra-se na análise da atividade docente a partir do conceito marxista de trabalho. A proletarização do magistério e as tentativas de definição de sua situação de classe e de seu grau de controle e autonomia sobre o processo de trabalho são outros temas que se articulam à corrente marxista.

O conjunto da produção dessas duas tendências apresenta duas lacunas: quase sempre são interpretações teóricas e conceituais resultantes de transposições para a escola de categorias referentes ao trabalho nas fábricas e em outros setores de serviços (CARVALHO, 1996; HYPOLITO, 1997). Outra lacuna, nesses trabalhos, é a quase inexistente análise sobre a composição majoritariamente feminina no magistério e as implicações dos significados

femininos e masculinos na docência. São estudos *gender-blinded*, nos termos de Hirata (2002), ou sexualmente cegos, para lembrar Souza-Lobo (1991).

Diante do que já foi dito e das lacunas percebidas, procurei fazer um esforço teórico para construir uma análise sucinta do trabalho docente, levando em conta as mudanças em sua constituição ao longo do tempo e procurando apreender os significados femininos e masculinos que o perpassam.

A atividade docente, no âmbito privado, nasceu eminentemente masculina. Na Inglaterra, segundo Michael Apple (1995), os homens constituíram-se maioria no magistério até 1870. Depois desse período, destacou-se a presença feminina como uma tendência mundial. Nos Estados Unidos, antecipando essa tendência de feminização do magistério, em 1870, 60% dos postos no ensino público elementar eram ocupados por mulheres. Em 1930, os professores eram 3% dos trabalhadores, enquanto as professoras eram 20% das mulheres que trabalhavam fora de casa.

No entanto, no Reino Unido, entre 1855 e 1935, o salário das professoras correspondia a 2/3 do salário dos professores, enquanto nos Estados Unidos a diferença salarial era bem mais notória, sendo o salário das mulheres correspondente à metade ou a 1/3 do salário dos homens. Muitas vezes, o salário mais baixo era condição para que as mulheres fossem empregadas no magistério (APPLE, 1995).

O magistério tornou-se feminino, segundo Apple (1995), em parte, porque os homens o abandonaram. Muitos professores ensinavam em tempo parcial, uma vez que os semestres escolares eram mais curtos, estabelecidos de acordo com os períodos de plantio e colheita. Além disso, conciliavam a função docente com outras atividades. Com a expansão do ensino, o aumento dos períodos letivos e a exigência cada vez maior de formação, os homens perceberam um custo muito alto para uma profissão que não seria suficiente para sustentar sua família.

No Brasil, durante o período colonial brasileiro, que se iniciou no século XVI e terminou com a independência de Portugal, em 1822, a educação, ministrada pelos padres jesuítas, era dirigida somente aos filhos das famílias tradicionais — com vistas à formação de uma elite culta e religiosa — e aos meninos indígenas, como meio de catequizá-los. Destinada apenas aos indivíduos do sexo masculino, a escola tinha a função de internalizar valores religiosos e morais e, para a elite, era tida como um bem de consumo, um prestígio, apesar de os professores não terem preparação nem instrução para tal ofício. Eram homens que sabiam ler e escrever com “boa letra” (CAMPOS, 2002; DEMARTINI e ANTUNES, 2002).

Maria Christina Campos (2002) assinala que, com as diversas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o Brasil imperial, surgiu, então, em 1827, a primeira lei que determinava a instalação de escolas públicas primárias, incluindo as femininas, por todo o País.

Ao poucos, criaram-se escolas, sempre com a separação entre meninos e meninas: professores para as salas de meninos e professoras para as salas de meninas. Os primeiros ensinamentos, para ambos os sexos, consistiam em ler, escrever, contar e saber as quatro operações. Todavia, algumas distinções apareceram: para as meninas, bordado e costura; para os meninos, noções de geometria. Com isso, a diferença curricular representava uma desigualdade salarial, uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas às mulheres (CHAMON, 2005; DEMARTINI e ANTUNES, 2002; LOURO, 2004; VIANNA, 2002).

Guacira Lopes Louro (2004) acrescenta que uma dimensão de classe também se fez presente: enquanto as filhas de grupos sociais privilegiados recebiam o ensino de leitura, escrita, noções básicas de matemática, aulas de piano e de francês, as meninas das classes populares estavam, desde cedo, envolvidas nas atividades domésticas, no trabalho no campo e no cuidado de seus irmãos menores e, por isso, uma educação escolarizada não era prioridade para elas.

Apesar das diferenças de classe na educação feminina, a educação diferenciada recebida pelas meninas pertencentes às classes privilegiadas carecia de consistência e de aprofundamento dos conhecimentos — era um ensino adaptado às supostas necessidades do sexo feminino, ou seja, preparava-as para o mercado do casamento. O domínio da casa era claramente o seu destino, e sua educação tinha como objetivo torná-las uma companhia ideal para seus maridos e fazê-las capazes de bem representá-los socialmente. Ao contrário, os meninos eram enviados às universidades européias para terminar seus estudos (CHAMON, 2005; LOURO, 2004).

As distinções de classe eram também bastante visíveis na Inglaterra, principalmente com relação ao ideal de feminilidade. Segundo Apple (1995), foi somente a partir do final do século XIX e do começo do século XX que as jovens das classes médias começaram a ser recrutadas para o magistério público inglês. Para elas, cuja imagem ideal se centrava na esposa e mãe perfeita, o trabalho remunerado das mulheres das classes trabalhadoras era incompatível com o ideal burguês de domesticidade. No entanto, no final do século XIX, em razão das diversas mudanças econômicas e sociais, as mulheres das classes médias começaram a romper com tal padrão.

Ao mesmo tempo, distinções relativas ao lugar onde se deveria lecionar também foram criadas pelas diferenças de classes: no final do século XIX, as jovens inglesas das classes médias iam ao trabalho em escolas particulares secundárias, em escolas femininas, também de classes médias, ou iam ser governantas. Ao contrário, as professoras das classes trabalhadoras ocupavam os postos na escola pública elementar, para alunos de ambos os sexos e, em grande parte, também oriundos das classes trabalhadoras. Eram, portanto, empregos bastante diferentes (APPLE, 1995).

A despeito dessas diferenças, acrescenta Apple (1995), a entrada das mulheres das classes médias para o magistério ajudou a criar pressões importantes para o aperfeiçoamento da educação feminina, tanto na Inglaterra, como nos Estados Unidos. Todavia, apesar das muitas conquistas, para ambas as classes, mantinha-se o baixo *status* da profissão.

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, apontava-se a necessidade de educação das mulheres, vinculando-as à modernização da sociedade, à higienização da família e à necessidade de atender à crescente demanda de educação das meninas. Contudo, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação religiosa: por meio do símbolo de Maria, apelava-se para a sagrada missão da maternidade e para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal implicava o recato e o pudor na ação educadora (LOURO, 2004).

Posteriormente, na época republicana, as campanhas pelo progresso do País, baseadas nos ideais positivistas, ganhavam força, colocando a mulher como a principal formadora do ser humano, por seu altruísmo, pelo entusiasmo e pelas qualidades morais superiores. O discurso oficial valorizava a mulher como elemento moralizador social por excelência e considerava que sua educação seria importante para a moralização da nação. Nos anos de 1920 e 1930, a figura da “mãe cívica” passou a ser exaltada como exemplo daquela que preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria (CARVALHO, 1995; RAGO, 2004; CHAMON, 2005).

Os apelos sociais iam além, pois continham sedutoras justificativas para atrair as mulheres para o magistério, tais como: “continuação do trabalho do lar; período especial de férias escolares; preparação para ser boa mãe e dona de casa; remuneração suficiente por não se constituir em provedora de família; patriotismo; missão; vocação; devoção; trabalho em tempo parcial, etc.” (CHAMON, 2005, p. 121). Havia, portanto, a contradição de um Estado que se pretendia laico e liberal, mas que continuaria a incentivar o ideário religioso da vocação da docência, já presente quando era ainda uma profissão masculina (HYPOLITO, 1997).

Em 1960, quando estudantes de Escolas Normais de Minas Gerais e São Paulo foram questionadas sobre os objetivos que tinham em vista ao entrar no Curso Normal, a maioria respondeu que aspirava “boa cultura geral”. Em seguida, estavam, nesta ordem, as razões que visavam a “preparação para o lar e a vida de família”, a “preparação para o magistério primário”, “um diploma que permitisse o encaminhamento para outras profissões”, “um diploma que permitisse o ingresso em carreira de remuneração certa” e, por fim, a “convivência com colegas de bom nível social” (GOUVEIA, 1965, p. 37).

Mesmo dentre aquelas que gostariam de se encaminhar para o exercício de outras profissões, a maioria das normalistas acabava por dirigir-se para o magistério. Tais aspirações estariam em consonância com a realidade das jovens, o que acabava por criar uma inclinação para o magistério. A profissão era atraente para moças de origem modesta, que não tinham muita facilidade de acesso a outros empregos derivados das influências da família no mundo dos negócios ou das altas esferas governamentais. Por isso, Aparecida Joly Gouveia (1965, p. 43 e 54) considera que “à medida que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério [...] enquanto que a preferência pelo padrão exclusivamente doméstico aumenta em direção oposta”.

Claro está que a progressiva entrada de mulheres no magistério fez parte de um processo mais amplo de aumento da participação feminina no mercado de trabalho em geral. Cláudia Vianna (2002) lembra-nos que a feminização do magistério decorreu das alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas a partir da virada do século XX. Álvaro Hypolito (1997) acrescenta que essa feminização foi também parte integrante do processo de expansão do ensino, do aumento de vagas nas escolas primárias e normais e dos significados de gênero construídos e modificados historicamente.

No final do período imperial no Brasil já se apresentava uma tendência para um maior número de mulheres nas escolas públicas em várias províncias, porém, ainda não havia o domínio do sexo feminino (CAMPOS, 2002; DEMARTINI e ANTUNES, 2002; VIANNA, 2001/02, 2002), pois, apesar de continuar sendo mal remunerada, a atividade docente atraía, muitas vezes: as mulheres, que ganhavam cada vez mais espaço na sociedade, em decorrência da transformação dos valores; aqueles que podiam exercê-la como atividade paralela; os que tinham a família para apoiá-los financeiramente; ou aqueles que não encontravam outra ocupação mais bem remunerada.

Predominava o ideal de que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação no trato com as crianças, sendo “naturais educadoras”. Uma vez que a maternidade era o destino

social feminino, o magistério, entendido como uma “extensão da maternidade”, seria a função mais indicada a elas, desde que exercido com amor, entrega e doação (LOURO, 2004).

Nesse sentido, a hipótese levantada por Apple (1995) sobre os motivos que levaram os homens a abandonar o magistério, parece confirmar-se no Brasil. Com o crescimento do sistema público de ensino, a necessidade de contratação de docentes e a falta de verbas redefiniam o preço e as condições de trabalho, desvalorizando a atividade e, conseqüentemente, induzindo os professores à busca de outras profissões mais rendosas, que foram ampliadas com o processo de urbanização e industrialização do País. Passou a ser, portanto, desonroso e humilhante para um homem continuar atuando no magistério. Além disso, o discurso de que a educação das crianças pequenas era um atributo feminino, pautado no amor ao trabalho de ensinar, também influenciou os professores a deixar a profissão (CHAMON, 2005; DEMARTINI e ANTUNES, 2002).

A baixa remuneração da profissão constituía, portanto, um forte motivo para os homens deixarem o magistério e, ao mesmo tempo, era um atrativo para as mulheres preencherem o espaço profissional antes ocupado pelo sexo masculino. Dessa maneira, salienta Anamaria Freitas (2002), as Escolas Normais constituíram para as mulheres das classes médias um espaço de formação socialmente aceito, no qual poderiam exercer uma profissão que permitisse a elas transcender o âmbito doméstico na busca de realização e de independência social e econômica.

Para Freitas (2002), de um lado estariam as mulheres que reproduziam o tradicionalismo, seguindo o padrão da mulher “dona de casa”. Distante do pólo tradicional, mas não em um pólo oposto, estariam aquelas propensas ao magistério e, no pólo considerado “moderno”, encontrar-se-iam as moças propensas a outras profissões. Contudo, Gouveia (1965) ressalta que não existe uma estrita relação entre tradicionalismo e origem social. Outros fatores devem ser levados em conta na explicação da escolha vocacional das normalistas, como, por exemplo, a instrução dos genitores — pais e mães — e a experiência das mães em trabalho remunerado.

No estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais deu-se entre 1875 e 1880, com a criação de uma seção feminina. No final do século XIX, as mulheres já eram a maioria nas Escolas Normais (CAMPOS, 2002; DEMARTINI e ANTUNES, 2002; VIANNA, 2001/02; 2002).

Em Minas Gerais, também no período imperial, a procura pela Escola Normal já era majoritariamente feminina. Ali, seguindo a tendência de todo o País, muitos colégios femininos de caráter privado foram fundados, em sua maioria por congregações religiosas. A

maioria dessas escolas funcionava em regime de internato e tinha como objetivo preparar as filhas das famílias da elite para a valorização do universo doméstico-familiar (CHAMON, 2005).

No final da Primeira República, em 1930, a feminização docente era um fato, já que as mulheres constituíam a grande maioria dos diplomados. No entanto, o processo de feminização do magistério não se limitou à constatação da maior presença de mulheres no magistério, mas implicou a presença de significados femininos nas atividades docentes, até mesmo quando exercida por homens (CARVALHO, 1998; VIANNA, 2001/02; 2002). Tal compreensão é possível quando olhamos a história do trabalho docente sob a ótica de gênero.

Dialogando com Maria Jesús Izquierdo<sup>8</sup>, Vianna (1998) reforça que existem profissões — ligadas à prestação de serviços e ao cuidado — vistas como femininas, independentemente do sexo de quem as exerce, pois envolvem características consideradas, historicamente como femininas: paciência, minuciosidade, afetividade, doação passaram a ser associadas ao magistério.

Restrições e cuidados foram impostos às normalistas para que sua profissionalização não chocasse com sua feminilidade. Uma suposta incompatibilidade entre a feminilidade e a produtividade, já apontada por Scott (1994), Nogueira (2004) e Hirata (2002), resultou em uma concepção da docência como uma ocupação transitória. O trabalho fora de casa seria aceito até o momento do casamento ou para aquelas que ficassem solteiras ou viúvas. Esse caráter provisório reforçava, sem dúvida, os baixos salários a que eram submetidas. A ideia do “salário complementar” mantinha e camuflava o fato de que o salário de muitas mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas (APPLE, 1995; LOURO, 2004).

Aquelas jovens que precisavam trabalhar fora de casa em favor de sua própria sobrevivência optavam pelo magistério, pois era uma das poucas atividades do mundo produtivo considerada digna e adequada às mulheres. Entretanto, devido ao discurso que apontava a incompatibilidade entre a esfera produtiva e a esfera reprodutiva, elas tinham que pagar um preço: a renúncia ao casamento.

Essa representação de professora solteirona justifica a completa entrega das mulheres à atividade docente e reforça o caráter de doação (LOURO, 2004). A identificação da figura da professora com a da tia desprofissionalizou a atividade, pois retirou dela algo fundamental:

---

<sup>8</sup> IZQUIERDO, Maria Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILA-NOVA, Mercedes (comp). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.



“sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”. Ser professora exige seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo (FREIRE, 2006, p. 11).

Além da entrada maciça de mulheres e da percepção do magistério como um “sacerdócio”, a formação docente também se feminizou. Criou-se um “jeito de ser professora”. Regras e práticas normativas buscavam produzir condutas consideradas apropriadas para as mulheres. A ênfase, portanto, voltou-se para a formação moral e religiosa e para a constituição do caráter (CAMPOS, 2002; LOURO, 2004).

Para exercerem seu papel de mestra, visto como modelo para crianças e jovens, as professoras deveriam manter um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes. Louro (2004) acrescenta que as jovens que não tinham possibilidade de exercer a maternidade física estariam cumprindo, como professoras, sua função social, pois eram consideradas “mães espirituais” de seus alunos e alunas.

Nas primeiras décadas do século XX, às professoras das grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, era imposta uma “ética feminina”: deveriam vestir-se de maneira sóbria e sem maquiagem e andar em grupos. Aquelas que saíam sozinhas das escolas e não se dirigiam diretamente para casa eram malvistas pelas companheiras. Dessa maneira, as condições para ser considerada uma “boa moça” excluía as mulheres trabalhadoras das classes populares, obrigadas a andar sozinhas pela cidade, muitas vezes, à noite, como contingência da atividade profissional (VIDAL, 1998).

Instituiu-se também, no estado de Santa Catarina, em 1917, uma lei que proibia as professoras formadas na Escola Normal de se casarem. Apesar das lutas para revogar a lei, as mulheres não conseguiram alcançar seu objetivo (FREITAS, 2002).

Nos Estados Unidos, as professoras podiam ser demitidas por se casarem ou, se casadas, por ficarem grávidas. Havia proibições com relação a roupas e maquiagem, não podiam ser vistas com homens, não podiam beber, nem fumar. Apple (1995, p. 67-8) transcreve um contrato docente feminino dos Estados Unidos, no ano de 1923:

[...]

A senhorita concorda com as seguintes cláusulas:

1. Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
2. Não andar em companhia de homens.
3. Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola.
4. Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.
5. Não deixar a cidade em tempo algum sem a permissão do presidente do Conselho de Curadores.

6. Não fumar cigarros. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada fumando.
7. Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho ou uísque.
8. Não andar de carruagem ou automóvel com qualquer homem, exceto seu irmão ou pai.
9. Não vestir roupas demasiadamente coloridas.
10. Não tingir o cabelo.
11. Vestir, ao menos, duas combinações.
12. Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
13. Conservar a sala de aula limpa.
  - a) varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia.
  - b) esfregar o chão da sala de aula ao menos uma vez por semana com água quente e sabão.
  - c) limpar o quadro-negro ao menos uma vez por dia.
  - d) acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem.
14. Não usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios.

O código de conduta acima permite constatar ter o magistério se tornado um trabalho feminino. Apesar disso, os homens não o abandonaram completamente, mas a tendência dos que ficavam era sair da sala de aula e ocupar cargos de poder, com maior remuneração e melhor *status*. Houve, portanto, o que Christine Williams (1995) chama de “escada rolante de vidro” para os homens, levando-os aos cargos de poder, com maior *status* e melhor remunerados e “telhado de vidro” para as mulheres, que permanecem dentro das salas de aula, com menores salários e em contato com as crianças.

A hierarquia doméstica era, desse modo, reproduzida e reforçada. Às mulheres, com seu suposto “jeito para cuidar” e com suas qualidades empáticas naturais, cabia a responsabilidade pelo ensino e os baixos salários. Essa divisão sexual do trabalho na escola era reforçada quando o diretor e/ou supervisor eram chamados para resolver problemas de indisciplina. A referência de poder, de autoridade e de firmeza para a resolução de problemas mais graves era atribuída a eles (APPLE, 1995; LOURO, 2004; VIDAL, 1998).

Zeila Demartini e Fátima Antunes (2002) analisam histórias de professores e professoras que se formaram e lecionaram nas primeiras décadas do século XX. A permanência na sala de aula de todos os professores por elas pesquisados foi por um curto período de tempo. A facilidade para conseguir promoção naquela época fica clara no depoimento deste professor:

Saí de professor de escolas reunidas e fui para diretor de escolas reunidas. A promoção era dada pelo Estado. Era um investimento. Ele propunha... Era fácil! Ih! Era a coisa mais fácil! Muitas vezes o inspetor me ofereceu: “O

senhor não quer ser diretor de escolas reunidas de tal lugar, assim, assim?”. Então, a gente era promovido (DEMARTINI e ANTUNES, 2002, p. 78).

As mulheres, por outro lado, apresentam uma trajetória marcada pelo ensino nas escolas primárias, com dificuldades de ascensão a outros níveis de ensino ou a funções administrativas. Os apoios políticos, recorrentes na situação masculina, eram bem mais raros no caso das mulheres (DEMARTINI e ANTUNES, 2002).

Ao contrário da ideologia de que as mulheres procuravam o magistério com a preocupação de amor às crianças ou com planos maternais, é possível constatar que muitas entraram para a carreira docente por necessidade financeira, uma vez que havia poucas opções de escolha profissional; pagava-se relativamente bem, se comparado a outras atividades; e requeria-se pouca qualificação. Além disso, muitas escolheram o trabalho e a independência em troca de uma vida de casada, que, para elas, significava servidão doméstica ou inutilidade social (APPLE, 1995; LOURO, 2004).

Por outro lado, o discurso dominante reforçava o magistério como uma ocupação transitória, o que permitia a manutenção dos baixos salários, uma vez que o trabalho assalariado seria necessário até que as mulheres se casassem. Ademais, as professoras dedicavam-se ao trabalho de “um só turno”, para que pudessem se dedicar, no outro período, às tarefas domésticas.

No início do século XX, o magistério primário, já marcadamente feminino, era valorizado, apesar dos baixos salários. O ingresso no magistério proporcionava às mulheres a possibilidade de continuação dos estudos e conferia-lhes certo prestígio social, uma vez que ser professora significava ter dignidade no seu modo de vida. Para muitas, o Curso Normal era um “curso de espera-marido”, já que nunca exerceriam a profissão. Não havia para a mulher das classes médias a preocupação com a profissionalização nem com qualquer tipo de trabalho remunerado. Para outras, geralmente as jovens das classes trabalhadoras, ser professora era a meta mais alta que poderiam alcançar em seus estudos (CHAMON, 2005; FREITAS, 2002; LOURO, 2004).

Paulo Freire (2006, p. 47) denuncia que muitas professoras, já na última década do século XX, escolhiam o magistério por falta de opção – *Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade* – ou para esperar por um casamento enquanto realizavam o curso. Era como se estivessem embaixo de uma marquise, esperando a chuva passar. Essa situação coincide — e ao mesmo tempo a reforça — com a ideologia que reduziu a professora como profissional à condição de tia.

No entanto, no decorrer do tempo, apesar de alguns traços dessa ideologia ainda permanecerem no imaginário social, algumas representações sobre as professoras modificaram-se. De professorinhas e normalistas, passaram a educadoras, cuja função passou a ser fornecer às crianças, segundo os discursos da psicologia e sociologia, apoio afetivo, emocional e intelectual. Sua tarefa, mais do que instruir, era educar. No final dos anos de 1960 e na década de 1970, surgiu a figura do e da profissional de ensino. Tarefas burocráticas e atividades de ordem administrativa e de controle passaram a ser atribuídas ao trabalho docente. Determinou-se, também, que a ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva. Apesar da intensificação do trabalho, as professoras aderiram ao discurso da profissionalização, uma vez que teriam melhores condições para a reivindicação de salários iguais aos dos homens. Esse novo discurso representava, segundo Louro (2004), um contra-argumento em relação à concepção do magistério como uma extensão das atividades maternas, de cuidado e de apoio emocional.

Não obstante, surgiram algumas formas de resistência ao novo discurso educacional: alegava-se que a profissionalização do ensino estaria ocorrendo num processo de “proletarização” da categoria docente, pois, além da queda dos salários, já tradicionalmente baixos, era evidente que o exercício da atividade docente se aproximava cada vez mais da organização do trabalho nas fábricas, expressa pela expropriação do saber dos/as docentes, pela separação entre aqueles que decidem e os que executam e pela parcelarização e pelo intenso controle das atividades (LOURO, 2004).

Trago, neste trecho, o termo proletarização entre aspas por discordar de seu uso. A perda cada vez maior de autonomia e o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos/as docentes inserem-se na discussão da desprofissionalização, e não da proletarização, uma vez que o trabalho escolar não pode ser comparado diretamente ao trabalho fabril.

Nesse contexto, constituiu-se outro sujeito social: os trabalhadores e as trabalhadoras da educação. Criaram-se centros de professores/as e sindicatos que expressam suas reivindicações por meio de greves e de diversas formas de manifestação pública. No entanto, devido às desigualdades de gênero, nos sindicatos docentes, mesmo sendo o magistério composto majoritariamente por mulheres, os cargos de liderança eram delegados, na maioria das vezes, aos homens (LOURO, 2004; VIANNA, 1999).

A professora sindicalizada passou a ser apresentada por sua condição de assalariada e não mais de mãe, de tia ou de religiosa. Houve uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora, apesar de ainda fazer parte do imaginário social. Apesar dessa nova imagem atribuída às e aos docentes, nem todos se

identificaram com ela. Vianna (1999) considera que grande número de docentes, homens e mulheres, expressou insatisfação com o modo como as divergências eram tratadas no interior dos sindicatos. O modelo de engajamento foi colocado em questão, mas, por outro lado, adquiriu novos contornos.

Atualmente, a docência ainda carrega elementos tradicionalmente associados às desigualdades às quais a condição feminina é submetida, como os baixos salários. Um sentimento de desencanto domina os discursos dos/as docentes, acrescentando-se críticas ao descaso do poder público e à burocracia excessiva. Contrariamente, ao mesmo tempo que denunciam as questões negativas profissão, muitos professores e professoras afirmam o gosto e a paixão pelo magistério (VIANNA, 1998).

Vianna (1998) salienta que a paixão pela profissão aparece como algo muito antigo na formação de suas identidades, principalmente na fala das professoras. As mulheres recorrem às memórias infantis recheadas de referências femininas ligadas ao magistério, que mostram o peso dos valores adquiridos no processo de socialização. Essa naturalização decorre, em parte, da associação da docência como uma atividade feminina.

Os depoimentos dos/as docentes carregam a concepção de que as mulheres são mais aptas ao trabalho com as crianças pequenas, pois são mais afetivas, emocionais e têm habilidades para trabalhos manuais, ao contrário dos homens, que nunca gostariam e/ou seriam capazes de desempenhar essa atividade. Contudo, sob a ótica de gênero, é possível perceber que o feminino e o masculino são plurais, não existindo uma mulher ou um homem no singular. O afeto, o envolvimento com os/as alunos/as e o gostar de crianças são, portanto, passíveis de serem aprendidos por homens e mulheres (VIANNA, 1998).

Em 1960, nos estados de Minas Gerais e São Paulo, as mulheres representavam 93% do total do professorado do ensino primário e, ao contrário do início do século passado, não havia mais restrição ao emprego de professoras casadas (GOUVEIA, 1965). Marília Carvalho (1996) indica que, em 1990, a presença feminina no magistério já tinha avançado das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para os cargos de especialistas. A autora acrescenta que a feminização do magistério tem múltiplos efeitos sobre a educação escolar, inclusive sobre as formas de organização do trabalho docente.

É, portanto, necessária a retomada da discussão feita pela Sociologia do Trabalho sobre a articulação entre esfera produtiva e reprodutiva, considerando o trabalho doméstico como presença inexorável na vida da maioria das mulheres. Além disso, é preciso questionar se os dados apresentados sobre as extensas jornadas de trabalho total, que incluem muitas horas diárias de dedicação ao trabalho doméstico, valem para as professoras. Ou, ainda, se as

maiores jornadas de trabalho econômico valem também para os professores, confirmando a tendência apontada para os homens e para as mulheres, em geral.

Inês Teixeira (1998, p. 2002), ao analisar o uso dos tempos de professores e professoras, propõe que é preciso “discutir aspectos como o desempenho de tarefas concomitantes, o lazer interrompido, a administração de relações e dinâmica familiar que dão qualidade aos tempos [das professoras], tornando seus ritmos mais intensos”. A autora acrescenta que, diferentemente das mulheres de outras categorias profissionais, as professoras possuem *tripla jornada*, e não dupla, uma vez que, além do trabalho na escola, há os serviços escolares realizados em casa e o trabalho doméstico. Mesmo quando não executam as atividades domésticas, ou seja, quando recebem ajuda de terceiros — como as empregadas domésticas —, elas são as responsáveis pela administração desses serviços (TEIXEIRA, 1998).

E os docentes, homens ou mulheres, que lecionam em três escolas diferentes, dispõem bastante tempo no deslocamento entre escolas e residência e têm parte de seus finais de semana ocupados com os serviços escolares? Não teriam também o tempo de lazer interrompido, tarefas concomitantes, mesmo não tendo a responsabilidade pela execução ou administração do trabalho doméstico? Estariam esses profissionais tão aturdidos quanto aqueles que realizam também o trabalho doméstico?

Ao tratarem da sobrecarga de trabalho na docência, Wanderley Codo e Iône Vasques-Menezes (1999) afirmam ser este um problema que tem atingido muitos/as professores/as: a “síndrome” do *burnout*, na qual “o[a] trabalhador[a] perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o[a] importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 238).

Esta “desistência do trabalho” ocorre, principalmente, nas atividades que envolvem cuidado, como as dos profissionais da educação e da saúde, devido à tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999). Ressalto, porém, que os autores não definem o que entendem por cuidado. Por meio dos exemplos relatados, entendo que se trata mais de profissões que exigem relações pessoais mais próximas do que propriamente cuidado.

Segundo os autores, muitos são os fatores que podem desencadear a “síndrome”, tais como violência, falta de segurança, burocracia, críticas da opinião pública, pais e mães omissos, falta de autonomia, baixos salários, falta de perspectiva de ascensão na carreira, salas de aula superlotadas, dentre outros. Além disso, não conseguir atingir objetivos propostos cria um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal. Dessa maneira, do/a educador/a se

exige muito, ele/a exige muito de si mesmo/a e, pouco a pouco, entra em *burnout*, causando exaustão emocional, despersonalização, endurecimento afetivo e falta de envolvimento pessoal no trabalho (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999).

Esforços têm sido feitos, principalmente na área da saúde e da psicologia, para traçar um perfil do/a educador/a mais susceptível ao sentimento do *burnout*. Aspectos da personalidade são evocados, sem sucesso, para justificar uma maior vulnerabilidade à “doença”. Codo e Vasques-Menezes (1999) defendem que a “síndrome” é um fenômeno multifacetado e seu desencadeamento depende de vários fatores, dentre eles: organizacional, interações interpessoais, treinamento e designações ou combinações institucionais.

Depoimentos, cegos do ponto de vista de gênero, denunciam que as extensas jornadas de trabalho contribuem fortemente para o aumento do número de docentes doentes: *Sinto que gostaria de ter mais tempo livre, incluindo estes que dedico à escola, para dedicar a outras coisas. Trabalho 40 horas semanais, mas a carga ideal seria de 20h... trabalho dois turnos e às 16h já estou cansada, esgotada...* (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 246).

A preocupação levantada por Codo e Vasques-Menezes (1999) é extremamente importante, visto o grande número de docentes afastados/as por licença médica, mas a discussão apresentada por eles restringe-se a aspectos biologizantes e não considera as relações de gênero. A relação entre saúde e trabalho deve ser abordada, enfocando também a dimensão política do debate. Baseadas nesses pressupostos, as pesquisadoras Maria Elizabeth Barros de Barros, Ana Lúcia Coelho Heckert e Sônia Pinto de Oliveira (2005) colocaram em questão as ações de caráter assistencialista, propostas pelos sindicatos, que fornecem instrumentos para a reconstrução da concepção de saúde.

Diversos dados sobre os/as docentes da Rede Municipal de Vitória foram coletados, levando em conta sexo, idade, condições de habitação, tempo de magistério, carga horária de trabalho semanal, realização de trabalho coletivo, existência de riscos na atividade docente, afastamento do trabalho por motivo de doença ou acidente. Além disso, foram apreendidas as fontes de tensão na realização do trabalho, dentre elas, má remuneração, ritmo intenso de trabalho, excesso de alunos/as em sala de aula, formas de gestão/administração das escolas, etc. (BARROS, HECKERT e OLIVEIRA, 2005).

Diante desse quadro, pode-se perceber que os/as docentes apresentam uma espécie de “síndrome de desistência”, que pode ser apontada pelo esgotamento emocional e pela falta de compromisso com o trabalho. No entanto, as autoras dão visibilidade às ações cotidianas que lutam por saúde e para transformação das condições de trabalho nas escolas, no mesmo

caminho trilhado por Vianna (1998), ao considerar o desencanto e a paixão dos/as professores/as pelo magistério.

Nesse sentido, uma outra concepção de saúde pode ser construída, considerando as relações entre os colegas de trabalho e a sobrecarga de trabalho dos/as sindicalistas, para que estratégias concretas de trabalho no campo das articulações entre trabalho e saúde nos sindicatos sejam efetivadas (BARROS, HECKERT e OLIVEIRA, 2005).

Ressalto a grande contribuição dessa pesquisa, tanto no plano teórico, quanto no que diz respeito às possibilidades de ação, porém as autoras não olham para as questões relativas à saúde-doença de professores e professoras sob o enfoque de gênero. Elas fazem uma diferenciação entre homens e mulheres, mas seria possível dizer que as implicações da realidade constatada nessas investigações são iguais para o grupo de mulheres ou de homens? Todas as mulheres (ou todos os homens) sentem os efeitos da “síndrome” da mesma maneira?

Graziela Nascimento da Silva e Mary Sandra Carlotto (2003) propõem-se a analisar se os significados de gênero estabelecem diferenças significativas nos níveis e no processo de *burnout* em professores e professoras de escolas públicas de um município do Rio Grande do Sul. Para elas, *burnout* na educação é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho, que envolve fatores desde a sala de aula até as políticas educacionais. Salientam que a variável sexo tem chamado atenção especial de alguns pesquisadores e são várias as posições quando se analisa a diferença nos níveis de *burnout* entre professores e professoras.

A primeira questão que levanto a partir dessas considerações é: a variável sexo, assim como apareceu na pesquisa de Barros, Heckert e Oliveira (2005), é suficiente para entendermos a situação de *burnout* pela qual passa grande parte das e dos docentes?

Uma das posições analisadas por Silva e Carlotto (2003) defende que os homens geralmente apresentam escores mais altos que as mulheres dentro da mesma ocupação e do mesmo contexto organizacional. Tal diferença pode estar relacionada a três questões: responsabilidade familiar, tipo de ocupação e papel do sexo na socialização — eu diria tradicional socialização de gênero. As expectativas de sucesso, de competição e de desenvolvimento, elementos identificados como masculinos, geram maior insatisfação no trabalho dos homens. Outra posição confirma a primeira e acrescenta que as mulheres, por sua vez, seriam mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino, além de possuírem maior rede de suporte social afetivo (SILVA e CARLOTTO, 2003).



Por outro lado, há estudos que alegam serem as mulheres as mais atingidas, enquanto outros não vêem diferenças significativas entre homens e mulheres. As autoras, no entanto, não se aprofundam nessas análises. Em seguida, mostram que os resultados obtidos em sua pesquisa com professores e professoras não revelam diferença estatisticamente significativa no que diz respeito ao gênero e às dimensões de *burnout*, o que confirma alguns estudos brasileiros, embora vão de encontro à literatura internacional, de cujas conclusões as autoras discordam, visto que, para elas, homens e mulheres sentem que o trabalho é fonte de realização e gratificação pessoal (SILVA e CARLOTTO, 2003).

Salientam, contudo, que há uma leve tendência do grupo feminino a apresentar maior desgaste profissional e menor sentimento de distanciamento de seus/suas alunos/as, associando-se à idéia de que as mulheres são mais emotivas, mais envolvidas com o cuidado, com a alimentação e têm maior preocupação com o bem-estar do próximo. À medida que a idade e o tempo de atividade profissional aumentam entre as professoras, aumenta também o sentimento de desgaste, provavelmente devido ao maior envolvimento e à cobrança social depositada ainda nas mulheres com relação às atribuições e ao papel docente (SILVA e CARLOTTO, 2003).

Diante dessas considerações, parece-me que, apesar da preocupação com a inserção do conceito de gênero na análise do *burnout*, tanto as autoras quanto as referências por elas utilizadas possuem uma visão medicalizante, além de essencialista e universalizante dos significados femininos e masculinos na docência e fora dela.

Se as explicações para a maior incidência do *burnout* nas professoras ou nos professores são feitas de maneira dicotomizada, podemos falar que a docência, em geral, encontra-se em situação de *burnout*? Se forem as mulheres as maiores prejudicadas, uma vez que são “mais emotivas, mais envolvidas com o cuidado, com a alimentação e têm maior preocupação com o bem estar do próximo”, como explicar os índices que apontam professores em estado de estresse? Ou, ao contrário, se pensarmos que os professores possuem taxa mais elevada de estresse devido às “expectativas de sucesso, de competição e de desenvolvimento, elementos identificados como masculinos, [que] geram maior insatisfação no trabalho dos homens”, como explicar o estresse das professoras?

Podemos dizer que, apesar de não considerarem as relações de gênero, Codo e Vasques-Menezes (1999) encontram uma situação de *burnout* na docência porque é composta majoritariamente por mulheres e o tempo de trabalho total é extremamente exacerbado em uma profissão feminina? Faz parte do ser docente estar em uma situação de estresse? Se

considerarmos a docência como uma profissão que carrega elementos tradicionalmente femininos, as características seriam pertencentes somente às mulheres?

Em geral, ainda hoje, quando se discute docência, o que mais se fala é sobre amor, competência, feminização, mas pouco se fala das jornadas, dos ritmos, do cotidiano de trabalho das professoras e dos professores, na escola e fora dela. Esses elementos, certamente, influenciam no modo como as/os docentes vivem e significam seus tempos, seu trabalho e têm conseqüências, até mesmo, na saúde do professorado.

As pesquisas sobre a população, em geral, indicam que são as mulheres aquelas que ocupam a maior parte dos postos de trabalho em tempo parcial. Apesar disso, elas teriam um tempo de trabalho total maior que o dos homens, por serem responsáveis pelo trabalho doméstico. A discussão sobre a docência inicia com a idéia de trabalho em tempo parcial. No entanto, considerando que grande número de docentes trabalha em duas ou três escolas, podemos dizer que essa configuração permanece ainda hoje? Estariam as professoras nas mesmas condições? E os professores teriam, assim como os homens em geral, maior tempo de trabalho econômico?

Diante do que foi apresentado e das questões suscitadas, analiso as jornadas e os ritmos no cotidiano de professoras e professores, levando em consideração todas as dimensões do uso do tempo, sem perder o olhar para o que, do meu ponto de vista, é um foco relevante para o adensamento da análise sobre o trabalho docente, seus tempos e ritmos: as relações de gênero nele e por ele configuradas e difundidas.

### 3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

*O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista (Pierre Bourdieu, 1997).*

Tendo em vista que o objetivo central de minha pesquisa é compreender como são vividos e sentidos os diversos tempos cotidianos de professoras e professores do Ensino Fundamental II, a partir da complexidade de suas vidas; das relações conflituosas entre as diversas marcas que compõem suas identidades; e das relações de poder que perpassam a sua construção, não haveria melhor maneira de conhecer os detalhes da vida de cada um/a, a não ser por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo.

Como a instituição escolar é um dos pontos que une as/os docentes, foi necessário escolher uma escola para realizar a pesquisa: um Centro Educacional Unificado (CEU) localizado na zona sul da cidade de São Paulo, que atende crianças e adolescentes, nos períodos da manhã e da tarde, e jovens e adultos, no período noturno, todos de classe baixa, moradores da região.

Os Centros Educacionais Unificados (CEU) integram a Rede Municipal de Ensino de São Paulo e, no geral, seu conjunto arquitetônico é desenhado por três prédios que abrigam: 1) três equipamentos da Secretaria Municipal da Educação: creche, educação infantil e ensino fundamental; 2) três equipamentos da Secretaria Municipal da Cultura: biblioteca pública, teatro municipal e casa de cultura (ateliês de artes plásticas, estúdios de música, rádio e tv, salão de dança); 3) três equipamentos da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer: ginásio de esportes (quadra poliesportiva coberta e salão de ginástica), balneário municipal (conjunto aquático de três piscinas e solário) e parque de esportes (quadras poliesportivas, pistas de skate, campos de futebol); 4) um equipamento do governo de inclusão digital: telecentro (computadores com acesso à Internet); 5) padaria-escola; e 6) sala do Conselho Gestor (gestão intersecretarial e participativa com a comunidade).

A seleção dessa escola ocorreu por dois motivos: primeiro, pela proximidade física de minha residência. Em uma grande metrópole, como São Paulo, os deslocamentos são sempre dificultados pelo trânsito e pelas longas distâncias. Em 2006, no início da pesquisa de campo, eu tinha o privilégio de poder me dedicar exclusivamente ao mestrado, mas também tinha outros tempos e outros espaços ocupados com formação, como grupos de estudos, aulas de língua estrangeira e muitas leituras. Porém, em 2007, a situação ficou um pouco mais difícil, pois comecei a dar aulas no período do tarde, o que me consumia, junto com os tempos de

planejamento e preparação de atividades, muitas horas diárias. Por isso, encontrar uma escola nas redondezas, certamente, possibilitou uma maior tranquilidade para a realização da parte empírica.

O segundo motivo foi por eu conhecer uma professora da escola, que facilitou a minha entrada e me apresentou ao diretor e à coordenadora pedagógica. A professora, no entanto, fazia parte do grupo de docentes da educação infantil e, por isso, não comporia a pesquisa.

A pesquisa de campo teve início em 2006, com a aplicação de questionários<sup>9</sup>, contendo questões objetivas e subjetivas, que visaram uma abrangência maior de informações na coleta de dados, possibilitando um conhecimento, ainda que superficial, do cotidiano de um número maior de professoras e professores e a construção de uma breve caracterização do grupo.

A sociologia convencional, cujos pressupostos baseiam-se no empiricismo, pressupõe uma neutralidade das técnicas de pesquisa, valoriza os aspectos psicologizantes das opiniões e atitudes e não leva em conta os aspectos culturais ou políticos das situações de investigação, nem uma possível unilateralidade da comunicação, dependendo do modo como são conduzidos os instrumentos metodológicos. Os dados são apenas elementos de descrição de um fato ou de verbalização de uma opinião (THIOLLENT, 1987).

No entanto, Michel Thiollent (1987) ressalta que o uso de questionários e outros instrumentos na pesquisa sociológica não é sinônimo de empiricismo, quando submetidos a um controle metodológico e a uma vigilância epistemológica. Nesse contexto, as técnicas são “dispositivos de obtenção de informação, cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas” (THIOLLENT, 1987, p. 22). A neutralidade inexistente e a objetividade é sempre relativa.

Apesar de o questionário ser um instrumento que permite maior representatividade dos sujeitos de pesquisa, apresenta, segundo Guy Michelat (1987), algumas limitações, uma vez que as respostas dos/as entrevistados/as ficam limitadas às informações solicitadas pelo/a pesquisador/a: “O entrevistado só pode responder as perguntas que lhe são propostas nos termos formulados pelo pesquisador” (MICHELAT, 1987, p. 192).

Maria Isaura Pereira de Queiroz (1985) acrescenta que o questionário, mesmo contendo questões abertas, é um instrumento que possibilita menor riqueza de detalhes por parte dos/as informantes, mas, por outro lado, permite ao/à pesquisador/a atender as suas necessidades, ou seja, ele/a estaria “captando um conhecimento que ele mesmo

---

<sup>9</sup> O modelo do questionário encontra-se anexo.

inconscientemente construiu, no quadro de uma teoria ou de teorias que corresponderiam à sua própria maneira de pensar” (QUEIROZ, 1985, p. 51).

Entendendo as limitações do uso dos questionários, mas reconhecendo que sua utilização possibilitaria o conhecimento de um maior número de docentes, utilizei-me também de outros dois instrumentos de coleta de dados, um deles, o *diário de uso do tempo*, no qual os/as professores/as deveriam registrar todas as suas atividades, com o horário de início e de fim — até mesmo o tempo gasto com deslocamentos —, considerando dez dias corridos, incluindo o final de semana.

A utilização dos diários foi inspirada em uma pesquisa que buscou conhecer detalhadamente o uso do tempo — em especial, de seu tempo fora do horário escolar — por crianças de classe popular, na faixa etária entre 9 e 11 anos (CARVALHO, 2001). Com o intuito de viabilizar uma pesquisa sobre os usos do tempo com crianças sob o enfoque de gênero e classe social, Maria Jane Carvalho (2001) utilizou, como ponto de partida, o diário desenvolvido pela Universidade de Michigan. No entanto, ao invés de uma abordagem indireta, na qual o responsável pela criança preenche o diário, a autora priorizou a participação direta das crianças.

A terceira e principal opção para a coleta dos dados foi o uso de *entrevista semi-estruturada e dirigida*. Caracterizada por Thiollent (1987) e Michelat (1987) como entrevista não-diretiva, esse instrumento permite um aprofundamento maior dos dados coletados, além de possibilitar uma relação entre o grau de liberdade deixado ao/à entrevistado/a e o nível de profundidade das informações que ele ou ela pode fornecer. Ademais, melhor do que outros métodos, a entrevista não-diretiva consegue captar aspectos de ordem sócio-afetivos dos sujeitos (MICHELAT, 1987), o que vai ao encontro de um dos objetivos de minha pesquisa, a saber, o modo como professoras e professores sentem e significam seus tempos.

As perguntas, em um contexto de uma entrevista não-diretiva, têm por objetivo fazer com que os/as interlocutores/as ultrapassem do plano da resposta estereotipada para o plano da autodescrição de uma situação, como, por exemplo, seu universo de vida ou de trabalho. Ao contrário da unilateralidade característica da sociologia convencional, por meio das entrevistas é possível haver uma reciprocidade na comunicação entre pesquisador/a e pesquisado/a (THIOLLENT, 1987).

Segundo Queiroz (1985), a realização de entrevistas pode se dar de três formas diferentes. Em uma delas, o diálogo entre pesquisador/a e o/a informante é conduzido pelo primeiro e, por isso, requer maior rigorosidade e menor liberdade. A segunda forma necessita de um roteiro para nortear a discussão. Nesse caso, o/a informante fala mais do que o/a

pesquisador/a e dispõe de maior liberdade. Contudo, quem orienta a conversa é o/a pesquisador/a. O último tipo de entrevista é livre. Nela, o/a informante pode produzir um verdadeiro monólogo, após algumas considerações do/a pesquisador/a. No entanto, cada um dos três tipos de entrevistas é adequado a uma finalidade diferente.

Diante de meus objetivos de pesquisa, a entrevista com roteiro, ou semi-estruturada, foi a mais adequada, uma vez que eu não visava a obtenção de histórias de vida. Como eu já tinha alguns dados definidos a serem coletados, considerei que essa forma de entrevista possibilitaria mais espontaneidade por parte dos/as entrevistados/as e que poderiam surgir informações novas. Queiroz (1985) ressalta, porém, que, apesar de certa liberdade na condução da fala pelo/a informante, o fato de o/a pesquisador/a ainda controlar o que vai ser discutido faz com que exista uma relação de dominação, ainda que camuflada. Considera ainda que, pelo fato de as perguntas estarem dentro dos interesses do/a pesquisador/a, há um desprezo sobre aquilo que foi narrado e que aparentemente pode não fazer sentido com a discussão.

Concordo, em parte, com a crítica feita por Queiroz (1985) em relação à entrevista com roteiro. É fato que pode haver uma relação de dominação entre pesquisador/a e pesquisado/a, mas há meios de tentar reduzir ao máximo a violência simbólica que pode ser exercida em uma situação de entrevista. Uma das maneiras de diminuir essa *intrusão* é ter um conhecimento prévio dos/as entrevistados/as, o que “permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apóiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provocá-lo a se revelar mais completamente” (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Pierre Bourdieu (1997) também nos alerta para os efeitos que podemos produzir nos/as entrevistados/as a partir de uma espécie de *intrusão* arbitrária que está no princípio da troca. Todavia, essa dissimetria na relação entre pesquisador-pesquisado ocorre com o início do processo de entrevista e com a delimitação das regras do jogo ou quando se conduz a entrevista de maneira unilateral. Além disso, quando se ocupa uma posição superior na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural, essa assimetria é redobrada.

Garantidas as condições para reduzir a violência simbólica na relação de pesquisa, Bourdieu afirma que a entrevista pode ser considerada, para o/a pesquisado/a, uma oportunidade de construir e manifestar seu próprio ponto de vista sobre si mesmo/a e sobre o mundo. Seria um momento de *auto-análise provocada e acompanhada*, no qual experiências e reflexões há muito reprimidas poderiam vir à tona (BOURDIEU, 1997). No entanto, resalto

que os efeitos que a entrevista não-diretiva pode produzir não são os mesmos da entrevista terapêutica de Carl Rogers (THIOLLENT, 1987).

Segundo Michel Le Ven e colaboradoras (1997), os/as entrevistados/as, quando percebem seu projeto de vida, passam de objetos para sujeitos da pesquisa. Além disso, o modo de vida do/a entrevistado/a também produz um efeito em nós, entrevistadores/as, pois passamos a refletir sobre nossas próprias vidas, a partir do depoimento do outro. Assim, podemos ter uma relação de alteridade e de reciprocidade entre as partes.

Em outro contexto, Bourdieu e colaboradores (2002) atentam para os diferentes significados que uma mesma pergunta ou resposta podem ter, dependendo da condição e posição social dos/as entrevistados/as. Sujeitos separados pelas diferenças de cultura, associadas à origem de classe, constroem sentidos diversos para as temáticas e problemáticas apresentadas.

Ampliando a discussão, Michel Foucault (1997) salienta que as palavras inscritas nos dados são as mesmas, mas, enquanto elas duram, os sentidos mudam, pois estes não residem nas palavras. São construídos na interação, produzidos na confluência das histórias de quem narra e de quem as escuta. O dizer tem história e os sentidos estão tanto aquém quanto além das palavras. Portanto, não está em questão a veracidade ou a falsidade das narrativas, mas, sim, as lições que podemos tirar delas.

Lembrando Paulo Freire, “quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 1996, p.15-16).

A seleção dos/as docentes entrevistados/as deu-se a partir da análise dos questionários e dos diários de uso do tempo, priorizando sujeitos diversos quanto ao sexo, ao tempo de magistério, à jornada de trabalho e à condição familiar.

No entanto, esta pesquisa, de caráter qualitativo, não teve a pretensão de apresentar grandes conclusões sobre o tema, mas pretende, sim, por meio da trajetória pessoal e profissional de professoras e professores, fornecer subsídios para a discussão sobre o trabalho docente, no que se refere aos tempos para reprodução econômica e social e sua articulação com as relações de gênero.

Além desses três instrumentos metodológicos, utilizei-me de um *caderno de campo*, no qual anotava todas as minhas ações, impressões, observações realizadas durante as visitas à escola, nos momentos das entrevistas e mesmo em conversas informais com os/as docentes. Além disso, fazia um controle de entrega e recebimento dos questionários e diários, dos

agendamentos das entrevistas e dos registros dos contatos dos professores e professoras (telefones, endereço, e-mail). Essa técnica foi complementar às outras, mas não menos importante. Ao contrário, foi complementar, no sentido de imprescindível para atingir a totalidade dos dados obtidos (QUEIROZ, 1985).

### 3.1. Aproximações iniciais

Depois de conhecer o diretor e a coordenadora, de conversar e de receber autorização de ambos para a realização da pesquisa, fui conhecer as professoras e os professores. Os dados foram recolhidos com docentes do Ensino Fundamental II, do Centro Educacional Unificado “Cecília Meireles”<sup>10</sup>. Dentre os três níveis de ensino da Educação Básica, escolhi o Ensino Fundamental II, considerando que teria um número significativo de docentes de ambos os sexos. No entanto, confirmando as pesquisas educacionais sobre a predominância feminina no magistério, havia, em 2006, na escola pesquisada, em um total de 19 docentes, somente quatro do sexo masculino.

Como a pesquisa de campo se estendeu para o ano de 2007, pude acompanhar uma mudança no grupo. Dos 19 docentes, oito pediram remoção e dois foram para o período da noite. Ou seja, em 2007, somente nove docentes permaneceram no turno da manhã — sete professoras e dois professores. Dentre aqueles/as que ingressaram na escola, em 2007, tive contato somente com seis: três professores e três professoras. Desse novo grupo, um professor e uma professora dispuseram-se a participar. Um terceiro professor mostrou-se inicialmente interessado, mas desistiu, alegando que não teria tempo para fazer da maneira como gostaria.

Com a virada de um ano letivo, muito havia se alterado. De um lado, vários/as professores/as mudaram de escola, enquanto outros/as vieram. Do novo grupo, poucos se dispuseram a participar da pesquisa, alegando *falta de tempo e correria*. De outro lado, aqueles/as que continuaram na escola tiveram as suas rotinas de trabalho bastante modificadas. Aumento ou diminuição de carga horária, troca de turnos, término ou início de cursos, entre outras mudanças, o que, conseqüentemente, alterou a rotina pessoal e, em alguns casos, até da família.

---

<sup>10</sup> Nome fictício.



Ao iniciar a pesquisa, em 2006, cheguei no horário de trabalho coletivo<sup>11</sup>, realizado pelos docentes após as aulas, quatro vezes na semana, por duas horas, e destinado a estudos, discussões, preparação de atividades, leitura dos projetos educacionais do município, com a participação da coordenadora. Todavia, na sala dos/as professores/as, local onde as reuniões aconteciam, o que havia era uma discussão sobre os últimos acontecimentos políticos envolvendo o presidente Lula e o Partido dos Trabalhadores<sup>12</sup>. A coordenadora, por sua vez, encontrava-se em sua sala, ocupada em uma reunião.

Passada a euforia do debate político, apresentei-me e relatei sobre a minha pesquisa e meus objetivos, salientando que a participação delas e deles seria fundamental para o meu trabalho. Em meio a reclamações sobre a correria, a excessiva carga de trabalho e a falta de tempo, reconheceram que meu tema era de fundamental importância para o debate educacional.

Para tentar conhecer um pouco melhor o grupo, pedi permissão para ir a algumas daquelas reuniões coletivas. A discussão sobre o tempo ou a falta dele era recorrente em todas as vezes que eu estava presente. *Nossa vida é muito corrida, Não temos tempo pra nada! Nem pra almoçar sossegada, eu tenho tempo*, diziam. Outros aspectos do trabalho docente eram debatidos, como a falta de limites e de responsabilidade dos/as alunos/as.

Após esta primeira aproximação, entreguei os questionários. O acordo era que um momento da reunião seria destinado à sua aplicação. No entanto, muitos eram os pontos para serem discutidos, e não sobrou tempo para seu preenchimento. A solução foi entregar e pedir para me devolverem assim que respondessem. Demorei a conseguir recolher todos os questionários. A dificuldade anterior a esta foi conseguir entregar para as/os 19 docentes —15 mulheres e 4 homens —, uma vez que a reunião coletiva mencionada não era freqüentada por todas/os. As diferenças de jornada de trabalho e o número de aulas diárias nos CEUs – sobre os quais falarei adiante – não permitiam que eu encontrasse o grupo todo no mesmo momento.

Por esse motivo, consegui entregar 18 questionários, dentre os quais obtive o retorno de 14, o que significa um índice considerável (78%), tendo em vista a enorme sobrecarga de trabalho dos/as professores/as e a conseqüente falta de tempo para mais uma tarefa. As quatro professoras que receberam o questionário e não entregaram alegaram que estavam com

---

<sup>11</sup> Este tempo de trabalho faz parte da Jornada Especial Integral – JEI, que inclui 25 horas/aula e 15 horas-atividades (11 horas/aula semanais na própria escola – coletivas e individuais – e 4 horas/aula semanais em local de livre escolha), perfazendo um total de 40 horas/aula semanais.

<sup>12</sup> No início de 2006, o governo em questão passava por uma crise devido a sérias denúncias de corrupção.

trabalho acumulado, não tendo sobrado tempo para preenchê-lo. Como foi dito anteriormente, em 2007, mais da metade do grupo mudou de escola, enquanto novas pessoas entraram para a equipe. Desse novo grupo, somente dois professores responderam o questionário e, portanto, obtive ao todo 16 questionários respondidos.

Após a análise dos questionários, pedi a quem tivesse disponibilidade para preencher o diário de uso do tempo. Para tal, basearam-se em um roteiro, sugerido por mim, com a descrição de todas as atividades diárias, incluindo as atividades profissionais e as domésticas; os deslocamentos; os trabalhos escolares realizados em casa; as atividades de lazer e de descanso, de cuidado com pessoas, com animais ou consigo mesma/o; e outros registros que julgassem necessários. Dentre os 19 docentes no ano de 2007, somente sete puderam preencher o diário.

Houve bastante variação no preenchimento dos diários de uso do tempo. Uma professora detalhou minuciosamente dez de seus dias. Além das atividades diárias, falou sobre seus sentimentos, seu relacionamento familiar e seus costumes. Ao final, escreveu: *Hoje é o último dia que eu escrevo este diário. Estou feliz por isso, porque escrever estas páginas ocupou um pouco do meu tempo. Mas, enfim, meu comprometimento para fazer esse diário foi cumprido.*

Outra professora também começou a fazer seu diário, relatando detalhes de sua vida pessoal, mas, por falta de tempo e por problemas familiares – morte do avô –, não conseguiu terminá-lo. Na realidade, ela contou mais de sua infância do que propriamente de sua rotina de vida, incluindo o trabalho e outras atividades. Um professor também fez seu relato bem detalhadamente, mas de forma mais objetiva. Os outros quatro docentes — três homens e uma mulher — responderam de forma mais sintética, porém, sem deixar de contemplar o que havia sido proposto.

Sabendo que a qualidade do material coletado dependeria da qualidade dos/as informantes escolhidos/as (QUEIROZ, 1985), a análise dos questionários e dos diários, utilizados previamente para maior conhecimento de cada um/a, despertou meu olhar para dois professores e duas professoras. Mas por que esses/as quatro docentes?

Em primeiro lugar, eu havia solicitado que se, após o preenchimento dos questionários, houvesse alguém com disponibilidade para fornecer uma entrevista, esta seria de grande valia para a minha pesquisa. Dois logo se dispuseram — um professor e uma professora. Como o meu critério era variar, ao máximo, o desenho da análise, além de considerar a importância de conseguir pessoas reflexivas e questionadoras, convidei outros dois docentes, um professor e uma professora, que aceitaram sem hesitação.

Escolhidos/as os/as quatro docentes, consegui obter igual representatividade de ambos os sexos e uma variedade de experiências socioculturais e econômicas, de condições de moradia, de situação civil, de constituição familiar, de escolaridade, de tempo de magistério, de carga horária de trabalho, entre outras. Dentre eles/as, três já estavam na escola em 2006 e a última havia pedido remoção para o CEU em 2007. Para conhecê-la melhor, pedi que preenchesse o questionário e fizesse o diário do uso do tempo, assim como os outros.

A relação entre pesquisadora, professoras e professores pesquisados/as foi sendo construída de maneira positiva desde o ano de 2006. O fato de eu ser mais nova do que o grupo, *com cara ainda de menina*, como disseram, poderia talvez influenciar negativamente em nossa relação, mas acredito que o peso de ser mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aliado à pontualidade nas idas à escola, conferiram seriedade e respeito ao meu trabalho.

A análise dos questionários e dos diários de uso do tempo forneceu pistas para a elaboração do roteiro da entrevista<sup>13</sup>, que continha os temas principais a serem tratados. O roteiro começava pelos dados da trajetória pessoal, passava pela trajetória profissional, pela situação de vida atual, pela rotina dos dias da semana e dos finais de semana, pelas atividades profissionais e domésticas e terminava com o trabalho realizado na escola e com os sentimentos atribuídos à vida profissional, em geral.

Durante todas as entrevistas, procurei seguir o roteiro como um norteador daquilo que eu precisava saber, mas sem perder a riqueza de outras questões que pudessem surgir. Tentei fazer com que ficassem o mais à vontade possível e falassem livremente sobre o que havia sido sugerido. Eu anotava, em meu *caderno de campo*, tudo aquilo que poderia me auxiliar na análise, desde a minha chegada na escola até gestos, expressões e outras anotações pertinentes.

Três entrevistas foram realizadas na escola, na sala da Coordenação Pedagógica. Apesar do barulho de crianças conversando ao fundo, rindo ou brincando e do sinal tocando, essa sala foi a mais adequada para as entrevistas, pois, como o grupo estava sem coordenadora, o local estava vazio. Das três entrevistas, duas tiveram uma única sessão, sem interrupções: a de um professor que tinha duas horas-atividade disponíveis e a de uma professora que entrava mais tarde em sala de aula e chegou mais cedo para realizarmos a entrevista, mesmo considerando que *este horário de quarta-feira é sagrado, pois posso chegar mais tarde*.

---

<sup>13</sup> Anexo.

A outra professora tinha seus horários de hora-atividade dispersos na semana, o que exigiu a realização da entrevista em três sessões, sempre após o lanche; por isso, demorávamos um pouco para começar, porque, sem tirar sua razão, a professora lanchava, ia ao banheiro e conversava rapidamente com alguns colegas, já atrasados/as para entrar em sala de aula.

A quarta entrevista foi realizada com um professor em sua residência. Como ele também tinha os horários de hora-atividade dispersos na semana, preferiu disponibilizar seu horário de JEI para realizarmos a entrevista. No entanto, esse horário seria extremamente complicado para mim, uma vez que começo as minhas atividades como docente às 12h, no município de Embu das Artes. Diante da dificuldade de conciliarmos um horário, aproveitei um dia em que eu não iria trabalhar à tarde, pedi que escolhesse um local tranquilo e que lhe fosse mais conveniente e ele escolheu sua residência.

As quatro entrevistas tiveram duração de, aproximadamente, uma hora e quinze minutos ou uma hora e meia. Somente a entrevista realizada em três sessões durou por volta de duas horas. Todas elas foram gravadas em áudio e transcritas por mim. De acordo com Queiroz (1985), o/a próprio/a pesquisador/a é a pessoa mais indicada para fazer as transcrições, pois somente ele/a poderá reproduzir o mais fielmente aquilo que foi gravado:

Ouvir e transcrever a entrevista constitui, para ele, um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura de voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em certo momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então detectou em seu interlocutor, revelam aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro do dia no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista, lhe escaparam (QUEIROZ, 1985, p. 82).

De fato, a transcrição das entrevistas, realizada por mim, possibilitou maior riqueza nos detalhes do documento escrito. Além disso, teve o valor de uma primeira reflexão sobre os dados coletados. Ao efetuar cada transcrição, tinha a oportunidade de rever o que poderia ser discutido nas próximas entrevistas com outros/as docentes.

## 4. UM PRIMEIRO OLHAR

### 4.1. Sobre professoras e professores

A análise do material coletado por meio dos questionários, das entrevistas e dos diários de uso do tempo permitiu uma primeira caracterização da docência no Ensino Fundamental II do CEU “Cecília Meireles”.

Os questionários foram aplicados com dezesseis docentes, sendo que, destes, quatro foram entrevistados/as. Com relação aos diários de uso do tempo, tive a devolução de apenas sete. Cabe ressaltar que ter respondido o questionário e preenchido o diário foi condição para ser entrevistado/a, visto que a riqueza de detalhes a serem analisados seria maior.

No intuito de apresentar um quadro geral sobre as professoras e os professores pesquisados, fiz um esforço de análise que articulasse os três instrumentos de pesquisa, pois, apesar de os dados oriundos dos questionários envolverem um maior número de docentes, não são tão detalhados quanto os advindos dos diários de uso do tempo e, principalmente, das entrevistas.

Portanto, teço uma breve caracterização pessoal e profissional sobre os/as professores/as investigados/as e os tempos cotidianos de suas vidas, no que se refere aos usos e à distribuição dos seus dias da semana e dos finais de semana. Quando necessário, faço a distinção entre o que foi obtido por meio do questionário, do diário ou da entrevista.

No quadro a seguir, apresento os dados relativos ao grupo de docentes efetivos do CEU “Cecília Meireles” em 2006 e aos dois ingressantes de 2007<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> Como a pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2006 e 2007, muitos/as dos/as professores/as haviam mudado sua rotina de trabalho de um ano para o outro. Portanto, por ter sido a maioria dos questionários aplicada em 2006, apresento o perfil do grupo baseando-me nos dados obtidos no início da pesquisa, a não ser pelos/as professores/as que entraram em 2007. Como as entrevistas foram realizadas em 2007, há diferença nos tempos de alguns docentes e, nestes casos, faço as devidas considerações.

NOME <sup>15</sup>	IDADE	COR <sup>16</sup>	SITUAÇÃO CIVIL	FILHOS/AS	TEMPO DE MAGISTÉRIO
1. Adriana	43	Branca	Solteira	Não	17 anos
2. Amanda	55	Parda	Viúva	Sim	33 anos
3. Amélia	38	Branca	Casada	Não	15 anos
4. Fátima*	28	Parda	Casada	Não	03 anos <sup>17</sup>
5. Fernanda*	35	Branca	Solteira	Sim	13 anos
6. Gabriel	41	Branca	Solteiro	Não	09 anos
7. Jéssica	32	Parda	Solteira	Não	12 anos
8. Leandro	56	Branco	Separado	Sim	36 anos <sup>18</sup>
9. Luiza	29	Branca	Solteira	Não	01 ano
10. Marcelo*	32	Branca	Solteiro	Não	13 anos
11. Maria	43	Sem resposta	Casada	Não	15 anos
12. Pedro*	32	Branca	Casado	Sim	08 anos
13. Renato	38	Branca	Casado	Sim	16 anos
14. Roberta	38	Branca	Solteira	Sim	14 anos
15. Vanessa	44	Parda	Solteira	Não	06 anos
16. Virgínia	29	Branca	Solteira	Não	01 ano

\* Entrevistadas/os = 1 parda, 3 brancas/os e 4 efetivas/os

O grupo constituiu-se de onze mulheres (68,8%) e cinco homens (31,2%), o que confirma a tendência apresentada por diversas pesquisas educacionais, que mostram ser o magistério ainda composto majoritariamente (85%) por profissionais do sexo feminino (INEP, 2006). Todavia, as estatísticas apresentadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>19</sup> a respeito de professores e professoras de Matemática e Língua Portuguesa, no Brasil, em 2001, mostram que há um recorte de gênero à medida que aumentam os níveis de ensino:

Em Língua Portuguesa, independentemente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. No entanto, a proporção

<sup>15</sup> Nomes fictícios.

<sup>16</sup> Auto-classificação.

<sup>17</sup> Em 2007.

<sup>18</sup> Em 2007.

<sup>19</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é uma avaliação realizada pelo Inep a cada dois anos, por amostragem, com objetivo de diagnosticar a Educação Básica.

de mulheres vai diminuindo gradativamente conforme a série pesquisada aumenta. Já em Matemática, a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série (91,1%), e diminui gradativamente até a 3ª série do Ensino Médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes (INEP, 2003, p. 38).

Com *idades* variando entre 28 e 56 anos, a maioria divide-se em duas faixas etárias: de 28 a 37 anos e de 38 a 44 anos. Relacionando-se idade ao sexo, dentre as mulheres, 45,5% delas têm entre 28 e 37 anos e, em igual quantidade, entre 38 e 44 anos. Em seguida, está somente uma professora de 55 anos. Quanto aos homens, dois estão no grupo que delimita entre 28 e 37 anos, outros dois possuem entre 38 e 44 anos e apenas um tem 56 anos. No Brasil, em 2003, a faixa etária que mais concentrava os/as docentes da Educação Básica era de 35 e 44 anos (35%) (INEP, 2006).

Em relação à *cor da pele*, temos os seguintes índices: onze docentes se auto-classificam de cor branca, quatro se consideram de cor parda e uma não se declarou. A maioria considera-se como branca, tendência apontada pelo Censo dos Profissionais do Magistério de 2003, realizado pelo Inep, no qual 55,5% dos/as docentes da Educação Básica se auto-declararam de cor branca (INEP, 2006).

No que se refere à *situação conjugal e familiar*, a maioria é solteira (81,8%) e não possui filhos/as (62,5%), fato que nos chama a atenção. Se, no início do século XX, as professoras eram proibidas de se casar ou, se casadas, não podiam ter filhos/as (APPLE, 1995; FREITAS, 2002; LOURO, 2004), o que as motiva hoje a continuar solteiras? As dificuldades econômicas de constituir família e de criar os/as filhos/as poderiam ser um fator? A independência feminina, defendida pelo movimento feminista, faz com que as mulheres adiem ou recusem o casamento? E no que se refere aos homens?

Dentre os/as seis docentes que possuem filhos/as, temos três com apenas um filho ou filha e três com dois filhos/as, com idades que variam de 03 a 28 anos, demonstrando que o professorado acompanha a tendência das últimas décadas no Brasil, no sentido da redução do número de filhos/as por família.

Com relação às *pessoas com quem residem*, predominam aqueles/as que moram com familiares – pai e/ou mãe, irmã(s), mãe e filha (57,2%). Nos outros casos, há outras três situações: moram com marido/mulher, sozinhos/as ou com marido/mulher e filho/a. Dentre os/as quatro professores/as casados/as, seus respectivos cônjuges têm as seguintes ocupações: administrador de empresa, monitora de atendimento, professora e taxista. Todos/as possuem curso superior completo, exceto o último, que completou apenas o Ensino Médio.

No que tange à *contribuição para o orçamento doméstico*, há uma variedade de arranjos, mostrando que o papel de provedor tradicionalmente destinado aos homens nem sempre é assumido por eles. Apesar de a ideologia do “salário complementar” (SCOTT, 1994) ainda ser forte nas sociedades ocidentais, na prática, muitas mulheres assumem grande parte das despesas da casa, quando não são as únicas responsáveis.

Em 2001, cerca de 1/3 dos domicílios brasileiros (32%) tinha uma mulher como principal responsável pelo sustento da casa: 21% das entrevistadas eram as principais provedoras, em 7% dos domicílios, suas mães e em 4%, outras mulheres residentes. Entre as casadas ou amigadas (57% das brasileiras), 87% residiam em domicílios em que o principal provedor era um homem e 12%, em que a principal responsável pelo sustento era uma mulher. Outras 36% eram provedoras auxiliares, o que totalizava a participação na renda familiar de 45% das mulheres com parceiro. Uma vez que, entre os parceiros, outros 10% eram provedores auxiliares, chegava-se a 93% de participação masculina, contra 45% de participação feminina, como responsáveis pelo sustento nos domicílios brasileiros em que havia casais coabitando (VENTURI e RECAMÁN, 2004).

Em minha pesquisa, duas professoras solteiras e com filhos/as são “arrimo de família”, destinando 100% de seu orçamento para as despesas familiares. Outros/as dois docentes (um professor e uma professora), ambos solteiros, têm seu orçamento destinado somente às despesas pessoais, deixando sob a responsabilidade de outrem o sustento da casa; dois (um homem e uma mulher), também solteiros, moram sozinhos e arcam com todos os gastos; uma professora não declarou se contribui; quatro docentes (dois homens e duas mulheres) contribuem com mais de 50%; e três professoras contribuem com menos de 50%.

No que se refere à *formação acadêmica*, todos/as os/as docentes concluíram o ensino superior, ao contrário dos dados das “Estatísticas dos professores do Brasil”, que mostram que há ainda um longo caminho a percorrer para o pleno atendimento da exigência mínima legal, que é a de licenciatura plena (INEP, 2003).

Em 1997, somente 48,6% dos docentes possuíam formação superior (ou mais). Se especificarmos por grau de ensino, na Educação Infantil (pré-escola ou classes de alfabetização) e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, o índice não chegava a 26%. Por outro lado, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio, as taxas eram de 75,3% e 89,1%, respectivamente (INEP, 1999). Em 2002, aproximadamente 32% dos/as docentes do País não possuíam esse grau de formação, chegando a 59% no Norte e 52% no Nordeste (INEP, 2003).



No entanto, com relação à *pós-graduação*, as estatísticas brasileiras são parecidas com as do grupo estudado. Apenas cinco docentes fizeram pós-graduação, sendo três especializações e dois mestrados. Após a entrevista, temos um mestrado em andamento, que teve início em agosto de 2007. Ressalto, porém, que o professor que inicia o mestrado está incluído no grupo dos três com pós-graduação *lato sensu*.

A porcentagem média de professores/as brasileiros/as de 4ª série do Ensino Fundamental com capacitação em nível de pós-graduação<sup>20</sup> é muito baixa e varia bastante entre as regiões. Menos de 30% dos/as professores/as tinham pós-graduação, em 2001. A porcentagem cai para 10% na Região Norte, na 4ª série. À medida que a série aumenta, a capacitação dos/as professores/as em nível de pós-graduação também aumenta, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Na 3ª série do Ensino Médio, cerca de 49,4% dos/as professores/as de Língua Portuguesa e 47,8% dos/as professores/as de Matemática possuíam pós-graduação. Considerando-se apenas mestrado e doutorado, o percentual de professores/as com esse grau de formação, na melhor das hipóteses, não chega a 1%, para os/as professores/as da 4ª série; 2%, para os/as professores/as da 8ª série e 5%, para os/as professores/as da 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2003).

Em relação ao *tempo de magistério*, predomina o grupo de docentes que leciona há, no mínimo, sete e, no máximo, quinze anos (50%). Em uma mesma proporção, estão os/as que trabalham há entre dezesseis e vinte anos (12,5%) e aqueles/as que trabalham há mais de 30 anos (12,5%). Com menor representatividade, estão aqueles/as com menos de sete anos de magistério (25%), com destaque para duas professoras iniciantes, em seu segundo ano de magistério.

---

<sup>20</sup> Pós-graduação inclui extensão, aperfeiçoamento, especialização e mestrado.

## 4.2. Situação atual de trabalho

Para melhor visualização dos dados referentes à situação atual de trabalho, faço um quadro comparativo entre *as redes de ensino, os turnos trabalhados e se há trabalho fora do magistério ou não*:

NOME	REDES DE ENSINO			TRABALHO FORA DO MAGISTÉRIO
	MUNICIPAL	ESTADUAL	TURNOS <sup>21</sup>	
1. Adriana	Efetiva	Efetiva	M / T	Não
2. Amanda	Efetiva	Aposentada	M	Não
3. Amélia	Efetiva	Efetiva	M / T / N	Não
4. Fátima	Efetiva	Efetiva	M / N	Não
5. Fernanda	Efetiva	Efetiva	M / T / N	Não
6. Gabriel	Efetivo	Designado	M / T / N	* Vice-diretor na escola estadual
7. Jéssica	Efetiva	Contratada	M / T	Não
8. Leandro	Efetivo	Não	M / N	Livreiro (T)
9. Luiza	Efetiva	Não	M	Professora de academia (N)
10. Marcelo	Efetivo	Não	M	Prestador de serviços educacionais (T)
11. Maria	Contratada	Contratada	M / T / N	Não
12. Pedro	Efetivo	Efetivo	M / N	Não
13. Renato	Efetivo	Efetivo	M / N	Desenvolvimento de sistemas (M / T)
14. Roberta	Contratada	Efetiva	M / T / N	Não
15. Vanessa	Efetiva	Não	M / T	* Dois cargos em escolas municipais
16. Virgínia	Efetiva	Efetiva	M / T / N	Professora de balé clássico

Diante desse quadro, podemos constatar que a grande maioria (68,8%) trabalha nas redes municipal e estadual. No entanto, observamos que há aqueles/as que possuem um cargo em cada rede, mas acumulam tripla jornada, com as manhãs, as tardes e as noites ocupadas pelas atividades docentes.

Dentre estes professores e professoras, há os casos de Amélia e de Maria, que trabalham de manhã na escola municipal e à tarde e à noite na escola estadual. Isso acontece, freqüentemente, porque, no momento da atribuição das aulas, o/a professor/a não consegue

<sup>21</sup> Turnos: M = Manhã; T = Tarde; N = Noite.

pegar o período fechado. Como a classificação dos/as candidatos depende de sua situação funcional (titular, adjunto, contratado), da habilitação exigida para o cargo, do tempo de serviço (na unidade escolar, no cargo e no magistério público municipal ou estadual) e dos títulos (aprovação em concursos, diploma de mestrado e doutorado), nem sempre é possível conseguir o horário de trabalho desejado. Isso faz com que, a cada novo ano, a rotina de trabalho possa mudar radicalmente e, às vezes, dificulta ainda mais o controle dos tempos cotidianos, como veremos posteriormente.

Há também os/as que trabalham em dois turnos — um em cada escola — e aqueles/as que, além da dupla jornada de trabalho docente, completam uma terceira com uma *atividade fora do magistério*: é o caso de dois professores — um que atua na área de desenvolvimento de sistemas e outro que trabalha como livreiro — e de uma professora, que dá aulas de balé clássico. Em relação aos três professores que trabalham somente no turno da manhã na escola municipal, dois possuem outro cargo fora do magistério. Uma professora dá aulas em uma academia e o professor presta serviços educacionais em um Portal na Internet.

No Brasil, em 2003, apenas 18,2% dos professores e professoras pesquisados declararam ter uma atividade assalariada fora do magistério. Destes, apenas 22,8% disseram que tal atividade era mais rendosa que o magistério (INEP, 2006). Como vimos em relação às estatísticas brasileiras, o grupo pesquisado também possui poucos/as docentes com outra atividade fora do magistério.

Com relação ao número de escolas em que trabalham, considero os dados relativos à cidade de São Paulo, uma vez que, em relação ao Brasil, as condições de vida são muito diferentes — custo de vida, tempo de deslocamento entre uma escola e outra, etc., podendo variar consideravelmente a necessidade de trabalhar mais ou menos. Em 2003, 57,8% dos/as docentes trabalhavam em apenas uma escola; 31,4%, em duas; 4,8%, em três; 2%, em quatro ou mais; e 4% não informaram. Contudo, apesar de a maioria trabalhar apenas em uma escola, isso não significa que os professores e as professoras paulistanos/as trabalhem somente em um turno (INEP, 2006).

Além da docência, apenas um professor exerce *outra função escolar*: ele se desdobra entre as aulas da manhã e da noite na escola municipal e o cargo de vice-diretor na escola estadual, também pela manhã e durante as tardes.

Com relação ao *salário líquido*, a maior concentração de docentes encontra-se na faixa salarial de R\$2.000,00 a R\$3.000,00. Um pouco abaixo, temos os/as que recebem salário líquido mensal entre R\$1.000,00 e R\$2.000,00. Somente dois professores recebem mais que R\$5.000,00. Certamente, fatores como a rede de ensino — valor da hora/aula e horas pagas de

trabalho coletivo e individual —, a titulação, a carga horária de trabalho, o tempo de docência, e, sobretudo, outras atividades fora do magistério mais bem remuneradas, que é o caso destes dois últimos professores, influenciam e explicam conjuntamente os valores aqui apresentados.

Em 1997, o primeiro Censo do Professor, realizado pelo INEP, mostrou que, na Educação Básica, a média de salários era de R\$529,92. Quanto mais baixo o nível educacional, menor era o salário. As/os docentes da Educação Infantil ganhavam, em média, R\$419,48, enquanto os/as professores/as do Ensino Médio ganhavam em torno de R\$700,19 (INEP, 1999).

Em uma comparação feita pelo grupo entre o trabalho docente nas redes de ensino pública e particular, uma diferença é apontada: na maioria das escolas particulares ganha-se, exclusivamente, por hora-aula, o que não inclui tempo de trabalho coletivo, horas-atividades, etc., como é o caso da rede municipal de ensino de São Paulo. No entanto, apesar disso, a hora-aula é, na maioria das vezes, mais bem paga na rede particular, o que faz com o que o salário seja melhor, mesmo com uma menor jornada de trabalho dentro da escola.

Em 1997, havia também uma diferenciação entre as redes de ensino. Enquanto a média de salários dos/as docentes da rede estadual era de R\$584,56, a da rede municipal era de R\$378,67 e a maior delas era a da rede particular, que girava em torno de R\$674,66 (INEP, 1999). Em 2003, pouco havia se modificado. A média de salários aumentou, mas manteve-se a diferença entre os níveis de ensino. Na Educação Infantil, a média dos salários brutos, sem descontos e acrescidas as gratificações, era de R\$672,5. No Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) era de R\$680,20, no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), R\$864,56 e no Ensino Médio, R\$1.059,80. Outro fator importante a considerar é a grande diferença entre as redes de ensino. Para exemplificar, tomo dos dados relativos às escolas de 5ª a 8ª séries do estado de São Paulo. Se, no Brasil, a média para esse nível de ensino era de R\$864,56, nas escolas estaduais do referido estado, a média dos salários era R\$1.151,40; nas escolas municipais era de R\$1.457,90; e na rede particular era de R\$1.342,10 (INEP, 2006).

Como os dados não consideram a carga horária de trabalho, é preciso verificar quais são os outros fatores que explicam essa variação. O primeiro deles é a diferença no valor da hora-aula em cada região e/ou nível de ensino. Em 2003, a média brasileira de valor da hora-aula variava significativamente entre os níveis de ensino. Se, na Educação Infantil, a média era de R\$3,27 (R\$4,72 para creche e R\$7,01 para pré-escola), em um pólo oposto estava o Ensino Médio, cuja média era de R\$10,16. Entre eles, estavam os dois níveis do Ensino Fundamental – R\$6,39 de 1ª a 4ª séries e R\$8,13 de 5ª a 8ª séries (INEP, 2006).

O segundo fator que diferencia os salários é o tempo de magistério, independente do nível e da rede de ensino. Por exemplo, no Brasil, um profissional com menos de um ano de magistério ganhava, em 2003, R\$490,00, enquanto um com mais de 25 anos ganhava R\$1.100,00. O terceiro refere-se à formação acadêmica. Se o profissional possuísse somente a graduação, a média salarial era de R\$720,00, enquanto quem tivesse cursado mestrado ou doutorado tinha um salário de R\$1.100,00 (INEP, 2006).

O quarto fator é a diferenciação dos salários, segundo o sexo, de profissionais do magistério. Enquanto a média salarial brasileira para o grupo de mulheres era, em 2003, de R\$815,87, para os homens era de R\$924,37. No Sudeste, mantinha-se a disparidade, apesar dos índices mais altos – R\$1.029,40 para as professoras e R\$1.215,60 para os professores (INEP, 2006). No entanto, não está explícito no relatório apresentado pelo Inep o porquê de tal desigualdade. A minha suposição é que dentro das mesmas condições – rede de ensino, tempo de magistério, formação acadêmica e carga horária de trabalho – o que explica é a desigualdade de gênero. Como as mulheres ocupam, na maior parte, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), cujos salários são menores, a faixa salarial feminina acaba sendo mais baixa.

Independente de qualquer fator apresentado, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001 confirmam que se trata de uma categoria profissional pouco valorizada, com baixos salários. No Brasil, médicos/as e advogados/as ganhavam, em média, quatro vezes o que ganha um/a professor/a que atua nas séries finais do Ensino Fundamental. Os/as juízes/as, por exemplo, têm um rendimento médio de quase vinte vezes o valor do rendimento médio mensal das/os professoras/es da Educação Infantil (INEP, 2003).

Havia, em 2001, cerca de 2 milhões de professores da Educação Básica, para 271 mil advogados, 257 mil médicos, 137 mil professores universitários e apenas 14 mil delegados e 10 mil juízes. Observa-se, portanto, que, quanto maior é o número de profissionais em determinada carreira, principalmente nos empregos públicos, menores são os salários (INEP, 2003, p. 37).

Freire (2006, p. 49) denuncia a desvalorização salarial, decorrente, em parte, de uma tradição colonial que lida com os gastos públicos de maneira hierarquizada: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores [...] porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil”. Este argumento não deve ser aceito. É preciso brigar por professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente em formação.

Além deste quadro geral sobre o grupo pesquisado, no qual teci uma breve caracterização das/os docentes do CEU “Cecília Meireles”, trago, abaixo, um perfil sobre cada um/a dos/as professores/as entrevistados/as, que permite visualizar sua origem familiar, sua trajetória escolar, acadêmica e profissional e sua situação atual de vida.

### 4.3. Origem familiar e situação atual de vida

*Eu sou nascido aqui em São Paulo, vindo de uma família de seis irmãos, família humilde.*  
(Pedro)

*Eu vim de uma família muito humilde. Meus pais foram operários e eu sempre tive o sonho de ser professora.*  
(Fernanda)

*Meu pai e minha mãe eram muito atenciosos. Meu pai, principalmente. Minha mãe era mais rígida, mas o meu pai sempre conversava com a gente, falava que a gente precisava estudar, precisava respeitar as pessoas e tudo o mais.*  
(Fátima)

*Eu lembro que, na época que meu pai trabalhava na empresa, teve uma época que a gente tava super bem. Depois, deu uma decaída e depois voltou normal.*  
(Marcelo)

A análise das entrevistas dos/as docentes, tendo como destaque as epígrafes apresentadas acima, mostra-nos que, dos quatro professores, três vêm de família considerada *humilde*. Pedro, Fernanda e Fátima passaram certas dificuldades econômicas quando crianças.

Fernanda tem 36 anos, nasceu em Sorocaba, interior do estado de São Paulo. Aos cinco anos de idade, seus pais se separaram e ela foi morar com os avós paternos. O avô era barbeiro, tinha muitos clientes e era bastante conhecido. Tinham uma vida confortável, embora não possuíssem patrimônio. Aos dez anos, seu avô faleceu e a situação financeira ficou difícil. Mudaram-se, então, para um bairro de periferia de Sorocaba. A casa foi cedida por um primo da avó que havia sido criado por ela e por sua família quando perdeu a mãe, ainda bebê.

Sua mãe formou-se atendente de enfermagem e trabalhava em turnos de 12 por 36 horas, o que dificultava as visitas à filha. O pai aposentou-se cedo devido a um grave problema no joelho, decorrente de um jogo de futebol: *A frustração de não poder mais jogar*

*futebol, de não poder trabalhar e de ter 'perdido' minha mãe foram demais para ele, que se tornou alcoólatra, onerando ainda mais a vida dos meus avós. A mãe casou-se novamente e tem uma filha de 20 anos, casada e com um filho ainda bebê. O pai também se casou de novo, mas não teve filhos com a nova esposa.*

Fernanda teve um filho, aos 17 anos, mas optou por não casar com o pai da criança. Aos cuidados da avó, o filho também quase não via a mãe, uma vez que Fernanda trabalhava no Centro Acadêmico da faculdade, pela manhã, em um projeto da Prefeitura de Sorocaba, à tarde, e fazia faculdade de História, à noite. Reclama da omissão do pai em alguns momentos: *Ele deu uma formação moral muito boa pro meu filho, mas, em alguns casos, ele podia colaborar bem mais do que ele colaborou, mas também nunca precisei, porque eu sempre fui independente, trabalhei.*

Fernanda tem uma vida corrida, com dois cargos que comprometem a maior parte de seu dia. Durante as manhãs, trabalha na escola municipal. Sai de casa às 4h30 para iniciar as aulas às 7h. Após as aulas, por volta de 13h30, são mais duas horas de deslocamento para entrar direto nas aulas do Estado. No final da tarde, nas segundas, quartas e sextas, após o jantar e um banho rápido, entra novamente em sala de aula. Somente nas terças e quintas não tem aula à noite, mas, nesses momentos, costuma preparar aulas, corrigir provas e atividades ou navegar na Internet, verificar os *e-mails*, fazer telefonemas.

Os sábados e domingos são reservados para o filho, que *vai pra casa todos os finais de semana*. Geralmente, utiliza também os finais de tarde de domingo para preparar as aulas e corrigir atividades. Ultimamente, tem poucas tarefas domésticas, pois sua mãe faz todo o serviço de casa. Responsabiliza-se pelas compras e por algumas atividades nos finais de semana, quando sua mãe vai para Sorocaba visitar a irmã mais nova. Ela e o filho saem, de vez em quando, mas *lazer é muito caro, né?*. Gostam muito de ficar em casa, lendo, assistindo a filmes. Gosta de cozinhar para o filho e de fazer tudo o que agrada a ele.

No entanto, não pode abrir mão de nenhum dos cargos, uma vez que *é arrimo de família*. Além de pagar todas as contas de sua casa em Vargem Grande, ajuda nas despesas da irmã, que não trabalha fora e o marido, que é metalúrgico, ganha 600 reais por mês. Parte do salário deste está comprometida com o financiamento de um carro e o restante é para pagar as contas de água, luz e algumas compras. Não pagam aluguel, pois Fernanda deu a casa que tinha em Sorocaba para morarem. A mãe também se preocupa com a filha mais nova e faz de tudo para facilitar a vida dela. Ultimamente, gasta toda sua aposentadoria com prestações de um fogão e de uma máquina de lavar roupas.

Atualmente, Fernanda está solteira, mora com a mãe na escola estadual em Vargem Grande Paulista e recebe a visita de seu filho todos os finais de semana.

Pedro tem 32 anos e nasceu em São Paulo. Vem de uma família de seis filhos, quatro meninos e duas meninas, em uma época em que *era difícil sustentar seis crianças*. As dificuldades aumentaram quando o pai resolveu construir uma casa melhor. O pai, taxista, trabalhava como autônomo, mas depois passou a fazer parte de uma empresa privada para ter mais garantia. A mãe sempre foi dona de casa. Morou na casa dos pais até os 28 anos, quando se casou.

Ele e a esposa iniciaram o namoro ainda na adolescência. Em meio a alguns conflitos, o namoro de doze anos persistiu e resolveram se casar. Com pouco tempo de casados, sua esposa engravidou. O filho, hoje com três anos, não havia sido planejado para aquele momento, mas foi bem-vindo, garante. Sua esposa também tem 32 anos, é formada em Administração de Empresas pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo e, antes de se formar, conseguiu um emprego como monitora de atendimentos – controla a qualidade dos serviços de atendimento ao consumidor – na Votorantin, onde permanece até hoje.

É professor concursado de Ciências, na Prefeitura de São Paulo, e de Química, no Estado de São Paulo. No CEU, assumiu, neste ano, as aulas de informática para os/as alunos/as de 1ª a 8ª série. Como leciona para as duas fases do Ensino Fundamental, tem aulas pela manhã e à tarde. O trabalho com as crianças menores — principalmente com aquelas em fase de alfabetização — tem lhe causado certa dificuldade, mas garante que tem gostado bastante da experiência. No Estado, leciona Química para os/as alunos/as do Ensino Médio, à noite.

Mesmo não tendo períodos fechados, seu dia é quase todo comprometido com as aulas. Nos momentos em que não está na escola, precisa resolver as questões referentes à construção de sua casa e à reforma de uma casa do pai, uma vez que ele é o responsável pelas obras. Em razão da construção, estão morando na casa do sogro e da sogra. Às vezes, pequenos atritos acontecem *porque uma vez que você morou na sua casa, você tá acostumado com as coisas do seu jeito*.

O filho fica a seu cuidado na hora do almoço e no horário das aulas de natação. No tempo restante, fica com a avó paterna ou com a moça responsável pelo cuidado da casa. À noite, fica com a mãe, após a chegada desta do trabalho.

Atualmente, os finais de semana estão quase todos comprometidos com as obras. Além disso, neste ano, está com uma rotina atípica. Em 2006, trabalhava durante as manhãs e



as noites. As tardes eram reservadas para o cuidado com o filho (alimentação, higiene, sono, passeios, leituras, atividades), para a limpeza da casa e para as atividades escolares (planejamento de aulas, correção de atividades). Neste ano, tem poucos momentos de lazer. Gostaria de voltar a ir ao parque com o filho, ao cinema e à casa de parentes. Apesar das mudanças, quando está no trabalho, as preocupações com o filho não desaparecem.

Sua rotina mudou bastante desde que começou a construção. A aprendizagem dos conhecimentos para essa nova tarefa foi mesmo no *xeretismo*:

*Assim, eu já tinha reformado uma casa do meu pai. Aprendo um pouquinho e tal. Não sou de meter a mão na massa, mas fazer a coisa certa, eu sei se tá certo ou se tá errado. Eu pesquiso muito na Internet. Agora, eu tô na fase do esgoto. Então, eu pesquisei como que faz uma caixa de gordura, uma série de coisas [mostra os papéis com desenhos], o dimensionamento.*

Quando não está na escola, está envolvido com essas obras em grande parte do tempo. Acredita que não é lazer, uma vez que é uma obrigação. Demanda tempo e seriedade: *E tá em jogo dinheiro, um monte de coisas. A segurança também, de você fazer uma coisa boa, uma coisa segura. E que, depois de finalizado, você sinta orgulho daquilo que foi bem feito, da maneira correta.*

Fátima tem 28 anos, nasceu em São Paulo e morou no mesmo terreno por 18 anos. Também veio de uma família com nível econômico baixo. O pai, que era taxista, estudou até a 8ª série e a mãe, dona de casa, estudou até a 4ª série. Irmã mais velha de dois meninos, brincou muito na infância:

*Brinquei muito de boneca. Lá em casa, tinha um quintal muito grande. Então, eu brincava com meus irmãos. [...]. Brinquei muito com a minha vizinha também. As nossas casas tinham acesso. Então, ela podia ir pra minha casa. Tinha uma tela e ela pulava a tela. Aí a gente brincava. [...] Eu lembro que eu aprendi a jogar vôlei com o meu irmão, no quintal mesmo de casa.*

No início, moravam em uma casa bem simples, mas o pai construiu uma casa maior e melhor no mesmo terreno. Morou na casa dos pais até se casar, em 2004. Seus pais ainda vivem na mesma casa.

Em 2002, durante um ano e meio, morou nos Estados Unidos. O marido, na época, seu namorado, já morava lá e trabalhava como cozinheiro em um restaurante e também como pintor:

*Ele foi mesmo com o objetivo de trabalhar e fazer dinheiro. Ele estudou também lá, só que o objetivo dele era esse. O meu objetivo, quando eu fui pra lá, era conhecer um novo país, aprender a língua. Trabalhei também e*

*deu até pra juntar um dinheiro, mas não era o meu objetivo. Eu não fiquei me matando de trabalhar como o meu marido, que trabalhou muito lá. Inclusive, o que a gente conseguiu, a casa que a gente comprou foi com o dinheiro que ele conseguiu economizar lá.*

Em 1999, havia ido visitar o marido. Como tinha acabado de entrar na USP, não queria ficar por muito tempo. Somente depois resolveu trancar a faculdade e ir morar por um período. Começaram a namorar em 1993, quando Fátima tinha 14 anos. Foi seu primeiro namorado. *Só que assim, teve idas e vindas, a gente terminou, eu conheci outras pessoas, depois voltamos.* Seu marido tem 32 anos e é taxista, como seu pai. Terminou o ensino médio e pretende continuar os estudos, mas pensam que ainda não é o momento. Casada há três anos, ainda não tem filhos, por opção, *mas eu pretendo ter daqui a dois anos...*

Hoje, sua rotina nos dias de semana resume-se a trabalhar de manhã na escola municipal e, à noite, na escola estadual. Durante as tardes, almoça, descansa um pouco, prepara aulas da semana, lê livros e jornal. Nas quintas e sextas, faz serviços de limpeza da casa. Nos finais de semana, fica sozinha durante as tardes de sábado, pois o marido trabalha. Aproveita o dia para preparar as atividades escolares da semana, lavar roupa ou resolver coisas na rua. Aos domingos, costuma passar roupa e ficar com o marido. Nas manhãs de sábado e domingo, saem para caminhar. Gostam de sair, ir ao cinema e, às vezes, ao teatro.

Marcelo tem 33 anos, nasceu em São Paulo e morou na mesma casa a vida inteira. Ao contrário dos/as colegas, Marcelo vivia com uma situação financeira diferente. O pai é de Ipaussu, interior do estado de São Paulo, e a mãe é de Areado, sul de Minas Gerais. Antes de se aposentarem, o pai era gerente de uma indústria gráfica e a mãe era professora e secretária de uma empresa multinacional. A mãe aposentou-se por invalidez, pois tem uma deficiência física e, por isso, acompanhava mais de perto a vida escolar dos filhos. Hoje, fazem trabalhos em escritórios de despachante.

Depois que o pai se aposentou, resolveram continuar trabalhando para manter o padrão de vida. Hoje, além dessas duas fontes de renda, ainda têm casas alugadas: *Eles têm condições e não precisam da minha renda.* E é essa uma das razões que possibilitam que Marcelo more com os pais, trabalhe menos e possa dedicar-se aos estudos.

Marcelo tem uma irmã de 38 anos, que é casada e tem uma filha. Assim como ele e a mãe, também é professora. Uma característica marcante de Marcelo é a organização. Acredita que essa característica seja sua mesmo, uma vez que nem a mãe e nem a irmã são tão organizadas assim:

*É uma característica minha desde pequeno. Não sou organizado com as minhas coisas. Por exemplo, guarda-roupa não é organizado. É normal.*

*Mas pra trabalho, pra escrita, sempre fui bem organizado. Diário de classe. E não só no trabalho em escola. Fora, em outros setores. Por exemplo, eu trabalhei um tempo na Eletropaulo, no setor de fraude de energia. Na época em que eu trabalhava em empresa eu arrumei todo o setor, deixei tudo em ordem, porque quando eu cheguei lá era uma bagunça. É minha característica principal.*

Hoje, trabalha pela manhã na escola municipal e, às tardes, duas ou três vezes na semana, presta serviços educacionais para um Portal na Internet. Escreve artigos, planos de aula e responde dúvidas de professores. No final da tarde, faz ginástica em um clube do qual é sócio. Quando está fazendo algum curso, como os dois de especialização já realizados, utiliza as noites para freqüentar a disciplinas e para fazer as leituras. Neste momento, está com as noites livres até que comecem as aulas do Mestrado em Educação na USP, no segundo semestre. Com relação a sua rotina, acredita que *o que eu faço é o que todo mundo deveria fazer.*

#### **4.4. Escolha da profissão e trajetórias profissionais**

Os/as quatro professores/as entrevistados/as estudaram, durante a educação básica, em escolas públicas, municipais ou estaduais. Fernanda passou por diversas escolas. No SESI, estudou até a 4ª série. O restante do Ensino Fundamental fez em uma escola estadual em um bairro de periferia de Sorocaba. Como sempre gostou muito de História, optou por graduar-se nessa área. Fez a licenciatura nas Faculdades Integradas Dom Aguirre, hoje UNISO - Universidade de Sorocaba.

*Eu sempre tive o sonho de ser professora. Eu queria ser professora e bailarina. Eu fiz muitos anos de balé, mas balé no Brasil não é valorizado, né? Então, eu optei realmente por ser professora. Então, é um sonho antigo. Eu faço o que eu quero, o que eu gosto, o que eu planejei e objectivei na minha vida.*

Por necessidades econômicas, começou a trabalhar cedo, aos 15 anos. Foi vendedora em uma loja de roupas, secretária de uma firma de etiquetas, fazia bicos como garçõete e como pesquisadora do Instituto de Pesquisas e Estatísticas de Sorocaba, foi secretária do Sindicato dos Metalúrgicos de Sorocaba e do Clube de Campo do mesmo sindicato. Foi professora eventual em uma escola estadual na cidade de Sorocaba e, depois, em Vargem

Grande Paulista. Trabalhou em um projeto com menores de rua e no Centro Acadêmico da faculdade, como forma de pagamento da mensalidade. Em 2000, tornou-se professora contratada da escola em Vargem Grande.

Depois, por indicação de um primo que era coordenador em uma escola estadual em Vargem Grande Paulista, conseguiu uma vaga nessa escola. Viajava todos os dias, de Sorocaba para Vargem Grande. No início, Fernanda, a avó e o filho moravam juntos em Sorocaba, mas como sua avó estava muito doente, as viagens diárias foram se complicando, uma vez que a doença requeria muita atenção e cuidados especiais. Por isso, mudaram-se para a cidade. *Eu gostei demais da cidade, dos amigos, tal, então, eu fui morar em Vargem Grande.* Algum tempo depois, a avó faleceu e Fernanda continuou morando sozinha com seu filho.

Em 2002, passou no concurso da Prefeitura Municipal de São Paulo e do Estado de São Paulo. Como já trabalhava na escola estadual em Vargem Grande e, quando foi convocada, não havia vagas em Sorocaba, efetivou-se na mesma escola, onde se encontra até hoje. No entanto, para Fernanda, o aluguel em Vargem Grande tornou-se um problema, pois é muito caro, se comparado com Sorocaba, que é uma cidade do interior. Em 2003, a vaga para zeladoria na escola em que lecionava ficou disponível e ela interessou-se. Todavia, teve alguns problemas com a diretora, que foi ao quartel da cidade solicitar que um policial fosse ocupar a casa: *Não queria que eu fosse pra casa, mas era um direito que eu tinha.*

No entanto, Fernanda conhecia o estatuto, o qual prioriza um/a funcionário/a da escola estadual, em primeiro lugar, e um/a funcionário/a da Prefeitura Municipal de Vargem Grande Paulista, em segundo lugar. Somente em terceiro lugar, um policial. Nos últimos anos, porém, *ninguém queria ficar com a zeladoria da escola. Sempre um policial. Porque tinham medo.* Como já era previsto, o Conselho da Escola não aprovou a permanência do policial, uma vez que havia uma professora interessada na função e a prioridade era dela. Mas, como a mudança dele já estava a caminho, Fernanda ponderou que seria melhor deixá-lo morando na casa por mais três meses: *Fiquei com dó dele, da família dele. Bom, enfim, e eu continuei pagando 450 reais de aluguel por mês e, na época, eu ganhava 1.000. Então, metade do meu salário era pra pagar aluguel.*

Dentre os motivos pelos quais a diretora alegou que a presença do policial seria melhor para escola, um era o fato de Fernanda ser mulher e sozinha (era mãe solteira e, na época, morava com a avó e com o filho pequeno). Por sua vez, Fernanda acredita que, por ela ser bastante questionadora e crítica, a diretora, que estava com *problemas de desvio de verba*

*na escola, não queria que ela ficasse mais próxima. Nossa, mas eu desenvolvi coisas naquela zeladoria que nenhum outro zelador fez, entendeu? Então, era machismo também.*

Antes mesmo do prazo dos três meses dado para o policial organizar a sua vida e deixar a casa, houve uma intervenção e a família acabou sendo expulsa, devido a certos comportamentos da esposa do policial e de suas filhas: *Então, eram festas direto, recebiam pessoas na casa, enquanto ele fazia bicos. [...] Só que a zeladoria de escola é muito complexa. Tem que ter... sua vida privada, sua vida pessoal fica exposta. Então, você tem que ter uma postura muito grande....*

Dessa maneira, em 2003, Fernanda assumiu a zeladoria da escola estadual, em Vargem Grande Paulista. Nessa época, morava com o filho e com um catarinense, relacionamento que durou quatro anos. Aos 15 anos, seu filho recebeu um convite para trabalhar com o tio paterno em Sorocaba. Quando recebeu a notícia de que o filho teria que se mudar, Fernanda ficou muito deprimida: *Eu fiquei muito mal, fiquei bastante deprimida, mas foi a melhor coisa. Ele é super independente, responsável. Já é registrado. Ele começou a trabalhar lá moleque, pra aprender mesmo, né?.* Hoje está terminando o Ensino Médio, mora em Sorocaba com o pai e vai a Vargem Grande todos os finais de semana visitar a mãe.

Entre 2003 e 2005, lecionou em uma escola particular em São Roque, cidade próxima a Vargem Grande. Em 2005, foi convocada para assumir o cargo de professora efetiva na Prefeitura de São Paulo, para o qual havia prestado concurso em 2003. Como todas as vagas próximas a sua casa já tinham sido ocupadas, veio a São Paulo procurar uma escola e se apaixonou pelo CEU “Cecília Meireles”. Por um ano, foi coordenadora da Escola da Família<sup>22</sup>, mas precisou abrir mão desse trabalho por questões burocráticas – incompatibilidade de horário com o cargo na Prefeitura de São Paulo.

Ao separar-se do marido, Fernanda já lecionava em São Paulo e, como desde esta época, saía de casa às 4h30, precisava de uma pessoa que tomasse conta da escola. Por isso, sua mãe foi morar com ela, pois não estava mais casada com o segundo marido, e a outra filha, com quem vivia, resolveu se casar, aos 18 anos.

A casa em que mora difere um pouco das casas de outras escolas. *É uma casa alta, bem alta, ampla, tem dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro. É uma casa boa. A cozinha é pequena, o banheiro também, mas tem um quarto grande e um quarto menor.* Nessa

---

22 O objetivo do Programa é a abertura, aos finais de semana, de 2.334 escolas da Rede Estadual de Ensino, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de trabalho.

condição de zeladora, tem descontados 10% de seu salário, convênio em que é cedida a casa, com a contas de água e luz incluídas. *Tem este desconto em folha de pagamento, que em relação ao preço do aluguel na cidade de Vargem Grande Paulista é praticamente irrisório.* Além disso, tem direito a uma folga semanal. Porém, os móveis e a conta de telefone são por conta própria.

Atualmente, trabalha na escola municipal em São Paulo e na escola estadual em Vargem Grande Paulista, como professora e zeladora. Em 2005, começou o curso de Pedagogia on-line, na Faculdade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. As provas e as palestras são presenciais, realizadas em São Paulo. Os/as alunos/as recebem um CD com o material para ser estudado e, depois, marcam uma data para as avaliações. É necessária a elaboração de uma monografia e, por este motivo, Fernanda ainda não conseguiu terminar o curso: *Era pra eu ter concluído já. É que eu não tenho tempo de fazer a monografia.*

Pedro, aos 14 anos, entrou no SENAI e fez dois cursos na área de Artes Gráficas. Logo que se formou, aos 19 anos, foi trabalhar na indústria. Na época, devido à crise pela qual passava a indústria, perdeu o emprego quando a empresa em que trabalhava fechou; ficou seis meses desempregado e, em seguida, conseguiu um emprego como vendedor. Não demorou muito e voltou para o setor industrial.

Como era uma indústria química, interessou-se pela área e optou por fazer, na Faculdade Ibirapuera, o curso de Ciências, com habilitação em Química. Nas horas vagas, começou a lecionar e resolveu abandonar a indústria e dedicar-se somente ao magistério:

*Na verdade, eu me identifiquei com essa coisa de dar aula. Apesar das dificuldades tirarem um pouco do brilho, as condições, o ambiente, tiram um pouco desse entusiasmo, mas é uma coisa legal você trabalhar com pessoas, mesmo não tendo aquela coisa da conclusão do trabalho. Você não vê aquela conclusão. Não é que nem o engenheiro – começa uma casa e termina. Ele vê a coisa acabada, mas a gente não. Tem uma certa frustração nisso, mas eu acho que é gratificante você trabalhar com... foi muito proveitoso pra mim, até pra evolução pessoal, experiência de vida, né?*

Na UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo – fez Pedagogia, como curso de complementação pedagógica. Atualmente, é professor concursado na Prefeitura de São Paulo e no estado de São Paulo.

Na escola estadual, leciona Química para os/as alunos/as do Ensino Médio no período noturno. Em 2006, dava aulas de Ciências para os/as alunos/as do Ensino Fundamental II na

escola municipal durante as manhãs. Mas, como é professor adjunto<sup>23</sup>, para tentar garantir a sua permanência no CEU, apresentou, em eleição interna, uma proposta na área de informática para o Conselho de Escola e foi eleito. Portanto, atualmente, pelas manhãs e tardes, é um dos professores responsáveis pelas aulas de informática para todo o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries).

Fátima estudou em escolas públicas da 1ª série à universidade. Da 1ª à 8ª série, estudou em uma escola estadual perto de casa. No Ensino Médio, mudou para outra escola estadual, mais próxima do centro, e considera que *foi bom pra mim também, porque aí eu saí um pouco do bairro. Conheci mais o centro, conheci pessoas diferentes.*

Começou a trabalhar desde cedo, aos 15 anos: *Foi por opção mesmo. Acho que é cultura mesmo da família, todo mundo trabalha cedo.* Conta que, naquela época, era muito fácil conseguir emprego. Em seu meio social, todo mundo trabalhava: suas amigas, seus primos e seus irmãos. Seu pai dizia que era bom trabalhar, apesar de ele não obrigar. Depois que terminou o Ensino Médio, Fátima ficou em dúvida se continuava os estudos, mas, incentivada pelo pai e pelo marido, namorado na época, fez cursinho pré-vestibular no Objetivo: *Aí eu fiz o cursinho e gostei. Gostei do ritmo do cursinho, vi que eu não sabia muita coisa [risos] e estudei bastante.* Saiu do emprego em que estava para dedicar-se aos estudos: *Eu achei que valia mais a pena abandonar o serviço e continuar a estudar, porque eu vi que dava pra passar em alguma faculdade.* Formou-se em Letras, em 2004, aos 26 anos. Poderia ter se formado antes, mas, como havia trancado a faculdade por um ano e meio para ir se encontrar com o namorado nos Estados Unidos, demorou um pouco mais.

Antes de começar o cursinho, porém, não sabia para qual curso ia prestar vestibular. Acredita que recebeu muita influência de alguns professores e de suas tias, que também são professoras:

*Então, eu recebi muita influência das minhas tias, que são professoras também. Eu não tinha, assim, antes de começar o cursinho, eu não sabia bem o que eu queria fazer. Eu sabia que eu queria continuar estudando, mas aí, no cursinho, eu me identifiquei com os professores de Literatura, de Português. Eu gostava de ler, eu gostava de ler Literatura. Uma tia minha é professora de Português, daqui da Prefeitura. A outra é de Geografia. Minha família tem bastante professor, por parte do meu pai. E eu acabei sendo influenciada por eles e acho que foi isso que me encaminhou pro magistério.*

---

<sup>23</sup> O/a professor/a titular fica alocado/a em uma escola e o/a professor/a adjunto/a fica alocado/a na Coordenadoria de Educação. No momento da atribuição, os/as adjuntos/as escolhem as escolas que estiverem livres, sem professores/as titulares.

No início da graduação, deu algumas aulas como professora eventual na mesma escola estadual em que estudou durante o Ensino Fundamental, *mas como é muito difícil trabalhar como professor eventual, comecei a procurar outras coisas*. Trabalhou como bolsista na Biblioteca da Faculdade de Química da USP e, nesta época, fazia curso de inglês na Faculdade de Educação e nadava no CEPEUSP – Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo.

Quando acabou o contrato como bolsista, trabalhou na biblioteca da Aliança Francesa. Depois de seis meses, pediu demissão, pois *eu não tava muito satisfeita, porque eu ganhava muito pouco*. Trabalhou também por pouco tempo como atendente na Fnac (loja de livros, CDs, DVDs, papelaria, informática, telefonia) e, nessa época, resolveu ir para os Estados Unidos, onde seu namorado estava morando.

Trancou a matrícula na faculdade e, durante um ano e meio, fez três cursos de inglês, trabalhou no *Dunkin' Donuts*, em casas de família, na limpeza e no cuidado com crianças pequenas. Voltou para o Brasil antes do namorado, que ainda ficou mais algum tempo por lá.

*Além de ter que terminar a faculdade, eu vi que não valia muito a pena ficar lá muito tempo. Aí eu voltei primeiro e, enquanto eu terminava a faculdade, comecei a procurar uma casa pra gente comprar, porque a gente já tava pensando em se casar. E, depois, em 2004, ele voltou, eu terminei a faculdade.*

Ao final de 2004, no mesmo ano em que terminou a faculdade, prestou o concurso para a Prefeitura de São Paulo e para o Estado de São Paulo. Em 2005, assumiu os dois cargos, como adjunta no município e como titular no Estado, ambos como professora de Português. Na Prefeitura, o CEU é a segunda escola pela qual passou. Ficou um ano e meio em outra escola perto de sua casa, mas, como é professora adjunta e não tem prioridade de escolha das aulas, optou por mudar para o CEU para tentar garantir um período fechado.

Desde que se formou, já fez alguns cursos de atualização e tem planos de tentar uma vaga no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da USP. No segundo semestre de 2007, tentaria participar de um curso como aluna especial. Acredita que o tempo é um dos fatores que dificultam a concretização de seu projeto:

*Fiz a inscrição na semana passada [como aluna especial]. Mas eu tenho que amadurecer mesmo a idéia. É questão de tempo mesmo. Eu não sei se vai dar certo, mas eu vou tentar. O problema é o tempo mesmo pra parar, ler um pouco mais, refletir um pouco mais. Mas eu quero tentar.*

Assim como Fátima, Marcelo também só estudou em escolas públicas. De todos/as os/as entrevistados/as, foi o único que mencionou que freqüentou a escola desde a educação



infantil. Além disso, ele e a irmã foram alfabetizados em casa, pela mãe. Na época, fez dois anos de PLANEDI<sup>24</sup>, pois como ainda tinha seis anos, não pôde entrar na 1ª série do Ensino Fundamental. Ficou nessa mesma escola municipal durante dez anos, até completar a 8ª série. O Ensino Médio foi realizado em uma escola estadual e a faculdade de Tecnologia da Construção Civil foi feita na FATEC - Faculdade de Tecnologia de São Paulo.

Aos 14 anos, quando ainda estava na escola municipal, cursando a 8ª série, teve a oportunidade de participar do Programa Menor Aprendiz, do Banco do Brasil. Foi selecionado entre os cinco melhores alunos da escola para trabalhar no Banco até os 18 anos.

*E quando saí, eu não fazia mais trabalho de menor-aprendiz. Eu já fazia trabalhos de funcionário. Tanto que eu trabalhava, no final, eu tava em setor de segurança, de cartão de crédito, que é um setor que poucas pessoas têm acesso. E, na época, eu tinha a impressão que eu ia continuar no Banco, só que eu lembro que surgiu uma lei que impedia concursos internos. E nós, menores, tínhamos essa oportunidade de fazer concursos internos e continuar como funcionário do Banco, né? Fazer carreira, alguns ficaram. E eu não tive essa oportunidade. Mas também não lamento. Acho que foi uma coisa que eu tinha que ter vivido ali e foi bom.*

Nessa época, começou a fazer patinação artística na Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB). Trabalhava no Banco quatro horas por dia, treinava patinação quatro horas por dia e ainda cursava a 8ª série. Porém, como era um esporte caro, que demandava investimento em equipamento, roupa, patins, etc. e, acima de tudo, era um esporte de carreira curta, optou por tê-lo somente como *hobby*. Chegou a ficar classificado em 4º lugar no Brasil, participou de vários campeonatos, tem muitos troféus em casa, mas não se considerava um “atleta top de linha” para tentar a profissionalização.

Quando ainda estava na faculdade, fez estágio no Grupo de Computação Gráfica da FATEC e, para complementar a renda, começou a dar aulas como professor no Estado, em caráter excepcional. Assumiu aulas de Matemática e de Desenho Geométrico nas salas de 5ª a 8ª séries. Depois que terminou a faculdade, continuou dando aulas e começou a trabalhar também como projetista em uma empresa de ar condicionado e, em seguida, como técnico na Eletropaulo, no setor de fraude de energia. Nesse ínterim, assumiu aulas como professor substituto no SENAI:

*SENAI também é docência, mas era ensino, aprendizagem industrial. Então, o SENAI já é um outro foco. A escola é bem conteudista, você trabalha com aluno que foi selecionado. Então, você não tem aquele aluno que não tem pré-requisito. Tudo acontece. Em termos de conteúdo, é o aluno ideal. Só*

---

<sup>24</sup> PLANEDI – Plano de Educação Infantil – programa alternativo de atendimento ao pré-escolar, com baixo custo operacional.

*que você também não tem muita liberdade de trabalho, de fazer trabalhos inovadores. Você tem que seguir aquela linha bem tecnicista, né? Mas também foi uma experiência que eu gostei.*

Marcelo começou a lecionar “no susto”, aos 19 anos. Na maioria das vezes, assumia aulas de Matemática, mas também já deu aulas de Física. Acredita que seu domínio desses conteúdos se deve à formação recebida na FATEC, na qual o/a aluno/a aprende a pesquisar e a correr atrás do conhecimento. Por isso, nunca teve dificuldades em relação às disciplinas ministradas, pois *sempre fui atrás de leituras que dessem conta do que faltava, mas, na parte pedagógica, eu senti falta*. Fez, então, o curso de licenciatura em Matemática:

*Eu tava pra fazer o curso de Matemática inteiro. Já tinha feito até a matrícula. Daí surgiram aqueles cursos de complementação pedagógica e eu fiz a licenciatura em Matemática. Tive o cuidado de escolher, na época, eu fiz uma pesquisa e peguei a melhor universidade que oferecia esse curso, que era a Universidade Mackenzie. O curso foi maravilhoso. Teve duas ou três turmas e o Mackenzie decidiu encerrar esse curso. Não tem mais lá. Tem outras universidades que têm, mas eu sei que a qualidade não é tão boa.*

Com os conhecimentos adquiridos nesse curso de complementação pedagógica e com alguns anos de experiência, acredita que sua concepção de escola e de professor mudou bastante. *Foi mudando aos poucos. Eu costumo dizer que eu sou professor há 15 anos, mas eu me considero educador há apenas cinco.*

Em dezembro de 1998, quando terminou a licenciatura, já havia prestado o concurso para professor titular do estado de São Paulo. Em janeiro de 1999, quando foi convocado, não pôde assumir, pois, na data da realização da prova, em outubro do ano anterior, ainda não estava formado. Ficou muito desanimado, também porque a escola em que lecionava não apresentava boas condições de trabalho, havia muita indisciplina e o prédio estava em situação precária: *Então, eu tinha ficado muito chateado, porque eu trabalhei 10 anos no Estado e, quando eu passei no concurso, fiz a licenciatura, corri atrás das exigências legais, eu passei, fui bem, fui chamado logo na primeira leva, mas não pude assumir.*

Em 2002, foi aprovado no concurso para os cargos de professor adjunto e titular na Prefeitura de São Paulo, mas assumiu somente o de titular, pois *a minha prioridade nunca foi muito quantidade de aula, ter muitas aulas. [...] Pra carreira, na Prefeitura, o cargo de titular é um pouco melhor do que o de adjunto. Você não fica trocando de escola. Porque eu gosto de dar continuidade no trabalho*. Ao assumir o cargo na Prefeitura, abandonou as aulas no Estado.

Começou em uma escola perto de sua residência, mas, depois de dois anos de meio, optou pela remoção, já que era o professor mais novo, em tempo de serviço na própria escola, e, por isso, não conseguia escolher período fechado de aulas:

*Eu nunca consegui lá ter um sossego pra trabalhar num período e isso me atrapalhava um pouco. Então, quando inaugurou o CEU, por ser próximo da minha casa, eu tentei a remoção. E eu não indiquei um monte de escola pra querer sair de lá. Eu falei assim: “Não, quando surgir a remoção, eu vou escolher um lugar de meu interesse”. Então, eu só indiquei uma escola, porque, quando você faz remoção, você indica dez, vinte. Tem gente que indica muitas. Eu indiquei uma e saiu minha remoção. Eu nem acreditei. Eu falei “Nossa, acho que ninguém tinha escolhido os CEUs”. Por ser um equipamento novo, muita gente ficou com receio de desafio, de ir pra um lugar diferente. Eu não fiquei com receio. Eu fui e já é o meu terceiro ano.*

Concomitantemente ao trabalho na Prefeitura de São Paulo, lecionou durante quatro anos em uma escola particular. Nessa época, estava precisando de dinheiro e, por isso, resolveu dobrar<sup>25</sup>. *E eu cheguei à conclusão que não era saudável pra mim. Eu não consigo ficar com muitas aulas.* Além disso, acredita que quem tem uma *prospecção de futuro, de carreira*, precisa preparar-se, estudar, fazer cursos de qualidade. Por isso, fez, então, a opção por reduzir a carga de trabalho, ficar somente com o cargo de professor titular no “CEU Cecília Meireles” e dedicar-se aos estudos.

Depois da licenciatura, fez dois cursos de especialização. O primeiro, sobre educação da pessoa com deficiência da áudio-comunicação, realizado na FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo. Foi um curso extenso, de 800 horas, com duração de dois anos — um ano e meio de aulas e meio ano de estágio. O segundo curso de especialização foi sobre Escolarização e Diversidade, realizado na Faculdade de Educação da USP, com duração de um ano e meio. *Já foi um curso que me aproximou mais da área da Pedagogia, das políticas públicas. Foi um curso interessante.*

Atualmente, trabalha no período da manhã na escola municipal e, às tardes, duas ou três vezes na semana, presta serviços para um Portal Educacional na Internet. Escreve artigos, faz planos de aulas, responde dúvidas de professores/as. *É um trabalho mais suave, em termos de carga horária.* Em agosto de 2007, começou o Mestrado, também na Faculdade de Educação da USP.

Diante desse perfil geral do grupo de docentes pesquisados/as, e, mais especificamente, das professoras e dos professores entrevistadas/os, retomo as questões que

---

<sup>25</sup> “Dobrar” é o termo usado pelos/as professores/as para referir-se à situação em que trabalham em mais de um turno, seja na mesma escola, seja em duas ou três.

surgiram ao longo da construção teórica de meu objeto de pesquisa, qual seja, o uso do tempo docente, em suas várias dimensões e significados, atribuídos pelos próprios professores e professoras.

## 5. GÊNERO, JORNADAS E RITMOS DA DOCÊNCIA: para além das dicotomias

O diálogo com a Sociologia do Trabalho, sob a ótica de gênero, deu-me a base teórica para construir meu objeto de pesquisa, ou seja, para olhar o trabalho docente, mais especificamente, os ritmos e as jornadas no cotidiano de professoras e professores. Baseada nessa produção, cujo foco central é a divisão sexual do trabalho, reitero que há uma diferenciação entre os trabalhos feminino e masculino e entre os tempos na vida cotidiana de mulheres e homens, no trabalho e fora dele. No entanto, minhas observações dos tempos, dos ritmos e das jornadas docentes chamaram-me a atenção para o fato de que existem muitas dicotomias na reflexão dessas teorias sobre o âmbito do trabalho em geral, que precisam ser desconstruídas e problematizadas, quando procuramos adensar nossa compreensão sobre o trabalho docente, ao menos em relação ao grupo de professoras e professores do Ensino Fundamental II do CEU “Cecília Meireles”.

Como professoras e professores conseguem lidar com o tempo e com seus limites? No trabalho docente, há realmente uma estrita separação entre o que é privado e o que é público ou essas dimensões se misturam? O tempo de trabalho econômico é maior para os professores, assim como, nos estudos sobre o trabalho em geral, o é para os homens? E a sobrecarga de tempo dedicado ao trabalho total, que inclui também o trabalho doméstico, é mesmo exclusiva das mulheres?

A análise das informações coletadas permitiu perceber que há uma reprodução daquilo que foi apontado nas pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho, mas há também situações em que essas divisões fortemente polarizadas entre os sexos são quebradas. Ultrapassar os limites das polarizações e das dicotomias no exame do trabalho docente significou ir além da divisão sexual do trabalho e ter, no conceito de relações sociais de gênero, a chave teórica fundamental de análise. Por isso, meu olhar deteve-se nos elementos que remetem ao gênero, e não apenas ao sexo.

A observação de Scott (1995) de que as relações sociais entre homens e mulheres devem ser sempre problematizadas, levando em conta o contexto no qual elas se constroem, vem ao encontro de meu propósito para desconstruir algumas dicotomias. Desse modo, neste capítulo, analiso o uso dos tempos docentes e os significados a ele atribuídos pelas próprias professoras e professores pesquisados, procurando desconstruir, sempre que possível, as dicotomias apresentadas pela teoria que impediam a melhor compreensão de meu objeto de pesquisa.

### 5.1. O tempo: inimigo da liberdade?

*É muito a toque de caixa. Não dá pra você fazer como você gostaria e aí você cai um pouquinho na frustração (Pedro)*

O tempo, para professoras e professores, é quase sempre o inimigo da liberdade. Frases como *não tenho tempo*, *preciso de mais tempo* e *não há tempo suficiente* são recorrentes no cotidiano escolar. Além disso, o tempo contém uma dimensão fundamental na configuração do trabalho docente: por meio dele constituem-se restrições objetivas e opressoras, mas também horizontes de possibilidades e limitações subjetivamente definidos. O tempo estrutura o trabalho e é estruturado por ele (HARGREAVES, 1999).

Correria, cansaço, decepção, falta de tempo, ansiedade, desgaste e estresse são os sentimentos aos quais muitos professores e professoras se referiram para expressar o uso do tempo em suas vidas. Outros sentimentos negativos, como preocupação, massacre e tristeza, também foram citados. Por outro lado, embora com menor frequência, sentimentos positivos, como aprendizagem, sabedoria, experiência, mudança, vitalidade, evolução e gratificação foram salientados tanto pelo grupo de docentes que responderam ao questionário quanto pelos quatro docentes que participaram das entrevistas e preencheram *os diários de uso do tempo*.

Diversos problemas de saúde, de maneira isolada, foram mencionados. Estresse, gastrite, úlcera, aumento do nível de colesterol, perda parcial da audição, disfonia, problemas respiratórios por causa do giz, tendinite e bursite. De todo o grupo, apenas sete docentes relataram que nunca tiveram nenhuma doença relacionada ao trabalho. A discussão sobre a questão da saúde-doença, trazida por Codo e Vasques-Menezes (1999), Silva e Carlotto (2003) e Barros, Heckert e Oliveira (2005), está estritamente relacionada a esses sentimentos. Além dos fatores já apontados, como, por exemplo, violência, falta de segurança, burocracia, baixos salários, falta de perspectiva de ascensão na carreira, sala de aula superlotada, acrescento, baseada nos dados coletados, que as extensas jornadas e os intensos ritmos de trabalho docente são também fatores que causam sensações de cansaço, desgaste e falta de tempo.

Apesar disso, a realidade observada durante a pesquisa mostrou-me que o fato de o professor ou a professora apresentar — ou ter apresentado — um desses sintomas não significa, necessariamente, que ele ou ela esteja em situação de *burnout*.

Além disso, o exame mais detido das informações coletadas sublinhou a urgência de criar categorias de análise capazes de ultrapassar o agrupamento dos docentes conforme o

sexo. Os relatos obtidos mostraram-me que não é o fato de ser homem ou mulher que necessariamente produz escores mais altos para um ou outro sexo, uma vez que as condições de vida, incluindo todas as dimensões do tempo e os significados atribuídos a elas têm extrema relevância.

As rotinas<sup>26</sup> das/os 12 docentes que responderam ao questionário no início da pesquisa não fornecem informações tão detalhadas quanto as obtidas com as entrevistas e os *diários de uso do tempo*, mas até mesmo aquelas breves informações revelam que, independente do sexo, a rotina dos/as docentes pesquisados/as é intensamente ocupada com atividades escolares, realizadas dentro e fora da escola. Na maioria dos casos, ela é fragmentada e sobrecarregada pela realização de outros afazeres.

Diferentemente da maioria das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) possuem seis aulas por período, e não cinco. Por isso, quem opta pela Jornada Especial Integral (JEI) permanece na escola até 13h25 e fica impossibilitado/a de iniciar outro turno de trabalho fechado em outra escola às 13h.

Esse é o caso de Adriana, que trabalha 40 horas/aula no CEU. Mesmo assim, ela possui 20 horas/aula em uma escola estadual, em período que não afeta sua participação na JEI. Essa rotina diária intensa conta ainda com uma hora por dia para preparar aulas e atividades, uma hora para trabalhos domésticos e duas horas assistindo televisão, lendo ou ouvindo música. Nos finais de semana, também prepara aulas, faz serviços domésticos e tem por volta de quatro horas de lazer — restaurante, visita a amigos ou familiares, cinema, *shopping*, exposições de arte.

Assim como Adriana, Gabriel trabalha em duas escolas, com intensa carga horária diária: 25 horas/aula no CEU e 40 horas/aula em outra escola, como vice-diretor. Nos dias de semana, gasta por volta de cinco horas semanais com atividades domésticas. Nos finais de semana, faz um curso de Pós-Graduação *lato sensu* e utiliza os domingos para descansar e organizar a casa. Vanessa também segue rotina semelhante e trabalha por volta de 41 horas/aula no CEU e em outra escola municipal. Durante a noite, faz atividades domésticas e, quando possível, resolve problemas pessoais. Nos finais de semana, repõe aula, por causa de greves e falta de professores/as. Além disso, dedica algum tempo ao lazer pessoal e à organização da casa.

Outra forma de rotina bastante sobrecarregada é a de Renato que, além de dedicar-se à docência acumula outra atividade: informática. Renato trabalha 15 horas/aula no CEU, 24

---

<sup>26</sup> Estes dados, coletados por meio dos questionários, referem-se ao ano de 2006.

horas/aula em uma escola estadual e 40 horas na área de informática. Gasta por volta de duas horas com deslocamentos entre os locais de trabalho, mais uma hora com alimentação, 30 minutos dedicados à leitura, 30 minutos à higiene pessoal e seis horas de sono. Nos finais de semana, costuma passear com a família, ler, fazer exercícios físicos, navegar na internet e preparar aulas. Em contrapartida, não faz nenhuma tarefa doméstica.

Um outro grupo de docentes que responderam ao questionário apresenta uma jornada um pouco mais reduzida, ainda que mantendo a tendência de forte intensificação do trabalho. Amélia leciona 28 horas/aula no CEU e 28 horas/aula em uma escola estadual. Nos dias de semana, tem 85% de seu tempo ocupado com a escola e o restante com atividades domésticas, que também tomam grande parte de seu tempo nos finais de semana, destinados à preparação de aula, embora em menor quantidade, e a passeios.

Jéssica trabalha 20 horas/aula no CEU e 30 horas/aula em uma escola estadual. No entanto, não foi possível conhecer mais detalhadamente sua rotina nos dias de semana e nos finais de semana, pois a professora deixou o questionário incompleto.

Leandro tem seus dias da semana inteiramente ocupados com 25 horas/aula no CEU e 30 horas como livreiro, atividade que também exerce nos finais de semana. Como possui empregada doméstica, quase não se dedica às tarefas domésticas, a não ser pelas idas ao supermercado e à padaria.

Durante a semana, Luiza trabalha 25 horas/aula no CEU e 25 horas em uma academia, onde também trabalha aos sábados. Cerca de uma hora diária é tomada pela preparação das aulas e algumas horas semanais são ocupadas com atividades domésticas, tanto nos dias de semana, como nos finais de semana. Aos domingos, passeia ou descansa.

Maria trabalha de manhã, à tarde e à noite; seus tempos são bastante fragmentados: tem 18 aulas no CEU e 26 aulas em uma escola estadual. Entre uma escola e outra, quando consegue almoçar em casa, faz algumas atividades domésticas, descansa um pouco, vai à ginástica. Nos finais de semana, dedica seu tempo a cuidados pessoais, a passeios, ao convívio com familiares e à rotina doméstica.

Roberta trabalha 25 horas/aula no CEU e 26 horas/aula em uma escola estadual. Para planejar as aulas e realizar algumas atividades domésticas, gasta por volta de três horas diárias. Como é professora contratada, faz, aos sábados, cursinho de preparação para o concurso de cargos efetivos da Prefeitura de São Paulo.

Virgínia tem duas ocupações básicas e trabalha 34 horas/aula no CEU e 24 horas/aula em uma escola estadual, além de 12 horas como professora de balé clássico. Nos finais de semana, costuma participar de festivais, de jogos ou até mesmo como mesária em jogos de



futebol. Realiza tarefas domésticas, mas ressalta que são afazeres pessoais, e não de toda a família.

Entre esse primeiro grupo de docentes, Amanda é a que possui tempos de trabalho econômico mais reduzidos, por já estar aposentada em um cargo. Trabalha 29 horas/aula no CEU pela manhã e tem as tardes e as noites livres. Três vezes na semana, prepara aulas e atividades e, durante dois dias, tem aulas de ginástica. Os finais de semana são utilizados para lazer com a família e para algumas atividades domésticas.

Entre as/os docentes que seguiram por mais tempo com a pesquisa, fornecendo entrevistas e preenchendo os *diários de uso do tempo*, foi possível apreender com maior riqueza de detalhes os ritmos e jornadas de trabalho, que exponho a seguir:

Pedro e Fernanda possuem uma rotina extremamente sobrecarregada e fragmentada. Neste ano de 2007, a rotina de trabalho de Pedro não se repete em nenhum dia. Acorda às 6h20 e deixa seu filho na escola municipal às 6h50. Com exceção de dois dias da semana (quintas e sextas), começa o dia dando aulas na escola estadual. Depois de deixar seu filho no CEU, inicia o trabalho às 7h e dá duas ou três aulas, dependendo do dia da semana. Antes de entrar na escola municipal, resolve questões ligadas à construção e à reforma das casas. Tem dias que entra às 9h35 e, quando não tem aula com os alunos, chega às 11h05 para cumprir uma hora-atividade e permanece na escola para a reunião de JEI. Nas quintas, começa às 7h e sai às 13h25, depois da JEI. Nas sextas, também inicia no primeiro horário, mas sai às 11h50, pois não há JEI.

Pedro só consegue desdobrar-se entre a escola municipal, a escola estadual e as obras referentes à construção de sua casa e à reforma da casa de seu pai, porque os lugares são próximos e porque se locomove de carro. Além disso, durante a reunião de JEI, precisa ausentar-se todos os dias por alguns minutos para pegar o filho, cuja aula termina às 12h30. Enquanto espera o pai, o garoto brinca no parquinho.

Vão para a casa. Com a comida já preparada pela esposa, Pedro dá almoço para o filho e diz: *Sempre faço ele comer fruta. Por mais que ele queira comer outra coisa, eu coloco fruta pra ele. Até passo por chato [risos]*. Depois, deixa uma atividade ou brincadeira para o filho. Em parte de dois dias na semana, o filho fica com a avó paterna e nos outros três fica com a faxineira.

Como neste ano está com as aulas de informática de 1ª a 8ª séries, precisou assumir o período da manhã e algumas tardes. Quando não tem aula, está ocupado com as obras ou com o filho. Quartas e sextas são dias da semana “especiais, pois o filho tem natação. Às quartas, sai do CEU às 15h15 e passa em casa para pegá-lo. Às sextas, como não tem aula à tarde, fica

com o filho e o leva para natação às 16h. *Aí eu arrumo a mochila dele. Coloco toalha, sabonete, xampu, essas coisas e levo ele. Troco ele e quando ele sai do banheiro, a gente volta pra casa.*

Suas noites, de terça a sexta, das 19h às 23h, são ocupadas com aulas na escola estadual. Nas quartas, entra mais cedo, às 18h, pois tem HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e as noites de segundas-feiras, livres, são reservadas para ficar em casa, com o filho e a esposa.

Em 2006, Pedro tinha uma rotina menos fragmentada, mas não menos trabalhosa. Dava aulas na escola municipal de manhã e na escola estadual à noite. Durante as tardes, ficava com o filho, planejava aulas e fazia diversas atividades domésticas. Nessa época, ainda moravam em sua própria casa. Atualmente, por causa das obras e dos horários de trabalho fragmentados, mora na casa dos sogros e quase não tem tempo livre, nem aos finais de semana. Durante a semana, lê os jornais disponíveis no CEU: o *Estado de São Paulo*, a *Folha de São Paulo* e o *Jornal da Tarde*. A escola estadual tem a assinatura da *Nova Escola*. *Eu leio lá também, mas, muitas vezes, a revista some.* Além disso, Pedro tem a assinatura da revista *Casa e Construção: Vou lendo e tirando algumas idéias.*

Pedro considera que, neste ano, está sendo *tudo a toque de caixa*. Apesar de gostar do trabalho que está desenvolvendo na construção de sua casa e na reforma na casa de seu pai, essa ocupação tem demandado muito tempo, pois, além da obrigação de estar nas obras, fazer orçamentos, comprar materiais, dentre várias outras tarefas, Pedro tem que fazer estudos sobre a construção. Suas noites, depois que chega da escola estadual, às 23h, são ocupadas com as pesquisas na internet. Dorme em torno de quatro a seis horas por noite, no máximo.

Ocupemo-nos agora com a rotina de Fernanda, que nos dias de semana é intensamente ocupada com as atividades escolares. Acorda às 4h e sai de casa às 4h30. Pega um ônibus que sai de São Roque e vai para Cotia. De Cotia, pega uma perua que vai até Pinheiros, já na cidade de São Paulo. De Pinheiros, geralmente pega outro ônibus para chegar até a escola. Como este último ônibus demora um pouco, prefere, às vezes, fazer baldeação. Como tem Bilhete Único<sup>27</sup>, pega um ônibus até a Marginal de Pinheiros e lá pega outro que vai direto para a escola. Resumindo, são duas horas e meia de deslocamento para chegar ao CEU, todos os dias.

---

<sup>27</sup> Bilhete Único é um cartão que possibilita a utilização de até quatro veículos (ônibus, metrô) em um período de duas horas, no preço de uma tarifa única.

Das 7h às 11h50, está em sala de aula. Tem três horas-atividades dispersas na semana. De 2ª a 5ª, das 12h às 13h25, participa das reuniões de JEI, enquanto come um lanche. Fernanda não optou pela JEI, mas participa das reuniões, como carga horária extra:

*Eu fiz JEx, que é Jornada Extraordinária. Porque se eu fizesse JEI, eu não poderia desistir da JEI. Se você participa da JEI, você não pode retroceder, você tem que ficar com a JEI até o final do ano. Como eu tive que optar já em dezembro do ano passado pelo que eu ia fazer este ano e as aulas do Estado só são atribuídas no dia 31 de janeiro, eu fiquei com medo de não dar acúmulo. Então, se eu optasse pela JEA ou pela JEx ou TEx, eu poderia assumir e, se não desse, eu poderia desistir, diferentemente da JEI. Então, eu optei por esta jornada, justamente porque se tivesse algum problema, se não fosse compatível, não desse o acúmulo, eu poderia desistir.*

Às 13h30, sai do CEU e faz todo o percurso novamente até Vargem Grande Paulista. Devido ao trânsito carregado, chega por volta de 15h30 e começa a lecionar às 15h50:

*Ultimamente, tem tido bastante trânsito e eu tenho conseguido chegar às 16h. E como eu tenho uma tolerância de 10 minutos, eu ainda consigo. Mas ontem, por exemplo, eu cheguei 16h05, eu perdi uma aula. [A aula que deveria dar] foi passada pra [professora] eventual, entendeu? Porque teve um acidente em Cotia e eu cheguei atrasada. E ontem eu saí um pouco mais cedo daqui. Saí 13h15 e cheguei atrasada por causa desse acidente.*

Quando chega, não tem tempo nem de comer. Tem aulas até 18h20 e *como eu moro na escola, pra mim é cômodo, faço a refeição. Às vezes, quando dá tempo de tomar banho, eu tomo, e entro na aula de novo.* Durante as noites, seus horários são diferentes. Nas segundas, tem HTPC das 18h20 às 20h30. O número de horas coletivas é proporcional à quantidade de aulas que o/a docente tem. Como Fernanda tem 26 aulas por semana, são duas horas/aula de HTPC. Nesse dia, só consegue comer e tomar banho depois das 20h30, porque entre as aulas da tarde e o HTPC não dá tempo: *Lá no HTPC tem aquelas bolachinhas pedagógicas, água e sal, aquelas coisas. Bolachas que vêm do Estado. Então, eles colocam lá na mesa pros professores. Daí tapeio a fome, o estômago.*

Nas terças e quintas, também não tem aulas à noite. Aproveita para corrigir provas, trabalhos, arrumar diários ou preparar aulas. Navega na internet, verifica os *e-mails* ou dá alguns telefonemas. *Raramente, eu estou descansando.* Nas quartas, tem todas as aulas da noite e, nas sextas, tem as três últimas aulas. Fernanda gostaria de ter assumido aulas somente no período da manhã e da noite, *pra ter esse período da tarde pra descansar, pra preparar aula, pra resolver coisas de banco, tal,* mas reclama que o ensino noturno está diminuindo, cada vez mais, em todo o País e, principalmente, no estado de São Paulo:

*Está fechando o ensino noturno. Não sei o que está acontecendo. Na realidade, eu sei. Uma grande campanha do governo pra acabar com o ensino noturno mesmo. Então, eu só tenho três salas na escola à noite. Nós tínhamos 13 salas. Foi diminuindo gradativamente. Até o ano passado, nós tínhamos quatro, este ano três, ano que vem vai dar dois e olhe lá.*

De outro lado, estão Marcelo e Fátima, que possuem rotinas de trabalho econômico menos fragmentadas do que Pedro e Fernanda.

Marcelo é o professor que tem sua rotina de trabalho econômico menos intensa. Acorda às 6h, toma seu café da manhã, já preparado pela mãe, ajuda a desfazer a mesa e a arrumar a cozinha. De carro, sai de casa às 6h40 e geralmente, em 10 minutos, chega à escola. Nos dez ou cinco minutos antes de começar as aulas, guarda seus dois lanches na geladeira (um para o intervalo e outro para depois das aulas, antes de começar a reunião de JEI), arruma o material para as aulas do dia e entra em sala às 7h.

Ministra as três primeiras aulas do dia, até às 9h15. No intervalo de 15 minutos, toma seu primeiro lanche, vai ao banheiro e bebe água. De 9h35 a 11h50, ministra as três últimas aulas, toma seu segundo lanche, guarda os materiais escolares no armário e pega seus materiais pessoais. De 12h a 13h25, participa das reuniões de JEI. Em meio às aulas, tem três horas-atividades distribuídas na semana.

Essa rotina repete-se todos os dias da semana, com exceção das terças-feiras, nas quais começa a lecionar às 8h50, a partir da 4ª aula do dia, e das sextas-feiras, quando não há reunião de JEI. Nas terças, acorda às 7h e, nas sextas, sai da escola às 11h50.

Almoça em casa por volta de 13h40. Ajuda a mãe a lavar a louça e a arrumar a cozinha. De duas a três vezes na semana, na maioria das vezes, das 14h30 às 16h30/17h, trabalha em casa, prestando serviços educacionais para o Portal na Internet. É um trabalho sem vínculo empregatício e, por isso, a cada dia, tem uma rotina e um horário diferentes. Nos outros dias da semana, resolve questões de banco e outras eventualidades. *De vez em quando, eu descanso nesse horário, mas é muito raro. Faz mais de dois meses que eu não consegui arrumar um dia pra descansar [risos].*

Diariamente, com exceção da segunda-feira — dia em que o clube não abre —, por volta de 17h ou 18h, vai à academia fazer musculação. Como sempre esteve envolvido com esporte, não consegue ficar sem, mesmo na época em que estava bem apertado com o horário. *É uma prioridade.*

Atualmente, tem ido aos treinos de patinação artística sobre rodas, para uma apresentação em homenagem ao ex-técnico, que irá completar 20 anos de carreira. *Fui o atleta escolhido para homenagear todos os atletas homens que passaram por este técnico.*

[...] *Mas é uma apresentação. A gente não tá com tanta exigência técnica. É mais uma confraternização e tá me ajudando também no social, que é legal.*

Durante as noites, quando está fazendo algum curso, dedica-se às disciplinas e às leituras: *Olha, geralmente, eu separo meia horinha antes de dormir e sempre leio alguma coisa. Mas eu gosto mais de ler livro técnico, livro da área. De vez em quando, eu leio outras coisas. Até livro de auto-ajuda, às vezes, a gente lê [risos].* Atualmente com as noites livres, pois as aulas do mestrado ainda não começaram, sabe que será necessário reservar um pouco mais de tempo para as leituras que serão exigidas pelo curso.

Como não dá tempo de ler jornal nos dias de semana, folheia os jornais da escola para ver as principais manchetes. Às vezes, antes de começar a trabalhar no Portal, consegue ler algumas notícias na Internet. Além disso, recebe um *clipping* educacional, *porque eu preciso estar sempre ligado no que tá acontecendo para os artigos que eu escrevo, né?*

Depois de Marcelo, Fátima é a professora que, dentre os/as quatro entrevistados/as, possui uma rotina menos intensa: acorda às 6h05 e toma café, que ela mesma prepara. De carro, sai de casa às 6h35 e, geralmente, chega à escola em 20 minutos. Das 7h às 11h50, ministra seis aulas. Em meio às aulas, tem três horas-atividades distribuídas na semana. De 2ª a 5ª, participa das reuniões de JEI e sai do CEU às 13h25. Nas sextas, como não tem JEI, sai às 11h50. A rotina difere também às quartas-feiras, pois começa a dar aula às 9h35, a partir do 4º horário.

Saindo da escola, vai para casa, almoça, assiste à televisão, descansa entre trinta minutos e uma hora, lê o jornal *Folha de São Paulo* ou um livro, prepara algumas atividades para a aula à noite e olha seu semanário. Às 17h30, lancha ou janta e começa a se arrumar para as aulas do período noturno. Às vezes, quando tem tempo, lê um pouco mais antes de sair. Às 18h50, sai de casa rumo à escola estadual. Gasta, de carro, somente cinco minutos. As aulas começam às 19h e terminam às 23h. Às segundas-feiras, participa das reuniões de HTPC das 17h às 18h20, mas, como as aulas começam às 19h, fica direto na escola. Às quartas-feiras, não tem aula na escola estadual.

Atualmente, durante as tardes, tem se dedicado à leitura da bibliografia do concurso da Prefeitura de São Paulo para professora titular: *Eu quero me tornar titular pra eu poder ficar somente em uma escola e esse concurso vai ser agora em agosto [de 2007].* Além das atividades escolares, Fátima realiza, durante a semana, algumas tarefas domésticas. Faz a limpeza da casa, lava a louça, prepara o almoço e o jantar e faz compras.

Em 2006, Fátima tinha uma carga horária maior: *Eu dava 49 aulas e esse ano eu tô com 45, nos períodos da manhã e da tarde. Como, no Estado, no período da tarde, são seis*

aulas de português para cada série, o mínimo que cada professor/a pode assumir são 24 aulas. Neste ano, lecionando à noite — com cinco aulas de português por semana em cada sala —, sua carga é de 20 aulas. Por outro lado, tendo mudado para o CEU, sai da escola somente às 13h25, ao contrário da outra escola, da qual saía às 12h25.

As rotinas descritas até aqui mostram-nos que tanto os professores quanto as professoras possuem jornadas e ritmos intensos de trabalho, seja devido a um tempo de trabalho econômico maior, a um tempo de trabalho para a reprodução social mais elevado ou a um tempo fragmentado que compromete as diversas dimensões de suas vidas.

Nesse sentido, como diferenciar e também agrupar as dimensões que caracterizam o trabalho docente para além dos sexos? Se este é fortemente caracterizado pela grande intensificação, pelo acúmulo de jornadas e de instituições, ou até mesmo pelo acréscimo do exercício de outra função, fora da docência, como captar as tensões que o definem? A tarefa que se mostrou urgente e necessária foi ultrapassar as dicotomias entre os sexos, sem perder as tensões entre público e privado e entre trabalho econômico essencialmente masculino e trabalho feminino voltado para a reprodução social.

## 5.2. Entre o público e o privado?

*Geralmente, tem-se a impressão que a vida pessoal confunde-se – ou funde-se – com a vida no magistério (Vanessa)*

A segunda dicotomia que pretendo desconstruir é aquela que se refere à separação entre as dimensões pública e privada do cotidiano de trabalho docente. Por meio dos relatos, procuro mostrar como essas dimensões se misturam, ou seja, questões pessoais são levadas para a escola, enquanto atividades escolares são levadas para dentro das casas e do cotidiano das famílias de professoras e professores.

Andy Hargreaves (1994; 1999), baseado em sua pesquisa realizada em escolas elementares de Ontário, Canadá, aponta distintas dimensões do tempo – tempo técnico-racional, tempo micro-político, tempo fenomenológico e tempo sócio-político – e suas implicações no cotidiano docente. Algumas de suas definições ajudam-nos a perceber um modo bastante definido e pretensamente objetivo de organização do tempo de trabalho na escola.

Na *dimensão técnico-racional*, o tempo é um recurso que pode ser aumentado, diminuído, manipulado, organizado ou reorganizado, a fim de atender aos propósitos educacionais. Essa dimensão do tempo é dominante nas ações administrativas e está baseada nos princípios da racionalidade técnica. Há uma clara separação entre os meios e os fins. Estes últimos relacionam-se às opções filosóficas, morais ou políticas, que se fundam em valores. Escolhidos os fins, pode-se identificar e instituir as melhores formas de utilização do tempo docente para facilitar a realização dos objetivos educacionais estipulados. É um tempo objetivo, um tempo fixo (HARGREAVES, 1994; 1999).

O autor se remete a uma pesquisa realizada por Campbell<sup>28</sup>, na Grã-Bretanha, na qual são apresentados quatro tipos de tempo<sup>29</sup> utilizados pelos/as professores/as de escolas primárias. Havia o *tempo de trabalho em grupo*, utilizado para planejamento depois do horário escolar, como um trabalho voluntário e moral; o *tempo fragmentado*, para consultas rápidas com outros/as professores/as durante a jornada escolar; o *tempo de dedicação pessoal*, realizado fora da escola para leituras individuais, planejamentos e participação em cursos de formação; e o *tempo para outros contatos* ou *tempo de preparação*, oficialmente destinado a planejamentos e revisões coletivas, porém, realizado com menor frequência, uma vez que os/as professores/as utilizavam-no para estudos individuais, correção de atividades ou descanso.

Esses quatro tipos de tempo, inseridos na dimensão técnico-racional, não são exclusivos das escolas primárias inglesas. No CEU “Cecília Meireles”, no segmento do Ensino Fundamental II, professoras e professoras também experienciam em seu cotidiano essas dimensões do tempo.

Os diferentes tipos de jornadas disponíveis para os/as docentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – JB (Jornada Básica), JEI (Jornada Especial Integral), JEx (Jornada Especial de Hora Aula Excedente), TEx (Jornada Especial de Trabalho Excedente) e JEA (Jornada Especial Ampliada) – são um exemplo de como as diversas dimensões do tempo são controladas pela administração. Mesmo que professores e professoras tenham liberdade para escolher a jornada que melhor lhes convém, depois de assumida, precisam cumprir horários e cronogramas estabelecidos pela Secretaria de Educação ou pela própria escola.

---

<sup>28</sup> CAMPBELL, R. J. *Developing the primary curriculum*. Eastbourne: Cassell, 1985.

<sup>29</sup> O texto original, em espanhol, utiliza-se das expressões: *tiempo de trabajo en grupo*; *tiempo robado a la clase*, *tiempo de dedicación personal* e *tiempo de contacto programado (o tiempo de preparación)*.

É certo que o estabelecimento desses cronogramas e horários não garante que a utilização e a interpretação do uso dos tempos pelos/as docentes sejam também definidas pela administração. Durante algumas observações realizadas durante a coleta dos dados, pude perceber algumas formas de transgressão daqueles tipos de tempos estabelecidos aos/as professores/as: com relação ao *tempo de trabalho em grupo*, realizado no horário de JEI, observei que havia certa dispersão por parte dos/as docentes. A coordenadora tentava começar a reunião, mas o grupo demorava a sentar-se e a concentrar-se. Além disso, muitas vezes, o tempo era bastante ocupado com questões burocráticas e administrativas, o que para alguns/as não é a maneira mais proveitosa para o uso do tempo destinado a estudos, discussões de textos, etc. Este trecho da entrevista de Marcelo ilustra a questão: *No horário de JEI, muitos avisos de administração também. E eu fico: “Gente, vamos mais rápido. Dá o recado rápido e vamos fazer o estudo mesmo” (risos). Mas fica aquela discussão.*

Pareceu-me, ao observar o que ali ocorria, que, nos termos de Hargreaves, muitos desses momentos transformavam um espaço e um tempo públicos – tempo de trabalho em grupo – em tempo e espaço privados – de relaxamento, conversas, discussões.

Além de relaxar, professoras e professores acabavam, muitas vezes, substituindo os estudos e as discussões sobre a prática pedagógica, objetivos centrais das reuniões, por reclamações contra a indisciplina dos/as alunos/as, contra a falta de respeito destes/as com os/as professores/as. Mais uma vez, Marcelo salientou: *Nosso grupo de JEI é após o horário de aula. Então, passam os conflitos da hora de aula e, no final, tem sempre alguém contando algum conflito que aconteceu de indisciplina na escola.*

Faltas e atrasos eram freqüentes, tanto dos/as docentes, quanto da coordenadora pedagógica, responsável pelo encaminhamento da reunião. Alguns/as alegavam que tinham compromissos pessoais, outros/as tinham tarefas escolares por fazer. Uma das professoras, sem ter alternativa, levava seu lanche para as reuniões, uma vez que este era o único momento possível para alimentar-se antes de enfrentar mais três horas de deslocamento para a outra escola.

Outro motivo pelo qual, muitas vezes, o encontro, em 2006, não cumpria o objetivo proposto era a dificuldade de relacionamento da coordenadora com os/as professores/as. Em 2007, ela não foi referendada pelo grupo e a coordenação das reuniões foi assumida, voluntariamente, por um professor, até que assumisse outra coordenadora ou coordenador concursado. Pedro reconhece que, neste ano, tem funcionado melhor: *Na JEI, antes, tinha muita briga. Acho que tá tendo menos briga. Acho que a coisa tá se tornando um pouco mais*



*harmoniosa*. Apesar de todas as dificuldades, consideram que o grupo de docentes é empenhado:

*Diferentemente de escolas que tem por aí, o grupo aqui é bem consciente, faz levantamento de aluno, toda aquela parafernália que a Coordenadoria pede. Faz avaliação diagnóstica, levantamento dos alunos que precisam ser encaminhados pro reforço, os esquemas das reuniões. Por exemplo, reunião de pais. Como que a gente vai fazer a pauta, o que a gente vai fazer, o horário. A gente fez todo um cronograma de atendimento aos pais das séries. Cada dia a gente teve de uma série. Fechou um grupo de professores. Então, fica um grupo na reunião de pais e a passagem da mensagem é mais eficiente também. O pai também sente que ele tá mais próximo, não é aquela multidão da reunião grande, né? Acho que tá tendo efeito. Mesmo porque o trabalho na escola é, de uma forma geral, a transformação, a mudança é lenta. Comparando do ano passado pra esse ano, acho que houve várias melhoras. Os alunos também percebem isso.*

Por outro lado, Fátima observa que o grupo está *meio perdido*. Discutem muito, mas não chegam a um produto final. No entanto, ao comparar o trabalho realizado em outras escolas municipais, percebe que, no CEU “Cecília Meireles”, as coisas acontecem:

*Na outra escola que eu estava no ano passado, praticamente, não se fazia nada. Eu aproveitava o tempo pra corrigir as minhas coisas. Lá, eu conseguia planejar as minhas aulas. E aqui eu não consigo porque sempre tem alguma coisa acontecendo. Eu acho o grupo dos professores mais empenhado, nessa escola, mas tem outras escolas que não é. Coordenador não tem um bom preparo, não sabe encaminhar as coisas. Os professores também não são muito empenhados...*

Além do horário de trabalho coletivo, os/as professores/as do CEU “Cecília Meireles” têm disponíveis três horas-aula semanais, que devem ser cumpridas na escola, para as atividades realizadas fora da sala de aula — preenchimento dos diários, planejamento de aulas, preparação e correção de atividades, avaliações e trabalhos, entre outras. Teoricamente, quem opta pela JEI deveria ter tempo suficiente para fazer as atividades sem levá-las para casa. Na prática, no entanto, é uma tarefa difícil. Os *tempos de dedicação pessoal e de preparação*, descritos por Hargreaves, misturam-se na rotina docente. Se, por um lado, as professoras e os professores levam assuntos privados para a escola, por outro, na maioria das vezes, as casas são invadidas pela escola.

Em 2006, Pedro considerava essas três horas/aula suficientes para a realização de tais atividades. *Mesmo porque, na JEI, em um dia da semana, você também pode fazer atividades. É o projeto e a sua matéria*. Era raro levar trabalho para casa. *Acho que dava perfeitamente pra fazer aqui. Uma ou outra coisa eu levava pra casa*. Todavia, neste ano, como está com as

aulas de informática de todo o Ensino Fundamental, avalia que o horário de atividade individual está sendo insuficiente:

*Porque eu tenho várias turmas. De 1ª até 8ª série. Então, de repente, a atividade que eu dou na 1ª e na 2ª não é a mesma da 3ª. E da 3ª não é a mesma da 4ª. Então, você tem que tá trazendo coisas diferentes e isso demanda tempo, pra você tá pesquisando, tá lendo isso, tá lendo aquilo. Estudando até o material mesmo que a Prefeitura fornece. Imprimi, montei uma apostila e tal. Esse ano tá sendo pouco tempo.*

Neste ano, para planejamento de aulas, utiliza as segundas e sextas, que são as tardes vagas. Às vezes, aos domingos, quando não está nas obras, também costuma preparar aulas. Na escola estadual, planeja algumas atividades mais simples dentro da sala de aula:

*Enquanto eles estão fazendo atividade, eu dou uma corridinha, e quando alguém chega, eu falo: “Não, espera um pouquinho”. É coisa mais simples. Em casa, como você tem mais silêncio, tem mais tempo também, você entra na Internet, seus livros estão em casa. Então, dá pra fazer uma coisa melhor em casa.*

Fernanda enaltece a introdução formal da Jornada Especial Integral, mas também considera que os tempos destinados às atividades individuais não são suficientes. Ela os utiliza para preparar aula, pra organizar, pra entrar na Internet, fazer uma pesquisa, mas é pouquíssimo. Ainda bem que tem, né? Pelo menos tem. É bom ter, mas não é suficiente. Acrescenta que:

*Se você quer preparar uma aula, por exemplo, se você vai xerocar alguma coisa, você vai ter que recortar, colar, ler o texto, elaborar as questões. Se você gosta de trabalhar com data-show, você vai ter que entrar no computador, formatar, pegar fotos, desenvolver, colocar fundo musical.*

Com a organização que lhe é característica, Marcelo divide as atividades escolares entre a casa e a escola, por opção. Aquelas que precisam de maior concentração, como o planejamento de aulas, não são feitas no CEU, devido à grande movimentação de pessoas na sala dos/as professores/as:

*Em casa, é mais o trabalho de preparação de aulas. Eu não consigo preparar aula na escola. Não sei se você percebeu, lá no CEU é muito agitado, não tem uma sala reservada. Então, não consigo preparar aula lá. Preparo aqui. Agora, parte de correção, de diário, eu faço só na escola. Porque eu tenho três horas-atividades lá que eu faço as correções ou no horário do grupo de estudos, de JEI, né? E diário, eu mantenho ele atualizado em sala de aula. Eu consigo. Só, assim, no comecinho do ano, quando eles entregam o diário, eu costumo trazer pra casa, uma semana, pra pôr em ordem. Depois que eu ponho em ordem, eu mantenho, porque eu evito de trazer pra casa. É até uma escolha também. Tem gente que prefere*

*atrasar pra fazer em casa com mais calma. Eu prefiro tirar 10 minutinhos da aula pra fazer isso.*

Marcelo aproveita os planos de aula elaborados para o Portal para suas próprias aulas. Todavia, ressalta que somente realiza atividades escolares em casa durante a semana. Nos finais de semana, não trabalha. Para preparar suas aulas, utiliza-se de dois principais recursos: livros didáticos e internet. Faz pesquisas em *sites* de Matemática, *vai pesquisar algum autor, por exemplo, na história da Matemática. Vai pesquisar o período, a localização, mapas, porque eu gosto de dar aulas bem completas.*

*Eu tenho uma prateleira, lá em cima, cheia de livro didático. Eu aprendo bastante com livro didático. Não gosto tanto de usar o livro didático com aluno [risos]. E eu gosto, assim, de mesclar bastante. Então, eu pego uma atividade de um, de outro e construo um percurso pro meu aluno.*

Como tem formação na área tecnológica e trabalhou em um grupo de computação gráfica, sempre lidou bem com o computador e considera-se um usuário acima da média para fazer uma pesquisa ou apresentações em *power point*. Utiliza a internet como ferramenta de trabalho e acredita que facilita sua execução:

*Ela facilita porque, por exemplo, dependendo do assunto, eu não teria material aqui em casa. Eu teria que, sei lá, ou ir de carro ou ir de ônibus até o Centro Cultural, a uma biblioteca buscar ou uma livraria pra comprar. E na Internet você consegue. Só que é assim, quem tem prática de uso de Internet sabe que tem muita coisa que não é legal também. Porcaria. Você tem que saber escolher a fonte.*

Por sua vez, Fátima prefere fazer as atividades escolares em casa, por ser mais tranqüilo. Como durante as tardes não está em nenhuma escola, apesar dos afazeres pessoais e domésticos, consegue se organizar-se para preparar as aulas, tanto as do município como as do Estado:

*Na verdade, na hora individual, eu já chego meio cansada da aula de cima. Então, às vezes, eu preparo alguma coisa, mas eu fico mais é descansando. [...] Eu prefiro fazer em casa, porque aí eu tenho mais tranqüilidade. Aqui, dificilmente, eu preparo alguma coisa, porque é muito movimento. Não dá.*

Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) afirmam que, diferentemente de outros profissionais, os/as professores/as possuem tempos de trabalho que não acabam quando saem da sala de aula. Há, ainda, as atividades burocráticas, sindicais, profissionais etc. Desse modo, o trabalho docente não pode ser analisado somente por seus aspectos administrativos, oficiais.

Os autores consideram que a docência pode ser considerada como um trabalho *parcialmente flexível*, uma vez que é composta de tarefas com duração determinada – aulas,

reuniões, recreio, etc. – e de outras tarefas que variam quanto à duração e à frequência – reuniões de pais/mães, preparação de aulas, elaboração e correção de exercícios e avaliações, leituras, cursos, etc. Eu diria que, diante das rotinas diárias apresentadas pelos professores e professoras do CEU “Cecília Meireles”, a docência está além do *parcialmente*. É uma atividade *bastante flexível*. Há também as tarefas mais *residuais*, que não têm limites precisos, como, por exemplo, ir ao cinema ou a uma exposição de arte e pensar em uma atividade para ser realizada com os/as alunos/as (TARDIF e LESSARD, 2005). Pedro confirma que *mesmo nos tempos livres, fico pensando e refletindo sobre atividades e assuntos pedagógicos*.

As jornadas de trabalho em regimes excepcionais, recorrentes nos finais de semana, à noite ou por turnos, eram antes restritas somente aos hospitais e às empresas de necessidade social e técnica; porém, atualmente, com o crescimento do desemprego e da reestruturação produtiva do mercado de trabalho — com maior prejuízo para as mulheres, conforme mostraram Hirata (2002), Dedecca (2004) e outros —, a flexibilização está bastante difundida, até mesmo no magistério.

Os depoimentos ajudam-nos a ver que, se para alguns/as a flexibilização é um problema, para outros/as é uma vantagem. Por isso, acredito que, para homens ou mulheres que possuem tarefas concomitantes a cumprir — domésticas, outra atividade fora do magistério (remunerada ou não), cursos de formação continuada, etc. —, horários flexíveis possibilitam maior (e melhor) conciliação das obrigações. Até mesmo para as mulheres pode ser um benefício.

Ressalto, no entanto, que não defendo a flexibilização como uma solução para os problemas das extensas jornadas de trabalho. Ao contrário, defendo a adoção de políticas públicas que valorizem os tempos de trabalho realizados na escola e remunerem aqueles despendidos fora dela. O magistério sempre foi caracterizado pelo trabalho em turnos, dos quais pelo menos um é realizado na escola, enquanto um segundo (ou terceiro) é realizado em casa. Por isso, ambos deveriam ser valorizados e remunerados de maneira a não ser necessária uma extensa e desgastante jornada diária de trabalho.

Esses tempos, individuais e coletivos, característicos da dimensão técnico-racional e inseridos nas configurações do capitalismo, contêm a tensão entre o *tempo para a reprodução econômica* e o *tempo para a reprodução social*, apontada por Dedecca (2004). Nêles, há também a presença de estratégias utilizadas pelos professores e pelas professoras para assumir ou evitar todos os compromissos que envolvem o trabalho docente. Portanto, mesmo que as ações da administração tentem impor aos docentes tempos fixos e objetivos, para uma melhor

organização do trabalho, na prática, sempre há transgressões. Por isso, trago outras dimensões do tempo apresentadas por Hargreaves (1994, 1999), que se entrelaçam no cotidiano docente.

Somente um tempo adicional para planejamentos e programações eficazes, realizado fora das salas de aula e fixado no horário oficial, não é garantia para o desenvolvimento do trabalho docente. Além da racionalidade calculada e dos meios tecnicamente eficientes de distribuição do tempo segundo as necessidades educacionais, há também configurações dominantes de poder e de *status* no sistema escolar. Esta seria a *dimensão micro-política do tempo*, que se manifesta de diversas maneiras. No currículo, o maior *status* de algumas disciplinas e a conseqüente valorização da carga horária destinada a elas é um exemplo. Outro significado refere-se ao maior prestígio e à hierarquia de poder nos postos de direção e gestão, na medida em que se afastam da sala de aula (HARGREAVES, 1994, 1999).

Quanto menor o nível de ensino, menos valorizados são os profissionais. Há uma concepção dominante de que o trabalho das professoras de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental centra-se na sala de aula, tornando as outras atividades, como planejamento e avaliação, complementares. As raízes dessa diferença, que cria relações hierarquizadas entre os níveis de ensino, são históricas, relacionadas ao sexo dos/as professores/as — relacionadas aos significados de gênero, eu diria. Uma delas está na maior presença de professores do sexo masculino nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, dedicados “à educação dos alunos capazes de ingressar na universidade, nos negócios e nas profissões liberais”, ao contrário das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (séries iniciais), dedicadas “ao ensino obrigatório e à socialização dos pequenos”, cujo corpo docente é composto majoritariamente por mulheres (HARGREAVES, 1999, p. 124).

Apesar de não mais haver uma explícita procura pelo magistério em nome de uma vocação e de um amor às crianças, significados atribuídos às mulheres, como cuidado, paciência e dedicação, ainda giram em torno da profissão (CARVALHO, 1999). Como conseqüência, as tentativas de ampliar o tempo de trabalho das professoras para além das salas de aula são mais que uma questão técnica de ajuste administrativo, ou seja, têm implicações micro-políticas. Como em qualquer outro nível de ensino, a educação das crianças pequenas exige profissionalização e formação inicial e continuada das/os docentes.

Ainda sobre a dimensão micro-política do tempo, Hargreaves (1994; 1999) amplia a discussão e utiliza-se das concepções *monocrônica e policrônica do tempo*, estabelecidas pelo

antropólogo Edward Hall<sup>30</sup>, às quais recorro com ressalvas. Uma administração baseada no tempo monocrônico exerce um controle elevado na distribuição do tempo e nos programas, a fim de garantir que o trabalho da organização se realize satisfatoriamente, e dá menor importância às relações pessoais. Esse tempo, segundo o autor, predomina nas culturas ocidentais, é característico das grandes organizações burocráticas e, sobretudo, remete ao universo masculino.

Por outro lado, uma organização administrativa que prioriza o tempo policrônico — e considera as relações pessoais mais importantes do que as tarefas — permite, no momento da realização de tarefas distintas, uma grande liberdade de critérios a seus subordinados na distribuição temporal, com menor controle, se comparado aos que atuam no outro modelo. O tempo policrônico predomina nas culturas ameríndias, latinas ou mediterrâneas; é mais comum nas esferas das relações informais e na vida doméstica; encontra-se em organizações menores e menos formais; e tem mais recorrência entre as mulheres (HARGREAVES, 1994; 1999).

Quando as escolas, universo tradicionalmente feminino, entram em contato com a administração organizada sob princípios que remetem ao universo masculino, há importantes conseqüências para as relações entre tempo, trabalho docente e prática educativa. O trabalho docente, principalmente nas séries iniciais, tem um caráter profundamente policrônico, baseado em intensas relações interpessoais, bastante sensível ao imprevisível e às particularidades do contexto. Surgem conflitos quando, por exemplo, os administradores determinam um tempo de preparação para determinados fins, desconsiderando as necessidades e as demandas que surgem das peculiaridades de um contexto educacional. Os administradores, por sua vez, defendem que o tempo fixo, objetivo, técnico-racional tem uma superioridade sobre o tempo vivido, subjetivo, fenomenológico (HARGREAVES, 1994; 1999).

Apesar de concordar com as concepções *monocrônica e policrônica do tempo*, creio que Hargreaves as considera de maneira bastante dicotômica. A escola é um espaço no qual as relações interpessoais são privilegiadas, não somente nas etapas iniciais – Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Como o magistério, em geral, ainda carrega elementos tradicionalmente femininos, a própria organização do trabalho possibilita — e necessita disso — que as relações entre as pessoas sejam privilegiadas. Por isso, para que haja tais relações, importa menos o sexo de quem exerce a profissão e mais os significados de gênero atribuídos

---

<sup>30</sup> HALL, Edward T. *The dance of life*. Nova Iorque: Anchor Press/Doubleday, 1984.

a ela. Ou seja, as relações pessoais não ocorrem somente entre as professoras: os professores, por estarem em uma profissão considerada feminina, também têm as relações interpessoais como a base de seu trabalho, sem que sua masculinidade seja posta em dúvida. Além disso, quando o autor atribui o tempo policrônico às culturas ameríndias, latinas ou mediterrâneas e o tempo monocrônico às culturas ocidentais, também o faz de maneira dicotômica e etnocêntrica.

Dentre todos/as os/as docentes pesquisados/as, Pedro é o único que leciona também nas séries iniciais do Ensino Fundamental e percebe que o trabalho dentro de sala de aula é diferente, mas muito desafiador, pois as crianças menores são muito dependentes e requisitam a presença do/a professor/a a toda hora. Como estão no processo de alfabetização, Pedro confessa: *queria estar mais junto com esses professores, que são os professores das turmas, pra discutir o que a gente pode fazer além do que a gente faz.*

Outra dimensão que caracteriza o uso do tempo relatado pelos docentes investigados trata da intensificação do trabalho: aumento das pressões, das expectativas e do controle em relação ao que fazem e ao que deveriam fazer os/as professores/as durante a jornada escolar. De acordo com Hargreaves (1994; 1999), essa é a *dimensão sócio-política do tempo*, que apresenta dois elementos importantes: a separação e a colonização. O primeiro consiste na separação de interesses, de responsabilidades e das perspectivas temporais do administrador e dos/as professores/as. O princípio sobre o processo de implementação e de mudança explica a impaciência dos administradores frente ao ritmo das mudanças na escola – *cuanto más alejado se esté del aula, del denso centro de las cosas, mayor será la sensación de que lo que en ella sucede se desarrolla con mayor lentitud*. Os/ as docentes, ao contrário, têm a sensação de que o ritmo de mudança é bem mais rápido.

O autor levanta algumas questões a este respeito: o planejamento administrativo deve ser separado de sua execução pelos/as docentes? Os administradores devem ser responsáveis somente pela elaboração, e os/as professores/as, pela implementação? Marcelo, um dos professores entrevistados, critica justamente essa separação entre o que os órgãos administrativos pretendem realizar e o modo como as ações realmente acontecem no dia-a-dia das escolas. Em sua análise, o professor censura o uso que se está fazendo dos CEUs:

*Eu vejo uma sobrecarga no equipamento. Então, por exemplo, quando implantaram o período integral, a gente tá dando aula e, enquanto isso, o pessoal da manhã tá tendo período integral. E, às vezes, você quer usar o teatro e não consegue, porque alguma Organização Não Governamental tá tendo alguma atividade. Acho que é muita coisa e tudo muito desconexo.*

Com a instalação do período integral nos CEUs, os/as alunos/as do período da manhã, por exemplo, participam de oficinas ministradas por ONGs – Organizações Não Governamentais – no contra-período (à tarde). *São várias ONGs. A gente não sabe nem como essas pessoas foram escolhidas pra trabalhar*, critica Marcelo. Além disso, ele percebe uma ausência de objetivos em comum entre os/as docentes e as ONGs que trabalham no CEU:

*Por exemplo, eu e a professora Adriana, professora de Artes, a gente gosta de fazer trabalhos em conjunto. Ela comentou comigo que [...] os alunos estavam com o traço muito preso no desenho. E eu ia trabalhar desenho geométrico e o desenho geométrico prende mais ainda o traço. Daí eu lembro que eu falei assim: “Então, Adriana, eu vou fazer um outro trabalho com os alunos na área de Geometria, mais na parte de observação, e vou deixar o traçado pro ano seguinte”. Porque a gente trabalha junto, né? Então, eu fiz um projeto com ela na área de cubismo, mas eu trabalhei mais o olhar, em vez de trabalhar o traço e ela trabalhou pra soltar o traço. Muito desenho a mão livre, enfim. E os nossos alunos saiam da nossa aula [...] iam pra uma oficina de grafite. E lá trabalhavam com molde, aquelas letras todas iguais, prendendo a criatividade do aluno e o traço. Quer dizer, eles estavam fazendo um trabalho antagônico ao nosso, na escola. Então, eu questiono até os objetivos, né? A gente tá ensinando e vem uma outra instituição. Tem hora que eu acho que essas atividades são só pra preencher o tempo. Não tem objetivo. E vai ser meio difícil ter um objetivo se a gente mal consegue se encontrar porque são muitas pessoas trabalhando, o equipamento é muito grande, horários diversos, instituições diversas.*

Marcelo alerta ainda para a necessidade de um estudo sobre o percurso dos/as alunos/as durante o período em que estão na escola. Não deveriam passar de uma atividade de dispersão, como a aula de capoeira, por exemplo, para uma aula de Matemática, que é uma atividade de concentração.

*Teria que ter um estudo de logística muito grande pra implantar um trabalho de período integral, com atividades extra-curriculares, de forma que não agredisse o aluno no ritmo dele, que tivesse um aquecimento antes, um ápice, depois fosse abaixando o ritmo pra ir embora. Isso não acontece. Eu acredito que eles contratam aleatoriamente várias ONGs, e tem aqueles blocos de horário e a atividade não tem relação uma com a outra. Algumas são boas, algumas atividades, mas o que eu questiono é a seqüência que elas são aplicadas.*

As aulas de Educação Física deveriam acontecer, segundo ele, sempre no período oposto, pois os/as alunos/as chegam suados/as e cansados/as para a sala de aula. *Eu me imagino. Depois da musculação, eu suando, já indo em seguida pra aula do mestrado [risos]. Ia ser meio complicado. Acho que deveria ser diferente. Há quem alegue que os/as alunos/as não voltam para a escola, mas eles não estão propondo educação integral? Então, é integral.*



As críticas levantadas por Marcelo aproximam-se de algumas das ponderações de Hargreaves (1994; 1999) sobre a separação entre elaboração e execução no tempo sócio-político, vinculada às estruturas fundamentais da responsabilidade, para o desenvolvimento do currículo e do lugar que os/as docentes devem ocupar nessas estruturas. O professor não propõe que as ações de elaboração devam ser tomadas pelos/as docentes, mas sugere que deve haver, no mínimo, um diálogo entre as partes.

Outro elemento da dimensão sócio-política do tempo é o processo pelo qual os administradores “colonizam” o tempo docente para seus próprios fins, de forma que os tempos e os espaços privados passam a ser controlados pela administração e tornam-se domínio público. As “áreas fechadas” e as “áreas abertas” são os espaços escolares privados e públicos, respectivamente. A sala de professores pode ser considerada espaço e tempo privado, uma vez que não há contato com alunos/as, pais e mães; o clima é mais descontraído: há conversas; risadas; apoio moral, quando algum/a docente apresenta problema com a direção, com alunos/as ou com pais ou mães; as relações são informais, de confiança, solidariedade e sentimento de companheirismo entre os pares. De outro lado, as salas de aula, os corredores e o recreio são considerados espaços e tempos públicos.

No entanto, Hargreaves (1994; 1999) pondera que a separação desses espaços e tempos não é rígida. De fato, as observações que pude realizar durante a pesquisa confirmam que o controle da administração está cada vez menor, tendo em vista que a flexibilização dos tempos docentes se torna cada vez mais acentuada. Por exemplo, a sala dos/as professores/as, espaço e tempo considerado como privado, era invadida por problemas trazidos das salas de aulas, que se tornavam, às vezes, motivos de discussão entre docentes, coordenação, inspetoras, secretárias. O clima de descontração e relaxamento tornava-se tenso e estressante. As salas de aula, por sua vez, consideradas espaços e tempos públicos, poderiam tornar-se privadas quando o professor ou a professora fechava a porta atrás de si para dar sua aula.

Além disso, segundo o autor, o conflito se dá quando os diretores, representantes da administração, tentam controlar os horários de trabalho realizados fora das salas de aula. Por exemplo, quando os tempos para planejamento coletivo são utilizados para fins pessoais ou são remanejados para outros tempos e espaços. Um professor que troca seu horário de planejamento para utilizar a máquina de fotocópia, enquanto ela está desocupada, é, muitas vezes, repreendido. Contudo, essa não é uma tendência geral: alguns diretores, por exemplo, apóiam que os/as professores/as relaxem durante o tempo de planejamento, caso o estresse da aula anterior tenha sido bastante significativo. No geral, a colonização administrativa está preocupada com a produtividade e com o controle do tempo e do espaço dos/as

professores/as. A questão-chave não é quanto tempo fora das salas de aula têm os/as docentes, e sim, como é utilizado e quem deve controlá-lo (HARGREAVES, 1994; 1999).

Retomo o exemplo de Fátima para ilustrar a questão. Em seu horário de atividade individual, ela prefere descansar a preparar aulas ou corrigir trabalhos, por exemplo. Como está cansada da aula anterior, além de a sala dos/as professores/as ser bastante movimentada, utiliza esse tempo de maneira diferente daquela proposta pelo administrador, ou seja, pela Secretaria de Educação.

No CEU “Cecília Meireles”, a figura do diretor não era a de quem controlava — ou tentava fazê-lo — as ações dos/as docentes. Essa tarefa cabia mais à coordenadora, mas, por sua dificuldade de relacionamento com o grupo, tornava-se algo difícil de ser cumprido. Ademais, a fragmentação dos tempos docentes era um fator que dificultava ainda mais o controle do que cada um/a fazia ou deveria fazer; ou seja, a fragmentação do tempo e do trabalho é um dos principais fatores para que as dimensões pública e privada se misturem no cotidiano docente.

As dimensões do tempo apresentadas por Hargreaves (1994; 1999) – falarei mais adiante sobre a dimensão fenomenológica – compõem o dia-a-dia dos/as professores/as e, ao mesmo tempo, devido à intensificação do trabalho, torna-se cada vez mais difíceis de serem controladas, tanto pelos/as próprios/as docentes, quanto pela administração.

Se o tempo de trabalho docente, que envolve as atividades realizadas na escola, dentro e fora de sala de aula, e em casa está cada vez mais fragmentado e caracterizado pelo acúmulo de jornadas e de instituições, estariam tanto as professoras quanto os professores tão sobrecarregados? O tempo de trabalho econômico é intenso para os docentes de ambos os sexos?

### **5.3. O trabalho econômico tem dois sexos?**

*Os professores, devido aos baixos salários, têm dupla ou tripla jornada, além de trabalhar em casa (Amanda)*

A terceira dicotomia trata da relação entre tempo de trabalho econômico e trabalhadores do sexo masculino. Pesquisas da Sociologia do Trabalho enfatizam que os homens são aqueles que possuem maior tempo de dedicação ao trabalho econômico (DEDECCA, 2004), que inclui, além do tempo de trabalho remunerado, o tempo gasto com

deslocamento entre a casa e o trabalho. Além disso, pesquisas reforçam que são os homens os principais provedores das famílias (SORJ, 2004; VENTURI e RECAMÁN, 2004).

Podemos dizer que esses dados condizem com a realidade dos professores e professoras do CEU “Cecília Meireles”?

A realidade escolar observada levou-me a ampliar a já antiga observação colocada por Elizabeth Souza-Lobo (1991): a classe operária tem dois sexos. Os estudos sobre as relações de trabalho viram-se confrontados com a necessidade de inclusão das dimensões de sexo/gênero em suas análises; pareceu-me, portanto, inadiável perguntar se a compreensão da dimensão econômica do trabalho docente também não traria essa exigência.

Feitas as observações, pude concluir que, ao contrário da ideologia do “salário familiar”, na qual o salário dos homens deveria ser suficiente para o sustento da família (SCOTT, 1994), em minha pesquisa, no caso dos dois professores casados, Pedro e Renato, a responsabilidade de ser o provedor da casa é dividida com a esposa. Pedro contribui com 50% de seu orçamento para as despesas da casa. Alega que não há uma rigidez na divisão do dinheiro:

*A gente junta tudo e divide, vai pagando as coisas. Não há uma divisão certa. [...] A gente junta o montante e “Olha, tem isso, isso e isso pra pagar”. A gente fecha e acabou. [...] A gente sempre tem um capital de reserva. É até mesmo um capital de segurança. Toda a vida a gente poupou e tal. A gente sempre guardou dinheiro. Nisso ela é bem econômica [risos]. E eu também sou bem econômico.*

Atualmente, Pedro e a esposa têm gastado bastante com a construção da casa. A intenção inicial era fazer somente a reforma da casa, mas Pedro resolveu derrubar e construir outra. Ele mesmo pesquisou, projetou, contratou um pedreiro e começou a obra. Por isso, estão morando na casa dos pais da esposa.

Como o sogro e a sogra trabalham em cantina de escola o dia inteiro, alguns gastos são divididos, tais como o pagamento de uma faxineira, responsável por fazer a limpeza da casa, lavar e passar roupas e cuidar de seu filho. Nos dias em que a faxineira não vai, o filho fica com a mãe de Pedro. Em 2006, quando exercia a docência nos turnos da manhã e da noite, tinha as tardes livres para os trabalhos escolares realizados em casa e o cuidado com a casa e o filho pequeno.

Assim como Pedro, Renato divide parte das despesas com a esposa; para garantir uma contribuição de 70% de seu orçamento, Renato faz malabarismos com seus horários: trabalha parte das manhãs e todas as noites como professor e o restante das manhãs e das tardes na área de desenvolvimento de sistemas, atividade da qual recebe a maior parte de seu salário.

Dentro do grupo pesquisado, os homens solteiros ou separados arcam com suas despesas, mas possuem condições de vida bastante distintas: Gabriel mora sozinho. Já Leandro, separado, mora sozinho, arca com todas as suas despesas, mas também paga 30% de seu salário para a pensão de seus dois filhos. O terceiro deles, Marcelo, que é solteiro e mora na casa dos pais, destina seu orçamento somente às suas despesas pessoais. Tem o ideal de comprar seu imóvel, mas, “*vai demorar um pouco, porque com a renda de professor é meio difícil*”. Atualmente, seus pais trabalham em escritório de despachante e estão bem financeiramente. Por isso, não precisam da ajuda de Marcelo que, por seu lado, também não recebe nenhum auxílio dos pais. Todos os seus gastos, exceto moradia e alimentação, são por sua conta:

*Eu gosto de fazer esporte, eu pago um clube. Tem gasolina, carro, seguro do carro, roupa, curso. Igual agora, eu vou fazer o mestrado, não é pago, mas vou gastar com livros. Lazer também é importante. Daí você tem que fazer uma poupança, telefone, que mais? Tem vários gastos. Vai acumulando. Você tem que fazer uma conta bem justa quando você recebe o holerite pra não faltar [risos]. Não dá pra fazer extravagâncias. Tudo é muito planejado pra conseguir.*

Com relação às mulheres, Fernanda e Roberta, solteiras e com filhos, são responsáveis por todas as despesas. Não foi possível inferir se Roberta recebe ajuda financeira do pai das crianças. Caso receba, deve ser uma quantia insignificante, pois não foi mencionada por ela.

No caso de Fernanda, a professora arca com praticamente todos os gastos do filho, a não ser na moradia e na alimentação nos dias de semana. É ela quem compra as roupas do filho: *Sou eu que compro e ele nunca faz empecilho, nada. Até cueca, meia, tudo eu que compro pra ele. E ele aceita, ele gosta do que eu escolho pra ele. Como ele vai todos os finais de semana para Vargem Grande, Fernanda faz de tudo para agradá-lo: E aí é lasanha, inhoque, porque ele gosta muito de massa. E a gente faz tudo o que ele gosta. Bolo, pastel.*

Nos dias de semana, o filho toma café da manhã e almoça no trabalho, *a tarde toda, ele passa comendo besteira, que ele mesmo compra com o salário dele* e, à noite, lancha na escola. Com isso, o pai não tem muitas preocupações com sua alimentação. Com relação a outros gastos do dia-a-dia, Fernanda reclama que é somente no Natal ou no aniversário do filho que o pai *dá uma calça jeans, uma camiseta. Vai lá, compra um sapatênis.*

Maria e Fátima, casadas, moram com seus maridos; Amanda, viúva, mora com a mãe e a filha; as três professoras contribuem para as despesas com grande parte de seu orçamento, 50% ou mais. Dentre as outras que moram com o marido ou familiares, Amélia, Vanessa e Virgínia contribuem com menos de 50% das despesas. Jéssica, que mora com a irmã, tem seu

orçamento somente para as despesas pessoais; Luiza, que mora com o pai, não declarou se contribui; e Adriana, única professora que mora sozinha, é responsável por todas as despesas, pessoais e da casa.

Por meio dos questionários, não foi possível apreender o porquê de tais divisões. Não sabemos se as professoras que contribuem com menos de 50% de seus salários e as que têm todo seu orçamento para despesas pessoais o fazem por acreditarem que as despesas básicas devem ser responsabilidade de outros membros da família, como o pai ou marido, por exemplo, ou pelo fato de a família ter boas condições materiais, como no caso de Marcelo; ou até mesmo por outros motivos que desconhecemos.

Em sua entrevista, Fátima contou-nos que, no início de seu casamento, pagava todas as contas da casa, pois o marido estava desempregado. *Ele tinha acabado de voltar dos Estados Unidos, então, ele ainda tava se adaptando.* No entanto, agora que ele está trabalhando e, por ele receber *o dinheiro mesmo, em mãos*, ele paga as contas. Quando é uma compra maior, que precise de cheque para parcelamento, Fátima assume os gastos.

Atualmente, estão reformando a casa e é o marido quem compra os produtos: areia, pedra e outros. No entanto, como pretende colocar as contas de água, luz e telefone em débito automático, será ela quem irá arcar com estas despesas. *A gente não tá com esse tipo de problema financeiro.*

Como eles ainda não têm filhos e ambos estão trabalhando, os gastos não são tão grandes e, por isso, conseguem economizar algum dinheiro. *Ele [o marido] vai precisar comprar um carro novo, provavelmente no final do ano. Então, o dinheiro que tá dando pra economizar, a gente tá reservando pra isso, pra comprar o carro dele, porque de vai precisar.*

Muitos homens, mesmo carregando a responsabilidade de serem os provedores, dividem essa tarefa com suas mulheres. Em alguns casos, as mulheres são as únicas responsáveis pelo sustento da família, como é o caso de Fernanda e Roberta. As esposas de Pedro e Renato trabalham fora de casa, contribuem para o orçamento familiar – mesmo que com uma porcentagem menor do que a do marido, no caso de Renato – e ainda possuem responsabilidades pelos serviços domésticos, em graus variados. Na residência de Renato há uma empregada doméstica, mas a administração dos serviços é feita por sua esposa.

Apesar das mudanças, ainda é bastante forte a ideologia do “salário complementar” ao do marido ou do pai, principalmente no trabalho docente, uma vez que sua organização em turnos propicia que as mulheres exerçam somente uma jornada e que sobre tempo suficiente para o trabalho doméstico.

No entanto, na prática, não é o que ocorre: o magistério não é mais, para as mulheres, uma ocupação transitória, como no início do século XX (APPLE, 1995). Hoje em dia, o salário das professoras não deve ser visto como complementar ao de outros membros da família. Ao contrário, ele é, na maioria das vezes, fundamental para a sobrevivência destas. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, as jornadas são organizadas por hora/aula e cada professor ou professora ministra, na maioria das vezes, somente uma disciplina específica. Por ser esse trabalho mal remunerado, o acúmulo da carga horária semanal torna-se uma necessidade.

Quando questionados/as sobre a *carga horária de trabalho docente semanal*, não houve uma padronização das respostas, o que dificultou uma análise precisa desse quesito. Alguns/as docentes computaram o número exato de horas trabalhadas, enquanto outros/as calcularam pelo número de hora/aula, que varia entre as redes municipal (45 min) e estadual (50 min). Por isso, apresento o que foi possível extrair dessas informações, resumindo o que já foi mais detalhado no item anterior.

Amanda, a professora aposentada na rede estadual, que trabalha um turno somente na rede municipal, tem a menor jornada de trabalho econômico semanal, com 29 horas/aula. A maioria trabalha em torno de 50 a 60 horas/aula semanais, em dois ou três turnos. A maior carga de trabalho entre os/as docentes do grupo é de 80 horas/aula semanais, realizada por Fernanda, que trabalha 40 horas/aula na rede municipal e 40 horas/aula na rede estadual.

Como esses números de horas referem-se a horas-aula, no caso de Fernanda, 80 horas/aula semanais equivalem a 30 horas trabalhadas por semana na escola municipal e a 33 horas e 30 minutos trabalhados por semana na escola estadual, totalizando 63 horas e 30 minutos de trabalho semanal.

De 80 horas/aula para 63,3 horas a diferença é bastante grande, embora o número de horas trabalhadas continue a ser elevado. Tendo em vista que a semana, de segunda a sexta, possui 120 horas e a professora trabalha mais da metade, quanto tempo teria ela para reprodução social? Supondo que ela durma 8 horas por dia, sobrariam apenas 3 horas e 30 minutos para alimentação, higiene, algum tipo de atividade doméstica e/ou pequeno descanso entre uma atividade e outra.

Os dados do SAEB de 2001 ressaltam que a maioria dos/as docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exatamente onde se concentram os/as docentes com formação superior. A jornada desses/as profissionais é preocupante, em especial na 3ª série do Ensino Médio, em

que quase 25% dos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas (INEP, 2003).

Já os dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica realizado pelo Inep, em 2003, apontam que o maior número de docentes concentra-se ainda na faixa entre 21 a 30 horas semanais (42,4%), mas não especifica por níveis de ensino. Em seguida, estão os/as docentes que trabalham entre 31 a 40 horas semanais (26,3%); aqueles/as que trabalham entre 11 e 20 horas semanais (25,7%); os/as que trabalham mais de 40 horas semanais (3,7%); e, por último, aqueles/as que trabalham menos que 11 horas semanais (1,9%) (INEP, 2006).

Essa enorme sobrecarga de trabalho no magistério tem, provavelmente, duas razões: 1) a falta de professores/as faz com que eles/as atuem em mais de um turno ou mesmo em mais de uma escola e, principalmente, 2) a necessidade de aumentar os rendimentos obriga-os/as a assumir uma carga maior de aulas semanais. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada de trabalho econômico, com certeza, compromete o desempenho do/a professor/a, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao/à aluno/a e atividades administrativas relacionadas à escola (INEP, 2003, p. 43).

Além das extensas jornadas de trabalho nas escolas, há professoras e professores que possuem outra ocupação fora do magistério, aumentando ainda mais seus tempos de trabalho total. No caso dos/as docentes pesquisados/as, há dois professores que trabalham mais de 30 horas semanais com outra atividade: Renato, que, além de trabalhar em duas escolas, possui um emprego de 40 horas semanais na área de informática e Leandro, que leciona em uma escola somente, mas trabalha 30 horas nos dias de semana e outras tantas não mencionadas nos finais de semana, como livreiro.

A maioria dos/as professores/as ressalta que, devido aos baixos salários, é necessário trabalhar em várias escolas para conseguir uma quantidade maior de aulas, ocasionando duas grandes dificuldades: deslocamento e ausência de horário fixo de trabalho. Muitos/as desses/as professores/as trabalham longe de suas casas ou assumem aulas em várias escolas distantes umas das outras, o que torna sua rotina de trabalho ainda mais difícil.

A maioria utiliza-se de carro para locomover-se entre casa e trabalho. Dentre os/as entrevistados/as, há um professor e duas professoras que gastam somente quinze minutos com os deslocamentos diários; dois professores e uma professora que consomem em torno de uma hora; e duas professoras e um professor que se deslocam entre duas e três horas. Ainda nesse

mesmo grupo, há um professor que, para uma das escolas em que trabalha, faz o percurso a pé e uma professora que reveza entre carro e ônibus.

O outro grupo de docentes desloca-se por meio de transporte coletivo – ônibus ou perua. Três professoras gastam de uma a duas horas para locomoverem-se entre a casa e as escolas; um professor e duas professoras consomem três horas para o deslocamento diário; e a professora que mora em uma cidade na região metropolitana de São Paulo utiliza-se de três conduções e gasta seis horas no trânsito.

Apesar de todos/as os/as docentes trabalharem em mais de um turno, seja em escola, seja em outra atividade fora do magistério, com exceção da professora aposentada e do professor que exerce o segundo turno de trabalho em sua residência, a maioria almoça em casa. Em seguida, estão aqueles/as que almoçam em casa alguns dias da semana e, em outros, fazem suas refeições em lanchonetes ou restaurantes. Na mesma proporção, estão os/as que almoçam sempre em restaurantes, na própria escola, ou até mesmo não almoçam. Este caso refere-se ao professor que trabalha como livreiro e à professora que mora na cidade vizinha a São Paulo e gasta seis horas diárias com deslocamentos. Ela leva lanche no período na manhã e, à noite, dispõe de um tempo para jantar entre um turno e outro.

Segundo Maurice Tardif e Claude Lessard (2005, p. 113-4), a carga de trabalho docente, bastante complexa porque remete a fenômenos quantificáveis e não quantificáveis, é influenciada por diversos fatores.

De acordo com os autores, os fatores materiais e ambientais envolvem a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. De acordo com esse aspecto, os/as quatro professores/as entrevistados/as concordam que o CEU “Cecília Meireles” tem uma excelente infra-estrutura. Marcelo destaca que a sala dos/as professores/as tem computador com internet e impressora e a escola tem *data-show, salas arejadas, teatro, sala de vídeo [...]* *A gente tem uma cota de xerox. Aqui é maravilhoso!*, enfatiza Fernanda. *Acho que as condições aqui, material, condição física mesmo, acho que tem tudo pra ser uma escola de excelência*, acrescenta Pedro.

Porém, de outro lado, existem algumas dificuldades. Fátima não gosta do livro didático utilizado pela escola. Acredita que os/as alunos/as têm dificuldade para entender as propostas dos exercícios. *A sala de leitura daqui é muito pobre também. Tem pouquíssimos livros lá. E eu me surpreendi com isso, porque nas outras escolas, geralmente, as salas de leitura são grandes. E aqui é muito pequeno.* Apesar da disponibilidade de recursos como o *data-show*, o vídeo e o DVD, não os havia utilizado desde que entrou no CEU.



Pedro percebe que há certas dificuldades para a utilização de todos os recursos disponíveis no CEU. Há uma biblioteca e uma videoteca que, para serem utilizadas pelos/as professores/as, é necessário fazer uma carteirinha e *muitos não fizeram*. Existe também o laboratório de informática, que poderia ser utilizado para um trabalho interdisciplinar. *“Vamos fazer uma coisa mais integrada entre as matérias?”*. *Eu não vejo tanto isso. O que mais me pedem é uma pesquisa.*

Como Pedro, Fátima e Fernanda trabalham atualmente em escola estadual, fazem algumas críticas à infra-estrutura das escolas. *Recurso físico, recurso pedagógico. O que o professor tem lá no Estado pra ele trabalhar? É giz e lousa*, denuncia Pedro. Fátima acrescenta que é muito precária a situação:

*Lá, os alunos não têm acesso à biblioteca. O professor tem, mas a biblioteca tá em processo de tombamento. Então, tá muito desorganizado. Tem um professor lá que tá organizando, mas tá muito bagunçado ainda. A sala de vídeo também não é boa lá. Parece que tem que pegar o DVD da Diretoria, tem que instalar o DVD, a sala não é muito legal também. Então, eu não trabalhei com sala de vídeo no Estado.*

Por outro lado, todos/as os/as alunos/as do Ensino Médio receberam um bom livro didático: *Então, isso já melhorou um pouco. Eu não preciso ficar passando tanta coisa na lousa. Então, a gente usa bastante o livro. Eu uso, apesar dos alunos não usarem, porque muitos não levam o livro pra escola.*

Fernanda também reclama das condições materiais de trabalho na escola estadual: *No Estado, não tem material pra trabalhar. Nada. Nada, nada, nada*. A falta de organização é outro ponto criticado por ela, que exemplifica com o relato seguinte: durante o mês de março, Fernanda preparou com os/as alunos/as, para a Semana da Mulher, uma apresentação de teatro:

*É tão desorganizada a coordenação lá da escola, que ela não preparou a filmadora, ela não preparou a máquina de fotografar. Então, não saiu nenhuma foto. Foi tudo desorganizado. E eu fiz a requisição, tudo certinho. Foi lamentável. Trabalhei também com Protagonismo Juvenil. Os meus alunos apresentaram teatros e eles abordaram diversos temas. Eles abordaram gravidez na adolescência, aborto, anorexia, ditadura da beleza, abordaram violência doméstica. Então, o teatro da Semana da Mulher foi, assim, maravilhoso. Foi amador. Elas perdiam a fala, esqueciam, mas se dispuseram a fazer. Então, foi muito boa a qualidade da apresentação e a maturidade com que os meus alunos desenvolveram os determinados temas. Foi muito, muito bom mesmo, mas eu não tenho registro disso. Eu não tenho registro disso por quê? Porque a escola não providenciou, não preparou a infra-estrutura pra essa apresentação.*

Ainda procurando apreender os fatores que caracterizam a carga de trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p. 113-4) ressaltam os fatores sociais, referentes à localização da escola, à situação socioeconômica dos/as alunos/as e de suas famílias, à violência do bairro, etc. Dessa perspectiva, o CEU “Cecília Meireles” pertence à Coordenadoria do Campo Limpo, situa-se na zona sul da cidade de São Paulo e atende a população que mora nos bairros em torno. São crianças, adolescentes, jovens e adultos de classe baixa.

Segundo Pedro, a condição social dos/as alunos/ e de suas famílias implica, muitas vezes, a falta de clareza sobre a importância de uma boa concepção de educação e de prática pedagógica. Acredita que os/as alunos/as, suas famílias e até mesmo os próprios professores estão acostumados/as a isso e, por essa razão, não reclamam, não cobram uma educação melhor: *No Estado, acho que é a mesma escola de 80 anos atrás. Não mudou nada. Além de não mudar nada, acho que até piorou.*

*Eles não têm uma crítica em relação a isso. Criticar realmente: “Olha, não pode ser melhor? Não pode mudar isso? Não pode mudar aquilo?”. É aquela coisa. Se ele não copia nada na aula, pra ele, o professor não deu aula. Então, uma discussão que surgiu, um debate, pra quê? Não é aula. E aí é complicado. Você vê que é uma coisa que criou raiz mesmo. Uma raiz profunda. Aí você dá uma aula um pouco mais investigativa, ele questiona. Ele quer resposta. Ele acha que o professor tem resposta pra tudo e o professor tem que dar resposta. E a resposta certa é a do professor. Ele não questiona, ele não acha que o professor é uma pessoa, um ser humano, tem aquela concepção do conhecimento como uma coisa pronta e acabada. Isso frustra.*

Esta situação, segundo Pedro, está presente tanto na escola estadual quanto na municipal. No CEU, *tá um pouco melhor, mas não tá muito diferente, não. Não vejo tanta diferença assim.* Marcelo também se mostra desanimado com o retorno que tem de seus alunos/as. Quando tem oportunidade, gosta de acompanhar a mesma turma no decorrer dos anos. *Então, por exemplo, os meus alunos da 8ª são os meus alunos há três anos.* Todavia, alega que não percebeu uma melhora no comportamento deles/as, no que se refere à valorização dos/as professores/as e à apropriação do espaço CEU, por exemplo.

*Aquele aluno não valoriza aquilo que ele tem, porque eu tenho o privilégio em trabalhar num lugar tão bem montado, com recurso e eu percebo um descaso dos alunos com o que é público. E o comportamento deles é linear. Por exemplo, eles se comportam da mesma forma na quadra, na sala de aula, na rua, no refeitório. Ele não tem a sensibilidade pra perceber momentos diferentes. Isso é uma coisa que me desanima um pouco.*

Marcelo acredita que, por se tratar de escola pública, pais e alunos/as têm *a visão de que tudo é de graça, de que tudo é fácil, de que tudo é dado, de que tudo não tem valor.* E

essa desvalorização reflete diretamente nas aulas, como um ponto negativo, porque se ninguém dá valor a nada que acontece naquela instituição, nem ao espaço, nem às pessoas que estão ali, o que é uma aula?.

*Nós estamos vivendo um momento na escola pública, que você não consegue nem dar a aula, porque ninguém te escuta. O aluno tá em outra, ele tá indo mais pro social na escola. Convivência, tomar o lanche. Então, isso gera um conflito com o professor, né? Ainda mais, por exemplo, se for um professor que fala baixo. Porque não é todo mundo que é imperativo, que dá bronca, que põe ordem. Tem pessoas que têm uma personalidade mais intimista na aula e esses aí não conseguem trabalhar. Tem que ser pessoas que chamam a atenção, não sei como, mas, ou pro lado engraçado, ou porque é muito imperativo, ativo na sala. Daí consegue dar aula.*

Entre os fatores que delineiam a carga de trabalho, arrolados por Tardif e Lessard (2005), estão aqueles ligados diretamente ao “objeto de trabalho”, ou seja, ao tamanho das turmas, à diversidade do público atendido, à presença de alunos/as com necessidades especiais, etc.

Nessa direção, professoras e professores consideram a indisciplina um grande problema, que vem se acirrando na escola no *último semestre*. Para eles/as, *esse tem sido um fator que tem atrapalhado as nossas aulas*. Segundo Marcelo, a falta de impunidade dos alunos tem levado professores e professoras a desistir do magistério:

*A legislação é permissiva. Você vê que nós tivemos alguns casos graves lá na escola. Aluno que quebrou braço do outro, aluno que derrubou uma lata de lixo na cabeça de uma professora. Coisas graves, que eu acho que alguma providência deveria ser tomada. Mas, enfim, o adolescente é defendido, a criança é defendida, mas, às vezes, não é uma atitude de criança que ele tá tendo. Uma atitude inconseqüente, delinqüente. E eu acho que delinqüência deveria ser tratada com mais firmeza, porque essa permissividade não tá levando à qualidade da educação. [...] Tenho colegas que já estão desistindo: “Ah, eu não vou mais fazer trabalhos, porque ninguém entrega. Eu vou fazer prova. Pelo menos, eu tenho o que avaliar”. O professor, às vezes, é disposto a fazer alguma coisa diferenciada, mas o diferente também não é bem interpretado pelo aluno. Ele não consegue participar, conforme deveria.*

Marcelo credita a maioria dos problemas pelos quais os/as professores/as estão passando à ausência de atitudes políticas. *O que a gente passa, em sala de aula, ninguém toma uma providência. E quando eu falo ninguém não é o diretor. É a parte política mesmo.* Essa desistência da qual fala Marcelo pode ser considerada como se o professor ou a professora estivesse entrando em situação de *burnout*? Como bem colocaram Codo e Vasques-Menezes (1999), para que o/a docente entre em *burnout*, vários fatores devem ser respeitados. Portanto, os problemas oriundos da sala de aula devem ser somados a outras

dificuldades que envolvem a rotina docente, analisadas sob o ponto de vista de gênero, como, por exemplo, se há sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo das tarefas escolares com as atividades domésticas ou devido à tripla jornada de trabalho econômico.

Fernanda analisa a situação da escola estadual na qual trabalha e é zeladora. Em 2003, quando se mudou para a escola, teve muitos problemas com a comunidade, *os meninos fumavam maconha na quadra, eram agressivos, pichavam a escola toda. Então, tive que fazer um trabalho.* Como a escola participava do programa Escola da Família, *consegui desenvolver um trabalho maravilhoso lá.* Atualmente, ainda tem problemas, mas, mesmo depois que a escola deixou de participar do programa, Fernanda orgulha-se de sempre ter deixado a escola aberta à comunidade:

*Eu tive alguns problemas, por deixar a escola aberta, mas, assim, foi através de deixar a escola aberta que eu consegui conquistar o apoio da comunidade. [...] Eu sei que eles sentem necessidade, porque em Vargem Grande não tem nada pra eles fazerem. Não investe em cultura, não investe em educação, não investe em esporte. Então, a escola é um meio de resgatar isso daí.*

Lamenta que, desde janeiro, devido a problemas com a reforma da quadra, que ainda não foi concluída, a escola está fechada para a comunidade: *Tem muita coisa lá que os pedreiros estão fazendo e não dá pra abrir mais a escola. Então, a escola está fechada.*

A todas essas dificuldades relatadas pelos/as diversos/as professores/as, Marcelo acrescenta que há, ainda, a questão da inclusão que, sem a formação docente e sem o apoio institucional necessários, acaba se tornando mais um problema:

*Essas salas superlotadas, essa questão de aluno que não tá acompanhando, a gente pede um auxílio e não tem. Ainda tem a inclusão. Você vê, nós temos alunos de inclusão em sala de 37 alunos. Complicado. Não tem como fazer um trabalho. Eu sei porque eu tenho uma especialização na área da inclusão. Eu sei que não é fácil. Eu sou um dos poucos que ainda faz algum trabalho. Maioria deixa o aluno de inclusão lá. Então, esse discurso da escola pra todos é um discurso bonito, é um discurso que, talvez, tenha o seu valor, mas a aplicação dele exigiria um esforço muito grande dos governantes pra organizar a escola de forma que os professores trabalhassem com grupos pequenos e que problemas disciplinares também tivessem alguma implicação na vida do aluno.*

Marcelo polemiza a discussão, ao afirmar que não acredita na *escola para todos*.

*Colocaram todos lá dentro, só que nem todos estão querendo estudar. Pra mim, eu não acredito na escola pra todos. A oferta tem que ser pra todos, mas não é todo mundo que cozinha bem, não é todo mundo que pratica esporte bem, não é todo mundo que estuda bem. Alguns jovens, talvez, o caminho deles não seja através da escola. Talvez a aprendizagem deles vai*

*acontecer em outro espaço. Eu não sei em qual, mas tão querendo escolarizar todo mundo, mas não é todo mundo que tem essa, vamos dizer, predisposição. Na minha opinião, que é chocante até dizer isso, mas é o que eu penso.*

Como essa questão não é o foco desta Dissertação, não pretendo fazer uma análise rigorosa sobre o tema, mas posso sugerir que tal afirmação – *eu não acredito na escola pra todos*, se considerada na discussão sobre as jornadas docentes, pode fazer sentido, ainda que não leve à melhor solução. De fato, para que haja uma escola na qual todos e todas tenham oportunidades, a organização do trabalho docente e da própria escola deve ser modificada. Seria necessário começar pelo salário, para que os/as docentes pudessem trabalhar em um turno somente e dedicar-se com mais tempo e, conseqüentemente, com mais qualidade, à elaboração das aulas e dos processos de avaliação; às dificuldades individuais dos/as alunos/as, em grupos menores; às necessidades especiais dos/as alunos/as de inclusão, dentre vários outros aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Um outro tipo de fator que caracteriza a carga de trabalho docente e que onera de várias formas o/a professor/a diz respeito às exigências formais e burocráticas, como a observância dos horários, a avaliação dos/as alunos/as, o atendimento aos pais e mães, as reuniões obrigatórias, as tarefas administrativas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005). De uma maneira ou outra, os/as professores/as, além das tarefas adicionais que tais exigências acarretam, sempre acabam tendo gastos pessoais com a escola, seja para compra de materiais para serem utilizados com os alunos, como livros ou gibis, no caso de Fátima, seja para preparação de atividades de avaliação, como a aplicação de provas, etc.

Marcelo, porém, tem mais despesas com o Portal do que com a escola. Como seu instrumento de trabalho é o computador, tem gastos com papelaria, internet, tinta de impressora, energia e telefone:

*Olha, lá no CEU, a gente tem uma cota de xerox. É uma escola boa que dá pra fazer trabalho de xerox, mas, às vezes, acabo imprimindo alguma coisa em casa. Até pra aluno colar no caderno, nada muito. Porque senão você gasta com tinta, com papel. Material, por exemplo, canetas, isso aí, porque eu gosto de usar material bom e, às vezes, eu não uso o que eles dão.*

Fátima costuma comprar muitos gibis para o trabalho realizado em sala de aula. *Eu, geralmente, vou lá no centro da cidade. Eu conheço alguns sebos lá que eu consigo comprar o gibi bem barato, de boa qualidade. Às vezes, compra outros tipos de livro também. Eu comprei um último livro agora sobre perguntas curiosas, porque eu percebi que os alunos gostam disso, né?*

Na escola estadual, como ainda tem *prova formal, tradicional*, Fátima recolhe dinheiro dos/as alunos/as:

*No início do ano, eu pedi pra eles me pagarem um real pelas provas do ano inteiro. Tem aluno que não me paga, mas aí esses alunos que geralmente pagam, de uma maneira ou outra, vão tentar cobrir esses alunos que não pagaram, entendeu? Porque a prova eu consigo xerocar por 0,10. Nesse sentido de xerocar prova, eu não tô gastando do meu dinheiro, não. Eu já gastei antes, mas procuro não fazer isso mais. Aqui no CEU, eu não faço isso. Tem a xerox aqui, mas eu não tô conseguindo entrar no ritmo da xerox daqui, porque demora pra vir a xerox. Aqui no CEU, eu não dou prova, prova, mesmo, que nem eu dou no Estado. No Estado, ainda tem esse costume, os alunos cobram, tem o final do bimestre.*

No CEU, Fátima faz a avaliação dos/as alunos/as de maneira diferente, por meio de atividades realizadas em sala de aula no decorrer dos bimestres:

*Eu dou alguma atividade, eles me entregam. Às vezes, eu levo essa atividade pra casa e corrijo em casa, mas a maior parte das vezes eu peço pra eles escreverem algum tipo de história. [...] Então, eu peço pra eles escreverem alguma fábula, eu leio a fábula e eles reescrevem. [...] E na sala mesmo, eu já leio, já corrijo, pra eu não ter que levar pra casa, entendeu? Já dou algum tipo de avaliação daquilo que eles produzem na sala de aula.*

Pedro também afirma que os gastos, quando ocorrem, são somente na escola estadual, pois o CEU possui computador com impressora: *A gente imprime, faz uma reduçõzinha. Numa mesma folha, dá pra fazer duas atividades, usa frente e verso.* Ao contrário, no Estado, para economizar tempo, prefere xerocar as provas: *O aluno tá lá no 3º colegial e tem dificuldade de escrever. Ele escreve ainda lentamente. Muitas vezes, você nem entende o que ele escreve. Então, é preferível que você passe uma prova já xerocada.*

Assim como os demais, Fernanda tem gastos na escola estadual: *Se eu quiser desenvolver algum trabalho, eu tenho que pagar por ele. Tenho que comprar.* Já no CEU, não é necessário: *Aqui quase eu não tenho. Pouca coisa mesmo.*

Quanto ao último bloco de fatores que caracterizam a carga de trabalho - aqueles resultantes da organização do trabalho: tempo de trabalho; número de disciplinas; vínculo empregatício; atividades realizadas à noite, nos finais de semana, nas férias; etc. (TARDIF e LESSARD, 2005) -, os/as quatro professores/as entrevistados/as encontram-se em condição estável de trabalho e todos/as são concursados/as e efetivos/as na Prefeitura Municipal de São Paulo. O que os/as diferencia é o fato de Pedro e Fátima serem adjuntos e Fernanda e Marcelo serem titulares. Como são docentes do Ensino Fundamental II, na escola municipal, e do Ensino Médio, na escola estadual, lecionam somente uma disciplina, a não ser Pedro que, neste ano, assumiu o laboratório de informática no CEU e manteve o cargo de professor de

Química no Estado. Como vimos, Marcelo é professor de Matemática, Fernanda é professora de História e Fátima é professora de Português.

No CEU, todos/as participam das reuniões de JEI, que acontecem de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup>, após o horário das aulas. Fernanda optou pela JEx e, como carga horária extra, participa dos projetos de JEI. No início do ano, como a coordenadora não foi referendada, o grupo elegeu Marcelo para dar continuidade aos trabalhos, até que um/a novo/a coordenador/a assuma o cargo. Além dessa responsabilidade, Marcelo participa do Conselho Gestor e do Conselho de Escola: *Sou um professor participativo.*

Os projetos desenvolvidos nas reuniões de JEI são escolhidos pela Prefeitura. Neste ano, *Ler e Escrever* e *Protagonismo Juvenil* são os dois projetos discutidos nas oito horas semanais. *O Protagonismo, nós que forçamos a barra para que tivesse um outro projeto, que não fosse da escolha. Mas o Ler e Escrever não foi escolha do grupo. Veio de cima, relata Marcelo.*

Além desses dois projetos, há outros que surgem no decorrer do ano e, segundo a percepção de Marcelo, há uma sobrecarga de trabalho para os/as professores/as:

*São mil atividades. Então, por exemplo, você tá fazendo o projeto do Ler e Escrever, e aí chega a semana da dengue e eles querem que faça o projeto da dengue. Daí você nem terminou o da dengue, já vem um outro projeto, uma ONG que se associou ao CEU e quer fazer um trabalho de música. E daí tem hora que você tem que fazer uma opção e falar “Olha, esse eu não vou fazer. Esse eu vou fazer”. Porque os professores ficam animados e acabam pegando tudo. E não vejo profundidade em nenhum projeto.*

Fernanda desenvolve os projetos vindos da Secretaria e outros como professora de História. *Primeiro você coloca conteúdo histórico, o conteúdo real, a história real, como sobrevive e daí você dá as atividades artísticas.* No entanto, ela tem clareza das dificuldades de trabalhar com projetos:

*Só que tem pai que não entende isso, porque tem pai, a maioria dos pais são conteudistas, dadistas e acham que, se você explicar, obviamente na sua explicação... No entanto, você pode ver, eu vivo rouca, constantemente, porque eu falo muito e eu gosto de explicar e eu acho que eu atinjo mais falando do que passando, meramente, o conteúdo na lousa. [...] Só que quando você fala, às vezes, eu perco duas, três, quatro aulas explicando o mesmo assunto e eles têm interesse, eles perguntam. Perguntam e ficam quietos. Eu tenho o controle, eu tenho o domínio sobre a classe. Só que daí o pai vai olhar lá no caderno e não tem muito conteúdo.*

Muitas vezes, o trabalho com projetos não é valorizado pelos/as alunos/as e por suas famílias. E, ao contrário do que muitos pensam, essa metodologia de trabalho demanda

período maior de preparação, de envolvimento e de avaliação por parte dos/as docentes, em seus tempos já tão escassos.

As atividades realizadas fora da escola, ou seja, à noite, nos finais de semana ou nas férias, já foram analisadas anteriormente, quando tentei desconstruir a polaridade entre as dimensões pública e privada do trabalho docente. A divisão dos tempos de trabalho não é estanque. São tempos que se interpenetram, confundem-se e são dinâmicos, assim como as relações de classe e de gênero que os definem. Portanto, essa divisão tem um caráter didático e serve apenas como pretexto para adensar um trabalho complexo, como diz Tardif e Lessard (2005).

A discussão sobre as atividades escolares realizadas em casa também caberia neste subitem, uma vez que fazem parte do tempo de trabalho econômico, apesar de, na maioria das vezes, não serem remuneradas. Contudo, não podem deixar de ser feitas, pois um bom trabalho depende de atividades bem planejadas, de avaliações corrigidas de forma cuidadosa e, até mesmo, de formulários burocráticos preenchidos com seriedade e cautela.

Em sua complexidade, o trabalho docente é também permeado pelas atividades domésticas. Os ritmos de trabalho são intensificados devido ao acúmulo das obrigações escolares e domésticas, estas últimas envolvendo o cuidado com a casa, com os filhos, as compras, etc. Seriam as professoras as maiores prejudicadas por essa sobreposição de afazeres? O que muda e o que permanece em relação à situação da vida das mulheres, em geral?

#### **5.4. O tempo de trabalho e a reprodução social: o que muda, o que permanece?**

*As professoras têm a jornada doméstica, mas alguns professores também realizam estas atividades (Gabriel)*

A quarta dicotomia refere-se ao tempo de trabalho para a reprodução social. Considero este tempo como aquele dedicado à reprodução da vida, que inclui as necessidades de cuidado com o outro e com o próprio corpo; de limpeza e manutenção da casa; de alimentação; de vestuário; de higiene — todas as atividades não pagas que envolvem obrigação e não lazer. A maior parte das pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho, trazidas no primeiro capítulo, reforça que são as mulheres as principais responsáveis por esses serviços, o que lhes acarreta tempos de reprodução social maiores que os homens.



Bila Sorj (2004), ao examinar a participação masculina nas atividades domésticas, define-a como limitada e seletiva. Apesar de hoje ser maior o número de horas despendidas pelos homens no cuidado da casa e dos filhos, a divisão das tarefas entre maridos e esposas ou entre filhos e filhas ainda continua diferenciada. Os “serviços de base”, como salientou Marcelo, que incluem lavar e passar roupa, limpar a casa, fazer a comida, acabam sendo feitos pelas mulheres. Aqueles que envolvem o espaço público, como tirar o lixo, fazer compras, levar às crianças à escola ou a consultas médicas ou aqueles que requisitam habilidades tidas “naturalmente” como masculinas, como arrumar a fiação da casa, consertar um chuveiro queimado, entre outros, são executados pelos homens.

Sandra Unbehaum (2000), em sua dissertação de mestrado, considera as modificações socioculturais nas sociedades contemporâneas, como, por exemplo, o advento da pílula anticoncepcional e a entrada das mulheres das classes médias no mercado de trabalho e analisa se, diante desse novo contexto, a experiência masculina da paternidade tem se alterado e se tais transformações têm, de fato, estimulado processos de negociação por parte dos homens com suas parceiras, no que diz respeito ao cuidado com os/as filhos/as pequenos/as e à distribuição de afazeres domésticos.

Mesmo com diferentes modos de perceber e de vivenciar a paternidade, os entrevistados<sup>31</sup> apresentaram aspectos comuns com relação ao “desejo muito presente de ser diferente do que o próprio pai foi em relação ao envolvimento com os filhos, estar mais presente no cotidiano da família e, mais do que isso, ser mais afetivo” (UNBEHAUM, 2000, p. 194).

Contudo, essas mudanças parecem, de certo modo, ser mais expressivas no plano das idéias do que na prática cotidiana. A mudança de comportamento expressa no discurso das pessoas soa muitas vezes contraditória com o que observamos no cotidiano das relações parentais. Um dos fatores que dificulta significativas mudanças na estrutura de gênero é a própria organização social, pois

mulheres ganham menos do que os homens, a licença-maternidade favorece que sejam elas a cuidarem durante mais tempo dos filhos e a optarem por atividades profissionais que permitam conciliar trabalho e família, não há uma política para as famílias que forneça condições para que homens e mulheres possam dedicar-se em condições iguais aos seus projetos profissionais (UNBEHAUM, 2000, p. 195).

---

<sup>31</sup> A análise está restrita a um grupo de dez homens, com escolaridade de nível superior, profissionais qualificados, residentes na cidade de São Paulo, casados e pais de filhos/as com idade até dez anos.

Assim, é possível dizer que a divisão das tarefas domésticas ainda é determinada pela desigualdade de gênero e a maior parte da rotina doméstica é executada pelas mulheres. No entanto, Unbehaum mostra que, mesmo com as inúmeras dificuldades para modificar as relações de gênero no âmbito privado, seus entrevistados vivem um intenso processo de reflexão sobre o seu lugar na família, como pais e maridos.

No caso dos professores pesquisados, pude observar que muitas vezes essa reflexão se transformou em uma efetiva prática pautada pela revisão de muitos dos traços de desigualdade que marcam a divisão sexual do trabalho na maioria das famílias brasileiras. Em 2006, além de fazer as tarefas mais valorizadas socialmente — aquelas que exigem contato com o mundo público, como fazer compras, levar o filho à escola, ao consultório médico e dentário —, Pedro também cuidava da limpeza da casa e do filho pequeno, atividades que o ocupavam por volta de 20 horas semanais. Gabriel gasta nove horas semanais, aproximadamente, com as atividades domésticas. Ele cozinha, limpa a casa, lava e passa as roupas. Tem quem o ajude algumas vezes, mas não mencionou se é uma diarista ou alguém da família, como a mãe, por exemplo. Já Marcelo gasta três horas semanais com trabalho doméstico, que inclui arrumação da casa, tarefas de banco, compras, entre outras. O fato de morar com os pais, responsáveis pelo sustento da casa e pelas tarefas domésticas, permite que seu tempo livre, incluindo alguns dias de semana, seja usufruído com atividades que lhe dão prazer, como sair com amigos, praticar esportes e descansar.

Contudo, essas mudanças na organização do trabalho doméstico e daquele voltado para a reprodução social convivem com permanências que remetem às formas tradicionais de divisão sexual do trabalho. Esse é o caso do cotidiano familiar de Renato: em sua casa, a responsabilidade pelo trabalho doméstico é delegada à sua esposa e a uma empregada, ou seja, sua esposa, mesmo trabalhando fora de casa e contribuindo para o orçamento doméstico, executa parte dos serviços e administra o restante, que é feito pela empregada doméstica. Por isso, Renato recebe inúmeras reclamações de seus familiares de que não tem tempo para a família e para as atividades da casa. Leandro também delega os cuidados da casa a uma empregada doméstica. Como os filhos, um de 15 e outro de 20 anos, moram com a mãe, não mencionou nenhum tipo de cuidado com eles, a não ser parte de seu salário destinada à pensão. As tarefas relacionadas à reprodução social que realiza resumem-se em ir ao supermercado, à padaria e ao banco.

Se é possível ver mudanças quando observamos o cotidiano de professores, o mesmo não é tão visível quando falamos da rotina de professoras. Ao contrário dos professores, todas elas, morando sozinhas ou não, trabalhando um, dois ou três turnos, possuem alguma ou a

total responsabilidade pelo trabalho doméstico. Ajudadas, algumas vezes, pelas mães, pelas filhas ou por alguma outra mulher, como as diaristas, as professoras dedicam-se, ao menos, uma hora por dia a essas atividades, além do trabalho remunerado e dos serviços escolares realizados em casa. As ocupações mais recorrentes são: fazer comida, lavar louça, arrumar e limpar a casa, lavar roupa e ir ao supermercado. Das duas professoras casadas, uma recebe ajuda do marido.

A maioria das mulheres começa a aprender a dominar essas tarefas desde criança. Segundo Souza-Lobo (1991, p. 28), essas habilidades, tidas como naturais, são resultantes da educação das meninas no trabalho doméstico:

Elas são formadas para efetuar tarefas monótonas, repetir dia após dia os mesmos gestos, dar provas de minúcia, de rapidez, de destreza e de habilidade manual na execução de tarefas não remuneradas e não valorizadas, sempre submissas aos homens no seio da família.

Dessa maneira, os homens, se não socializados desde pequenos para tais habilidades, precisam aprender a executá-las quando moram sozinhos ou quando se casam. Portanto, ser casado/a, morar sozinho/a e/ou ter filhos/as pode fazer diferença na utilização do tempo livre dos/as professores/as.

Pedro e Gabriel, os dois professores que dedicam bastante tempo às atividades domésticas, chamam a atenção para a existência de alguns homens com extensas jornadas para reprodução social, assim como eles. De fato, suas rotinas mostram que, independente do motivo pelo qual executam tais tarefas, os homens também podem aprender, assim como as mulheres, a lidar com o serviço doméstico.

Conceitualmente, nos termos de Joffre Dumazedier, o lazer está isento de toda e qualquer obrigação. Para a maioria dos/as docentes pesquisados/as, assistir televisão, ir ao cinema, ao teatro, navegar na internet, dormir e ler – até mesmo leituras profissionais – são as atividades realizadas em seu tempo livre. *Procuro fazer atividades de lazer com a família ou dormir, Gosto muito de ficar em casa sem fazer nada, dormindo. Acho que até por conta do desgaste mental do dia-a-dia*, dizem. Há também outras atividades de lazer, menos citadas: ir ao *shopping*, a restaurante, a exposições de arte, a feiras; sair para dançar; viajar; praticar esportes; ir à academia, à igreja, ao salão de beleza; fazer trabalhos artesanais; caminhar; e ir ao clube.

Contrariamente à noção de lazer proposta por Dumazedier (1973), para os/as professores/as casados/as, mesmo as atividades que dão prazer e os/as entretêm estão ligadas à família e aos/às filhos/as. São lazer e obrigação, ao mesmo tempo.

Dumazedier (1979), ao analisar pesquisas sobre a utilização do tempo livre, constatou que, com a diminuição do tempo de trabalho profissional, o tempo livre foi ocupado por outro trabalho remunerado — segundo emprego ou “bicos” —, por tarefas doméstico-familiares, por atividades de engajamento espiritual e sócio-político apenas para uma minoria, enquanto, para a maioria dos trabalhadores, houve um aumento significativo do tempo destinado às atividades de lazer.

Em relação aos/às docentes pesquisados/as, a situação parece ser a primeira. Para quem trabalha em dois ou três turnos nos dias de semana, como é o caso da maioria, esse tempo livre só é possível nos finais de semana. Todavia, grande parte, tanto de homens quanto de mulheres, tem os sábados ocupados com outro trabalho remunerado fora da docência ou com cursos de formação, de especialização e de preparação para concurso. Além disso, as atividades escolares e o trabalho doméstico também fazem parte da rotina dos finais de semana docente.

Na vida dos/as quatro docentes entrevistados/as, os tempos para a reprodução social estão distribuídos, em maior ou menor quantidade, tanto nos dias de semana como nos finais de semana. Na condição atual de vida do grupo de docentes, Fátima é a professora que gasta mais tempo com as atividades domésticas. Nos finais de semana, costuma lavar e passar roupas e fazer limpeza da casa, quando não consegue adiantar durante a semana. Em seu diário de uso do tempo, relata as atividades domésticas de um domingo:

*Acordei às 8h30, coei café e eu e meu marido tomamos café (antes disso, eu coloquei um lençol na máquina de lavar). Meu marido teve que ir a uma reunião no ponto de táxi, mas, normalmente, após o café, saímos para caminhar. Eu decidi deixar a caminhada para o final da tarde, pois tinha que preparar aula e **limpar a casa**. Eram umas 9h30 quando comecei a preparar as aulas. Não planejei todas as 45 aulas da semana, mas parte delas, pois não estava muito disposta. Ao longo da semana, eu organizo as outras. Fui **lavar dois panos de prato** que tinha deixado de molho e **lavar os panos de chão e estender o lençol**. Comecei a **limpar a casa** por volta de 10h30: varri o chão da sala, cozinha, dos dois quartos e dois banheiros (minha casa é um sobrado), passei pano (ah, agora lembrei que ontem eu limpei as pias e os vasos dos banheiros para adiantar a limpeza de hoje), tirei pó e limpei o balcão e a mesa da cozinha. Lavei novamente os panos de chão, coloquei-os para secar, **varri um pouco o quintal** e terminei às 11h40. **Fui à feira** (bem próxima da minha casa), comprei frutas e me arrumei para ir almoçar na casa de minha tia, lá no Capão Redondo. Meu marido não pôde ir, pois teve que ir à reunião e ele tinha que **arrumar algumas coisas aqui no quintal de casa**, pois amanhã um pedreiro começa a trabalhar aqui [...] Cheguei e meu marido já estava em casa e já tinha arrumado o quintal para o pedreiro começar amanhã. Não fiquei animada para caminhar no final da tarde, como tinha planejado de manhã. Meu marido também não estava a fim. Ficamos na sacada conversando um pouco e, por volta das 18h30, entrei e comecei a **passar roupa**. Meu marido foi tomar banho,*

*voltou, conversamos um pouco mais e, às 19h, ele desceu para preparar a janta, enquanto eu terminava de passar roupa. Acabei às 19h15, tomei banho e desci para jantar às 19h40. Meu marido fez um macarrão ao molho branco com atum. Estava delicioso (grifos meus).*

Nesse depoimento de Fátima, é possível perceber que a divisão das tarefas domésticas ora reproduz, ora transgredir a tradicional divisão sexual do trabalho. Foi ela quem limpou a casa, lavou e passou a roupa e foi à feira comprar frutas. Atividades tipicamente associadas ao universo feminino. *Serviço de base*, como disse Marcelo. O marido, por sua vez, arrumou algumas coisas no quintal. Tarefas geralmente feitas pelos homens, não consideradas como domésticas. No entanto, na concepção de Dedecca (2004) sobre o trabalho para a reprodução social, todas as atividades que envolvem o universo doméstico-familiar também devem ser consideradas.

A atividade tida como uma transgressão na tradicional divisão das tarefas foi o preparo do jantar, atividade ainda considerada feminina. Podem ser vários os motivos para que o marido de Fátima tenha aprendido cozinhar. Não é possível saber sem conhecer sua trajetória de vida, mas, diante do que nos foi apresentado, o fato de ter trabalhado nos Estados Unidos como cozinheiro certamente influenciou.

Fátima, geralmente, nos dias de semana, sai de casa para trabalhar mais cedo que o marido, que acorda às 8h e, por volta das 10h ou 11h, sai para o trabalho. Na maioria das vezes, almoça em casa antes de sair: *Ele não toma café pra almoçar mais cedo. 10h30, 11h, ele já tá almoçando e aí, na rua, ele toma um café. E 23h, quando ele chega, ele janta. O marido retorna às 23h, quando Fátima chega da escola estadual.*

A convivência entre os dois é tranqüila. Conversam muito sobre o dia-a-dia de trabalho. O marido conta casos de passageiros e sobre os problemas que tem com seus colegas, *porque ele trabalha com pessoas mais velhas*. Fátima também fala de seu dia-a-dia nas escolas, mas prefere não se ater muito nos problemas de alunos. *Às vezes, eu desabafo só quando tem algum problema mesmo*. Além disso, conversam muito sobre questões de família.

Os pais de Fátima moram em São Paulo, perto de sua casa. *Eu sempre vou visitá-los*. A família do marido é de uma cidade do sul de Minas Gerais. Sempre nas férias e feriados, vão a Minas para revê-los. *Mas eu e ele estamos bem independentes, assim. A gente consegue resolver os nossos problemas, só eu e ele. Não precisa de apoio financeiro dos meus pais, nem da família dele.*

Os tempos de trabalho para a reprodução social na vida de Pedro são tão intensos como os de Fátima, mas as tarefas são bem diferentes. Como não tem filhos, Fátima dedica grande parte de seu tempo às tarefas de cuidado com a casa, com a sua roupa e a do marido,

com compras. Por sua vez, Pedro não se dedica muito a esse tipo de atividade, mas gasta muitas horas diárias, tanto nos dias de semana, como nos finais de semana, no cuidado com o filho pequeno, além da ocupação com as obras das casas.

Em 2006, os tempos para a reprodução social na vida de Pedro não eram menos intensos, mas mais bem distribuídos e não tão fragmentados como são hoje. Como dava aulas de manhã e à noite, tinha as tardes livres para descansar, ficar com o filho e preparar atividades. Por outro lado, o tempo gasto com atividades domésticas e cuidado com o filho era bem mais intenso. Tinha 20 horas semanais ocupadas com esses trabalhos. Nos dias de semana, cuidava da casa, das plantas e do filho. *Eu lavava a louça, arrumava a casa. Quando ele ia dormir, aí eu arrumava toda a casa, arrumava cama. Não fazia aquela faxina, mas fazia uma meia boca lá que dava pra enganar bem.* Nos finais de semana, cuidava do quintal, ajudava na limpeza da casa e fazia compras com a esposa.

Uma vez por semana, ele e o filho costumavam fazer um passeio. Pedro acredita que a esposa ficava um pouco incomodada, porque *eu tinha horário livre e eu podia fazer isso com ele e ela não podia:*

*Era só eu e ele. Às vezes, a gente ia ao cinema. A gente sempre tentava fazer uma coisa diferente na semana, mas sempre era um passeio. Ou ia pra casa de alguma tia dele, sempre fazia alguma coisa assim. Ia pro parque andar de bicicleta. Sempre tinha alguma coisa. Esse ano... por isso que ele tá me chamando de chato direto.*

Pedro não comentou com mais detalhes os sentimentos da esposa com relação ao seu grande envolvimento com o filho, mas uma suposição é que, além da vontade de compartilhar esses momentos em família, ela poderia sentir-se culpada por não estar tão próxima do filho, uma vez que essa responsabilidade é tida como das mulheres e cobrada delas.

Atualmente, as tarefas domésticas ficam por conta da faxineira e, em menor quantidade, de sua esposa. Como ela também trabalha fora e fica pouco tempo em casa, a não ser durante as noites, precisa ligar para a faxineira e administrar seus serviços: *“Olha, faz isso. Faz aquilo”.* *Ela liga lá pra mulher e fala, porque ela também não vê a mulher. Ela sai e a mulher ainda não chegou. Tem dia que ela encontra, mas tem dia que não.* Como estão morando na casa dos sogros, o pagamento da faxineira é dividido: *Eles pagam um tanto e a gente complementa o resto.*

A esposa de Pedro é responsável pela arrumação do vestuário e da alimentação do filho pequeno. Além disso, ultimamente, ela é que faz as compras: *Geralmente, ela pega o carro e ela vai. Tem vezes que eu acompanho ela, porque fazer compra sozinho é ruim, né?*

*Mas, a maioria das vezes, ultimamente, é ela. Ela tá indo sozinha.* Estas atividades são feitas depois que ela chega do trabalho, por volta de 18h30, 19h. Ela trabalha das 8h às 17h e, como se locomove de ônibus, gasta de uma hora e meia a duas horas para chegar em casa.

Mesmo tendo diminuído seu tempo com as atividades domésticas, Pedro ainda tem parte de seus tempos ocupados com o filho. Costuma ler histórias para ele antes de dormir:

*Leio livro pra ele. Tenho uma série de livros infantis. Só segunda-feira, porque de terça a sexta, não dá. Aí é a mãe dele que lê, mas ano passado, todo dia tinha leitura, porque ele dormia à tarde. Esse ano, ele não tá querendo mais dormir à tarde. Então, antes de dormir à tarde, a gente lia. Ele gostava, contava a história do jeito dele. Eu lia e pedia pra que ele recontasse a história do jeito dele.*

Além de levá-lo nas aulas de natação, Pedro o leva também ao médico, tanto em consultas de rotina como em casos de mais urgência. Pelo fato de a esposa trabalhar em uma empresa privada, sendo as faltas de funcionários/as consideradas mal vistas, Pedro tenta garantir que ela não tenha nenhum tipo de preocupação, nem mesmo quando o filho está doente:

*Por ter mais essa coisa da estabilidade que funcionário público tem, e pra ela, como sendo uma empresa, não é muito bom isso, né? É natural aquele que tá na empresa ser mal visto porque sempre tá levando o filho ao médico. Na verdade, acho que todos esses anos que ela trabalha, acho que ela só faltou uma vez. Eu tento deixar ela mais despreocupada possível em relação a isso. Porque se tiver que dar remédio, tiver que comprar remédio, tiver que levar no médico. Até consultas de rotina com o pediatra também eu que levo. Eu tô gabaritado [risos].*

Mesmo quando o garoto está na escola, Pedro tem preocupações com o filho, principalmente quando está doente. *Ou nem manda pra escola ou aí liga direto: “E aí, mãe, como ele tá? Tá com febre, não tá?”.* Tem que levar no médico e tem que avisar na escola que eu não vou. Parece-me, portanto, que as novas formas de paternidade, descritas por Unbehauum (2000), permeiam as práticas de Pedro.

Se considerarmos o trabalho na construção e na reforma das casas como um tempo para a reprodução social, Pedro tem esse tempo ainda mais sobrecarregado. *É difícil eu estar em casa. Este ano é difícil, por causa da reforma. Geralmente, eu não fico em casa. Muito difícil eu permanecer em casa.* Em seu diário de uso do tempo, Pedro relata um dia de trabalho na construção e os cuidados com o filho:

*Sábado  
7h-12h: fazendo o telhado  
12h-12h30: almocei na minha mãe  
12h45: comprei algumas peças no depósito para o acabamento do telhado*

*13h-18h: fazendo o telhado*

*18h30: banho*

*19h: jantar*

*19h30-21h: brinquei com meu filho, dei inalação a ele, assistimos ao filme “O segredo dos animais” e dormimos.*

A idéia de que as mulheres teriam maior jornada de trabalho total do que os homens e, conseqüentemente, ritmos mais intensos, não se encaixa na rotina de Pedro. Além disso, seu caso transgride aquilo que é considerado como mais feminino: o cuidado com o filho pequeno.

De outro lado, estão os exemplos de Fernanda e Marcelo. Na vida da professora Fernanda, os tempos para a reprodução social acontecem mais aos finais de semana. A não ser os momentos de alimentação e higiene, Fernanda tem seus dias de semana ocupados com o trabalho econômico, seja na sala de aula, nas reuniões coletivas, nas horas de trabalho individual, nas atividades escolares realizadas em casa, seja nos deslocamentos entre uma escola e outra.

No entanto, até 2006, Fernanda era quem fazia todas as atividades, mesmo trabalhando em dois cargos. Nessa época, morava na escola com um catarinense. Ele era empreiteiro e ficava algum tempo sem trabalhar. *Quando ele pegava uma empreitada, tinha muito dinheiro. Ele ganhava bem, mas também ele ficava meses sem ganhar e ele se acomodou com essa situação.* Como ficava em casa enquanto Fernanda trabalhava nas escolas, era de se esperar que fizesse as atividades domésticas:

*Imagina. Machista demais pra isso. Não fazia e isso era um dos problemas. Eu tinha que pagar alguém pra lavar roupa. E, no final de semana, eu ficava de Amélia, né? As vezes, quando eu conseguia pagar uma pessoa, porque também eu não gosto muito de... não tinha o perfil das pessoas em casa. Eu preferia eu fazer, porque aí não fazia do jeito que eu queria o serviço e daí me irritava. Então, eu pagava pra eu ficar irritada, daí eu preferia fazer. Daí acumulava e eu deixava pro final de semana. [...] O meu marido só no botão [faz um gesto como se tivesse com o controle remoto]. E mesmo quando ele trabalhava fora, quando ele tinha trabalho, porque ele era mestre de obras, ele não punha a mão na massa, ele comandava, ele administrava isso daí, ele não era o peão, ele era o administrador lá da empreitada. O que eu achava uma sacanagem, né? Ele não tinha trabalho algum, ele não tinha trabalho braçal, forçado. É óbvio que ele fazia uma ou outra coisa, mas era bem menos cansativo, porque eu, além do trabalho braçal que eu tinha, era o trabalho intelectual e o desgaste emocional de dar aula, porque você é uma vidraça e você tá convivendo com inúmeras experiências de vida.*



Além de não trabalhar fora e de não fazer as atividades domésticas, o marido fazia, *mas com muito custo*, as tarefas relativas à zeladoria da escola. Fernanda considera que o seu casamento de quatro anos teve fim devido a três agravantes:

*Teve a questão da minha ausência, porque eu sempre fui uma pessoa muito ausente mesmo. Trabalhei demais. Ele se incomodava com isso, muito. A questão financeira, porque eu trabalhava e ele meio que acomodou, porque ele ficava me vigiando o tempo todo. Ele só tinha sossego quando eu ia pra escola. Então, ele me deixava na porta da escola e ia me buscar. Então, ele sabia que eu tava na escola e não ia correr nenhum risco. E a questão da traição, porque, quando eu tava na escola trabalhando, ele tinha uma relação extra-conjugal.*

Atualmente, como mora com a mãe, não tem nenhuma preocupação com as atividades domésticas, durante a semana, uma vez que sua mãe é a responsável por todos os serviços, até mesmo pelo preparo do lanche que leva para a escola: *É que quando eu acordo de manhã, ela acorda junto. Então, ela fica sem sono e é ela que prepara. Antes era eu que preparava. Ao contrário do ex-marido, a mãe faz os serviços da casa, cuida da roupa, prepara a comida e resolve todos os problemas da zeladoria da escola: Minha mãe é meu braço direito.*

Nos finais de semana, quando sua mãe vai para Sorocaba visitar e ajudar a filha mais nova, Fernanda ocupa-se de algumas tarefas domésticas. Como o filho sempre vai para sua casa nos finais de semana, ela faz almoço pra ele e arruma a casa: *Minha mãe deixa super organizada a casa. Então, você só tem que varrer, passar um pano, mas assim, não preciso lavar roupa, não preciso passar roupa, e lavo a louça, é óbvio, lavo banheiro, essas coisinhas.*

A convivência entre Fernanda e sua mãe é tranqüila, apesar de quase não se falarem. *Só fala, assim, no final da noite. E a minha mãe fica bastante carente. As conversas são mais triviais – “Como foi o seu dia?” – ou sobre algo que tenha acontecido. Sua mãe gosta muito de ver televisão, de ouvir música e de falar das novelas e das fofocas de artistas. Ela faz o serviço, as tarefas do lar, casa, comida, roupa, mas ela tem bastante tempo livre pra ela também. Então, ela passa a tarde assistindo TV.*

Fernanda adora morar na escola, mas percebe que sua vida pessoal mistura-se muito com a vida profissional. Apesar de não se importar com este tipo de *doação*, acredita que já diminuiu bastante o movimento de pessoas em sua casa.

*Vai fazer um teatro, falta alguma coisa, todo mundo vai bater lá em casa. Vem alguém da Delegacia de Ensino e vai oferecer um café? Eu que tenho que fornecer as xícaras, porque a escola não é autônoma pra isso. Vai fazer um teatro e precisa de cortinas, vai em casa, entendeu? Mas, pra mim, isso aí é irrelevante. A minha mãe já faz um pouquinho mais de questão, mas,*

*pra mim, não. Eu gosto deste tipo de doação, das pessoas virem me procurar, de ser útil. Eu gosto mesmo. Eu consegui sanar este problema. No começo era muita gente, indo toda hora em casa e acabava não tendo estes tempos solitários, pra eu ler, pra eu desenvolver os meus trabalhos, pra eu ficar um pouco sozinha. Daí eu já consegui organizar isso.*

Marcelo é o professor que gasta menos tempo com atividades domésticas ou qualquer outra ligada à reprodução social. Em sua casa, como mora com os pais, não tem grandes responsabilidades. Arruma sua cama, a mesa do café, organiza a cozinha e, às vezes, lava a louça. *Hoje, minha mãe não tá aqui. Eu que ajudei no almoço, essas coisas até que eu faço. Agora, por exemplo, roupa, limpeza da casa, isso eu não ajudo. Porque não há necessidade, mas se tivesse, eu não teria problema.* Os responsáveis são a mãe, que recebe ajuda do pai, mas *meu pai colabora mais, assim, na parte de tirar o lixo, tirar poeira, ir ao sacolão. Ela fica mais com serviço de base mesmo, de limpeza.* Quando está mais cansada ou com algum problema de saúde, ela chama uma faxineira.

Marcelo leva dois lanches para a escola, mas não há necessidade de prepará-los, pois, geralmente, *é um iogurte que pega da geladeira e uma banana que pega da fruteira. Põe num saquinho e tá pronto [risos].*

A convivência com os pais é *fechada. Cada um na sua. Todo mundo meio quieto [risos]. Conversa um pouco, mas não muito.* Por outro lado, o contato com a irmã, já casada e com uma filha, é mais intenso. Elas vão à casa dos pais de duas a três vezes por semana. Conversam bastante: *Conversa sempre de escola também, porque ela é professora. Meu cunhado também é professor. A gente fala de outras coisas, né, mas a gente tira idéias, ri do que acontece [risos].*

Outras atividades de reprodução social que tomam tempo de Marcelo referem-se aos cuidados com o seu carro, questões de banco, idas ao supermercado e organização do material da academia, tanto na ida como na volta — colocar a toalha para secar, a roupa para lavar e guardar a mochila, etc.

Marcelo e Fernanda têm em comum a pequena jornada de trabalho para a reprodução social, uma vez que suas mães são as responsáveis pelo trabalho doméstico. No entanto, Fernanda tem este tempo um pouco mais extenso do que Marcelo, pois ela dedica seus finais de semana ao filho. Mesmo que ele não precise mais de cuidados especiais, grande parte de seu tempo livre é destinado ao filho.

Em maior ou menor quantidade, todos/as os/as docentes pesquisados/as dedicam algum tempo às atividades doméstico-familiares, seja em benefício de toda a família, seja em benefício próprio, com tarefas pessoais. Pedro e Gabriel são exemplos de que os homens

também têm ocupada boa parte de seus dias com atividades de cuidado com a casa e, no caso de Pedro, com o filho. Suas rotinas mostram que não basta ser mulher para acumular todas as responsabilidades com o trabalho para a reprodução social. Em contrapartida, temos mulheres que quase não gastam seus tempos com tarefas domésticas. Por isso, reforço, mais uma vez, que essa jornada, menos ou mais intensa, depende de fatores como a condição econômica; a condição em que mora — em que companhia —; a existência de assistência de terceiros; ou até mesmo a socialização que teve na infância, como é o caso de Fátima.

### 5.5. O tempo de trabalho total: que tempo é esse?

*Acho que [o tempo] é corrido, curto. Apesar de que eu sei que eu ainda tô até privilegiada, porque tem professor que é pior ainda (Fátima)*

Ao contrário de profissionais de outras áreas, que, geralmente, não levam trabalho para casa, os/as docentes, em sua grande maioria, têm parte de seus finais de semana ocupada com atividades escolares.

No caso dos/as professores/as entrevistados/as, somente Marcelo não faz nenhuma atividade relacionada à escola nos finais de semana: *Final de semana, eu não lido com nada da escola. Quero preservar a minha saúde mental pro resto da semana [risos]. Final de semana, eu não trabalho.*

Sua rotina nos sábados e domingos envolve somente atividades que lhe dão prazer. É o lazer acima de tudo:

*Eu gosto de ir ao clube, gosto de jogar boliche, sair pra dançar com os amigos. Tem muitos conhecidos da época da patinação. A gente vai um na casa do outro, joga baralho, assiste filme, vai ao cinema. Cada final de semana é... Viajo, às vezes. É bem agitado o final de semana [risos].*

O privilégio de poder dedicar-se estritamente ao lazer durante os finais de semana tem, a meu ver, um recorte de classe e gênero. De classe, porque mora com os pais, cuja condição financeira permite que a renda de Marcelo, de apenas um cargo, seja destinada somente às despesas pessoais. Não gosta e não precisa trabalhar em mais de uma escola. O trabalho com o Portal, realizado em casa, é *praticamente voluntário* em termos de salário e, com grande flexibilidade de horário, ocupa parte de algumas tardes, o que permite que as tarefas escolares

sejam feitas nos dias de semana. De gênero, porque não possui nenhuma obrigação com as atividades domésticas: *Porque não há necessidade, mas se tivesse, eu não teria problema*. Por outro lado, há uma transgressão de gênero, se pensarmos que a organização, o capricho e a pontualidade, principais características de Marcelo são consideradas femininas e fazem com que ele não acumule tarefas e consiga organizar-se para realizá-las em casa, nos dias da semana, e na escola, nos horários de trabalho individuais.

Fátima também consegue descansar e ter algumas atividades que lhe dão prazer nos finais de semana. Nas manhãs de sábado e domingo, ela e o marido saem para caminhar: *Isso já era um hábito que eu tenho há muito tempo e eu consegui trazer ele pra fazer as caminhadas. A gente caminha num condomínio que tem perto de casa, que é bastante arborizado*. Como no sábado à tarde, geralmente, o marido trabalha, Fátima fica sozinha. Nesse período, às vezes, sai para resolver alguma coisa na rua ou fica em casa e prepara as aulas da semana:

*Por enquanto, eu só preparo as aulas. Apesar de que eu não consigo preparar tudo, porque eu sempre retomo durante a semana, mas, no geral, eu tento preparar a maior parte das aulas no sábado ou, então, quando dá, na sexta-feira. [...] E, no domingo, eu tento não fazer nada relacionado à escola.*

Aos domingos, ela e o marido ficam juntos o dia inteiro. Costumam sair aos sábados à noite. Vão ao cinema e, às vezes, ao teatro. Fátima também tem parte de seu tempo ocupado com algumas tarefas domésticas: *Tô tentando passar tudo pro meio da semana pra eu não ter que ficar fazendo essas tarefas domésticas no final de semana*. Em seu diário de uso do tempo, Fátima relata, detalhadamente, o que fez em um sábado:

*Hoje pude dormir até 8h30. Levantei, coei café. Enquanto a água esquentava, eu coloquei roupa na máquina e roupa branca no tanque, de molho. Meu marido acordou e tomamos café juntos. Eu lavei a louça do café e me arrumei para ir caminhar, que é o meu costume, mas, dessa vez, meu marido não foi, pois ele queria sair mais cedo para trabalhar. Saí 9h30 para a caminhada. Eu vou em um condomínio próximo de minha casa, onde há muitas árvores e é agradável. Na volta, passei num mercado do bairro e comprei geléia. Depois, passei numa loja de cosméticos e comprei um creme. Por último, me pesei em uma balança, pois gosto de controlar meu peso. Cheguei em casa às 10h45, fiz um alongamento, tirei meu tênis e já fui direto lavar a roupa branca. Estendi no varal a roupa colorida que já estava lavada na máquina, coloquei a roupa branca do tanque e mais outras roupas claras na máquina de lavar, além de colocar de molho outras peças delicadas. Fui tomar meu banho. Depois, coloquei feijão para cozinhar, estendi a roupa branca e lavei também roupas delicadas e as estendi no varal. Grelhei um pedaço de frango, esquentei arroz e feijão no forno microondas e almocei. Isso era 13h. Assisti um pouco de TV, comi uma fruta*

*e lavei a louça. Subi para meu quarto e descansei um pouco. Li também (isso às 13h50). Quando deu 15h, me levantei e me arrumei para passar no Pronto Socorro do Servidor Público, pois estou sentindo indisposição devido à mudança da pílula anticoncepcional. Tentei marcar uma consulta normal durante a semana, mas não consegui. Por isso, resolvi ir ao Pronto Socorro. Antes de sair, peguei as roupas secas no varal. Saí às 15h30 e cheguei no hospital às 15h40. Fui atendida rapidamente pelo ginecologista e saí de lá antes das 17h. Já estava planejando passar no shopping Ibirapuera, que fica no caminho. Peguei bastante trânsito para chegar até lá e quase desisti, mas eu queria comprar um sapato em uma loja que eu já estava “namorando” há um tempo. Estacionei no shopping e já fui direto para a loja, mas não encontrei o sapato que queria. Já fiquei chateada, o shopping estava cheio e não estava a fim de bater perna. Mesmo assim, fui procurar algumas blusas para meu marido, mas não encontrei. Comi um salgado e tomei um suco e fui embora. Neste ínterim, já havia ligado para meu marido e conversado com ele, pois seu ponto de táxi é ao lado do shopping. Fui embora, mas resolvi passar no shopping Jardim Sul, onde também tem essa loja de sapatos de que gosto (Side Walk) e fica perto de minha casa. Lá encontrei o sapato que queria (isso era mais ou menos 18h30) e o comprei por R\$128,00, valor que considero alto, mas que vale o conforto dos sapatos desta loja, que é o que eu preciso para agüentar dar 11 aulas por dia. Cheguei em casa às 19h20 e tomei um banho. Meu marido chegou logo em seguida e nós dois preparamos a janta. Eu afoguei o feijão e meu marido fez uns bifés. Ele foi tomar banho, eu esquentei o arroz, fiz uma salada e jantamos às 20h15, mais ou menos. Assistimos um pouco de TV e fomos para a cama às 22h. Às 22h30 já estávamos dormindo.*

Tanto aos sábados como aos domingos, a rotina de Fátima mescla lazer e trabalho, quer com as atividades da escola, quer com as tarefas domésticas, de cuidado com a casa, com a roupa ou com compras, etc.

Com relação às atividades domésticas, Fátima poderia ter uma empregada doméstica, mas prefere ela mesma fazer as tarefas. *Na verdade, é por opção mesmo. Daria até pra pagar alguém, mas a minha casa não é muito grande. [...] E, como eu ainda não tenho filhos, dá ainda pra fazer. É somente eu e ele [marido] e não tem tanto trabalho assim. [...] O meu marido também me ajuda. Acho que se ele não me ajudasse o quanto ele me ajuda, aí eu não ia agüentar.* Fátima atribui esta opção a três motivos. O primeiro é que, como o marido precisa comprar um carro novo para o trabalho, essa economia é necessária. O segundo motivo vem de sua socialização primária, ainda na infância:

*Acho também que isso é da minha formação. Na minha casa, nunca teve empregada doméstica, sabe? [risos]. Eu ajudava a minha mãe. Minha mãe fazia a limpeza da casa também. Talvez se eu viesse de uma outra formação, se a minha infância tivesse sempre uma empregada pra cuidar da casa, eu já estaria com uma empregada.*

Quando crianças, ela e o irmão do meio ajudavam com as tarefas domésticas. *Ainda ajuda porque ele ainda tá morando com a minha mãe. Ele limpava o banheiro, varria o*

*quintal. Mas eu ajudava mais assim nessas coisas mais tradicionais: passar pano, tirar pó. Eu lavava muitas roupas minhas também. Por outro lado, o irmão mais novo não fazia nada. Às vezes, precisa ser cobrado pra ele fazer, mas não é que ele seja folgado, que ele acha que não é papel dele, que é papel da minha mãe. Eu acho que é mais o comportamento dele mesmo.*

Nesse caso, apesar de haver diferenças nas tarefas executadas por ela e pelo irmão mais novo, podemos dizer que ambos foram socializados para atividades no seio da reprodução social, diferentemente do irmão mais novo. É certo que somente a socialização primária não definirá se a pessoa assumirá pequenas ou grandes responsabilidades domésticas, mas é um dos fatores que pode contribuir no momento de assumir as tarefas.

O terceiro motivo para Fátima não ter uma empregada doméstica ou diarista é atribuído ao fato de o marido ajudar bastante. Na maioria das vezes, é ele quem faz a comida ou já deixa algo preparado para fazer. Às vezes, durante a semana, varre a casa e passa pano. *Quando eu peço mesmo: “Olha, hoje você limpa a casa mesmo porque não vai dar pra eu limpar”, aí ele limpa pra no final de semana ficar limpinho.* Entretanto, após analisar melhor as cargas de trabalho com as atividades domésticas, Fátima percebe que está mais sobrecarregada que o marido:

*Eu ainda acho que eu trabalho um pouquinho mais do que ele, mas ele... É, eu sempre faço um pouco mais. Não tem jeito. Eu gosto de ter certos cuidados com a limpeza da casa que ele não tem. Então, eu prefiro fazer porque eu não gosto de ficar falando: “Olha, faz isso. Você não fez isso”. E eu acabo fazendo limpezas mais detalhadas. É, mas acaba caindo mais nas minhas costas.*

Tanto Fátima como Marcelo não possuem filhos e, por isso, seus tempos de descanso ou de lazer podem ser ocupados de forma mais pessoal, pois não têm a obrigação de cuidar ou mesmo de entreter os/as filhos. De outro lado, os finais de semana de Fernanda são aproveitados de maneira bem diferente:

*Final de semana é do meu filho. Eu fico a semana inteira longe dele. Então, quando ele vai em casa, a gente fica conversando, a gente ouve música, fica no vídeo. Ele gosta muito de comédia. Eu alugo alguns DVDs pra gente ficar lá. A gente sai junto. Então, meu filho é meu companheiro. A gente viaja, às vezes, algum final de semana, mas é muito raro. Assim, pra um lugar próximo, pra uma cidade próxima. [...] Eu saio porque a minha mãe fica lá, porque a casa não pode ficar sozinha, em hipótese alguma. Então, eu saio pra balada com meu filho, a gente vai em alguma danceteria, volta de madrugada. Às vezes, a gente vai almoçar fora.*

Fernanda gosta de ficar em casa com o filho e considera que o *lazer é muito caro*. Com relação às atividades escolares, geralmente, reserva os domingos à tarde para fazê-las: *Mas não são todos os domingos. Antes eu era assim, workmaníaca. Passava os meus finais de semana, o meu feriado fazendo isso. Hoje, eu dei um prazo maior pra mim.*

Na escola estadual, quando era coordenadora da Escola da Família, tinha seus finais de semana ocupados com a instituição. De vez em quando, faz mutirões de limpeza com o pessoal da comunidade, *mas é raro isso*. Além disso, é conselheira da APEOESP, militante do PSOL e membro da Associação de Amigos de Bairro.

*É muito complicado. Finais de semana, mas não dá pra administrar tudo da melhor forma possível. Então, a APEOESP é mais quando tem paralisação. Antes, eu dava plantão lá, quando eu não tinha dois cargos. Mas agora eu não tô nem conseguindo dar plantão. As nossas reuniões são uma vez a cada 15 dias, de 15 em 15 dias, aos sábados, no final da tarde. E daí, quando tem paralisação, eu uso o meu período à noite que eu não tenho aula pra ir nas escolas pra fazer a divulgação. No PSOL, por exemplo, a gente teve congresso, no feriado. O primeiro congresso do PSOL, que é o Partido Socialismo e Liberdade. E a militância, a gente faz mais por telefone, conversa com as pessoas, ou senta, vai fazer uma visita no final de semana. E a Associação de Amigos de Bairro também. É uma vez por mês a reunião. É tranqüilo. Eu sou só colaboradora lá.*

Atualmente, a responsável pelo cuidado da casa é a mãe de Fernanda. Somente nos finais de semana, quando a mãe vai para Sorocaba visitar a outra filha, Fernanda precisa se preocupar com algumas tarefas domésticas.

Com relação à divisão das tarefas, Fernanda considera que são divididas justamente, pois *na minha casa, não tem o que sujar. Ela limpa e é conservado. Não tem tanto trabalho assim. E eu colaboro financeiramente com a minha mãe. Ela não tá lá de graça*. Nesse caso, ocorre, entre mãe e filha, a tradicional divisão sexual do trabalho, mesmo ambas sendo mulheres. Há quem garanta a sobrevivência financeira dos familiares (Fernanda) e quem cuide da reprodução social da família (mãe).

Os finais de semana de Pedro, neste ano de 2007, estão, assim como toda sua rotina, totalmente atípicos. Dedicar-se às obras e quase não fica em casa: *Geralmente, eu saio de casa de manhã cedo, eles ainda tão dormindo e eu vou fazer coisas relativas à construção. Pagar material, acertar isso, acertar aquilo, pagar toda semana. Toda semana eu acerto com eles.*

Momentos de lazer têm sido raros: *A gente ia mais ao parque, mais ao cinema também, ia passear, casa de parente. Mas esse ano não tá tendo lazer algum*. Quando consegue ficar com o filho e a esposa, geralmente, nos sábados à noite e aos domingos, assiste

televisão, brinca com o filho ou dá alguma atividade para estimular seu desenvolvimento, Assim como Fernanda, os momentos de lazer envolvem o filho:

*No domingo, a gente permaneceu o dia inteiro. Então, eu peguei aquelas revistas Recreio, da Abril. Tem um joguinho de memória pra observar onde estão os objetos, no meio de uma ilustração maior. Ele gosta disso. Até mesmo no computador, ele gosta de mexer. Já mostra uma certa habilidade com o mouse, quebra-cabeça, pra colorir figuras, essas coisas.*

Além disso, Pedro ainda tem as atividades escolares. Quando não precisa ir às obras no domingo, planeja aulas. Como na escola estadual, os/as docentes têm o HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre, Pedro cumpre esses horários aos domingos ou às segundas e sextas, quando não tem aula à tarde.

Com relação à divisão das tarefas entre ele e a esposa, Pedro considera que são divididas de forma igual e justa: *Eu acho que ela também trabalha bastante. Ela é bem esforçada. Apesar dessa correria este ano, pra mim, mas eu acho que, de certa maneira, tá igualado.* Mais especificamente sobre as tarefas domésticas, acredita que a esposa não está mais sobrecarregada do que ele: *Talvez se ela tivesse que cuidar da roupa, cuidar da casa, essas coisas, eu acho que ela teria mais.*

Como ele trabalha nas escolas por volta de 57 horas/aula semanais, mais os tempos gastos nas obras e no cuidado com o filho, que são mais difíceis de serem medidos, possui uma jornada total de trabalho altamente extensa. Por outro lado, a esposa tem um tempo de trabalho para a reprodução econômica um pouco menos intenso, com 40 horas semanais, mas possui um tempo de trabalho para a reprodução social maior, que inclui alguns cuidados com o filho, a administração dos serviços da faxineira e as compras da casa. Por isso, Pedro considera que ambos possuem extensas jornadas totais de trabalho.

Hargreaves (1994; 1999), em sua discussão sobre as dimensões do tempo, defende que, além de seu caráter fixo e objetivo, o tempo é também, essencial e inevitavelmente, um fenômeno subjetivo. O que se tem e o que se chega a considerar como tempo objetivo, incluído na forma do tempo do relógio é, na realidade, uma convenção social, intersubjetiva, um produto da ação humana. Os horários e os calendários, que podem nos parecer externos, limitadores e inalteráveis, são, na realidade, o produto de definição e de decisão subjetivas. Dessa maneira, é possível questionar a aparente neutralidade da distribuição temporal vigente e investigar suas origens e interpretações sociais. Esse aspecto pertence à *dimensão fenomenológica do tempo*.



Nela, o sentido interno do tempo pode variar de pessoa para pessoa, pois o tempo depende das ocupações e do trabalho dos sujeitos, aliados às suas preocupações, aos seus interesses e aos seus projetos. O tempo é subjetivo, vivido, cada pessoa tem uma experiência do tempo única. Os/as quatro professores/as entrevistados/as resumiriam seu trabalho das seguintes formas:

*Amor, afeto e sensibilidade. Às vezes, falta um pouquinho de um, um pouquinho de outro, mas acho que se você, realmente tiver, dá pra levar legal. (Pedro)*

*Eu amo o que eu faço. Eu venho com prazer. Tem algumas coisas que me chateiam, que me deixam extremamente deprimida, que é essa questão da impunidade. (Fernanda)*

*Comecei a trabalhar no susto; do susto, eu encarei o desafio; e eu acho que, modéstia à parte, acho que eu mostrei um pouco de competência. (Marcelo)*

*Acho que é corrido, curto. Apesar de que eu sei que eu ainda tô até privilegiada, porque tem professor que é pior ainda. Esse ano ainda tá bom pra mim. Eu não sei como vai ser o ano que vem. (Fátima)*

Em 2007, mesmo com uma rotina muito intensa, por causa das obras e das aulas nos três períodos, Pedro ainda está motivado com o trabalho.

*Eu acho gratificante trabalhar com as crianças. E, nesse ano, eu tô gostando de trabalhar mais com os pequenos, não tanto com os grandes. Não sei te dizer por quê. Não parei pra pensar sobre isso, mas os pequenos estão me fascinando mais. Eles são mais motivados, são mais questionadores, eles querem saber, querem ir atrás das coisas. Tudo pra eles é legal, é novidade. Aquele entusiasmo. No ensino médio, eu não vejo muito isso. Parece que o cara tá ali forçado. Não sei te dizer por quê. Talvez por uma falta de perspectiva no jovem, que não vê aquilo como algo que vá transformar o mundo.*

Fernanda também tem sentimentos positivos com relação ao trabalho, apesar das dificuldades com os/as alunos/as, de sua rotina intensa e dos deslocamentos diários. No entanto, pondera alguns aspectos negativos:

*A gente fala tanto de governo, de governo corrupto, de não ter punição, de tá essa impunidade toda, mas a gente perpetua isso na escola. Eu acho que tem que ter sanção, porque a sanção é o estabelecimento de regras. Se você tem uma regra, uma norma, e você não cumpre essa norma, você tem que arcar com essas conseqüências. E aqui não existe isso. Nós não temos nenhum respaldo. Não temos respaldo de pais, porque os pais são coniventes com os filhos. [...] Daí vem o Estado, o município, o governo, que é superprotetor, e os professores ficam na berlinda de todo esse processo. Então, é desmotivador. Daí vêem essas políticas aí que não pode reprovar, que eu também acho incoerência reprovar. É um absurdo isso,*

*mas também não é aceitável essa facilidade. Não trabalhar pra conquistar, não tem conquista, não tem mérito.*

Baseando-se em pesquisa realizada por Werner, Hargreaves (1994; 1999) assinala que o tempo vivido pelos/as professores/as choca-se com os supostos temporais administrativos. As excessivas exigências temporais pressionam e causam ansiedade nos/as docentes, além do sentimento de culpa por não conseguirem cumprir o cronograma imposto. Nesse momento, surgem as solicitações dos/as professores/as para dispor de mais tempo para planejamento e para a aplicação das inovações pedagógicas.

Além da excessiva carga de trabalho, a realização dos serviços escolares em casa — seja para planejamento de aulas, atividades, leituras e estudos, seja para correção de provas, exercícios e trabalhos — aumenta a jornada e *impede que o professor se dedique exclusivamente a uma escola, ocasionando redução na qualidade dos serviços prestados*, salienta Marcelo.

Ao analisar os relatos sobre os últimos cinco anos da vida de todos/as os/as docentes pesquisados/as, é possível perceber algumas mudanças no tempo dedicado ao magistério: enquanto alguns/as diminuíram a carga horária de trabalho, outros/as a aumentaram, seja por motivos financeiros, seja por envolvimento profissional. Por ter aumentado o tempo dentro das escolas, uma professora afirma que *diminuiu o tempo dedicado aos estudos, à vida pessoal e familiar. Diminuiu a qualidade de vida.*

Algumas professoras diminuíram o tempo para preparação das aulas, por falta de tempo ou por considerarem que a experiência e a segurança adquiridas permitem menor dedicação. De outro lado, estão os/as docentes que aumentaram o tempo com os estudos, como Pedro, que tem se dedicado *a pesquisar assuntos de meu interesse que pertencem a outras disciplinas, como história, geografia, etc.*

Se pudessem mudar os usos de distribuição do tempo em suas vidas, a maioria trabalharia menos, uma vez que o trabalho docente *exige muito esforço depois das aulas – estudo, preparação de atividades, etc.*. Redução de um período de trabalho, menos tempo em sala de aula e ausência de tarefas burocráticas são os desejos mais frequentes. Caso esta fosse a situação do trabalhador/a docente, segundo eles e elas, teriam tempo para estudos, pesquisas, lazer, incluindo viagens, esportes ou academia, mais tempo para os/as filhos/as ou, simplesmente, para descansar. No entanto, devido aos baixos salários, é preciso acumular dois ou três empregos para conseguir pagar as contas ou ter um mínimo de conforto.

Por outro lado, apesar da desvalorização do salário e das extensas jornadas de trabalho, foram também ressaltadas algumas vantagens vistas pelo grupo: há maiores oportunidades e

ofertas de emprego. Além disso, as férias duas vezes por ano são outro ponto positivo apontado. Em comparação entre a escola pública e a privada, a maioria acredita que há, na última, mais cobrança, mais pressão e mais controle. Com isso, os/as docentes dedicam-se mais por medo do desemprego. Ao contrário, *na escola pública, devido à estabilidade de emprego, os/as professores/as dedicam-se menos, principalmente no preparo de aulas.*

Marcelo é o único docente que considera que sua rotina está boa e avalia que *o que eu faço é o que todo mundo deveria fazer. [...] Um tempo pra preparar aula, pra pesquisar, pra estudar, enfim. Mas eu sou exceção, né? Não sou a regra.* Se pudesse mudar alguma coisa, seria o horário de início das aulas. Gostaria de acordar um pouco mais tarde, pois acha que o período escolar começa muito cedo. *Começa às 7h. E 7h tá todo mundo sonolento, ninguém tá muito preparado ainda. Escola deveria começar às 8h, talvez.* No entanto, para que sua rotina ficasse ainda melhor, proporia algumas mudanças no cotidiano escolar. Uma delas diz respeito à quantidade de aulas no período: como no CEU existem as atividades extracurriculares junto com as aulas, cada período tem seis aulas e não cinco, como em outras escolas. *Então, isso dá um desencontro muito grande na equipe porque cada um tem um dia vago, um dia que um entra tarde, um dia que entra cedo. Então, acho que esse horário não favorece o encontro dos professores.*

No entanto, apesar de considerar sua rotina ideal para qualquer docente, Marcelo está *meio desanimado. Não desanimado pra preparar aula. Assim não. Eu sou animado pra fazer isso. Tentar fazer uma aula diferente. Eu tô desanimado com os resultados que eu estou obtendo.* Considera que o comportamento dos/as alunos/as está pior a cada dia e, com o passar do tempo, a paciência para lidar com a indisciplina vai diminuindo. A relação professor-aluno é fator de desgaste e desmotivação:

*E se eu tiver que continuar na escola pública, talvez por falta de opção em outra área, talvez daqui um tempo, eu não queira trabalhar na sala de aula, que é um percurso natural das pessoas que se cansam da sala de aula. Eu gosto da sala de aula, não como ela está atualmente. Se ela tivesse de outro jeito, talvez eu não quisesse sair da sala de aula, mas eu tenho vontade, sim, de sair.*

Marcelo já recebeu um convite para um cargo na Coordenadoria, mas achou que ainda não era o momento. *Eu ainda tenho um pouco de sonho na sala de aula, mas esse sonho tá sendo diluído, tá sendo eliminado, a cada ano.*

Como sempre gostou de estudar e tem procurado crescer profissionalmente, Marcelo tem planos de seguir na carreira da docência no ensino superior ou na área de cultura. Tinha vontade de trabalhar com arquitetura e paisagismo, *mas é muito complicado você começar do*

zero, sendo que você investiu 15 anos numa área. Com relação aos planos pessoais, é continuar fazendo esporte, talvez morar numa cidade mais calma, não sei ainda. Eu não fiz muitos planos ainda.

Fátima tem sensação parecida com a de Marcelo com relação à sua possibilidade de descanso, mas gostaria de ter somente um cargo. Tem consciência que sua situação atual de vida é melhor que a de muitos/as docentes, porque *até tenho mais tempo, porque eu ainda chego em casa e dá pra eu descansar, né? Dá pra eu ainda fazer alguma coisa, mas não é o suficiente ainda*. Com relação ao ano de 2006, sua rotina melhorou bastante: *Eu trabalhava de manhã, chegava em casa correndo, almoçava e já ia pra outra escola. Eu chegava 18h30 em casa e não conseguia fazer mais nada. Nada. Eu tava quebrada. Eu sentava no sofá e lá eu ficava*.

Se pudesse escolher entre os dois cargos, Fátima ficaria na escola municipal, porque *eu acho mais organizado, tem menos alunos nas salas, a carreira também é melhor, a evolução profissional*. Além disso, se conseguir ingressar no Mestrado em Letras, *com certeza, eu vou abandonar um cargo [risos]. Com certeza, porque com dois cargos e um mestrado não dá*.

Apesar de todas as dificuldades, Fátima ainda tem o ideal de trabalhar em escola pública, *porque eu vim de uma escola pública, né? Eu ainda tenho esse papel que eu quero cumprir*. Se precisasse escolher outra profissão, *acho que eu seria bibliotecária [risos]. Talvez. Às vezes, ai até penso em fazer algum curso assim. Penso assim bem distante, entendeu? Mas eu não sei se vou fazer um dia*.

Assim como Fátima, Fernanda gostaria de voltar a estudar, fazer uma especialização ou mestrado e, por isso, um cargo somente seria o ideal. Mesmo considerando melhor o público da escola estadual em que trabalha, Fernanda escolheria a escola municipal, se pudesse optar por um emprego apenas.

*É por causa da evolução funcional da Prefeitura de São Paulo. A Prefeitura de São Paulo remunera relativamente bem e a evolução funcional, na Prefeitura de São Paulo, é o melhor plano de carreira que tem. No Estado, nós não temos isso. O CEU “Cecília Meireles”, eu me apaixonei. Eu já gosto daqui. Tem uns problemas de disciplina, tem uns problemas com alunos. Aliás, a clientela daqui é bem difícil. Diferente do Estado. No Estado, é ótimo. A minha clientela, também eu cultivei isso daí, porque faz sete anos que eu tô na mesma escola. Então, eu já tenho um público cativo. Eles já se adaptaram ao meu jeito, eu me adaptei ao jeito deles. Então, é um processo de progressão. É muito bom trabalhar lá. A escola que eu tô, eu já sou um referencial lá. E aqui, ainda é muito difícil. Vai fazer três anos que eu estou aqui, mas tem ainda muitos problemas. Acho que a política do CEU, como um todo, é muito laissez-faire. É muito complicado. Não que*

*não deva ser, tem que ser, mas os alunos têm que entender que, antes dos direitos, eles têm os deveres e eles não estabelecem uma relação entre isso. Não tem uma co-relação com essas duas visões.*

Se pudesse optar por outra profissão, talvez escolhesse serviço social. Fernanda gosta de política, de atendimento ao público, de recepção, de comunicação. *Eu acho que eu sou bastante polivalente nesse sentido. Mas o que eu gosto mesmo é de lecionar. Eu adoro dar aula.*

Quando questionados/as se consideram que há diferenças no uso dos tempos de professores e professoras, a maioria respondeu que as professoras têm maiores jornadas, devido à sobreposição do trabalho econômico e doméstico: *As professoras, além das duas escolas, ainda têm a casa, os filhos e os parentes para se ocuparem. Ou ainda: Temos tripla jornada de trabalho, pois muitas de nós somos separadas e temos a responsabilidade plena sobre os filhos.*

Fernanda cita o seu exemplo para defender que as mulheres possuem uma carga maior de trabalho que os homens. Quando estava casada, *era Amélia:*

*Depois de um dia de trabalho, eu tinha que lavar louça, fazer a janta, e eu tava sem comer, porque não dava tempo, fazer janta. Então, começavam as brigas, porque eu não consigo ser submissa e eu falava. Não vou morrer de câncer. Tudo o que eu tenho pra falar, eu falo. Eu sou bem sincera. E eu falava pra ele. Tentava argumentar, mas era inútil. Daí, dava briga, ele saía, chegava de madrugada. E eu permiti tanto tempo essa situação, eu nem sei como, por causa do meu perfil feminista. Talvez porque eu achava que ele era dependente de mim. Não existia amor mais. Existia uma responsabilidade com aquilo que você cativou. “O que vai acontecer? Ele tá longe da família, tá sem emprego, praticamente. De vez em quando que aparece. O que vai ser desse homem?”. Só que, assim, paciência tem limite. Até que rompeu, foi uma ruptura mesmo, de uma forma mais abrupta possível, mas valeu a pena, porque ele aprendeu a crescer. Começou a crescer e a mudar o perfil, porque senão não ia ter sobrevivência.*

Ao falar sobre a vida de outras professoras, Fernanda chega à conclusão de que muitas se casam com homens de nível escolar inferior ao delas. *Dá impressão, assim, que professora se casa com professor. Não.* E quando há separação entre o casal, geralmente, o homem fica em uma situação *mais cômoda, porque é sempre a mulher que fica com os filhos, né? Mas sempre elas crescem e eles murcham.*

*Eu tenho vários exemplos, inclusive de uma colega, uma companheira de trabalho aqui. Ela se separou aos 29 anos de idade. O marido a abandonou, sozinha, com três filhas. Ela não trabalhava. Ela terminou o magistério, ela fez faculdade, ela tem dois cargos na Prefeitura. Nunca mais ela se casou, nem namorou, nada. Ela se completou sozinha. E, hoje, ela tem a casa dela,*

*as filhas dela, as três têm faculdade. A última tá terminando a faculdade, a caçula. São bem orientadas, têm os seus empregos.*

Para Fernanda, os professores do CEU também trabalham muito, às vezes, em até três escolas, mas, com relação às tarefas domésticas, *elas não precisam. Não, porque daí tem a mulher, né? Há quem faça.*

Fernanda entrou em contato com as discussões sobre as desigualdades de gênero quando ainda fazia parte do PT – Partido dos Trabalhadores. Depois, na APEOESP, aprofundou a discussão e *me engajei na política de gêneros, dentro da APEOESP, que são setoriais e a gente sempre levava pro congresso essa questão da mulher, essa questão do aborto, essa questão da mulher negra.*

No entanto, ao analisar sua fala, percebo uma concepção ainda essencialista. Acredita que as mulheres são mais práticas e os homens são mais teóricos. Por isso, as professoras se dedicam mais à educação, *talvez porque elas tratem mais a questão da maternidade, que elas se identifiquem mais com os alunos. É como se ele fosse meu filho.*

*Na realidade, o amor de pai é condicional. Você pode ver. Na maioria dos casos das pessoas que se separam, o pai constrói uma outra família e os filhos ficam com a mãe, mas eles não são visitados freqüentemente, o pai se torna mais ausente. Durante os primeiros meses da separação, ele ainda vem, pega as crianças direitinho, depois meio que abandona. E os filhos também não criam muito vínculo com o pai. Parece que acaba perdendo aquela afinidade. Daí, quando ele constrói outra família ainda fica mais distante. Estatisticamente, isso daí acontece. Então, eu acho que a mulher, a professora se dedica mais, tanto na relação amorosa, como na relação profissional e, principalmente, na relação aluno-professor. Eu acho que a interação entre a mulher, por causa dessa questão da maternidade, e a sociedade, de uma maneira geral, ela sempre se distanciou muito do feminino. Porque o feminino é primordial, é imprescindível, ele tá presente, em todo o dia-a-dia da vida, da escola, das relações sociais.*

Apesar de fazerem parte da realidade de muitas mulheres, as situações descritas pela professora não podem ser generalizadas nem tomadas como condição natural feminina. Por outro lado, nem sempre os homens vivem a paternidade da maneira por ela descrita, nem têm uma relação tão distante de seus alunos, como a professora menciona.

Marcelo concorda que a responsabilidade com as atividades domésticas e com os filhos recai mais sobre as mulheres, mas, ao analisar as jornadas de trabalho total, no caso de professores ou professoras casados/as, fica evidente que as jornadas se igualam.

*As mulheres pegam jornada dupla e se preocupam com a casa, as casadas, no geral, das professoras que eu conheço. E os professores casados pegam jornada tripla. [...] Nós temos um professor lá que tem 70 aulas. Ele tem*

*escola municipal, estadual, dá o acúmulo dele de cargo e ainda tem uma particular. Tudo isso na ansiedade de educar bem os filhos, enfim.*

Na percepção de Marcelo, no caso de docentes solteiros/as, a situação se iguala, independentemente de ser homem ou mulher: *Quando pegam mais aula é mais pra ter mais dinheiro, pra trocar um carro, comprar uma casa. Não é aquela necessidade assim “Ai, a minha família vai passar fome”. É outro tipo de necessidade.*

Apesar do pequeno número de professores e professoras pesquisados/as, foi possível perceber que tanto as mulheres quanto os homens possuem extensas jornadas totais de trabalho, que incluem tempo de trabalho econômico e tempo de trabalho para a reprodução social. E, ao contrário de outras profissões, as professoras não possuem empregos temporários, nem de tempo parcial (ANTUNES, 2006; HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004), que “facilitariam” a conciliação com as atividades de casa e o cuidado com os filhos e/ou com o marido. O trabalho doméstico é, na maioria das vezes, executado entre turnos, no horário de almoço ou nos finais de semana.

Os professores também possuem ritmos intensos e jornadas extensas, nas quais se incluem também os serviços domésticos. E as professoras, por outro lado, também possuem grandes responsabilidades pelo sustento da casa. Por isso, as vivências e os significados do trabalho docente são diversos daqueles previstos pelas teorias da divisão sexual do trabalho, por serem múltiplas as preocupações, os interesses e os projetos.

O caso mais significativo é o de Pedro que, mesmo com uma extensa jornada de trabalho econômico, ainda tem preocupações com o filho pequeno. Mesmo tendo seu tempo praticamente ocupado com as atividades escolares e com as obras, dedica-se ao cuidado do filho e, ainda, preocupa-se em resolver todas as questões que se referem a ele, fazendo com que a esposa não tenha que faltar ao trabalho para atender alguma eventualidade.

Solteiro e sem filhos, Gabriel despende grande parte de seu tempo, quando não está nas escolas, com cuidados com a casa, a comida e a roupa. É certo que há, entre os homens, casos de reprodução na divisão sexual do trabalho, como o de Renato. Seus tempos são exclusivamente ocupados com as jornadas de trabalho econômico, sobrando somente parte dos finais de semana para se dedicar à família, sem, todavia, preocupações com as atividades domésticas. De outro lado, as mulheres nem sempre são as responsáveis pelo serviço doméstico, como é o próprio caso de Fernanda, que conta com sua mãe para isso. Ou então, como o de Virgínia, que faz apenas tarefas de cuidados pessoais, como a limpeza do próprio quarto e da própria roupa.

Se tanto as mulheres quanto os homens possuem extensas *jornadas de trabalho total*, podemos dizer que os sentimentos negativos que envolvem a profissão atingem ambos os sexos? Poderíamos concordar com um dos estudos apresentado por Silva e Carlotto (2003), o qual defende que são os homens os mais atingidos, uma vez que o peso da responsabilidade familiar e as expectativas de sucesso, de competição e de desenvolvimento geram uma insatisfação maior no trabalho? E o que dizer das considerações das próprias autoras, que defendem que as mulheres são as mais prejudicadas, uma vez que elas são “mais emotivas, mais envolvidas com o cuidado, alimentação e preocupação com o bem-estar do próximo”?

Se considerarmos, como exemplo, as rotinas de Fernanda, solteira e com um filho, e Pedro, casado e também com um filho, percebemos que os significados positivos ou negativos com relação à profissão atribuídos às mulheres ou aos homens não podem ser fixos, imutáveis e colados ao sexo de quem exerce a docência. Fernanda carrega a responsabilidade de ser a provedora da casa, considerada masculina. Ambos têm sentimentos positivos e negativos em relação ao trabalho, mesmo que os motivos não sejam os mesmos. Apesar de seu filho morar com o pai, é Fernanda quem se ocupa mais de seus cuidados, atividade típica do sexo feminino. Pedro, por sua vez, divide o sustento da casa com sua esposa e dedica muitas horas de seu dia ao serviço doméstico e ao cuidado com seu filho pequeno.

Parece-me, portanto, que apenas ser homem ou ser mulher não determina o uso de seus tempos cotidianos, nem os significados a eles atribuídos. Outras variáveis precisam ser levadas em conta, tais como, socialização de gênero, idade, estado civil, apoio familiar, apoio institucional, entre outras.

## **5.6. Conclusões provisórias**

No início de minha investigação, os estudos da Sociologia do Trabalho, com os quais eu começava a dialogar, mostravam, por meio da discussão da divisão sexual do trabalho, as diferenças entre os trabalhos femininos e os trabalhos masculinos e suas implicações nas vidas dos sujeitos, homens e mulheres. De um lado, profissões consideradas femininas eram menos valorizadas e delas exigia-se menor qualificação; eram, geralmente, atividades de um turno só, para que as mulheres pudessem dedicar-se também ao trabalho doméstico e à família; os salários eram baixos e vistos como complementares aos dos pais ou dos maridos. De outro,



estavam as profissões consideradas masculinas. Mesmo consideradas perigosas e insalubres, eram valorizadas pelos homens, pois o que mais importava era estar empregado e conseguir prover sua família.

Além disso, o exame cuidadoso das produções sobre o trabalho docente atentou-me para a importância e a urgência das minhas questões de pesquisa. As jornadas de trabalho docente, analisadas sob o enfoque de gênero, ainda não eram destaque quando o tema era discutido. A feminização do magistério e a escolha profissional eram os temas mais relevantes.

Cláudio Dedecca (2004), uma das principais referências na construção de minhas categorias de análise, acrescentou muito à discussão ao apresentar três importantes dimensões do tempo de trabalho: *tempo de trabalho econômico*, *tempo de trabalho para a reprodução social* e *tempo de trabalho total*. A partir de estudos realizados pelo próprio autor, concluiu que os homens possuíam maiores tempos de trabalho econômico e as mulheres tinham maiores tempos para a reprodução social, que, acrescidos aos tempos de trabalho remunerado, resultavam em extensas jornadas de trabalho total, bem maiores do que as dos homens.

Apesar da grande contribuição dessas considerações para minha pesquisa, comecei a perceber, a partir análise dos questionários, das entrevistas e dos diários de uso dos tempos, que os dados de Dedecca (2004) não poderiam se estender aos meus sujeitos de pesquisa. Por isso, lancei-me ao desafio de tentar desconstruir algumas dicotomias apresentadas pela teoria.

Meus dados permitiram-me constatar que a maioria dos/as docentes possui *extensas jornadas de trabalho total*, tanto os professores quanto as professoras. No entanto, esse grupo se divide em dois. O primeiro possui grandes jornadas de trabalho econômico e pouca ou quase nenhuma atividade relacionada à reprodução social, lembrando que descanso e lazer não estão incluídos. O fato de trabalhar em duas ou três escolas ou em outra atividade fora do magistério já faz com que seus tempos de trabalho remunerado sejam grandes o suficiente para ocuparem a maior parte de seus dias, até mesmo nos finais de semana. Renato, Fernanda, Virgínia e Leandro compõem esse grupo.

O segundo grupo envolve a maioria dos/as docentes, que são aqueles/as que também possuem grandes jornadas de trabalho econômico, além das tarefas que envolvem o cuidado com a casa e/ou com filhos. O acúmulo dos dois tipos de jornada faz com que suas rotinas sejam extremamente sobrecarregadas. Neste segundo grupo, estão: Adriana, Amélia, Fátima, Gabriel, Luiza, Maria, Roberta, Pedro e Vanessa. Jéssica não respondeu ao questionário de forma que eu pudesse encaixá-la em algum grupo. Marcelo e Amanda não se enquadram em

nenhum dos dois grupos, pois não possuem jornadas extensas de trabalho, nem econômica nem para a reprodução social.

De certa maneira, esta divisão vai ao encontro da afirmação de Marcelo. Segundo ele, as mulheres casadas têm dupla jornada de trabalho econômico e ainda têm preocupações com a casa. Os homens casados, por sua vez, por terem a responsabilidade de serem os provedores, têm tripla jornada de trabalho e, em contrapartida, não possuem atividades ligadas à reprodução social. O que diferencia minhas considerações das de Marcelo é que faço um recorte de gênero e não de sexo. Essas diferenciações dos tempos de trabalho realmente acontecem no cotidiano docente, mas não podem ser separadas entre homens e mulheres ou, mais especificamente, entre professores e professoras.

Portanto, a análise aqui apresentada procurou apreender como são vividas e sentidas as jornadas de trabalho no cotidiano de professoras e professores do Ensino Fundamental II do CEU “Cecília Meireles”. Por meio dos questionários, das entrevistas e dos diários de uso dos tempos, foi possível perceber que as “práticas miúdas do cotidiano docente”, permeadas pelas relações de gênero e classe, entrecruzam-se e produzem situações que ora reproduzem ora transgridem aquelas que se referem às mulheres e aos homens, em geral.

É importante que a temática sobre o cotidiano docente passe a ser discutida com mais seriedade, considerando que, muitas vezes, as extensas jornadas de trabalho total são decorrentes dos baixos salários. Além de políticas públicas que valorizem a profissão e regulamentem as jornadas de trabalho econômico, devem-se levar em conta, como Dedecca (2004) salienta, as demais dimensões do tempo para que professoras e professores não fiquem sobrecarregados com as atividades escolares realizadas em casa e as tarefas de cuidado com a casa, familiares e, principalmente, filhos/as pequenos/as. Portanto, para garantir igualdade de oportunidades e de condições de vida para os professores e as professoras, políticas educacionais e sociais precisam considerar a articulação entre as esferas da produção e da reprodução.

O trabalho de professoras e professores da Educação Básica, seja Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, deveria permanecer por turnos ou poderia ser em tempo integral, com dedicação exclusiva a somente uma escola, assim como é na maioria das universidades públicas? Caso fosse esta uma das soluções para a diminuição da fragmentação e intensificação do trabalho, poderiam os/as docentes dedicar-se à preparação das aulas, à elaboração e à correção de atividades, ao planejamento de projetos, incluindo vários outros aspectos da prática pedagógica, dentro da jornada destinada e remunerada a tais objetivos.

E com relação aos tempos para a reprodução social? Como poderiam as professoras e os professores permanecer oito ou nove horas longe de casa, considerando os tempos para deslocamento, sem se preocupar com os/as filhos/as e com as tarefas domésticas? Pensar em equipamentos públicos, disponibilizados pelo governo, tais como, escolas públicas com período integral de boa qualidade, acesso a eletrodomésticos que facilitem os serviços domésticos, assistência médica gratuita, talvez sejam ainda possibilidades distantes para a realidade brasileira. Creio, porém, que somente o fato de começar a pensar nestas questões já é um grande avanço na qualidade de vida de professoras e professores e, mais ainda, na construção de uma educação mais democrática e de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8ª ed. São Paulo: Boitempo, 2006.
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos*: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARENDT, Hannah. *A Condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH / USP, 1980.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; OLIVEIRA, Sônia Pinto de. *Um “novo” desafio para o movimento sindical: a saúde como tema e estratégia – o caso dos docentes/ES*. In: Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 2005. (CD-ROM).
- BARROSO, Carmen Lúcia de Melo e MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: (15), p. 47-77, dez., 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_, CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (27), p. 3-18, dez. 1978.
- \_\_\_\_\_. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da. (org.). *Trabalho e gênero*: mudanças, permanências e desafios. ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- \_\_\_\_\_ e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs). *Feminização do magistério*: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 13-37.
- CARVALHO, Maria Jane Soares. *Educação, gênero e temporalidades*: uma análise dos usos do tempo de crianças de classe popular da periferia de Porto Alegre. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bila. *Novos olhares*: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero/FCC, 1994.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 1995, p. 406-422.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, p. 77-84, mai./jun./jul./ago., 1996.

\_\_\_\_\_. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ed. 34, p. 379-409, 1998.

\_\_\_\_\_. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAMON, Magda Lúcia. *Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2005.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é *burnout*? In: CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. *Tempo, trabalho e gênero*. São Paulo, 2004 (mimeo).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 69-93.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. *Sociologia Empírica do Lazer*. Tradução de Sílvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Travail domestique. In: HIRATA, H., LABORIE, F., LE DOARÉ, H. et SENOTIER, D. (coord.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: PUF, 2000, p. 235-240.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 17ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Da “normalista-espera-marido” ao exercício profissional no magistério: trajetória de ex-alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracaju/SE – 1920-1950). In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 141-162.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 5ª ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Unesp, 1989.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo da escolha ocupacional*. Rio de Janeiro: GB. INEP, 1965.

HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Traducción Pablo Manzano. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- HIRATA, Helena e ZARIFIAN, Philippe. Travail (le concept de). In: HIRATA, H., LABORIE, F., LE DOARÉ, H. et SENOTIER, D. (coord.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: PUF, 2000, p. 230-235.
- HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Relações de gênero como categoria analítica sociológica*. Campinas: Unicamp, 2006 (Anotação de palestra)
- INEP. *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- LE VEN, Michel Marie, FARIA, Érika e MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História Oral de vida: o instante da entrevista. In: SIMSON, Olga R. de Moraes von. (org). *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: Unicamp – Centro de Memória. 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e anti-prendas*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KERGOAT, Danièle. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, H., LABORIE, F., LE DOARÉ, H. et SENOTIER, D. (coord.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: PUF, 2000, p. 35-44.
- MADEIRA, Felícia Reicher. A esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *ANDE*. São Paulo, 1(4), p. 22-5, 1982.
- MARX, Karl. *O capital*. 12ª edição, vol. 1, São Paulo: Bertrand Brasil S.A, 1985.
- MÉDA, Dominique. *O trabalho: um valor em vias de extinção*. Lisboa, Fim de Século, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. *A prática docente na escola de primeiro grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1981.
- MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa. *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais - movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: PUC - Serviço Social, n. 2, p. 11-32, abril, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Unisinos, 2004 (versão original, em italiano, de 1991).
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987, p. 191-211.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

- NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. *A feminização do mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea)
- PAIXÃO, Idelzuita Rabelo da. *Mimbó: a educação no quilombo*. Cadernos de. Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 113-114, nov. 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Tese de livre docência. São Paulo: USP, 1987.
- PEREIRA, Luis. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PINTO, Regina Pahim. *O livro didático e a democratização da escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH / USP, 1981.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. 2ª ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1985.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. Movimento de professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. *ANDE*. São Paulo, 1(4), p. 26-34, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1983.
- RODRIGUES, Arakcy Martins. Lugar e imagem da mulher na indústria. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina (orgs). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. A educação da mulher no Brasil. São Paulo: Global, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith P.; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília, Inep/Reduc, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n.80, p.62-74, fev., 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun., 2001.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.
- SCOTT, Joan W. A mulher trabalhadora. In: DUBY, George e PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente*. Porto: Edições Afrontamento, vol IV, 1994.
- \_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n. 20, v. 2, p.71-99, jul/dez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Joan Wallach Scott - entrevista a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 6, n. 1, p. 114-124, 1998.
- SILVA, Graziela Nascimento da; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de *burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 7, n. 2, 2003.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e trabalho não-remunerado. In: VENTURI, Gustavo, RECAMÁN, Marisol e OLIVEIRA, Suely de. (orgs.) *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 107-119.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SPONCHIADO, Justina Inês. Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações de teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1997.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados: teias da condição professor*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1998.

TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre os usos dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2005.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder: a família no mundo (1900-2000)*. Tradução de Elisabete Dória Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

VENTURI, Gustavo e RECAMÁN, Marisol. As mulheres brasileiras no início do século XXI. In: VENTURI, Gustavo, RECAMÁN, Marisol e OLIVEIRA, Suely de. (orgs.) *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 15-30.

VIANNA, Cláudia Pereira. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ed. 34, p.315-342, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*. Campinas, (17/18), p. 81-103, 2001/02.

\_\_\_\_\_. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (orgs). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 39-67.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Ed. 34, p. 281-313, 1998.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (orgs). *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2006.



UNBEHAUM, Sandra G. *Experiência masculina da paternidade nos anos 1990: estudo de relações de gênero com homens de camadas médias*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Avaliação da educação rural básica no nordeste brasileiro – 1981-1983*. MEC / FCPC, 1983.

WILLIAMS, Christine. *Still a man's world: men who do "women's work"*. Berkeley: University of California Press, 1995.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- AGUIAR, Neuma. *Múltiplas temporalidades de referência: trabalho doméstico e trabalho remunerado em perspectiva comparada*. In: IV Encontro Nacional da Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas, Gramado, RS, 2003.
- ALVARENGA, Carolina Faria. *Tempos docentes, tempos na rede: narrativas de professores*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004 (Monografia, Curso de Pedagogia).
- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. O tempo na Filosofia e na História. *Série Estudos sobre o Tempo*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.2, maio de 1992.
- ÁVILA, Maria Betânia. O tempo e o trabalho das mulheres. In: COSTA, Ana Alice et alli. Um debate crítico a partir do feminismo: reestruturação produtiva, reprodução e gênero, São Paulo: CUT, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo, FEUSP, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina. Vocação ou profissão? *Revista Ande*. São Paulo, v. 2, p. 70-74, 1981.
- CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita Amélia Teixeira e ZAGO, Nadir (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educa o*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educa o infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber e SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Revista Nova Escola e a constitui o de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Funda o Carlos Chagas/Ed. 34, p. 343-378, 1998.
- DE CERTEAU, Michel. *A inven o do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.
- IANNI, Octavio. *Formas sociais do tempo*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 37, p.57-62, 1994.
- MARTINS, M nica Mastrantonio. A questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. *Psi - Revista de Psicologia Social e Institucional*. Londrina: UEL, v. 2, n. 2, jun./2000. Disponível em: <http://www.uel.br/uel/home/pt/frmOpcao.asp?opcao=http://www.uel.br/ccb/psicologia>
- PONCE, Branca Jurema. *O tempo na constru o da docência*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1997.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.) *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Editora Alínea, 2003.

VIANNA, Cláudia Pereira; LIMA, Míriam Morelli; RIDENTI, Sandra et al. *O uso analítico do gênero: balanço crítico de alguns estudos contemporâneos*. Rio de Janeiro, 1996 (Apresentado no Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais). (mimeo).

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 2, p.87-108, jul/dez, 1999.

\_\_\_\_\_, ALVARENGA, Carolina Faria. Fios e tramas do tempo na vida dos/as professores/as: narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. *Educação em Foco – profissão docente: memórias e trajetórias*. Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, mar/ago 2007.

ZARIFIAN, Philippe. La notion de temps libre et les rapports sociaux de sexe dans le débat sur la réduction du temps de travail. In: HIRATA, Helena. e SENOTIER, Danièle. *Femmes et partage du temps du travail*, Paris, Syros, 1996.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional):
2. Sexo:
3. Cor:
4. Idade:
5. Escolaridade:
- 5.1. Ano de conclusão:
6. Estado civil:
7. Em relação ao/à seu/sua companheiro/a, indique (caso seja solteiro/a, vá para a questão 8):
- 7.1. Idade:
- 7.2. Ocupação:
- 7.3. Escolaridade:
- 7.4. Contribui para o orçamento doméstico?      ( ) Sim ( ) Não
- 7.5. Em caso positivo, qual é a porcentagem de contribuição?
8. Você tem filhos/as?                              ( ) Sim                      ( ) Não
9. Em caso positivo, quantos/as filhos/as e quais as idades:

---

10. Com quem você mora?

---

11. Você contribui para o orçamento de seu grupo familiar ou seus rendimentos são somente para você? Caso contribua, qual é a porcentagem?

---

### DADOS PROFISSIONAIS

12. Há quanto tempo você leciona?

---

13. Situação atual de trabalho:

Escola	Carga horária	Disciplinas	Turnos	Situação	Tempo de	Salário
--------	---------------	-------------	--------	----------	----------	---------

	semanal		(M/T/N)	funcional	magistério	líquido
1.						
2.						
3.						

14. Total de horas de trabalho semanais no magistério:

---

15. Você exerce outra(s) atividade(s) de trabalho remunerado além do magistério?

( ) Sim                      ( ) Não                      ( ) Eventualmente

Para as respostas SIM ou EVENTUALMENTE:

15.1. Função:

15.2. Horas de trabalho semanal:

15.3. Turno de trabalho semanal:

15.4. Salário líquido:

### USOS E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO

16. De qual(is) meio(s) de locomoção você se utiliza para se deslocar de casa à escola e desta para casa?

---



---

17. Qual é o tempo diário gasto com estes deslocamentos?

---



---

18. Onde você costuma fazer suas refeições entre um turno (ou escola) e outro e quanto tempo você tem para isso?

---



---

19. Como você divide e utiliza seu tempo no dia-a-dia? Ou seja, quais são TODAS as suas atividades e quanto tempo você se dedica a cada uma delas, aproximadamente?

DIAS DE SEMANA

---



---

FINAIS DE SEMANA

---

---

20. Durante os DIAS DE SEMANA, você tem ocupações doméstico-familiares?

Não                       Algumas                       Muitas

21. Em caso positivo, quais são estas tarefas e quanto tempo/horas semanais, em média, você se dedica a elas?

---

---

22. Nos FINAIS DE SEMANA, você tem ocupações doméstico-familiares?

Não                       Algumas                       Muitas

23. Em caso positivo, quais são estas tarefas e quanto tempo/horas semanais, em média, você se dedica a elas?

---

---

24. Você tem quem lhe ajude nestas tarefas/ocupações/atividades?

Sempre                       Algumas vezes                       Não

Quem é (são) esta(s) pessoa(s)? Qual a frequência desta ajuda?

---

25. O que sua família acha do tempo que você dedica a ela e às atividades domésticas?

---

---

26. O que você mudou no tempo dedicado às suas atividades no magistério nos últimos cinco anos? Como você vive essa(s) mudança(s)?

---

---

27. Comparando o uso do tempo dos PROFESSORES com o das PROFESSORAS, você observa alguma diferença?

---

---

28. Muitos/as professores/as trabalham em diferentes redes de ensino – escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares. Você acredita que haja diferença no uso do tempo docente, estando em uma escola pública ou em uma particular? Caso haja, quais são estas diferenças?

---

---

29. Comparando o uso do tempo dos/as professores/as com outros/as profissionais, você observa alguma diferença? Qual(is)?

---

---

30. O que você costuma fazer em seu tempo livre?

---

---

31. Se você pudesse mudar os usos de distribuição do tempo em sua vida, o que você faria? Você usaria mais tempo para fazer o quê? E o que você gostaria de deixar de fazer?

---

---

32. Você já teve alguma doença relacionada ao trabalho? Caso tenha tido, qual foi a doença e seus(s) motivo(s)?

---

---

33. Escreva três palavras que expressem o que você sente em relação ao uso de seu tempo em sua vida de professor/a.

---

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Trajetória pessoal** (onde nasceu; como foi a infância e adolescência; com quem morava; qual é a escolaridade e profissão de seu pai e de sua mãe; quando entrou para a escola e em quais escolas estudou; se trabalhou durante este período, se não nasceu em São Paulo, quando veio para cá e por quê)

**Trajetória profissional** (onde se deu a formação universitária – início e fim; o porquê da escolha; como começou na profissão; se possui cursos de pós-graduação)

**Situação atual de vida** (onde e com quem mora; estado civil; quantos anos tinha quando se casou e por quanto tempo namorou; se tem filhos e qual a idade deles; quanto tempo depois de casados/as resolveram ter filhos, caso tenham sido planejados; informações sobre o/a marido/esposa – escolaridade, profissão, se ganha mais ou menos; como é a divisão das despesas da casa – quem contribui com o quê e com quanto de seu salário; o restante do salário é destinado a quê)

**Rotina dos dias de semana** (em quantas e em quais escolas trabalha; se trabalha em outra atividade fora do magistério; o que costuma fazer nos momentos em que não está na escola; qual é o principal meio de locomoção)

**Rotina dos finais de semana** (o que costuma fazer nos finais de semana; se realiza algum tipo de atividade relacionada à escola nestes tempos; quais os tipos de lazer que tem e os que gostaria de ter – e o porquê de não realizá-los; se frequenta alguma religião; se tem tempo para ler jornais, revistas e livros que não sejam relacionados ao trabalho; se acha que as horas de sono que tem são suficientes)

**Atividades domésticas** (se realiza algum tipo de trabalho doméstico e quanto tempo se dedica a ele; se recebe ajuda de alguém para fazê-lo; quem é o/a principal responsável pela alimentação, vestuário, arrumação da cama, compras, etc; se considera que as tarefas são divididas igual e justamente entre os/as moradores/as da casa; como é o convívio com os/as outros/as moradores/as da casa e outras pessoas da família)

**Na escola** (além das aulas, em quais outras atividades se envolve; se tem algum tipo de preocupação doméstica enquanto está na escola; se fica com o celular ligado para qualquer eventualidade; qual é a frequência de faltas e quais são os motivos; se acha suficiente o tempo de trabalho na escola destinado à realização de atividades individuais e coletivas; o que pensa a respeito das condições materiais disponíveis na escola para realização destas atividades; tem despesas pessoais com material a ser utilizado na escola)

**Sentimentos** (se mudaria alguma coisa em sua rotina, o que sente quando vai trabalhar, se pudesse escolher outra profissão, qual seria; resuma sua vida profissional em três palavras)