

ENSINO E TRABALHO FEMININO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA HISTÓRIA E IDEOLOGIA

Michael Apple

Da Universidade de Wisconsin-Madison - EUA

Tradução de Tina Amado

Gostaria de agradecer especialmente a Rima D. Apple por seus comentários críticos e sua ajuda na elaboração deste ensaio. Recebi ajuda valiosa também de Mimi Bloch e Kenneth Zeichner, que me forneceram materiais importantes, e de Esteban de La Torre, David Hursh, Dan Linston e Ann Wilson.

RESUMO

Há uma histórica correlação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação, como é o caso do magistério, e a transformação desta, que se torna alvo de tentativas insistentes de maior racionalização e controle pelo Estado e pelo capital – no caso, sobre currículos e a prática docente. Originalmente com predominância masculina nos Estados Unidos e na Inglaterra, o magistério passou a ser ocupação feminina na virada do século. O exame dessa passagem mostra a imbricada interação entre as relações patriarcais e as pressões econômicas, sob a dominância da ideologia da domesticidade feminina, operando sobre o magistério: além dos requisitos para a qualificação de mestres e mestras serem diferentes, destinos eram diferentes para as recém-formadas, segundo se originassem das classes trabalhadoras ou das classes médias, embora ambas partilhassem o mesmo baixo status. A resistência das professoras primárias à desqualificação que se operava assume tanto formas “silenciosas” quanto as abertas, de organização sindical, inclusive levando mestras e ex-mestras à militância feminista. Ainda que às vezes com resultados contraditórios, esses movimentos são parte de um muito mais amplo – e ainda hoje tão necessário – no sentido de desafiar as relações patriarcais tanto em casa quanto no trabalho.

SUMMARY

Feminine occupations like teaching have historically been more subject to proletarianization than male ones. This entails a higher frequency of attempts to rationalize the job; in the case of teaching, such attempts aim at greater control over curricula and classroom practices, in what has been a continuous process. It involves a complex interplay of classes and gender dynamics under the dominant ideology of feminine domesticity, leading to tighter control by bureaucratic management, which in turn faces growing resistance and self-organization of teachers. By examining one moment of this process – the change from its being a predominantly male to a predominantly female occupation, over the turn of century in both England and U.S. – we can see how patriarchal relations and economic pressures actually transform the job itself, as well as the corresponding teachers' covert and overt efforts to resist it. These efforts may have had contradictory results, but they are part of much larger movement – one that is still so necessary today – to challenge patriarchal relations both within the home and the workplace.

INTRODUÇÃO

Em meu último trabalho, argumentei que não podemos sequer entender por que os currículos são feitos da maneira como são, se não compreendermos *ao mesmo tempo* quem é que está dando as aulas. Por exemplo, um fato estruturalmente significativo é que nos Estados Unidos algumas das tentativas mais massivas de alterar práticas docentes e curriculares em nossas escolas elementares – as tentativas, patrocinadas pelo governo federal nos anos 50 e 60, de disciplinas centradas em currículos como a nova Matemática e a nova Ciência – tinham como alvo um professorado predominantemente feminino (Apple, 1982). Assim, insisti em que devíamos examinar a prática docente como um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe. E, assim como o trabalho de outras mulheres e homens tem se transformado historicamente pela lógica racionalizante do capital, isso também aconteceu com o trabalho docente (Apple, 1982a, cap. 5). Mestras e mestres estariam sendo desqualificados.

Mas isso não acontece só com o professorado em geral. O fato de que a maioria dele, antes e agora, é composto por mulheres, fornece um elemento-chave para entender por que tem havido tantas tentativas de controle das práticas docentes e curriculares por parte de burocratas estatais, da indústria e de setores acadêmicos amplamente masculinos. E também explicaria o fato de tantos desses currículos, definidos e controlados externamente, serem transformados pelas professoras quando chegam às salas de aula. No fundo isso está em parte ligado à resistência de uma força de trabalho feminina, contra incursões externas sobre as práticas que desenvolveram em anos de trabalho, “resistências muito semelhantes às que outras empregadas da indústria ou do Estado desenvolveram historicamente para reagir a alterações nos modos de controle de seu próprio trabalho” (Apple, 1982). Já que o trabalho feminino é tantas vezes alvo de tentativas de racionalização que visam seu maior controle, estas tentativas e as correspondentes resistências tornam-se significativas econômica e politicamente, mas sobretudo do ponto de vista educacional, nas escolas.

No presente ensaio gostaria de investigar como foi que as mulheres ocuparam posições tais que se tornaram alvo dessas tentativas. Não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países, o controle da prática docente e dos currículos está intimamente relacionado às divisões sexual e de classe. Focalizarei historicamente os Estados Unidos e a Inglaterra, mas as questões que apresento não se limitam necessariamente a esses países.

TRABALHO E GÊNERO

Uma das melhores historiadoras do trabalho feminino apontou recentemente que a maioria das análises históricas sobre a racionalização e controle dos processos de trabalho se preocupam com “artesãos ou trabalhadores qualificados” como tecelões, sapateiros, maquinistas, ou com os que trabalham na indústria pesada, como mi-

neiros e metalúrgicos. Quase por definição essa é a história do trabalho masculino. Poucos pesquisadores, cujo número felizmente tem crescido rapidamente, “consideraram as implicações da racionalização para as mulheres trabalhadoras, apesar da participação feminina na força de trabalho ter aumentado regularmente” (Melosh, 1982, p. 8).

De maneira geral e breve, qual é a forma que assume o atual trabalho remunerado feminino? É trabalho construído em torno não de um, mas de dois tipos de divisão. Primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão *vertical* do trabalho, em que mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está envolvida na divisão *horizontal* do trabalho, em que mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho (Barrett, 1980, p. 154-5). Assim, mulheres constituem 78% de todos os trabalhadores de escritório, 67% dos de serviços, 64% de todo o professorado (mas uma proporção muito mais alta entre os professores primários) e assim por diante, nos Estados Unidos. E menos de 20% de todos os que desempenham trabalho executivo, gerencial ou de direção nos Estados Unidos e, até uma década atrás, menos de 10% na Inglaterra, são mulheres (Cook, 1978, p. 11).

As conexões entre essas duas divisões são notáveis. Os setores ocupacionais competitivos, de baixos salários, têm uma ampla presença feminina nos dois países. Na Inglaterra, 41% dos empregos femininos são de tempo parcial, garantindo assim tanto salários mais baixos e benefícios menores quanto um controle menor, mas evidenciando também as ligações com as relações patriarcais em casa (é função da mulher trabalhar só meio-período e tomar conta das crianças) e os tipos de ocupação disponíveis no mercado de trabalho (Barrett, 1980, p. 155).

Os dados seguintes dão uma idéia ainda mais clara da concentração feminina em certas ocupações. Em 1979, na Inglaterra, 2/3 de todas as mulheres que exerciam trabalho remunerado se encontravam em três grupos ocupacionais: mais de 31% em trabalho de escritório e similares, 22% em serviços de consumo pessoal, e 12% em ocupações “profissionais” na área da saúde e bem-estar. Em quase todas as ocupações, entretanto, “as mulheres estão super-representadas nas posições menos qualificadas, de menor *status* ou de mais baixa remuneração, enquanto os homens estão super-representados nos empregos gerenciais e de alta qualificação” (Murgatroyd, 1982).

Apesar de algumas diferenças, os números são similares nos Estados Unidos. As ocupações burocráticas constituem 35% do trabalho remunerado feminino, seguidas dos serviços pessoais (21%), em educação, bibliotecas e serviços sociais (8%), comércio varejista (6%), enfermeiras e outras em saúde (5%), e confecção e têxteis (4%) (Barrett, 1979; Cook, 1978, p. 12). Michele Barrett e outras apontaram a nítida correspondência entre os tipos de ocupação em que as mulheres tendem a se concentrar e a divisão de trabalho na família. Os serviços, as profissões que envolvem cuidados com alimentação e saúde, o serviço doméstico, o vestuário, as necessidades humanas etc., são todos parte dessa relação entre o trabalho dentro e fora de casa (Barrett, 1980, p. 156-7). Como

pretendo mostrar adiante, essa relação tem uma longa história em educação.

Enquanto essas estatísticas são importantes em si, e falam por si, não revelam por outro lado as condições de trabalho e as dinâmicas de classe. Historicamente, os empregos femininos têm se prestado muito mais à "proletarização" do que os masculinos. Houve pressões constantes para racionalizá-los. Isso se explica pelo fato de que em nossa economia houve uma expansão maior de posições com pouca autonomia ou controle, enquanto declinaram os empregos com altos níveis de autonomia. Essas ocupações proletarizadas são amplamente preenchidas por mulheres (Apple, 1982): a maioria da classe trabalhadora americana - 54% - é composta de mulheres, uma proporção que está crescendo (Wright *et alii*, s.d., p. 34). Esses dados implicam um processo complicado e dialético. Como o mercado de trabalho vai mudando no tempo, o declínio de empregos com autonomia está intimamente associado a mudanças na divisão sexual do trabalho. As mulheres tendem a ocupar aqueles postos. Igualmente importante é o fato de que à medida que empregos - autônomos ou não - são preenchidos por mulheres, há mais tentativas de controlar externamente tanto o conteúdo como os processos desses empregos. Assim, a separação da concepção e execução, e o que veio a ser chamado de desqualificação e empobrecimento de certos empregos constituem um conjunto de forças extremamente atuantes sobre o trabalho feminino. (A transformação em curso do trabalho secretarial por tecnologias de processamento de textos, com a correspondente perda de empregos de escritório e a mecanização das ocupações restantes, são um bom exemplo disso.) (Barber e Downing, 1981, p. 229-56; Crompton e Reid, 1982, p. 163-78.)

Para a presente análise, os pontos indicados têm importante implicação. A segregação ocupacional por sexo não tende a se alterar a menos que as próprias ocupações sofram alterações substanciais sob certos aspectos. O mercado de trabalho à sua volta precisa mudar e/ou as tarefas correspondentes devem se reestruturar (Murgatroyd, 1982, p. 591). Mas a segregação, enquanto ocorreu, teve impacto distinto sobre os conflitos nos locais de trabalho e sobre as negociações em torno de itens como a definição da ocupação, o nível salarial e o fato de ser ou não considerada uma ocupação qualificada (Murgatroyd, 1982, p. 591).

De uma forma geral, parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar de ser "controlada" externamente. A isso se acresce o fato de que "aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego" (Murgatroyd, 1982, p. 588).

É claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher. E como "nós" as-

sociamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos assim as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho (Murgatroyd, 1982, p. 595). Sob muitos aspectos, a própria percepção de uma atividade é frequentemente saturada de viés sexual. O trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menor *status* pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz (Murgatroyd, 1982, p. 581). Devido a essas condições, tem sido excepcionalmente difícil para as mulheres estabelecer o reconhecimento das qualificações necessárias a sua atividade remunerada e não remunerada¹. Têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle.

Nos dados que apresentei mostrando como a atividade docente foi progressivamente passando de trabalho de homem a trabalho de mulher, é preciso verificar como se deu essa mudança e as condições econômicas e de gênero em torno disso. No fundo, pode ser que não estejamos descrevendo a mesma ocupação, depois que o magistério primário virou trabalho feminino. É que as ocupações *se transformam*, muitas vezes de forma significativa, ao longo do tempo. Um bom exemplo aqui é o trabalho em escritório. Tal como o magistério, era uma ocupação masculina no século XIX e passou a feminina no século XX. O processo de trabalho dessa ocupação alterou-se radicalmente durante o período. Foi desqualificado, colocado sob as condições de controle mais rígido, perdeu muitos de seus acessos à mobilidade na carreira gerencial e seu salário baixou, ao final do século XIX tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, à medida que se "feminizou" (Beechey, 1982, p. 67). É imperativo portanto indagar se o que veio infelizmente a se chamar de feminização do magistério se refere realmente à mesma ocupação. Na verdade, vou argumentar que não, sob aspectos econômicos e ideológicos bastante substantivos. Essa transformação está ligada, de uma forma complexa, a alterações nas relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade mais ampla.

GÊNERO E MAGISTÉRIO AO LONGO DO TEMPO

Para ver como o magistério se encaixa aqui, alguns fatos podem ser úteis. O que veio a se chamar "feminização" do magistério se revela claramente nos dados da Inglaterra. Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez em que os homens as superaram numericamente. Dez anos mais tarde, em 1880, para cada 100 ho-

1 Barrett, 1980, p. 166-8. Barrett prossegue alegando que a medida pela qual qualquer emprego é percebido como requerendo alta qualificação muitas vezes depende da habilidade das pessoas que o exercem para estabelecer essa definição, sobrepondo-se aos competidores.

mens havia 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890 e 287 em 1900. Em 1910, as mulheres eram mais numerosas na proporção de mais de três para um. Em 1930, a proporção chegou a quase quatro para um (Bergen, 1982, p. 12).

Entretanto, esses números poderiam ser enganadores se não estivessem relacionados aos números absolutos de mestres sendo empregados. O magistério tornou-se símbolo de ascensão social para muitas mulheres e, à medida que se expandiu o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres aí empregadas. (São pontos que aprofundarei adiante.) Assim, em 1870 havia só 14.000 mestres e mestras na Inglaterra, mais homens do que mulheres. Em 1930, 157.061 professores e professoras trabalhavam nas escolas públicas inglesas e do País de Gales, dos quais 120.000 eram mulheres (Bergen, 1982, p. 12). A definição do magistério como um enclave feminino fica mais substanciada pelo fato de que esses números significam algo bastante gráfico. Enquanto os 40 mil homens professores constituíam menos de 3% dos trabalhadores masculinos, as 120 mil mulheres eram quase 20% de todas as que trabalhavam fora de casa (Bergen, 1982, p. 5).

TABELA 1
Magistério público elementar na Inglaterra e País de Gales; 1870-1930

ANO	NÚMERO TOTAL	Nº DE PROFESSORAS PARA CADA 100 PROFESSORES
1870	13.729	99
1880	41.428	156
1890	73.533	207
1900	113.986	287
1910	161.804	306
1920	151.879	315
1930	157.061	366

Fonte: Reconstruída a partir de Bergen, 1982.

Se compararmos as porcentagens correspondentes nos Estados Unidos para aproximadamente o mesmo período, surgem padrões semelhantes. Embora houvesse nítidas variações regionais, em áreas típicas em, por exemplo, 1840, só 39% dos que exerciam atividade docente eram mulheres. Em 1850, elas já eram 46% (Strober, s.d., p. 16). O aumento posterior foi um pouco mais rápido do que na experiência inglesa. O ano de 1870 vai encontrar mulheres em cerca de 60% dos postos no ensino público elementar. Essa proporção passa a 71% em torno de 1900. E atinge um pico de 89% em 1920, para se estabilizar, poucos pontos percentuais acima disso, pelos anos seguintes.

Tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade e da definição do "lugar próprio da mulher", em que o magistério foi definido como extensão do trabalho produtivo e reprodutivo que as mulheres faziam em casa², não devemos nos surpreender que tais mudanças tenham ocorrido na composição de gênero da força de trabalho docente. Porém, se há claras conexões entre a ideologia patriarcal e o fato de o magistério passar a ser encarado como "trabalho de mulher", a questão não fica totalmente explicada por aí.

TABELA 2

Magistério público elementar nos Estados Unidos; 1870-1930

ANO	Nº DE HOMENS	Nº DE MULHERES	Nº TOTAL	PORCENTAGEM DE MULHERES
1870	—	—	—	59 (estimativa)
1880	—	—	—	60 (estimativa)
1890	121.877	232.925	354.802	65,6
1900	116.416	286.274	402.690	71,1
1910	91.591	389.952	481.543	81,0
1920	63.024	513.222	576.246	89,1
1930	67.239	573.718	640.957	89,5

Fonte: Adaptado de Elsbree, 1939, p. 554 e Foster, 1932, p. 8.

As políticas econômicas locais tiveram importante papel, assim como a mudança para as ocupações não-agrícolas nos padrões de emprego masculino. Igualmente importante foi a relação entre o crescimento da escolaridade obrigatória e o trabalho feminino. Como veremos, os custos das escolas distritais, e ainda mais com a escolaridade obrigatória, eram às vezes muito altos. Uma maneira de controlar esses custos crescentes foi alterar as práticas aceitas de recrutamento³: foi só empregar mestres mais baratos — mulheres. Examinemos ambas as dinâmicas com mais detalhe. Veremos como classe e gênero interagiram dentro dos limites das necessidades econômicas de nossa formação social.

Para começar precisamos lembrar alguns fatos econômicos simples e conhecidos. No Reino Unido, embora professoras fossem mais numerosas que seus colegas masculinos, os salários que recebiam eram significativamente mais baixos. De fato, entre 1855 e 1935, houve um padrão notavelmente consistente: mulheres recebiam aproximadamente 2/3 do que os colegas masculinos (Bergen, 1982, p. 13). Bergen explica até que um dos fatores que mais contribuíram para que as professoras fossem sendo empregadas é que elas receberiam menos (Bergen, 1982, p. 14).

Nos Estados Unidos, o diferencial de salários era muitas vezes mais notório. Com a rápida expansão da escolaridade estimulada pelas grandes levadas de imigração, assim como pelas lutas de vários grupos por uma

2 Ver, por exemplo, Rothman, 1978 e Barrett, 1980. Aliás, o papel que se supunha que as mulheres deveriam desempenhar, preservando a "fibra" religiosa e moral da nação, também deve ser ressaltado. Mulheres protestantes, americanas de nascimento, muitas vezes eram recrutadas para lecionar por exemplo na fronteira, para "redimir" o Oeste, pelo National Board of Popular Education (o correspondente ao Ministério da Educação, N. da T.). Muitas mulheres conciliavam essa visão com um senso claro tanto de necessidade econômica quanto de possibilidades de independência e aventura. Eram em geral mais velhas do que as professoras iniciantes e buscavam autonomia pessoal e profissional, junto com sua "missão moral". Nessas escolas do Oeste também eram visíveis as tentativas de controlar os conteúdos religiosos e outros do currículo. Mas as professoras resistiam com sucesso a essas pressões sobre sua prática docente. Ver Kaufman, 1984, especialmente a 1ª parte.

3 Richardson e Hatcher (1983, p. 84), seguindo Douglas e outros, também associam isso à relação das mulheres de classe média com a religião.

escola obrigatória gratuita, os *school boards*⁴ aumentaram o ritmo de empregar mulheres, mas por salários que originalmente correspondiam à metade ou um terço dos pagos aos homens (Hoffman, 1981, p. XIX). Como surgiram tantos postos docentes a serem preenchidos? Que aconteceu com as pessoas que os ocupavam?

O magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o *abandonaram*. Para muitos homens, o "custo de oportunidade" era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas com o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar.

Strober resume muito bem esses pontos: "Todas essas mudanças tenderam a tornar o magistério menos atraente para os homens. Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar períodos curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. Aos homens também não agradou perderem a autonomia de que dispunham em sala de aula. E ao mesmo tempo abriam-se novas oportunidades para eles nos negócios e em outras profissões" (Strober, s.d., p. 18).

Assim, a forma da família patriarcal, combinada às mudanças na divisão social de trabalho no capitalismo, criaram algumas das condições das quais emergiu um mercado para um tipo particular de professor(a).

Frente a essas "condições de mercado", a administração educacional voltou-se cada vez mais para as mulheres. Em parte isso foi resultado de luta das próprias mulheres, que em número crescente ganhavam mais e mais batalhas por acesso tanto à educação quanto ao trabalho fora de casa. Mas em parte isso foi resultado do capitalismo também. As mulheres continuavam a ser recrutadas para as usinas e fábricas (aliás, originalmente porque levavam em muitos casos as crianças junto, que trabalhavam por salários incrivelmente baixos⁵). Com as alternativas da exploração que existia nas fábricas e do penoso trabalho doméstico pago e não-pago, o magistério deve ter aparecido como uma ocupação mais agradável a muitas mulheres solteiras. Por fim, tendências contraditórias surgiam a nível ideológico. Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as rela-

ções patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade. "As que propugnavam mulheres para o magistério (como Catherine Beecher, Mary Lion, Zilpah Grant, ou Horace Mann e Henry Barnard) argumentavam que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade" (Strober, s.d., p. 19). Essas mesmas pessoas também não relutavam em afirmar outra coisa. As mulheres "tinham vontade" de ensinar por salários menores que os necessários para os homens (Strober, s.d., p. 19). Quando isso se soma aos interesses sociais, estruturas econômicas e relações patriarcais vigentes, as quais davam lastro à dominância de uma ideologia da domesticidade na sociedade mais ampla, podemos começar a perceber as condições que levaram àquela situação.

Entretanto, muitos homens ficaram na educação: como Tyack, Strober e outros demonstraram, porém, os que ficaram tendiam a ser encontrados nos postos de mais alta remuneração e *status*. De fato, à medida que o sistema educacional se burocratizou em alto grau, o que foi acompanhado pela expansão, nos Estados Unidos, das ocupações gerenciais, muito mais homens se encontraram em posições de autoridade do que antes. Alguns homens ficaram na educação: só que eles saíram da sala de aula. Isso confirma a alegação de Lanford de que, entre 1870 e 1970, quanto maior a formalização do sistema educacional, maior foi a proporção de mulheres professoras (Lanford *apud* Strober, s.d., p. 21). E também fundamenta minha argumentação anterior de que, uma vez que um conjunto de postos se torna "trabalho de mulher", torna-se também cada vez mais sujeito a pressões para a racionalização. O controle administrativo da prática docente, dos currículos etc. aumenta. A *própria ocupação* fica diferente.

Não se trata, pois, de dizer que não havia mulheres no magistério antes; claro que havia. O que é mais significativo é o número crescente de mulheres em determinados níveis de uma "escola pública, unificada e burocrática", com currículos graduados, distritos maiores e mais formalmente organizados, hierarquias administrativas crescentes (Richardson e Hatcher, 1983, p. 82) e, igualmente crucial, a reestruturação das próprias tarefas docentes.

Essa segregação sexual aliás não era incomum na escola graduada urbana. Desde suas origens, os que a

4 Órgãos correspondentes a nossas atuais Secretarias Municipais e Estaduais de educação, daqui em diante referidos como "administração educacional" (N. da T.).

5 Gordon *et alii*, 1982, p. 68. Muitas "americanas natas", porém, fugiam das fábricas por outros motivos. As condições de trabalho tinham deteriorado, mas além disso uma porção significativa destas mulheres preferiam não trabalhar ao lado das imigrantes que estavam sendo empregadas pelas fábricas. Para uma análise das mudanças nas condições de trabalho femininas e da tensão entre as imigrantes e as nativas, ver Kessler-Harris, 1982, p. 108-41.

propunham tinham em mente uma força de trabalho e um processo de trabalho específicos. "O recrutamento, a promoção e a escala salarial foram rotinizados." Em vez de ser deixado aos professores e professoras, o currículo foi padronizado e distribuído nos graus, pelos quais se distribuíram também alunos e mestres. Criaram-se novos postos administrativos – o superintendente e o diretor não-docente, por exemplo – separando assim as preocupações administrativas das salas de aula. Novamente, o suposto "jeito para cuidar" feminino, as qualidades empáticas "naturais" das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-nas ideais para ensinar em tais escolas. Mesmo quando surgiram dúvidas acerca da habilidade das mestras para disciplinar alunos mais velhos encontrou-se uma solução. Era o diretor e/ou o supervisor quem tratava disso (Strober e Tyack, 1980, p. 499).

Essa divisão sexual do trabalho dentro da escola teve outros impactos. Reforçou a possibilidade da administração escolar urbana manter o controle burocrático sobre as(os) subordinadas(os) e sobre o currículo e a prática docente.

Os autores de uma análise histórica recente das relações entre a divisão de gênero e o controle demonstram isso claramente: "Estruturando os postos de modo a aproveitar os estereótipos de papéis sexuais sobre a submissão feminina à norma e à autoridade masculina, e sobre a suposta capacidade masculina de gerir mulheres, a administração escolar urbana pôde aumentar seu poder de controlar currículos, estudantes e pessoal. Os gestores masculinos das escolas urbanas do século XIX regulavam o núcleo das atividades de instrução, através de exames padronizados de promoção sobre o conteúdo do currículo prescrito e de estrita supervisão para garantir que as professoras estavam seguindo as técnicas estabelecidas. As normas eram altamente prescritivas. Os cursos de Normal nas escolas das cidades preparavam as jovens para ensinar de uma forma específica; fotos de alunas do Normal em Washington D. C., por exemplo, mostram as moças fazendo exatamente as mesmas atividades que deveriam passar a seus futuros alunos, até o intervalo no meio da manhã para 'espreguiçar e bocejar'. Com esse propósito de controle estrito, as mulheres eram empregadas ideais. Com poucas alternativas ocupacionais e acostumadas à hierarquia patriarcal, a maioria fazia o que seus superiores masculinos mandavam. (Isso aliás é questionável.) A diferença de gênero forneceu um meio importante do controle social"⁶.

Sob estas condições ideológicas e essas relações de controle desiguais, por que as mulheres buscavam esse trabalho? Seria suficiente a resposta estereotipada de que o magistério era um estágio temporário a caminho do casamento, para mulheres que amavam crianças? Embora isso possa ser em parte verdade, é sem dúvida exagerado para todos os casos, pois para muitas delas não se aplica nem remotamente.

Em sua coleção de escritos de professoras dos séculos XIX e XX, Nancy Hoffman alega que a maioria das mulheres não abraçaram o magistério com preocupação de amor às crianças ou com planos materiais em mente. Tinham uma preocupação muito mais premente: elas entraram no magistério em grande parte porque precisavam trabalhar.

Os comentários das professoras muitas vezes documentaram o seguinte: "As mulheres tinham muito pouca escolha ocupacional; e, comparado à maioria das alternativas – lavanderia, costura, limpeza, ou trabalho na fábrica – o magistério oferecia numerosos atrativos. Era 'distinto', pagava razoavelmente bem, e requeria pouca qualificação ou equipamento especial. Da segunda metade do século em diante, também permitia viajar, viver independentemente ou na companhia de outras mulheres, atingir estabilidade econômica e um *status* social modesto. A questão do casamento, tão alegada pelos educadores masculinos, emerge em histórias de algumas, a ele relutantemente pressionadas pelas respectivas famílias temerosas de que ficassem solteironas dependentes, e não nos relatos das professoras sobre sua própria atração ou ansiedade em se casar. Há também, nesses escritos, declarações expressas de mestras que *escolheram* o trabalho e a independência em troca de uma vida casada que parecia, para elas, significar servidão doméstica ou inutilidade social. Por fim, os relatos de várias mulheres indicam que escolheram o magistério não para ensinar às crianças o convencional certo e errado, mas para promover mudança social, política ou espiritual: queriam persuadir os pequenos, levá-los a ação coletiva pela tolerância, pela igualdade racial, para conversão ao cristianismo. O que esses escritos nos dizem, então, é que do ponto de vista da professora, a continuidade entre magistério e maternidade era muito menos significativa do que o pagamento ou o desafio e satisfação no trabalho" (Hoffman, 1981, p. XVII-XVIII).

Enquanto muitas professoras nos Estados Unidos, e sem dúvida no Reino Unido também, revestiam seu trabalho de um sentido que não refletia necessariamente os estereótipos de domesticidade e preparação para o casamento, isso não impediu que os estereótipos prosseguissem criando problemas. O aumento de mulheres no magistério não ocorreu sem resistências. Críticos conservadores se preocupavam com os efeitos negativos que as professoras pudessem ter sobre os seus alunos. Essa preocupação cresceu à medida que aumentou a proporção dos estudantes secundários. "Enquanto por um lado reconheciam os efeitos benéficos sobre os estudantes do nível primário, a persistência da relação professora-aluno em graus mais altos era vista como potencialmente danosa" (Richardson e Hatcher, p. 87-8). (A longa tradição de escolas segregadas por sexo na Inglaterra mediava em parte essas pressões.) Que isso não é meramente uma dinâmica histórica fica evidente pelo fato de que mesmo hoje a proporção de professores no 2º grau é maior do que no nível elementar.

6 Strober e Tyack, 1980, p. 500. Os autores ressaltam que os homens ascendiam no sistema educacional em parte devido às vantagens que tinham sobre as mulheres no aspecto relacional, de associar a escola à comunidade em volta. Ser homem era um trunfo para lidar com a estrutura de poder majoritariamente masculina dos Kiwanis, dos Lion's Clubs etc. Há mais tempo atrás isso já tinha sido apontado por Elsbree, 1939, p. 555.

Dinâmica de classe e magistério

O panorama geral esboçado acima trata a constituição do magistério basicamente como parte da divisão sexual do trabalho ao longo do tempo. Embora crucial, devemos lembrar que o gênero não é a única dinâmica operando aí. A classe tem um papel preponderante, principalmente na Inglaterra, mas certamente nos Estados Unidos também (Hogan, 1982, p. 32-78; Wright, 1978). A dinâmica de classe operou a nível de quem se tornou professora e quais foram suas experiências. Foi só a partir do final do século XIX e começo do atual que as jovens da classe média começaram a ser recrutadas para o magistério na Inglaterra. Na verdade, só após 1914 é que vemos um grande afluxo de jovens da classe média para o magistério público (Purvis, 1981, p. 372).

As distinções de classe eram muito visíveis. Enquanto o conceito de feminilidade *idealizado* para as mulheres da classe média se centrava na imagem da "esposa e mãe perfeita", a visão que a classe média tinha das mulheres das classes trabalhadoras muitas vezes implicava um senso diferente de feminilidade. O trabalho remunerado destas últimas as "manchava" (embora tenha havido mostras de solidariedade entre-classes). Tal trabalho remunerado era o afastamento dos ideais burgueses de domesticidade e dependência econômica. Com a emergência de mudanças nesses ideais no final do século XIX, mulheres da classe média também começaram a "ampliar sua esfera de ação e participar em algumas das várias mudanças econômicas e sociais que acompanharam a industrialização", tanto a reestruturação do capitalismo quanto a divisão do trabalho. As lutas pelos direitos políticos e jurídicos, por emprego e educação, adquiriram considerável importância. Mas devido à tensão entre os ideais de domesticidade e feminilidade, por um lado, e por outro a luta para ampliar a esfera econômica feminina, empregos específicos eram considerados próprios para mulheres. O magistério (e às vezes certos tipos de trabalho de estenógrafa e secretária) foi um dos predominantes⁷. De fato, dentre as mulheres brancas que trabalhavam fora de casa nos Estados Unidos de meados para o fim do século passado, nada menos que 20% eram ou tinham sido em algum momento professoras (Degler, 1980, p. 381).

Essa entrada de mulheres, especialmente da classe média, para o magistério pago criou pressões importantes no sentido do aperfeiçoamento da educação feminina tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra⁸. A unificação da oferta curricular para os dois sexos, o direito de entrar nos mais tradicionais enclaves masculinos dentro das universidades, e outros, estão associados a esse fenômeno. Mas há um fato social importante que deve ser lembrado. Embora as mulheres estivessem tendo ganhos importantes em educação e emprego, a maioria por assim dizer das mulheres de classe média ainda estava *excluída* das profissões e outras áreas ocupacionais (Strober e Tyack, 1980, p. 496; Walsh, 1977; Lewis, 1980; Rowbotham, 1974). A dinâmica em operação cortava os dois caminhos. Ao mesmo tempo escavando uma área ocupacional e sendo limitada a ela, as mulheres "agarravam-se a ela como uma das únicas arenas onde podiam exercer algum poder, mesmo ao preço de estar reforçan-

do os estereótipos acerca da esfera feminina" (Acker, 1983, p. 134).

Isto posto, não devemos inferir que as professoras estavam sendo recrutadas basicamente nos lares da classe média, nem nos Estados Unidos nem na Inglaterra. Era o oposto. Vários estudos demonstram que era comum a origem de classe trabalhadora. Um estudo americano concluído em 1911 apresenta dados sobre a origem de classe da professora média. Vinha de uma família onde a renda do pai era de US\$ 800 por ano, o que a situa entre os trabalhadores qualificados ou agricultores mais do que na classe média⁹.

Essas diferenças de classe tiveram impacto a nível ideológico, mas também em termos de educação e emprego dentro da área educacional. Jovens de origem de classe diferente freqüentavam escolas diferentes, mesmo se todas queriam ser professoras. Além disso, no final do século passado na Inglaterra as diferenças de classe criaram distinções claras nos padrões de onde se deveria lecionar. Enquanto as de classe média iam para as escolas particulares secundárias ou só para meninas, "cuidando especialmente de meninas da classe média", ou iam ser governantas, as professoras provenientes das classes trabalhadoras dominavam as posições na escola pública elementar, para alunos de ambos os sexos e em grande parte também oriundos das classes trabalhadoras (Purvis, 1981, p. 364). De vários modos, tratava-se de empregos simplesmente diferentes.

Essas distinções de classe entretanto podem estar escondendo algo de considerável importância: ambos os grupos detinham um baixo *status* (Purvis, 1981, p. 364). Ser mulher ainda significava estar envolvida numa formação social largamente definida pela estrutura de relações patriarcais. Mas novamente as formas patriarcais eram colonizadas e mediadas pelas relações de classe.

Por exemplo, aquilo que era ensinado a essas futuras mestras tinha relações interessantes com a divisão sexual e social do trabalho. Muitas alunas, de origem trabalhadora, aspirantes ao magistério na Inglaterra eram recrutadas para trabalhar em escolas para a classe trabalhadora. Grande parte do que se esperava que ensinasse era centrada em habilidades domésticas, como costura e bordado, além da leitura, escrita e aritmética. Para aquelas alunas de origem trabalhadora que prestavam exame para entrar nos cursos de preparação para o ma-

7 Purvis, 1981, p. 361-3. Ver também Rothman, 1978. Não podemos supor porém que o ganho dessas lutas educacionais e políticas das mulheres de classe média meramente reproduzia um "liberalismo seguro" e a hegemonia burguesa. Para a alegação de que o discurso liberal pode ser às vezes progressista, ver Apple, 1982a, p. 123-5, e Gintis, 1980, p. 189-232.

8 Purvis, 1981, p. 372. Estou enfatizando o trabalho remunerado, pois Purvis também alega que mulheres de classes média e alta às vezes trabalhavam como professoras voluntárias em programas de alfabetização para operários. A filantropia e o trabalho voluntário podiam resolver o problema colocado pelos ideais burgueses de feminilidade. A mulher podia trabalhar, mas só pelos mais altos ideais e sem remuneração.

9 Degler, 1980, p. 380. Paul Mattingly também nota que nos anos 1890 muitas escolas normais tinham-se tornado quase exclusivamente femininas, dirigindo sua atenção para o corpo discente das "classes baixas". Mattingly, 1975, p. 149.

gistério, as divisões de gênero eram muito pronunciadas. Na comparação que Purvis fez destes testes de admissão, as expectativas diferentes sobre o que as mulheres e os homens deviam saber, e portanto ensinar, são das mais visíveis. Homens e mulheres eram examinados quanto a ditado, escrita, gramática, composição, administração escolar, história, geografia, francês, latim e galês¹⁰. Mas só os homens eram testados em álgebra, geometria, Euclides e grego. Só as mulheres tinham economia doméstica e bordado.

O foco no bordado aqui é uma chave, que mostra não só a nítida dinâmica do gênero em operação, mas também barreiras de classe. Ao contrário da "costura ornamental" que era mais comum nos lares de classe média, as moças da classe trabalhadora eram testadas em "costura prática". As questões incluíam fazer a parte do joelho do ceroulão que vai até o meio da perna, ou então montar uma combinação que é cortada no viés do pano (essa é aliás uma das costuras mais eficientes porque usa o mínimo de tecido, se for cortado e costurado corretamente) (Purvis, 1981, p. 366). A predominância da utilidade, eficiência e economia é novamente parte da visão do que as moças operárias deviam precisar saber¹¹. Como ressalta Purvis, "parece então que as professoras primárias deviam ensinar aquelas habilidades que estavam associadas à forma de feminilidade considerada própria para as classes trabalhadoras" (Purvis, 1981, p. 366).

O magistério entretanto, e sobretudo o primário, não era de modo algum bem pago, permitindo ganhar pouco mais do que uma operária de fábrica mas só o equivalente a uma estenógrafa nos Estados Unidos ou na Inglaterra (Rothman, 1978, p. 58). Qual era o seu apelo então para a jovem de classe trabalhadora? Na Inglaterra, onde o conjunto de relações de classe era muito visível e a cultura de classe articulada, encontramos respostas semelhantes mas, dada a maior visibilidade das relações de classe, ainda diferentes das dos Estados Unidos. Primeiro, o próprio método pelo qual as meninas eram treinadas para serem professoras nos anos 1870 era um sistema de aprendizes, um sistema "intrínseco à cultura da classe trabalhadora". Isto é especialmente importante porque fica claro que na época as alunas eram em geral filhas de "operários, artesãos ou pequenos comerciantes". Em segundo lugar, e similarmente à experiência americana, o magistério tinha uma série de vantagens, quando comparado a outras ocupações como serviço doméstico, trabalho em fábricas, costura etc. Elevava o status, sobretudo das jovens da classe trabalhadora que demonstravam algum grau de habilidade acadêmica. As condições de trabalho, embora não fossem nenhuma maravilha, eram nitidamente melhores. Eram relativamente "limpas" e, apesar de por vezes extremamente difíceis dada a superlotação das escolas, ofereciam um potencial para a satisfação no trabalho, evidenciado na citação de Rothman acima, e que quase não existia nas outras ocupações. E mais: como o magistério era situado do lado "mental", na divisão do trabalho manual/intelectual, dava espaço, embora limitado, a um certo grau de mobilidade social (Purvis, 1981, p. 367).

Havia um preço para essa "mobilidade" e a promessa de melhores condições de trabalho que a acompanhavam. A professora primária ficava menos ligada a suas origens de classe, mas ao mesmo tempo a diferença de

classe quanto aos ideais de feminilidade a impedia de ser totalmente aceita nas classes acima dela. Essa situação contraditória não é uma abstração. O fato de que foi vivenciada fica evidente nas referências freqüentes dessas mestras a seu isolamento social¹². Isolamento que ainda era reforçado por condições vividas por elas. As condições formais e contratuais pelas quais eram admitidas não eram muito atraentes. Como muitos sabem, professores nos Estados Unidos podiam ser demitidos por se casarem ou, se casadas, por ficarem grávidas. Havia proibições quanto a serem vistas com homens, quanto a roupas, maquiagem, política, dinheiro, quanto a quase tudo da vida pública (e privada).

Não seria correto reduzir tudo isso a razões econômicas e à dinâmica de classe. Durante décadas mulheres casadas dos dois lados do Atlântico foram proibidas de dar aula. As solteiras eram quase sempre jovens, e portanto ganhavam menos, e as noções de moralidade e pureza sem dúvida prevaleciam como símbolos possantes do ensinar feminino. O próprio rol de controle mencionado acima, da fisicalidade, da roupa, do lugar de morar, da moralidade femininas realçam a importância desse aspecto. A ideologia do patriarcado, que recobria a professora com o manto doméstico e maternal – possivelmente combinado a uma arraigada suspeita masculina contra a sexualidade feminina – está presente aí (Barrett, 1980, p. 187-226). A mesma combinação de relações patriarcais e pressões econômicas continua a operar sobre o magistério até os nossos dias.

Quero dar mais um exemplo. A economia política mais ampla, combinada às formas ideológicas patriarcais, mostra sua força toda vez que a questão da mulher casada que trabalha fora aparece historicamente. Na virada do século centenas de milhares de mulheres casadas tinham começado a trabalhar fora de casa. Mas durante a Depressão era muito comum mulheres casadas serem despedidas, ou não conseguirem emprego, se os respectivos maridos estavam trabalhando. O Estado teve papel importante nisso. Na Inglaterra, políticas e relatórios governamentais deram grande atenção ao papel doméstico da mulher (Wolpe, 1974, p. 138-59). Nos Estados Unidos nos anos 1930-31 a Associação Nacional de Educação relata que, dos 1500 sistemas escolares no país, 77% se recusavam a aceitar professoras casadas. Em 63% deles a professora que se casasse depois de já estar empregada era demitida. E isso não ocorria apenas nos níveis elementar e secundário. Algumas universidades solicitavam a suas docentes casadas que se demitissem. Para que não fiquemos com a idéia de que isso afetava apenas professoras, o próprio governo federal determinou em 1932 que se um casal trabalhasse para o governo, um dos dois deveria sair. Essa lei foi aplicada quase invariavelmente às mulheres¹³.

10 O idioma falado no País de Gales, que forma, junto com a Escócia e a Inglaterra, a ilha da Grã-Bretanha (N. da T.).

11 Desejo agradecer a Rima Apple por esse ponto.

12 Purvis, 1981, p. 367. Ver também Eaton, 1975. O problema da falta de conexão entre pais e mestres das classes trabalhadoras ainda é sério na Inglaterra. Ver, por ex., C. C. C. S. Education Group, 1981.

13 Degler, 1980, p. 413-4. Degler entretanto ressalta que a Depressão em última instância não expulsou a mulher da força de trabalho remunerado. A proporção de sua participação continua a aumentar. Ver p. 415.

O próprio fato desses dados nos parecerem tão chocantes agora dá uma demonstração eloqüente dos sacrifícios e das lutas que as mulheres travaram durante décadas para mudar essas relações de opressão. Foram lutas pelo controle do próprio trabalho e da própria vida. Em face das antigas condições que descrevi, essas lutas historicamente significativas foram de fato em grande parte vitoriosas. É a essas atividades que quero me referir brevemente na parte conclusiva de minha análise.

PARA ALÉM DO MITO DA PROFESSORA PASSIVA

As professoras não ficaram passivas frente às condições de classe e gênero descritas acima. De fato, uma das histórias mais importantes e menos conhecidas é a das relações entre a atividade socialista e feminista e o crescimento de organizações e sindicatos docentes locais, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Mesmo enquanto atuavam para modificar internamente as horríveis condições em que quase sempre lecionavam nas escolas urbanas, dos dois lados do Atlântico – como prédios superlotados, sem condições sanitárias mínimas, uma proporção professor/aluno às vezes incrivelmente alta, ou a burocracia impessoal que, sobretudo nos Estados Unidos, tentava diariamente transformar, racionalizar e controlar o seu trabalho – uma boa parte da militância do professorado era no sentido de seu próprio bem-estar econômico. Por exemplo, docentes do nível primário em Chicago lutaram anos para conseguir uma pensão digna. A partir dessa experiência, a Federação de Professores de Chicago (CFT) liderada por Catherine Goggin e Margaret Haley foi criada em 1897. Em pouco tempo levou uma campanha vitoriosa por aumento salarial e conseguiu sindicalizar mais da metade do professorado da cidade em menos de três anos. Composta basicamente de professoras e professores primários, foi uma agremiação militante em termos econômicos. E, mesmo que as líderes e a massa do professorado não fossem tão radicais quanto outros sindicatos esquerdistas em cidades como Chicago, ainda assim apoiaram ativamente questões ligadas à condição feminina, à posse pelo Município de todos os serviços públicos, à eleição e destituição de funcionários públicos pelo voto popular ou à solidariedade trabalhista. E fizeram isso em meio a toda uma atitude negativa da classe média para com os sindicatos. Havia uma luta constante entre a CFT e a administração educacional, tendo esta última votado, em 1905, para condenar o corpo docente pela filiação à Federação Trabalhista de Chicago, uma filiação considerada “absolutamente injustificável e intolerável num sistema escolar de uma democracia”¹⁴.

Embora esses professores e professoras nem sempre tenham sido vitoriosos em suas demandas econômicas ou propostas de organização¹⁵, realmente conseguiram forçar a administração educacional a levar a sério as professoras primárias como uma força a ser levada em consideração. Nesse processo, também conseguiram em parte desafiar as relações econômicas e ideológicas em torno do trabalho feminino.

Para muitas outras na Inglaterra e nos Estados Unidos, as próprias condições em que trabalhavam tiveram

um efeito radicalizante. Muitas das líderes de grupos feministas tinham sido professoras, que atribuíam sua crescente percepção da importância do conflito com a dominação patriarcal à experiência enquanto mestras. A indignação quanto à diferenciação dos salários, a interferência em suas decisões, ou a própria forma com que eram tão estritamente controladas muitas vezes levaram a seu interesse pelos ideais feministas (Clifford, 1981).

Esses exemplos dão uma idéia da atuação política. Mas para grande número de mestras em Londres ou Nova Iorque, Birmingham ou Chicago, Liverpool ou Boston, a luta foi “cultural”. Desenvolveram práticas que lhes davam maior controle do currículo, lutaram para ter mais voz sobre o que ensinavam, como deviam ensinar, e como e por quem seu trabalho deveria ser avaliado. Esses esforços cotidianos ainda persistem, na medida em que as professoras continuam a se defender contra a intromissão externa do Estado ou do Capital.

A história da prática docente primária (e em parte a do currículo também) é a história dessas lutas político-econômicas e culturais. É a história de uma força de trabalho feminina que, diante das tentativas de reestruturação de seu trabalho, lutou consciente e inconscientemente. Às vezes essas mesmas lutas reforçavam as definições vigentes do trabalho feminino. Às vezes, talvez mais na Inglaterra, levavam a um corte de relações com a classe de origem. E às vezes apoiavam ideais específicos de classe acerca do trabalho e profissionalismo. Com a mesma frequência, porém, esses esforços aumentaram o poder das mulheres, seja pela radicalização de algumas, seja dando-lhes mais voz no controle real sobre o que e como ensinavam, ou ainda demonstrando que as formas patriarcais podiam ser abaladas pela equalização de salários e das condições de admissão e demissão.

O que em última instância determina a forma como os currículos e a prática docente são controlados a nível de sala de aula é, portanto, um processo *contínuo*. Envolve a complexa interação das estruturas materiais e ideológicas de controle do trabalho diferenciado por gênero,

14 Eaton, 1975, p. 5-8. Em seu estudo escrupuloso da história da organização dos professores nos Estados Unidos, Urban (1982) objeta que a maioria dos membros dessas primeiras organizações de mestres era muito menos radical do que muitos de seus líderes. As demandas econômicas, e não as políticas, eram mais importantes para a massa das professoras. Mas isso precisa ser inserido na história da luta feminina contra as disparidades salariais, já que em termos dessa história as questões econômicas podem ser menos conservadoras do que podem parecer à primeira vista. Para uma história das lutas econômicas e não-econômicas no movimento trabalhista norte-americano, ver Montgomery, 1979. Para avaliações históricas e atuais da relação entre professores e o movimento trabalhista na Inglaterra, ver C. C. C. S. Ed. Group, 1981.

15 A liderança da CFT acreditava que as professoras e os professores deviam estar espalhados num amálgama de outros sindicatos e que, para serem levados a sério em escala nacional, precisavam formar seu próprio sindicato nacional. A primeira tentativa de Haley e Goggin foi em 1899, a segunda em 1902. A Federação Nacional de Professores, precursora da atual Federação Americana de Professoras (American Federation of Teachers – AFT), só aceitava como sócios professores e professoras primárias e, embora tenha conseguido filiados em escala nacional, fracassou. Ver Eaton, 1975, p. 10.

por parte da gerência burocrática, as formas de resistência e auto-organização do professorado e as correspondentes reações contrárias dos empregadores (Littler, 1982, p.141), que novamente provocam respostas por parte das professoras e professores. Tentei mostrar um momento desse processo. A medida que o magistério passa de predominantemente masculino a feminino, a própria constituição do trabalho também muda. Isso leva a que aumentem significativamente os controles sobre o currículo e a prática docente ao nível da formação das professoras e ao nível da sala de aula. Esse processo está estruturado em torno de um conjunto distinto de dinâmicas de classe e gênero. Por fim, as mulheres são ativas, não passivas, na tentativa de criar posições para si como professoras, baseadas em sua própria posição na divisão sexual e social do trabalho. Seus esforços podem ter tido resultados contraditórios, mas são parte de um movimento muito mais amplo – e que ainda é necessário hoje – para desafiar as relações patriarcais em casa e no trabalho.

Entretanto, como argumentei, a transformação do magistério também levou a que a própria ocupação se tornasse campo fértil para outras lutas. Muitas mulheres se politizaram. Um grupo criou sindicatos. Outras lutaram “silenciosamente”, no dia-a-dia, para expandir ou manter o controle de sua prática docente e do currículo. Num tempo em que o Estado e o Capital estão novamente procurando maneiras de racionalizar e controlar o trabalho cotidiano das professoras, esses esforços manifestos e secretos do passado têm mais do que um interesse histórico. É que o ensino elementar *ainda* é uma ocupação diferenciada por gênero¹⁶. Não seria estranho terminar dizendo que o passado ainda está à nossa frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-detached profession. In: WALKER, S. & BARTON, L. (org.). *Gender, class and education*. Barcombe, Falmer Press, 1983.
- APPLE, M. W. Work, gender and teaching. *Teachers College Record*. (84): 611-28, Spr. 1982.
- _____. *Education and power*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982a.
- BARKER, J. & DOWNING H. Word processing and the transformation of the patriarchal relations of control in the office. In: DALE, R. et alii (org.). *Education and the state: politics, patriarchy and practice*. Barcombe, Falmer Press, 1981, v. 2.
- BARRETT, M. *Women's oppression today*. Londres, New Left Books, 1980.
- BARRETT, N. S. Women in the job market: occupations, earnings and career opportunities. In: SMITH, R. (org.). *The subtle revolution: women at work*. Washington, D.C., The Urban Institute, 1979.
- BEECHY, V. The sexual division of labour and the labour process: a critical assessment of Braverman. In: WOOD, S. (org.). *The degradation of work?* Londres, Hutchinson, 1982.
- BERGEN, B. Only a schoolmaster: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*, 22, Spr. 1982.
- C.C.C.S. EDUCATION GROUP. *Unpopular education: schooling and social democracy in England since 1944*. Londres, Hutchinson, 1981.
- CLIFFORD, G. *The female teacher and the feminist movement*. Berkeley, Univ. of California, 1981 (mimeo.).
- COOK, A. H. *The working mother: a survey of problems and programs in nine countries*. Ithaca, N.Y. State Sch. of Industry and Labour Relations, Cornell Univ., 1978.
- CROMPTON, R. & REID, S. The deskilling of clerical work. In: WOOD, S. (org.) *The degradation of work?* Londres, Hutchinson, 1982.
- DEGLER, C. *At odds: women and the family in America from the Revolution to the present*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1980.
- EATON, W. E. *The American Federation of Teachers, 1916-1961*. Carbondale, South. Illinois University Press, 1971.
- ELSBREE, W. *The American teacher*. Nova Iorque, American Book Co., 1939.
- FEISTRITZER, E. (org.). *The American teacher*. Washington, D. C., Feistritzer Publications, 1983.
- FOSTER, E. M. Statistical Summary of Education: 1929-30. *Biennial Survey of Education: 1928-1930*, v. 2. Washington, D. C., U. S. Government Printing Office, 1932.
- GINTIS, H. Communication and politics. *Socialist Review*. (10): 189-232, mar./jun. 1980.
- GORDON, D.; EDWARDS, R. & REICH, M. *Segmented work, divided workers: the historical transformation of labor in the United States*. Nova Iorque, Cambridge University Press, 1982.
- HOFFMAN, N. *Women's "true" profession: voices from the history of teaching*. Old Westbury, The Feminist Press, 1981.
- HOGAN, D. Education and class formation: the peculiarities of the Americans. In: APPLE, M. (org.) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- KAUFMAN, P. W. *Women teachers on the frontier*. New Haven, Yale University Press, 1984.
- KESSLER-HARRIS, A. *Out to work: a history of wage-earning women in the United States*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1982.
- LEWIS, J. *The politics of motherhood*. Londres, Croom-Helm, 1980.
- LITTLE, C. Deskilling and changing structures of control. In: WOOD, S. (org.) *The degradation of work?* Londres, Hutchinson, 1982.
- MATTINGLY, P. *The classless profession*. Nova Iorque, N. Y. University Press, 1975.
- MELOSH, B. *The physician's hand: work culture and conflict in American nursing*. Philadelphia, Temple University Press, 1982.
- MONTGOMERY, D. *Workers' control in America*. Nova Iorque, Cambridge University Press, 1979.
- MURGATROYD, L. Gender and occupational stratification. *The Sociological Review*, 30, Nov. 1982.
- PURVIS, J. Women and teaching in the nineteenth century. In: DALE, R. et alii (org.). *Education and the state volume 2: politics, patriarchy and practice*. Barcombe (England), Falmer Press, 1981.
- RICHARDSON, J. & HATCHNER, B. W. The feminization of public school teaching, 1870-1920. *Work and Occupations*, 10, Fev. 1983.
- ROTHMAN, S. *Women's proper place*. Nova Iorque, Basic Books, 1978.
- ROWBOTHAM, S. *Hidden from history*. Nova Iorque, Random House, 1974.
- STROBER, M. *Segregation by gender in public school teaching: toward a general theory of occupational segregation in the labor market*. Stanford University, s. d. (mimeo.).
- _____. & TYACK, D. Why do women teach and men manage? A report on research on schools. *Signs*, 5, Spr. 1980.
- URBAN, W. J. *Why teachers organized*. Detroit, Wayne St. University Press, 1982.
- WALSH, M. R. *Doctors wanted, no women need to apply: sexual barriers in the medical profession, 1835-1975*. New Haven, Yale University Press, 1977.
- WOLPE, A. M. The official ideology of education for girls. In: FLUDE, M. & AHIER, J. (org.). *Educability, schools and ideology*. Londres, Halsted Press, 1974.
- WRIGHT, E. O. et alii. The American class structure. Dept. of Sociology, Univ. of Wisconsin, Madison, s. d. (mimeo.).
- _____. *Class, crisis and the state*. Londres, New Left Books, 1978.

16 Para um retrato estatístico atual das professoras americanas, ver Feistritzer, 1983.