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

Thainara Nominato Silva[1]
Lúcia Helena Rincón Afonso[2]

[1] Pontifícia Universidade Católica de Goiás / thainara25nominato@gmail.com
[2] Pontifícia Universidade Católica de Goiás / luciarincon@gmail.com

Resumo: O presente artigo, de natureza teórico-bibliográfica, tem como objetivo analisar historicamente as relações entre trabalho, educação e desigualdades de gênero, evidenciando como essas dimensões se constituem e se reproduzem nas instituições educativas. O estudo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético para compreender as contradições da sociedade capitalista. A análise indica que, no desenrolar do processo histórico, o magistério primário passa a ser fortemente demarcado como o lugar da mulher na trajetória educacional, sendo os cursos normais, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta de estudos que uma jovem poderia atingir. A partir da década de 1950, aumentou o número de crianças admitidas nas escolas e, com o aumento da demanda por atuação de professores e professoras, houve um crescente recrutamento de profissionais oriundos predominantemente de camadas sociais empobrecidas. No processo histórico de trabalho e educação, constatam-se diferenças e desigualdades conforme gênero e classe social, a partir das quais se formularam várias concepções; entre elas, algumas prevaleceram, forjando um modelo docente e de escola marcado pela mística da competência, da produtividade e da eficiência.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Gênero. Desigualdades.

Introdução

Ao historicizar alguns apontamentos acerca do trabalho, da educação e das desigualdades de gênero presentes na sociedade contemporânea brasileira, busca-se compreender o trabalho como atividade especificamente humana, por meio da qual os seres humanos ajustam a natureza às suas necessidades. Nessa direção, de acordo com Saviani (2007), a existência humana tem de ser produzida pelos próprios seres humanos, por meio do rabalho e, nesse contexto, sua formação no processo educativo estabelece-se como uma relação de identidade.

Nas comunidades primitivas, os seres humanos educavam-se na relação com a natureza e, assim, pelo exemplo, educavam as próximas gerações. Naquele momento histórico, a organização da produção evoluiu para a divisão do trabalho e de classes, processo que ocasionou a ruptura desse sistema, dando origem a duas classes sociais: a dos “proprietários” e a dos “não proprietários” (Saviani, 2007). A divisão de classes e sua evolução decorrem da divisão sexual e social do trabalho, que, por sua vez, influenciou mecanismos de acesso ao conhecimento.

Metodologia

A análise fundamenta-se no referencial do Materialismo Histórico-Dialético, que possibilita compreender as contradições sociais vinculadas à organização do trabalho e às estruturas de poder presentes na sociedade capitalista. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico-analítico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de produções que discutem a historicidade da educação e suas articulações com o trabalho e as relações de gênero. O *corpus* bibliográfico mobilizado no artigo reúne obras de Saviani (2007), Louro (2003, 2004), Enguita (1991), Ozga e Lawn (1991), Hypolito (1991), Vilela (1991), Frigotto (2010) e Shiroma e Evangelista (2003), analisadas em articulação com o objetivo do estudo.

Resultados e discussões

No processo histórico, com o aparecimento da propriedade privada, os proprietários passaram a viver do trabalho dos não proprietários, os quais realizavam o trabalho para manter a si mesmos e aos donos da terra, configurando, desse modo, o modelo escravocrata (Saviani, 2007).

A divisão de classes resultou também na divisão da educação, a qual passou a ser destinada à classe dominante, uma vez que essa classe dispunha de tempo livre e lazer, ou seja, ocupava o lugar do "ócio", com disponibilidade para se dedicar aos estudos. Com o surgimento do capitalismo, o Estado passou a ser protagonista na oferta de educação, a partir da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas e da defesa da ideia de escola pública e gratuita para todos (Saviani, 2007).

No século XIX, conforme recuperado por Louro (2004) a partir do *Opúsculo humanitário*, a professora brasileira Nísia Floresta, feminista e revolucionária, denunciava a condição da mulher na sociedade e defendia a emancipação por meio da educação; entretanto, essa realidade mostrava-se distante, pois a sociedade escravocrata silenciava mulheres, crianças e agregados. Nesse período, o Brasil caminhava para o século XX, e a maior parte da população permanecia analfabeta.

De acordo com Louro (2004), foi em 1827 que se determinou a criação das escolas de primeiras letras, conhecidas como pedagogias, em cidades, vilas e lugares mais populosos do Império; contudo, a realidade daquela sociedade escravocrata era majoritariamente rural. Nesse contexto, questionava-se até que ponto era necessário saber ler, escrever e conhecer as quatro

operações. Essas escolas eram fundadas por congregações e ordens religiosas ou mantidas por leigos, havendo a divisão de professores para os meninos e professoras para as meninas.

Nesse processo, a primeira lei de instrução pública, ao instituir o ensino das pedagogias, já evidenciava a desigualdade de gênero, uma vez que havia distinção entre os ensinamentos destinados a meninas e a meninos. Para as meninas, eram destinados o bordado e a costura, enquanto aos meninos se destinavam noções de geometria. O ensino das pedagogias configurava-se como o único nível ao qual as meninas poderiam ter acesso, o que implicava, posteriormente, remunerações distintas entre professoras e professores (Louro, 2004).

A educação destinada às meninas órfãs e abandonadas era voltada, sobretudo, para a preparação para o casamento, sustentada por um discurso segundo o qual as meninas deveriam ser mais educadas do que instruídas, isto é, receber doses menores de instrução, uma vez que estavam destinadas a ser esposas e mães, educadoras das gerações futuras. O lugar da mulher na sociedade encontrava-se fortemente marcado pelo sistema patriarcal, de modo que, para muitos, a educação feminina deveria estar atrelada à religião cristã, considerando que a sociedade da época era predominantemente orientada pelo catolicismo (Louro, 2004).

Nesse contexto, o acesso à escolarização de crianças negras ocorreu somente ao final do século XIX, por meio de iniciativas de caráter excepcional e filantrópico, sendo os marcadores sociais determinantes para o acesso ao ensino, em razão das divisões de classe, etnia e raça. A negação da escolarização à população negra estava associada ao sistema escravocrata, e a educação das crianças negras ocorria por meio de diferentes formas de violência e da inserção precoce no trabalho, voltado à própria sobrevivência (Louro, 2004).

No período de 1549 a 1759, a atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, sendo realizada especialmente pelos jesuítas. Com as transformações sociais e as demandas da época, as mulheres também passaram a ser requisitadas, devido ao aumento das escolas e à necessidade de ampliar a escolarização, bem como porque as classes de meninas deveriam ser regidas por mulheres, socialmente vistas como honestas. Assim, pouco a pouco, percebeu-se que se formavam mais mulheres do que homens, ao passo que, com os avanços da industrialização, ampliaram-se as oportunidades de atuação masculina em outros setores de trabalho (Louro, 2004).

Nessa perspectiva, ocorreram muitas críticas à atuação das mulheres na docência. Para alguns, entregar a educação às mulheres era algo polêmico, visto que elas eram percebidas como portadoras de cérebros frágeis e pouco desenvolvidos; assim, para muitos, a educação feminina deveria ser concebida a partir de raízes cristãs, uma vez que o catolicismo era predominante na

sociedade brasileira. Por outro lado, argumentava-se que as mulheres possuíam inclinação para serem educadoras naturais, em razão da maternidade, da vocação e das tradições das ocupações femininas (Louro, 2004).

Na transição para o século XX, adicionaram-se novas disciplinas ao currículo dos cursos femininos, tais como puericultura, psicologia e economia doméstica, no contexto da incorporação de novos conceitos científicos acerca do que se entendia como feminino. O magistério passou a ser considerado trabalho de mulher, sob a concepção de que o trabalho fora do lar deveria ocorrer de forma adicional, sem comprometer a função de esposa e mãe. Esse trabalho fora do lar era socialmente aceitável para mulheres jovens, solteiras ou viúvas (Louro, 2004).

Segundo Louro (2004), a fragilidade feminina associada a esses novos ofícios, configurada nos discursos religioso, médico e jurídico, inscreve-se no processo de formação docente, no qual o perfil da professora é produzido no paradoxo de que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigente e dirigida, profissional e maternal, disciplinada e disciplinadora, no sentido de produzir professoras para as quais se ensina uma missão, ao passo que a própria formação docente também se feminiza. À luz dessa análise de Louro (2004), a feminização do magistério pode ser relacionada à construção histórica da docência como trabalho associado à maternidade, ao cuidado e à doação, conexão que, no presente artigo, permite discutir a dimensão da maternagem.

Os símbolos desse perfil de produção de professoras, baseado no desenho de missão, manifestam-se na perspectiva de moldar os sujeitos, por meio do controle do tempo e dos espaços escolares, da forma de pensar e agir, bem como da vigilância, da ordem e da disciplina como sistemas de valores, configurando essas instituições como espaços regulados e reguladores. A escola passa a ser vista como um espaço idealizado como casa, pois era concebida como um local afastado de conflitos externos, caracterizado por um ambiente limpo, organizado e alheio às discussões de cunho político e religioso, partindo-se da compreensão de que tais discussões não seriam de natureza feminina. De acordo com Louro (2004, p. 458):

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

> conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando-os em etapas sequenciais, dando-lhes, enfim , uma roupagem escolar e didática.

As mulheres estavam mais destinadas a atuar em sala de aula, enquanto os homens eram destinados às funções de inspetores e diretores, o que intensificava a hierarquia. Regulamentos mais antigos, como o de 1929, em Porto Alegre, instituíram normas escolares próprias de controle das relações sociais, estabelecendo a proibição de tratar de assuntos alheios às disciplinas e de dialogar com alunos nos intervalos das aulas, sob pena de sanções disciplinares (Louro, 2004).

Nesse quadro social, as mulheres que se consideravam desprovidas de beleza e retraídas eram associadas à vocação para o magistério, a partir da aproximação entre a função docente e a função maternal, sendo concebidas como mães espirituais de seus alunos. Por outro lado, tratava-se de um trabalho digno e bem-visto pela sociedade, além de garantir a sobrevivência de muitas mulheres jovens. Essa representação favorecia a ideia de que as mulheres deveriam se doar à atividade docente, uma vez que a boa professora não estaria preocupada com seu salário, pois era concebida como “professora por amor”, voltada à formação de seus alunos e alunas (Louro, 2004).

O magistério passa a ser fortemente demarcado como o lugar da mulher nos cursos, sendo o nível mais alto que uma mulher poderia alcançar; por outro lado, para muitas, o curso era visto como preparatório para o casamento. O salário da mulher passa a ser, em muitos casos, fundamental para a sobrevivência familiar. A partir de 1950, as matrículas escolares aumentaram e, com a ampliação da demanda por professores e professoras, também houve um crescente recrutamento de profissionais, com predominância das classes sociais mais pobres. Conforme Louro (2004, p. 471):

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

No contexto histórico, o magistério era visto como preparação para o casamento e não propriamente como uma profissão. Como discute Louro (2004), nas décadas de 1960 e 1970, essa visão passou por alterações em razão do regime militar, e a profissional do ensino passou a assumir um perfil mais técnico e burocrático, voltado para a eficiência e a produtividade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender a divisão do trabalho e as desigualdades de gênero postas pelo capitalismo. Segundo Ozga e Lawn (1991, p. 153):

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

O patriarcado demarcou historicamente a autonomia de trabalho das mulheres, pois embora ocupassem a maioria dos quadros docentes das escolas, elas eram minoria nos cargos de direção, frequentemente ocupados por homens, o que reforçava a condição de subalternidade de gênero na divisão do trabalho. A força de trabalho das mulheres se concentrava nas salas de aula, com salários mais baixos e menor prestígio, enquanto os homens ocupavam com maior frequência os cargos de direção e as posições mais bem remuneradas (Enguita, 1991).

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

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

A história evidencia que, desde o século XVIII, a exploração de classe sobre classe passa a ser um processo regulado pelo capitalismo, e a produção capitalista se caracteriza pela exploração de outrem e pela acumulação ampliada de riquezas. No capitalismo, a relação entre patrão e trabalhador é apresentada juridicamente como uma relação entre sujeitos livres, embora se estabeleça em condições materiais desiguais. De acordo com Frigotto (2010, p. 18):

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

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

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

Compreende-se que o trabalho é essencial como princípio educativo e criador, bem como para a solidariedade e o cuidado com a vida material, entendendo-se que cabe aos adultos afastar as crianças da exploração como mão de obra barata e ilegal. Na perspectiva do trabalho, as diferenciações de gênero, historicamente constituídas e naturalizadas pela cultura, ainda sustentam a ideia de que as mulheres são menos capazes que os homens nos espaços públicos, de modo que, nas instituições, essas diferenças estão implicadas nas relações de poder. Essas concepções são naturalizadas, por exemplo, quando, nas escolas, os esportes são direcionados ao fortalecimento da masculinidade, uma vez que gostar de futebol quase se torna uma obrigação, algo socialmente normalizado (Louro, 2003).

A individualização que as aulas de educação física, em muitas situações, produzem manifesta-se no modo como o docente corrige a postura dos alunos e seus corpos, examinando-os constantemente. Essa normalização leva muitos docentes a evitar jogos que envolvam contato físico ou certa dose de agressividade, sobretudo quando se trata das meninas, sob justificativas associadas à fragilidade e a um ideal heterossexual de feminilidade (Louro, 2003).

Além disso, muitas vezes a escola estabelece distinções de atividades por gênero, o que consolida padrões definidos a partir de expectativas adultas, e não das crianças. Nesse processo, quando a escola é indagada sobre questões relacionadas à sexualidade, ela muitas vezes evita tratar desses assuntos de forma aberta ou os remete à família; assim, reforçam-se distinções de gênero sustentadas por concepções biológicas e por processos cotidianos de normalização, inclusive em práticas consideradas inadequadas para meninas (Louro, 2003).

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

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

A desigualdade social decorrente da divisão de classes articula-se à crise da educação, o que se evidencia em pautas dessa natureza, uma vez que os problemas educacionais nem sempre são discutidos em sua relação com as condições sociais mais amplas. Após a década de 1970, essa crise torna-se mais explícita, assim como as reformas educacionais implementadas a partir de 1990. O discurso de uma educação salvacionista, difundido em políticas compensatórias, foi apresentado como solução para problemas econômicos e sociais (Shiroma; Evangelista, 2003). De acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 11):

> Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível que, contudo, precisaria ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do

> cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização.

Nessa perspectiva, a formação escolar passou a ser julgada segundo sua adequação às exigências do mercado de trabalho, e a escola passou a ser apresentada como responsável pela solução de conflitos econômicos e sociais. O discurso em favor da limitação do orçamento educacional sustentava que, diante da demanda de alunos, instituições e cursos, seria inviável ao Estado garantir recursos para todos (Shiroma; Evangelista, 2003).

A partir de 1990, com as influências dos organismos internacionais, a política de avaliação educacional passou a se estruturar em formas de controle e produtividade do trabalho docente. A organização do ensino passou a incorporar critérios de meritocracia social. De acordo com Vilela (1991, p. 184-185):

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

Essa lógica de produtividade e eficiência favorece promoções e privilégios para as instituições e os profissionais considerados de melhor desempenho, com base em critérios meritocráticos; com isso, estimulam-se a competitividade, o individualismo e a busca incessante por resultados e produtividade. Nesse cenário, os docentes, por sua vez, estão submetidos a mecanismos de controle por meio da avaliação, que transforma seu trabalho em indicadores e pode intensificar o conformismo e a concorrência (Vilela, 1991).

Considerações finais

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

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

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho não foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa.

Agências de fomento

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), regulamentado pela Portaria CAPES nº 53, de 14 de março de 2025. O programa tem por finalidade apoiar projetos de pós-graduação por meio da concessão de bolsas de estudo e do custeio de taxas escolares nos níveis de mestrado e doutorado.

Referências

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 11-27.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

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

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

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Papel e função do professor no processo de reprodução da sociedade burguesa. A situação na Alemanha (RFA) dos anos 70. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 176-189, 1991.