



Renata Porcher Scherer

RETRATOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA

um estudo em três tempos (1960-2000)

 UNISINOS DESAFIE
O AMANHÃ.

ESCOLA
de Humanidades
25
ANOS
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 CAPES

 pimenta
lembra



Renata Porcher Scherer

RETRATOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA

um estudo em três tempos (1960-2000)

 **UNISINOS** DESAFIE
O AMANHÃ.

25
ANOS

ESCOLA
de Humanidades
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 **CAPES**

 **pimenta**
São Paulo
2020

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil





Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil





Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoço Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil



Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
 Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

 Alexas - Pixabay
 Starline - Freepik

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão Gisele Rodrigues da Silva

Autora Renata Porcher Scherer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S326r Scherer, Renata Porcher -
Retratos da docência brasileira: um estudo em três tempos
(1960-2000). Renata Porcher Scherer. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2020. 227p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-041-0

1. Docência. 2. Magistério. 3. Professor. 4. Brasil.
5. Feminino. I. Scherer, Renata Porcher. II. Título.

CDU: 37.01
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.410

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta**
cultural
2 0 2 0





À minha mãe Ângela, que me ensinou
com seu exemplo diário, a importância de
combater “O Anjo do Lar” para poder ir além.



Por dentro, penso eu, a questão é muito diferente; ela ainda tem muitos fantasmas a combater, muitos preconceitos a vencer. Na verdade, penso eu, ainda vai levar muito tempo até que uma mulher possa se sentar e escrever um livro sem encontrar com um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar. (Virginia Woolf, 2017, p. 17).

SUMÁRIO

Um prefácio: apresentar a obra e falar de afetos.....	13
--	----

Maria Cláudia Dal'Igna

Capítulo 1

Docência, gênero, mulheres: uma apresentação	16
---	----

Capítulo 2

Estudos em docência no Brasil: uma breve caracterização	25
2.1 Feminização ou feminilização? Diferentes perspectivas para compreender a docência brasileira	30
2.2 Olhando para a docência contemporânea: novas perguntas.....	42

Capítulo 3

Feminização do magistério em tensão: vocação, tradição e capacidades integrativas (1960-1970)	58
3.1 Docência e declínio da concepção artesanal-missionária: a burocratização das atividades docentes.....	63
3.2 Docência e escala de tradicionalismo: quem quer ser professora?.....	78
3.3 Docência e as capacidades integrativas: relação entre mulheres e o magistério	98



Capítulo 4

Magistério e profissionalização:

competência técnica, compromisso
político e proletarização..... 112

4.1 A docência entre o compromisso
político e a competência técnica 123

4.2 A docência entre a proletarização
e a resistência 136

4.3 A docência e o questionamento
radical da transmissão cultural 146

Capítulo 5

A docência colocada sob suspeita: didática,
construtivismo e artesanaria (1989-2000) 164

5.1 A docência do bom professor:
discussões sobre a importância
da didática e suas ambivalências 170

5.2 A docência epistemologicamente correta:
construtivismo e a questão do conhecimento..... 181

5.3 Docência e ofício: reinscrever
a docência em termos de uma artesanaria 193

Capítulo 6

Apesar de tudo, o que podemos fazer?

Docência, habilidade artesanal e cooperação 203

Referências 212

Índice remissivo..... 223

Sobre a autora 227



UM PREFÁCIO: APRESENTAR A OBRA E FALAR DE AFETOS

Era julho de 2020 quando recebi o convite de Renata Scherer para prefaciar seu primeiro livro. Considerando que julho é o mês do meu aniversário, pode-se dizer que recebi um lindo presente.

O livro está vinculado à tese de doutorado de Renata, desenvolvida entre os anos de 2015 e 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, sob minha orientação acadêmica. Mas nossa parceria não iniciou no doutorado. Conheci Renata em um curso de Especialização da Unisinos em 2007, e, desde então, caminhamos juntas como aluna e professora, aluna e orientadora, e hoje como colegas e amigas. Trata-se, portanto, de uma relação de parceria pessoal, acadêmica e profissional compreendida aqui como relação de afetos, tal como nos propõe Espinosa (2009)¹, como afecções que podem aumentar ou diminuir nossa potência de pensar e agir, de nos posicionar no mundo.

Aqui, pode-se citar, ainda, a ideia de “circuito de afetos”, mobilizada em 2015 durante o trabalho de curadoria de Vladimir Safatle, desenvolvido em parceria com o Programa Café Filosófico CPFL/TV Cultura². Safatle explica que este circuito de afetos nos convoca a refletir sobre os modos como nos relacionamos com as pessoas (corpos são afetados por outros corpos), entendendo que não desejamos viver do mesmo modo, que não somos afetados da mesma maneira. Ao mesmo tempo, precisamos compreender que nos deixamos afetar de certas formas e que evitamos ser afetados de outras.

1 ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Edição monolíngue. Tradução de Tomaz Tadeu. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

2 Série “O circuito dos afetos”. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/play/series/o-circuito-dos-afetos/>.



É desse lugar de fala e de escrita que faço meu convite e apresento alguns argumentos centrais desta obra, com o objetivo de estimular sua leitura.

Ao escolher a docência brasileira como objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva histórica, neste livro, Renata propõe os seguintes questionamentos: quais práticas da docência brasileira podem ser identificadas e analisadas na literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX? De que modos gênero atravessa e dimensiona estas práticas e modificações? Para compor o material empírico, foram selecionados nove livros da literatura pedagógica brasileira escritos desde a década de 1960 até os anos 2000. No livro, são apresentadas e examinadas três práticas e suas principais características: (1) na década de 1960, as articulações entre docência e tradicionalismo; (2) nos anos de 1980, os debates em torno da competência técnica e do compromisso político; (3) na década de 1990, a centralidade na prática dos professores. A partir do mapeamento destes três tempos históricos, articulando os conceitos de docência e gênero, Renata sustenta a tese de que, se em um período histórico, como vários estudos têm nos mostrado, a docência brasileira é constituída por um intenso processo de feminização, ao longo da segunda metade do século XX, podemos identificar um fenômeno que parece caminhar na contramão deste investimento, processo que é nomeado como desfeminização da docência.

Diante do exposto, é preciso dizer que o leitor e a leitora encontrarão, ao longo deste livro, uma abordagem teórica e metodológica original do trabalho docente em articulação com gênero, fruto do incessante esforço de Renata para ir além do habitual diálogo estabelecido entre magistério e feminização. A interlocução com autores e autoras que investigam trabalho, trabalho docente e processos de generificação do trabalho docente representa uma contribuição para o avanço do conhecimento nessas áreas, principalmente no que se refere à ampliação das possibilidades interpretativas para a docência no século XXI.



Antes de concluir este prefácio, gostaria de ressaltar que o interesse de Renata pela docência brasileira como objeto de pesquisa está intrinsecamente relacionado com sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Renata atuou durante mais de uma década como professora em redes públicas municipais de educação no Rio Grande do Sul e realizou seu mestrado e doutorado em um programa de excelência (nota 7/ avaliação CAPES), com apoio financeiro de duas importantes agências brasileiras de fomento à pesquisa (CNPq e CAPES/PROEX). Às vésperas da publicação deste livro, a pesquisa de doutorado de Renata, intitulada “A Desfeminização do Magistério: uma Análise da Literatura Pedagógica Brasileira da Segunda Metade do Século XX”, recebeu menção honrosa na edição 2020 do Prêmio Capes de Tese.

Essas experiências permitem-me mostrar que o livro não somente resulta de uma importante atividade intelectual, como também é fruto da articulação do rigor acadêmico de Renata com seu compromisso político e pedagógico. Nesse sentido, acredito que esta obra, forjada nestes tempos de incitação ao ódio, de recidiva de violências, de interdições e de exclusões, pode representar um ato de resistência que permite mostrar como pesquisa, ensino e formação se articulam de maneira potente e produtiva.

Pelos argumentos que apresentei neste prefácio, recomendo com intensidade e entusiasmo a leitura do livro de Renata e convido a leitora e o leitor a deixarem-se afetar de certas formas para serem capazes de pensar a docência de outros modos e de deslocar-se muito além do ponto em que se encontravam antes de conhecer o livro.

Estância Velha/RS, 10 de outubro de 2020.

Maria Cláudia Dal'Igna

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos



1



DOCÊNCIA, GÊNERO, MULHERES: UMA APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E, quando eu estava escrevendo aquela resenha, descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, 'O Anjo do lar'. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia resenhas. Era ela que me incomodava, tomava meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher. (WOOLF, 2017, p. 11).

A escritora Virginia Woolf³ foi convidada para realizar uma palestra na Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres no dia 21 de janeiro de 1931. Foi solicitado a ela que organizasse sua exposição em torno de suas experiências profissionais. A escritora, então, interrogava-se sobre quais seriam as experiências que poderia compartilhar e que produziriam alguns efeitos para as mulheres que poderiam vir a escutá-la. O desafio era enorme porque a literatura, de acordo com Woolf, seria a profissão que menos ofereceria experiências às mulheres.

Assim, a escritora opta, naquele momento, por retomar as circunstâncias em que escreveu sua primeira resenha. Ela narra seu encontro com a mulher que chamou de "O Anjo do Lar". Esta mulher foi descrita, pela escritora, com as seguintes características: "Extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias." (WOOLF, 2017, p. 12). Tal mulher ainda devia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros, especialmente, se estes fossem homens. Esta mulher, este fantasma, segundo a escritora, precisaram morrer para que ela fosse capaz de escrever.

Cada mulher, de acordo com Woolf, tem fantasmas que precisa combater e rochas que precisa enfrentar, antes que possa sentar e escrever um livro. Certamente, para escrever este livro muitos foram

3 Por uma inscrição política e acadêmica aos estudos de gênero e feministas, adoto o uso de nome e sobrenome do(a) autor(a) quando este(a) é citado(a) pela primeira vez no corpo do texto, como forma de dar maior visibilidade a homens e mulheres a quem me refiro nesta Tese.



os fantasmas que precisei combater e as rochas que precisei transpor. Ao mesmo tempo, a história contada neste livro também é a história de muitas mulheres que, com certeza enfrentaram seus fantasmas para pesquisar e escrever sobre a docência⁴: Aparecida Joly Gouveia, Guiomar Namó de Mello, Maria Eliana Novaes e Maria Isabel Cunha são algumas delas.

Com este entendimento, passo, a seguir, a apresentar esse livro, começando pelos pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a construção da pesquisa⁵ da qual essa obra derivou-se e apresentar, de forma resumida, o material empírico utilizado para a construção dessa obra.

Podemos afirmar que, contemporaneamente, a docência tem sido um dos principais focos investigativos das pesquisas acadêmicas em educação (TARDIF, 2010; SANTOMÉ, 2006; GAUTHIER, 2006; HARGREAVES, 1998). Mas nem sempre foi assim; pois, de acordo com a socióloga Silke Weber (1996), poucos estudos eram realizados no Brasil sobre o professor como profissional, destacando-se a década de 1990 como o período em que tal discussão se estabelece no território nacional. A revisão de literatura realizada por Roseli Cação Fontana (2010) corrobora



- 4 Toda vez que utilizar a expressão “docência” ou “docentes” neste livro, não significa de modo algum que esta obra não considera que o campo abrangido por estas palavras seja majoritariamente feminino. Ao articular este, estudo política e academicamente, aos estudos de gênero marco que as palavras, aparentemente neutras, bem como as flexões de gênero (masculino e feminino), bem como a aplicação das regras gramaticais que regulam as concordâncias estão relacionadas às relações de poder. Assim, em algumas situações, irei utilizar a expressão docência e docentes em termos conceituais. Mas quando me referir a professor/professora, aluno/aluna, irei alternar a marca de gênero, garantindo esta distinção.
- 5 Esse livro deriva-se da pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e orientada pela professora Maria Cláudia Dal’Igna. Importa registrar meu agradecimento a profa. Maria Cláudia pelo apoio e respeito no processo de orientação. Também destaco o trabalho no grupo de pesquisa e orientação coordenado pela profa. Maria e registro meus agradecimentos aos colegas que qualificaram a produção dessa pesquisa através de um diálogo sempre respeitoso e afetuoso.

essa afirmação, ao descrever como marco de referência para os estudos sobre a prática e a identidade docente o trabalho pioneiro da pesquisadora Guiomar Namó de Mello, desenvolvido nos anos 1980. Weber (1996) destaca, ainda, que se, por um lado, os estudos relativos ao professor como profissional têm seu início na década de 1990, no Brasil, por outro, estudos sobre a socialização profissional do professor foram inaugurados nos anos 1960, duas décadas antes, sendo realizados principalmente sob o aporte da sociologia. A respeito dos estudos em docência, a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1996) explica que, nos anos 1990, percebia-se uma forte corrente de desvalorização profissional dos professores e proliferavam concepções que descreviam a docência como uma atividade técnica de reprodução de conhecimentos, ainda, como monitoramento de programas previamente elaborados. Para Pimenta (1996), era importante descrever a docência nos termos de responsabilidade pelos processos de mediação da constituição da cidadania dos alunos, buscando combater o fracasso e a desigualdade educacional. É nesse cenário que os estudos que se propuseram a repensar a formação inicial e contínua voltaram-se para as práticas pedagógicas e docentes, tornando-se essa uma das demandas importantes dos trabalhos acadêmicos realizados naquele período. Podemos observar que foi nos anos 1990 que o campo dos estudos em docência passou a se fortalecer e que, nas últimas décadas, tem se tornado necessário redescobrir e reinventar sentidos sobre essa profissão. Todavia, para que tais estudos possam seguir avançando e para que possamos consolidar uma pauta investigativa sobre a docência brasileira, precisamos investir em estudos históricos que, ao atentarem para a literatura pedagógica, nos auxiliem a seguir nessa direção.

Considerando a pulverização discursiva de produções acadêmicas sobre o tema da docência, admitindo ainda uma condição aleatória e não buscando exclusividade, neste livro é dada atenção



especial para a produção acadêmica brasileira da segunda metade do século XX sobre o tema da docência. Analiso nove obras de importante impacto na literatura educacional brasileira e propomos um breve exercício analítico que, longe de esgotar tais fontes documentais, busca mapear algumas pistas acerca das concepções de pesquisa sobre a docência na educação básica que predominaram no Brasil no período analisado

Ao realizar um estudo em três tempos, não desejo me comprometer com um estudo comparativo ou que esgote cada uma das fontes analisadas. Ao escolher nove obras, dentro da intensa produção acadêmica existente no território nacional, busco apontar elementos importantes para a construção de um esquema analítico que permita oferecer novos elementos sobre caminhos percorridos pela docência brasileira no período analisado.

Para realizar tal investigação o trabalho metodológico realizado inspirou-se na análise dos documentos como monumentos, a partir do pensamento de Michel Foucault (2013) e Jacques Le Goff (1996). Tomando como ponto de partida o pressuposto de que o “documento não é inócuo” (LE GOFF, 1996, p. 547), tratando-se, então, de uma produção da sociedade na qual ele foi construído, os documentos analisados, nesta pesquisa, ajudaram a contar uma história entre tantas possíveis acerca das articulações entre docência e gênero no contexto brasileiro. A postura investigativa que assumi, na análise dos documentos, pautou-se na proposição metodológica descrita por Foucault (2013, p. 8), na obra *Arqueologia do saber*, na qual o filósofo, ao afirmar que “a história mudou sua posição acerca do documento” explica que a tarefa primordial do pesquisador consistiria não em interpretá-los para determinar se o presente documento possui um valor relevante ou se diz a verdade, mas trabalhar no interior dos documentos para então organizar, recortar, ordenar identificar unidades e descrever relações entre eles.



A noção de problematização, desenvolvida, especialmente, nos estudos tardios de Foucault (2014), também foi importante para o trabalho metodológico e para a construção do problema de pesquisa que orientou a presente investigação. Para o filósofo a noção de problematização precisa ser operada não com base nos comportamentos, nas ideias, nas sociedades ou nas ideologias. O foco do pesquisador deve recair sobre “as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”. (FOUCAULT, 2014, p. 17). Assim, em uma dimensão arqueológica, torna-se importante investigar “as próprias formas de problematização” (FOUCAULT, 2014, p. 17) e, em uma perspectiva genealógica, torna-se importante considerar “sua formação a partir das práticas e de suas modificações”. (FOUCAULT, 2014, p. 17). Com base em uma perspectiva de operar com os documentos como monumentos e na compreensão de problematização, proposta por Foucault, interrogo nesta pesquisa pelas práticas e suas modificações acerca da docência contemporânea brasileira o que pode ser traduzido na seguinte questão: *Que práticas e modificações podem ser descritas acerca da docência na literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX?* A segunda questão orientadora da pesquisa – *Como gênero atravessa e dimensiona essas práticas e modificações?* – também é formulada a partir de um conceito ferramenta: o gênero.

Para analisar o material empírico o conceito gênero foi utilizado como uma categoria analítica, tal como ela é descrita por Joan Scott (1995). Gênero, segundo a autora, é um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, [...] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 14). A autora sustenta, ainda, a importância do conceito de gênero para a história, principalmente, para os estudos historiográficos da segunda metade do século XX. Com isto, pode-se refletir sobre a docência, sua constituição, a partir das práticas e de suas modificações, e sobre de que modos gênero produz sentido à forma como se organizam e se percebem os conhecimentos



socialmente construídos sobre os modos de ser docente. A partir destas compreensões, dediquei-me a analisar um conjunto de obras acadêmicas de importante impacto na literatura educacional brasileira. Desta forma, as apresento a seguir, organizadas em três grupos.

O primeiro grupo de produções bibliográficas foi produzido na década de 1960 e teve como foco principal a análise do magistério primário como profissão feminina e as tensões produzidas, seja na escolha por esta ocupação, seja pelas diferentes concepções sobre docência que começavam a circular nos espaços escolares neste período. As obras do primeiro grupo de materiais empíricos são: *A escola numa área metropolitana* (PEREIRA⁶, 1967); *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional* (GOUVEIA⁷, 1970) e *O magistério primário numa sociedade de classes* (PEREIRA⁸, 1969).

O segundo grupo de materiais empíricos foi produzido entre as décadas de 1980 e 1990 e tiveram como foco a defesa do magistério como profissão, bem como realizaram uma forte crítica às associações do magistério como profissão feminina apontando que determinadas concepções do magistério, tais como a vocação ou o destino das mulheres, estariam contribuindo, de um lado, para a desvalorização do trabalho docente e, de outro, para justificar um trabalho que, ao assumir os pressupostos do cuidado e do amor, sendo estes considerados atributos naturais da mulher, colocava em segundo plano saberes técnicos específicos da docência. Os livros

6 Na literatura disponível, sobre o sociólogo, encontramos duas referências com relação ao ano de publicação da obra. Enquanto muitos estudos referenciam 1960, como ano de publicação, alguns também anunciam o ano de 1967. Tal divergência parece derivar do fato de o livro ter sido publicado no ano de 1967 e a monografia da qual a obra foi derivada ter sido apresentada em 1960. Nas palavras de Pereira (1967, p. 15): "Salvo alguns pequenos retoques, o texto acima é o mesmo com que apresentamos esta monografia no primeiro semestre de 1960". Sendo assim, as duas datas estão corretas e referem-se à edições distintas da pesquisa. A edição que utilizarei para análise na tese é a do ano de 1967 publicada em formato de livro.

7 A primeira edição da obra foi publicada em 1965. A edição que uso para essa análise é a de 1970.

8 Essa é a primeira edição de publicação da obra analisada.



deste grupo são: *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político* (MELLO⁹, 1995); *Professora primária: mestra ou tia* (NOVAES¹⁰, 1987) e *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE¹¹, 1994).

O terceiro grupo de materiais empíricos foi produzido no final da década de 1980 e ao longo da década de 1990. Ao focalizarem os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente trazem elementos importantes para compreendermos alguns dos aspectos constituintes desta profissão, no período histórico específico, e as mudanças que podem ser evidenciadas em tal período. Para dar visibilidade à tais transformações os livros que fazem parte do terceiro grupo são:

O bom professor e sua prática (CUNHA¹², 1994); *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola* (BECKER¹³, 1997) e *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (ARROYO¹⁴, 2010).

Nessa obra busco dar visibilidade a um processo que nomeei como *desfeminização do magistério*, descrevendo como um conjunto de estudos acadêmicos produzidos no Brasil, especialmente, a partir da década de 1980, ao denunciar uma suposta forma de exercer a docência pautada na absolutização do afeto e na amorosidade vocacionada da professora vão denunciar esta espécie de substituição dos saberes técnicos específicos da tarefa de ensinar pelo amor aos seus alunos. Portanto, a tese da desfeminização não se sustenta por uma diminuição das mulheres no exercício da docência, especialmente primária, mas busca demonstrar como a literatura pedagógica brasileira, ao defender, de um lado, a competência técnica e, de outro, o compromisso político, buscou apontar para a importância de uma

9 A primeira edição da obra foi publicada em 1982. A edição que uso para essa análise é a de 1995.

10 A primeira edição da obra foi publicada em 1984. A edição que uso para análise é a de 1987.

11 A primeira edição da obra foi publicada em 1993. A edição que uso para análise é de 1994.

12 A primeira edição da obra foi publicada em 1989. A edição que uso para análise é a de 1994.

13 A primeira edição da obra foi publicada em 1993. A edição que uso para análise é de 1997.

14 A primeira edição da obra foi publicada em 2000. A edição que uso para análise é a de 2010.



docência que não tivesse em sua natureza (não carregue em si) um *a priori* feminino. Analisando a desfeminização do magistério identifico e analiso alguns processos constituintes da docência brasileira tais como: a crítica radical à transmissão de conteúdos, especialmente, a partir das obras de Freire; a tensão entre competência técnica e compromisso político, principalmente, produzido no grupo de orientandos do professor Demerval Saviani; um movimento de reposicionamento dos saberes da didática e, conseqüentemente, do ensino, e, por fim, uma volta da concepção de docência como ofício. Mostrarei que todos estes processos estão diretos ou indiretamente ligados ao processo desfeminização do magistério brasileiro em curso.

O processo de desfeminização do magistério possibilita analisar, ainda, de que modos a docência brasileira, na segunda metade do século XX, é constituída por relações de gênero, em que características, supostamente, importantes ao gênero feminino estão implicadas com a noção de docência como profissão – capacidades integrativas (PEREIRA, 1969) – permitindo, primeiramente, a entrada e a permanência das mulheres no magistério, e, em um segundo momento, tais características são negadas, em busca de reconhecimento e valorização da profissão. Exaltar ou negar características, naturalmente, femininas são os modos como o gênero atravessou e constituiu diferentes sentidos para o magistério brasileiro. Acredito que descrever como este processo ocorreu poderá contribuir para a ampliação dos estudos em docência e de gênero, pois possibilitará olhar, de outros modos, para o reconhecido processo de feminização do magistério.



2



**ESTUDOS
EM DOCÊNCIA
NO BRASIL:**
UMA BREVE
CARACTERIZAÇÃO

Neste capítulo, ao buscar definir a docência, a partir de um foco teórico e metodológico apresentarei importantes tradições de pensamento que nos auxiliam a compreender e problematizar nossas compreensões acerca desse conceito. Como nos mostram Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna (2017), a professora exerce a docência quando desenvolve o ensino e cria condições para a promoção de aprendizagens. Portanto, a função de ensinar é constitutiva da docência e esta profissão tem seus saberes específicos (disciplina, formação pedagógica e experiência).

Luis Castello e Claudia Mársico (2007) em estudo etimológico sobre a palavra docente, afirmam que este consiste em um dos termos mais amplos para fazer referência à tarefa de educar, podendo ser utilizado para a atuação em qualquer nível de ensino. O vocábulo que dá origem a palavra docente advém do latim e é o verbo *doceo*, que provém de uma raiz cujo sentido remete à noção de aceitar. Ainda, de acordo com Castello e Mársico (2007, p. 59), a palavra docente a partir de seu valor causativo remeteria a fazer aceitar, “donde ‘fazer aprender’ e, portanto, ‘ensinar’. Opõe-se, então, a *discere*, que, sem valor causativo, conserva o sentido de ‘aceitar’, ‘acolher’ e, portanto, ‘aprender’”.

Interessante pensar que ensinar e aprender se posicionam em polos opostos, delimitando a posição e função na relação docente e aluno. Enquanto caberia aos docentes a tarefa de ensinar, caberia aos alunos, receber o conhecimento, aprender. Importa compreender, agora, como os estudos em docência têm pensado e descrito o exercício da profissão e a constituição da identidade profissional para que possamos nos aproximar deste campo de investigação.

Parece ser um ponto em comum, nos vários estudos sobre as atividades docentes, a descrição de uma significativa transformação nos modos como a docência vem sendo pensada contemporaneamente. (HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 2009;



TARDIF; LESSARD, 2014). O pesquisador português António Nóvoa, ao realizar um diagnóstico sobre as transformações ocorridas na educação escolarizada, ao longo do último século, chama-nos a atenção para o fato de que a instituição escolar tem ocupado, de forma cada vez mais central, o compromisso com a formação para a cidadania, aumentando, significativamente, o seu campo de atuação, o que, nas palavras do pesquisador, tem gerado uma “acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”. (NÓVOA, 2009, p. 52).

Esta produção, de uma escola transbordante, seria fruto de uma ambição pedagógica que, segundo Silva (2015, p. 9), “conduziu as práticas escolares a um alargamento desmedido que implicava na formação dos sujeitos escolares em todas as dimensões possíveis”. A problemática apontada por Nóvoa (2009), relacionada a esta multiplicação de funções das instituições escolares, parece-nos fruto de um esmaecimento de foco na constituição de suas funções; dito de outra maneira, a escola parece ter perdido a noção de suas prioridades. A proliferação de campos de conhecimento que reivindicam espaço no currículo e nas práticas escolares, provoca uma descentralização das funções da escola, ampliando-as para além da promoção das aprendizagens. Neste registro, um dos grandes perigos dos tempos atuais, segundo Nóvoa (2009, p. 67), seria a produção de uma escola de duas velocidades: “uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres [...]; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos”.

A partir da problematização de Nóvoa (2009), sobre a “escola transbordante”, parece-me possível pontuar que o transbordamento das funções assumidas por ela ocasiona um transbordamento da docência, que passa a assumir uma infinidade de tarefas que, como aponta o pesquisador, não tem, necessariamente, uma relação com o



conhecimento e a promoção das aprendizagens – tarefas que compõem o núcleo da atividade escolar. Dentro deste contexto, podemos afirmar que “as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos” (HARGREAVES, 1998, p. 131), permitindo que uma nova compreensão da docência seja constituída, a partir do cenário contemporâneo. A partir de uma revisão de alguns importantes estudos sobre docência elenco, então, alguns pontos que penso serem importantes a considerar-se quando, enquanto pesquisadores, assumimos o desafio de trabalhar com a docência como objeto de pesquisa, buscando constituir elementos para um quadro de análise.

O primeiro ponto, como nos mostram os estudos realizados por Tardif e Lessard (2014a, p. 25), refere-se às transformações do trabalho docente. Para os autores precisamos interrogar os modelos de gestão e de realização deste trabalho, pois “pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Para os autores, a configuração do campo educacional, a partir dos modelos advindos do trabalho tecnológico, instrumentalizaria a caracterização do ensino como “tratamento de informação”. O mesmo aconteceria com as novas abordagens do trabalho, fazendo com que expressões como flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia e necessidade de resultados passem a compor a pauta pedagógica contemporânea. O problema desta tradução, dos modelos de gestão e execução do trabalho para a docência, consistiria no fato de que tais procedimentos e expressões são utilizados “sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos”. (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 25).



Um segundo ponto, refere-se aos investimentos relativos à educação que diminuíram a partir dos anos 1980 e se intensificaram nos anos 1990. (TARDIF; LESSARD, 2014b). De acordo com os pesquisadores Tardif e Lessard (2014b, p. 10): “as ondas de restrições orçamentárias para a educação atingiram duramente os professores, que tiveram de enfrentar desafios e problemas sempre mais numerosos com recursos menores”. As principais mudanças relativas à docência estariam no plano qualitativo, em que diferentes fatores estariam contribuindo para torná-la cada vez mais complexa e difícil “os grupos de alunos são mais heterogêneos do que antes e suas necessidades são mais diversificadas”. (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 10).

Assim, podemos compreender que um terceiro ponto a ser considerado quando investigamos as atividades docentes refere-se aos processos de democratização do acesso à educação. Considerando que a literatura pedagógica a ser analisada, nesta obra, é produzida no período de ampliação ao acesso à educação da população brasileira, e esta torna-se uma importante questão a ser considerada ao olhar para a docência como um objeto de investigação.

O quarto ponto a ser considerado, quando pensamos na docência, refere-se à modificação na forma como a própria educação é percebida pela sociedade. Se, durante muito tempo, foi considerada um serviço público, hoje, cada vez mais, ela é considerada um investimento:

o que se traduz por medidas e exigências novas em relação aos professores: eles devem ter ótimo desempenho e visar excelência; aderir a um profissionalismo caracterizado por um engajamento apaixonado, uma exigência elevada e uma ética do serviço prestado aos seus ‘clientes’. Essa evolução colide, até certo ponto, com as antigas formas de solidariedade e de defesa internas ao corpo docente, a começar pelo sindicalismo, mas também com as visões mais sociocomunitárias e politicamente engajadas do ofício de docente. (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 10).



Um quinto ponto, que ainda precisamos elencar, refere-se ao contexto de crise generalizada relacionada ao valor do saber e dos conhecimentos. Considerando que a docência é uma “profissão no centro mesmo da transmissão dos saberes escolares e de sua aquisição pelas novas gerações” (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 11) tal crise opera mudanças na forma como a sociedade compreende o que significa ser docente e qual a função desta profissão. Importa, ainda, registrar que esta não é uma crise relativa à produção de conhecimentos, “mas a crise do seu valor no seio do mundo social, comunitário e individual”. (TARDIF; LESSARD, 2014b, p. 11).

Considero que estes cinco pontos relacionados ao contexto onde à docência encontra-se inserida (transformações no mundo do trabalho; investimentos na educação; democratização do acesso à educação; concepção de educação e crise generalizada do saber), precisam ser considerados quando assumimos um trabalho no campo dos estudos sobre docência. Assim, este capítulo encontra-se dividido em duas partes: na primeira, realizo uma revisão conceitual a partir de uma articulação entre o campo da sociologia e da história sobre feminização e feminilização do magistério, analisando alguns dos marcos constitutivos da docência brasileira. Na segunda parte, lanço um olhar para a docência brasileira contemporânea mostrando como algumas mudanças no mundo do trabalho têm produzido novos significados para a docência brasileira.

2.1 FEMINIZAÇÃO OU FEMINILIZAÇÃO? DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA COMPREENDER A DOCÊNCIA BRASILEIRA

A utilização das definições feminização e feminilização do trabalho, mas, especialmente, do trabalho docente são recorrentes na



literatura pedagógica brasileira, porém, não parece existir um consenso acerca de sua compreensão. O que é possível observar é que se, em um primeiro momento, a preocupação da pesquisa acadêmica pareceu ter como foco um “tratamento estatístico e constataativo da presença da mulher na hierarquia e funcionamento dos sistemas de ensino” (FONTANA, 2010, p. 31) buscando explicar, então, esta divisão a partir da divisão sexual do trabalho nas sociedades capitalistas. Um segundo conjunto de pesquisas, olharam para a “dinâmica da feminização do magistério nas relações intra-escolares” (FONTANA, 2010, p. 31) e descreveram como principal consequência deste processo “a ausência de profissionalismo da mulher e como consequência a resistência às transformações educacionais”. (FONTANA, 2010, p. 31).

Poderíamos, então, apontar que os estudos sobre feminização do magistério, no Brasil, dividiram-se em dois momentos, um primeiro, que ao olhar para o aumento significativo das mulheres, a partir de uma análise mais quantitativa e estatística que poderíamos nomear como análises sobre o processo de feminilização. E, um segundo grupo, que, ao olhar para as modificações internas no processo de trabalho docente a partir da entrada das mulheres, podemos nomear como feminização. Esta distinção foi proposta pela pesquisadora Silvia Yannoulas (2011) que mapeou, a partir de análise da literatura especializada sobre trabalho e gênero, dois significados diferentes acerca da categoria feminização das profissões e ocupações. Tais concepções corresponderiam à metodologias e técnicas distintas para coleta e análise da informação. Assim, a autora defende a utilização do termo feminilização para o aumento do peso relativo, do sexo feminino, na composição de uma profissão através de análises quantitativas e dados estatísticos e do termo feminização para análises qualitativas das transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação que seriam originadas do processo de feminilização. A autora, ainda, destaca duas importantes observações sobre estes dois significados atribuídos, frequentemente, aos processos de feminização:



O segundo significado inclui e expande o primeiro significado, sendo ambos diferentes, porém, complementares. O segundo significado alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional tenta explicar as razões que permitiram essa entrada. Inclusive na literatura especializada, a categoria feminização é utilizada sem ser definida especificamente, ou seja: a feminização é usualmente naturalizada, até mesmo nos estudos feministas. (YANNOULAS, 2011, p. 283).

O que Yannoulas (2011) busca nos chamar atenção, com esta distinção, é que poderíamos estabelecer uma relação entre feminilização e a utilização da categoria sexo e da feminização e a categoria gênero. Enquanto sexo remete à uma categoria orgânica a partir da distinção macho e fêmea tendo uma longa história, a categoria gênero teria relação com um código de conduta estabelecido que organiza as relações sociais entre homens e mulheres. Nas palavras de Yannoulas (2011, p. 284): “gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres”.

Elomar Tambara (1998), em estudo desenvolvido sobre a profissionalização e a feminização do magistério sul-rio-grandense no século XIX, irá operar com um entendimento oposto à proposta por Yannoulas (2011; 2013), pois, para o historiador, o processo de feminização teria antecedido o da feminilização, o que teria produzido a compreensão do magistério como coisa de mulher. Para Tambara (1998, p. 36), teria ocorrido um processo de fetichização da atividade docente que a fez incorporar a compreensão da improdutividade do trabalho doméstico. Assim, de acordo com as análises propostas pelo pesquisador, “mais importante que a feminização do ensino primário foi o processo de feminilização do exercício de sua docência quando consolidou-se o processo de identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”. (TAMBARA, 1998, p. 45).



Mesmo compreendendo que as análises dos pesquisadores (YANNOULAS, 2011; TAMBARA, 1998) convergem com relação aos contornos adquiridos pela docência, com o aumento significativo de mulheres no magistério, torna-se importante optar por uma das formas de compreender cada um destes processos neste estudo. Desta forma, considerando o grande número de estudos anteriores e posteriores (LOURO, 1986; VIANNA, 1999; ROSEMBERG; SAPAROLLI, 1996; ASSUNÇÃO, 1996) ao realizado por Tambara (1998), que utilizam a expressão feminização como o processo que inclui para além da entrada maciça das mulheres as novas características assumidas pela docência, a partir desta entrada e me filiando à uma escolha política e teórica ao campo dos estudos de gênero, já anunciada anteriormente, assumo a compreensão de feminização utilizada por estas autoras. Portanto, utilizarei o significado atribuído por Yannoulas (2011; 2013) para as expressões feminilização e feminização.

De acordo com Yannoulas (2013), podemos identificar duas concepções distintas com relação aos primeiros trabalhos realizado no Brasil sobre o processo de feminização do magistério. Uma primeira concepção seria derivada dos Estudos da Mulher, para após serem desenvolvidas análises sustentadas pelos Estudos de Gênero. O avanço destacado pela pesquisadora consiste em novas possibilidades de interpretação do fenômeno que ajudavam a “entender as causas e não apenas constatar o aumento numérico da participação feminina na composição da profissão”. (YANNOULAS, 2013, p. 41).

A pesquisadora, então, apresenta duas classificações para compreendermos como o processo de feminização do magistério ocorreu. Uma primeira classificação corresponderia à processos conflitivos, nos quais a obrigatoriedade escolar e a profissionalização da tarefa de educar, junto com a formação de um corpo docente masculino antecedeu o processo de feminização. E, uma segunda classificação, na qual o processo ocorreu sem conflitos quando a obrigatoriedade



escolar e a profissionalização da tarefa educativa aconteceram de forma paralela. Para Yannoulas (2013, p. 43): “a necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos no contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial”. Neste contexto, podemos identificar que, no caso do magistério brasileiro, a feminização foi rápida e estimulada, mas seguiu controlada por autoridades públicas masculinas.

Será dentro desta mesma compreensão que a pesquisadora Cláudia Vianna (2013) irá apontar, em seu estudo, que o sentido social do magistério como atividade feminina “ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo”. (VIANNA, 2013, p. 174). Assim, a utilização do termo feminino neste contexto, refere-se “as visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”. (VIANNA, 2013, p. 174).

Para Guacira Louro (1986) será o fortalecimento de variadas teorias, advindas de diferentes campos de saber, como Psicologia e Biologia, sobre uma suposta natureza feminina que vai ser reforçada para ligar as funções das mulheres ao exercício da docência, como um destino natural daquelas que desejassem exercer uma carreira fora do espaço privado da casa e da dedicação exclusiva ao lar, nas palavras da pesquisadora:

O destino das mulheres ainda é, sem dúvida, a maternidade e o lar; a esfera de atuação feminina é doméstica. Mas começa-se a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do lar para as que precisavam trabalhar e nessa atividade ganha realce o magistério primário, atingindo a classe média. (LOURO, 1986, p. 30, grifo-da autora).

Importa, então, realizar uma breve contextualização histórica acerca do processo de feminilização e posterior feminização do magistério como forma de situar os materiais empíricos desta pesquisa.



Se os livros que compõem o primeiro grupo analisado, nesta obra, podem ser classificados como análises que focaram a feminilização da atividade docente apontando tanto para um aumento numérico significativo de mulheres que exerciam a docência, como para uma descrição da sociedade da década de 1960 que permitiu mostrar como um conjunto de características importantes acerca das compreensões, tanto sobre o lugar da mulher como a função da professora, o que Pereira (1969) nomeou como “capacidades integrativas” que permitiu e incentivou o aumento das mulheres no trabalho docente. O segundo grupo de trabalhos analisados, ao denunciarem uma ausência de profissionalismo e uma absolutização da afetividade em detrimento de saberes técnicos pedagógicos para exercer a docência, buscou descrever algumas das consequências desta associação a função tradicional da mulher nas atividades relativas ao lar e à maternidade com a atividade docente.

Mas, esta história que contarei com a análise dos materiais empíricos partindo da década de 1960 no Brasil, tem uma procedência mais antiga e, neste capítulo, buscarei recuperar um pouco desta trajetória percorrida entre a feminização e a profissionalização do magistério.

Heloisa Villela (2000) nos mostra que em um “espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornasse-se prioritariamente feminina”. (VILLELA, 2000, p. 119). A historiadora, ainda, destaca que a formação profissional das mulheres, a partir da criação das escolas normais, teve um “papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado”. (VILLELA, 2000, p. 119). A escolarização das mulheres e a necessidade das professoras assumirem o trabalho em escolas femininas teria atribuído às mulheres um novo papel que desconstruiu uma visão que ligava



a mulher à sedução e ao pecado¹⁵ para “o papel de regeneradoras morais da sociedade”.

Será importante compreender a feminização do magistério a partir de um processo ambivalente, pois, se um novo estatuto feminino relacionado ao magistério atuou na emergência de “mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizou as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista)” (VILLELA, 2000, p. 120), por outro lado, esta ideologia “foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional”. (VILLELA, 2000, p. 120).

As pesquisas realizadas por Jane Soares Almeida (1998; 2006), ao chamar nossa atenção para uma complexidade de fatores envolvidos no processo de feminização do magistério, acaba questionando um suposto lugar de passividade das professoras neste processo. Para a pesquisadora, a oportunidade de deixar os limites da esfera doméstica para uma esfera social, pode ter sido um fator determinante para a escolha, pela docência, de muitas mulheres. Segundo a autora, o magistério e a enfermagem constituíram-se como as profissões de maior prestígio ocupadas pelas mulheres, assim: “o fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar”. (ALMEIDA, 2006, p. 77). A autora também aponta que uma reestruturação da sociedade do século XX, inclusive ligada a alterações nas relações patriarcais, configurou a necessidade da mulher trabalhar para auxiliar no sustento da casa, pois “[...] o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar”. (ALMEIDA, 1998, p. 71).

15 Esta concepção teria origem no discurso vitoriano que esperava das preceptoras um papel materno e uma conduta assexuada, respeitável e pura. Porém, como nos mostra Villela (2000, p. 119): “por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho assalariado representava uma constante ameaça aos valores e à estrutura familiar.



Olhando para o contexto brasileiro no final do século XIX, Louro (2001) irá destacar que com a intensificação dos debates em torno da educação inicia-se uma discussão sobre a criação e ampliação das escolas e o quanto a instrução poderia ser ou não dirigida às mulheres. De um lado, era possível identificar um grupo que defendia a ideia de que “não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios”. (LOURO, 2001, p. 446). De outro lado, um grupo propunha uma discussão sobre a importância da instrução da mulher e, conseqüentemente, sua participação no mercado de trabalho.

A pesquisadora mostra, ainda, que a ocupação do espaço escolar pelas mulheres ocorreu de forma lenta e gradual e que, em determinado período histórico, o espaço escolar era marcadamente masculino, resultando na docência como um trabalho realizado exclusivamente por homens. Se em outros países, como demonstra a pesquisadora Maria Teresa Freitas (2000), após a Revolução Francesa, a mulher é chamada para assumir sua suposta função social na educação dos filhos, no Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não ocorreu de forma imediata a esta revolução. Aqui, durante o período de colonização portuguesa, a organização da sociedade patriarcal, que havia se estabelecido, era muito forte e conferia determinados sentidos às experiências de vida das mulheres, as quais não ocuparam, por certo período, esta centralidade na educação das crianças.

Segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), até a Independência não era possível pensar em educação popular no Brasil, mas, após este evento, pelo menos nos termos da legislação, identificamos alguns movimentos iniciais e investimentos no sentido de tornar a educação gratuita e pública, inclusive para mulheres. Vale destacar que os conteúdos destinados para as mulheres eram



diferentes dos destinados aos homens; as moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto aos homens cabia aprender sobre geometria e outros assuntos considerados masculinos. Outro destaque é que as professoras-mulheres eram isentas de ensinar geometria, porém, esta era uma das matérias que era utilizada como critério para o estabelecimento dos valores dos salários, reforçando-se a diferença salarial entre homens e mulheres.

Assim, no Brasil, o magistério, em um primeiro momento, tornou-se uma atividade permitida para as mulheres e, posteriormente, uma atividade indicada para elas. Porém, para que este movimento ocorresse, a atividade docente precisou passar por um processo de ressignificação: “o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar”. (LOURO, 1997, p. 95).

Diversos fatores contribuíram para o assim chamado “movimento de feminização do magistério”: se o casamento e a maternidade eram tarefas fundamentais para as mulheres, para que a profissão não se tornasse um desvio destas tarefas, o magistério passou a assumir atributos, tais como amor, cuidado, paciência e atenção, tradicionalmente associados às mulheres. Dessa forma, o magistério pôde ser reconhecido como uma profissão que as mulheres poderiam exercer sem se desviar do seu suposto destino.

Para o fortalecimento do magistério como uma profissão feminina, associada à mulher e à maternidade, podem-se destacar teorias da Psicologia que criaram condições para a elaboração de teorias pedagógicas. Ao afirmarem que um ambiente que favoreça as trocas afetivas e o interesse dos alunos seria mais propício para construção de aprendizagens, tais teorias produzem uma ligação cada vez mais estreita entre mulheres, profissão magistério, e as crianças. Atributos tidos como, naturalmente femininos, tais como a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a intuição e a paciência, vão fortalecer



o espaço escolar como espaço cada vez mais feminino. Seria neste espaço que as professoras-mulheres, rodeadas por crianças, poderiam exercitar suas características naturais, como mulheres.

Segundo Michael Apple (1995), marcas como cuidar e servir instituíram-se como características do magistério, especialmente, nos anos iniciais e operaram como um fator de segregação sexual e salarial. Assim, de acordo com o autor, a profissionalização feminina precisa ser analisada, juntamente, com os processos de industrialização e o surgimento de uma nova categoria: os assalariados. Em busca de mão de obra especializada, torna-se necessário investir em Educação, porém, como os professores-homens recebiam maiores salários, como tática político-econômica, investe-se na ampliação do trabalho feminino no magistério. Ao mesmo tempo, esta representação do magistério que associava, naturalmente, mulheres à profissão, em razão de seus supostos atributos femininos, tais como a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a intuição e a paciência, irá afastar os homens da profissão, e isto refletirá, ainda, em uma queda nos valores dos salários.

Louro (2014) destaca que esta representação feminizada do magistério também configura-se culturalmente, sendo constituída por discursos políticos, religiosos, e, reiterada por músicos e poetas, por exemplo. Ao observar como esta representação feminizada do magistério constituiu uma “forma de ser mulher e professora”, Louro (2014) mostra, também, que esta representação foi produzida quase que, exclusivamente, por narrativas de homens, que descreveram as professoras, ao longo do tempo, de muitas maneiras. “Desse modo, se o magistério foi, lenta e fortemente, se feminizando, observaremos que a representação da atividade também foi se transformando”. (LOURO, 2014, p. 107).

Será importante, ainda, consideramos que o processo de feminização do trabalho docente teve uma forte ligação com a sua



divisão sexual. Este processo de divisão operou com base em uma contraposição de dois grupos: homens e mulheres. Esta divisão era organizada a partir da diferenciação de atividades a serem desenvolvidas por cada grupo, tomando como base construções históricas e culturais e tais relações tinham como premissa uma relação social hierárquica entre homens e mulheres. (KERGOAT, 1989; YANNOULAS, 2013). Portanto, se a industrialização e a urbanização tiveram como base esta divisão sexual do trabalho, construindo novos sentidos para os conceitos de trabalho produtivo e reprodutivo, bem como para o espaço público e privado, acabou por separar as esferas feminina e masculina, as quais, nas palavras de Yannoulas (2013, p. 276): “se materializaram em: não trabalho: doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino, por seus aspectos, contrastando com o trabalho: industrial, produtivo, remunerado, público e masculino”.

Será neste contexto que o exercício do magistério se constituirá como uma “grande exceção” que não “apenas foi tolerado, mas promovido pelas autoridades públicas” (YANNOULAS, 2013, p. 277). A explicação apresentada pela pesquisadora, para esse fenômeno, teria relação com dois fatores: o primeiro, a partir de argumentos naturalistas que justificavam que a identidade feminina teria uma maior facilidade para o desempenho desta profissão; e, um segundo, de caráter mais social, que justificava a limitação da remuneração das professoras, visto que as mulheres apenas precisavam de um salário complementar. Serão estas características do magistério que Pereira (1969) nomeará como “capacidades integrativas do magistério” e que irei explicar no primeiro capítulo de análises deste livro. Por ora, desejo mostrar que serão, justamente, estas capacidades integrativas do magistério que irão conferir o caráter idealizado da profissão docente para as mulheres, pois, como explica Yannoulas (2013, p. 219), ela “outorgava uma formação específica para duas funções: professora e mãe”.



Com a necessidade de constituição de fundamentos para os novos sistemas educacionais nacionais começou um processo de recrutamento e formação de um corpo docente qualificado. Assim, o desempenho da prática pedagógica não estaria mais liberado a partir das idiosincrasias de quem exercia a docência e passava a ter uma formação comum e específica. A certificação das professoras, para Yannoulas (2013, p. 280), “significava a possibilidade de modificar os indivíduos, porém, sem alterações na função social desempenhada ou na prática pedagógica”.

Será com a implementação da formação e do diploma docente que a discussão sobre competência para exercer o magistério entrará em pauta. Em um primeiro momento, o diploma passou a se constituir como garantia de competência (YANNOULAS, 2013), porém, como buscarei demonstrar no decorrer deste livro, ela passará a ser questionada ao longo dos anos 80 em um processo de desfeminização das atividades docentes em nome da competência técnica ou do compromisso político da professora.

Importa, nesse momento, dar um salto na narrativa histórica, para olharmos para algumas dimensões acerca da docência contemporânea. Nas análises, muitas das questões aqui descritas serão retomadas. Porém, como o objetivo deste capítulo é situar o presente livro no campo dos estudos em docência, após este olhar histórico sobre o processo de feminização do magistério volto-me a partir agora, para estudos contemporâneos sobre a docência brasileira e os desafios que ainda precisamos enfrentar com relação a esta temática.



2.2 OLHANDO PARA A DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: NOVAS PERGUNTAS

Apresentar um diagnóstico das condições da docência contemporânea é um desafio bastante complexo e delicado, considerando-se as constantes mudanças que tal categoria sofre no contexto atual quase diariamente. Podemos pegar os exemplos do município de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, que tornou-se notícia nacional no mês de junho, no ano de 2017, ao apresentar um projeto de lei que permitirá a contratação de professores substitutos por meio de aplicativos de celular. A proposta foi apelidada de “Uber da Educação”, em que os professores, sem possuir um vínculo empregatício com o município, teriam trinta minutos para responder a chamada e uma hora para chegar até a escola.

Outro exemplo ocorrido, em 2017, na cidade de Angelina, no estado de Santa Catarina, que também teve destaque, especialmente, nas redes sociais, dividindo as opiniões públicas foi um Pregão aberto, pela prefeitura, para contratação de professor de Educação Física, tomando como base uma licitação de menor preço global. Cabe registrar que tal processo não teve seguimento por uma ação do Ministério Público de Contas do Estado. A cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, também teve mudanças nas condições de trabalho docente, que provocaram revoltas e mobilização da categoria. Um decreto que vigorava desde o ano de 2004 e criava condições de planejamento e qualificação dos docentes foi revogado sem debate com a categoria.

Estes são apenas alguns dos muitos exemplos que poderia trazer neste texto para mostrar a complexidade de abordar tal temática. Mesmo compreendendo o tamanho do desafio, nesta seção selecionei um conjunto de pesquisas sobre as condições da



docência contemporânea que nos ajudam a compreender o contexto atual em que esta condição se insere. Também aponto para a importância de olharmos com atenção para as análises sociológicas sobre as metamorfoses, no mundo do trabalho, compreendendo que tal diagnóstico oferece ferramentas importantes que nos ajudam a compreender as condições atuais do trabalho docente.

Maria Eliza Rosa Gama e Mariana Vizzotto Motta (2017) realizaram uma relevante revisão de literatura em cinco revistas de importante impacto acadêmico para o campo de Educação no Brasil. As autoras identificaram 231 artigos, no período entre 2010 e 2014, que discorrem sobre o tema do Trabalho Docente (TD) nos periódicos analisados. Destes, 30 foram selecionados para análise por focalizarem na temática do trabalho docente em escolas públicas de educação básica no Brasil. Dos nove eixos aglutinadores estabelecidos pelas autoras, a partir da análise dos artigos, 11 encontram-se no eixo “Políticas educativas e trabalho docente”. Esse conjunto de pesquisas, de acordo com as autoras, em sua maioria, tomaria como foco de análise as mudanças e impactos na organização e realização do TD decorrentes de políticas públicas e reformas educacionais com relação às práticas e condições de trabalho. Os resultados apontariam, principalmente, para a intensificação do trabalho docente. De acordo com as autoras, os artigos, ao traçarem uma ligação entre os efeitos das políticas públicas, como o sofrimento profissional docente, mostram que os programas educacionais, ao tentarem gerenciar ou resolver problemas educacionais com a intensificação da escolarização podem estar produzindo uma espécie de “enlouquecimento dos docentes” (CORREIRA et. al., 2012) como uma das pesquisas analisadas pelas autoras nomeou.

Os três eixos aglutinadores que apresentaram 5, 4 e 3 trabalhos respectivamente, pela categorização das autoras, são os eixos de “Identidade profissional, profissionalismo e profissionalização”, “novas



tecnologias e trabalho docente” e “saúde e trabalho docente”. No eixo da identidade profissional destacaram-se os trabalhos com foco nos professores iniciantes e na inexistência de estratégias, seja das mantenedoras, como das escolas para inserção destes profissionais. Com relação às novas tecnologias, as autoras destacaram que “foi possível perceber que as pesquisas sobre esta temática estão se tornando recorrentes com o passar dos anos”. (GAMA; MOTA, 2017, p. 10170). As pesquisas analisadas, pelas autoras, apontaram para a importância do uso da Tecnologia Educativa no trabalho docente considerando o novo perfil de alunos que encontram-se nas escolas para os quais o uso do giz e quadro seria ineficiente. Tais estudos, além de apontar experiências bem-sucedidas em outros países, destacariam a falta de estrutura e de professores qualificados para desempenhar este trabalho nas escolas públicas brasileiras.

No eixo sobre saúde e trabalho docente, os trabalhos teriam como foco o fenômeno denominado pela literatura como mal-estar docente entendido como um fenômeno social do mundo ocidental, que seria desencadeado por diferentes fatores como: desvalorização, ampliação das exigências profissionais, violência e indisciplina, que acarretariam um questionamento do docente sobre sua escolha profissional e o sentido da sua profissão. Os estudos deste eixo também apontam a profissão docente como uma das mais estressantes e discorrem sobre as diferentes patologias apresentadas pelos docentes na Contemporaneidade, com destaque para a Síndrome de Burnout. Tais estudos também apontaram que os professores iniciantes apresentam-se mais suscetíveis aos efeitos do stress do que os professores experientes.

Importa registrar que um conjunto de pesquisas contemporâneas, ao investigar as condições do trabalho docente no Brasil, mas também em outros países, mostram que diferentes aspectos têm contribuído para a ampliação de sua precarização. Seja pela desvalorização da



categoria ou pela ampliação de funções, a professora dos dias atuais enfrenta dilemas e tensões que parecem limitar seu campo de atuação produzindo stress, adoecimento e distanciamento da profissão. Em perspectiva internacional quero destacar as análises de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013, p. 137) sobre a profissionalização do trabalho docente que, para os filósofos, consistiria em uma tática para domar os professores que assumiriam “a posição de um gerente de negócios privados”. Esta nova posição de professor só me parece possível em um contexto de centralidade da aprendizagem (BIESTA, 2013), em que o professor, ao ser posicionado como um facilitador (gerente) de aprendizagens (assuntos privados) do aluno tem sua principal função, que seria ensinar, esmaecida. (BIESTA, 2016). Como nos mostra Gert Biesta (2013), o principal problema da nova linguagem da aprendizagem consiste na descrição do processo educacional em termos econômicos transformando alunos em consumidores, professores e escolas em provedores e a educação em uma mercadoria que deve ser fornecida ou entregue pelo professor. Tal fortalecimento da linguagem da aprendizagem, no contexto atual, poderia produzir uma erosão na forma como compreendemos os processos de ensino e o desaparecimento do professor como o responsável por estes processos. (BIESTA, 2016).

Stephen Ball (2012), sob um prisma sociológico, analisa o papel da performatividade na mudança da prática profissional dos docentes, argumentando que as tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização parecem se proliferar no mundo todo não sendo apenas novas formas de monitorar os resultados, mas estratégias que atuam ativamente alterando o que pretendem descrever. De acordo com o autor, elas mudariam o significado do ensino e do que significa ensinar. Um dos principais problemas desta nova linguagem seria destruir ações de sociabilidade e coletividade em nome da suspeição, competitividade, culpa e inveja. Seria o fim da autenticidade docente em nome do economismo.



Nesta mesma linha argumentativa Biesta (2014) pergunta: “Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos?”. Para o filósofo uma das dimensões mais importantes do impacto da globalização, nas políticas e práticas da educação, tem sido o aumento significativo de avaliações de larga escala do desempenho dos sistemas de educação nacional. Para o filósofo, os principais problemas, do que ele nomeou como “cultura da medição”, consistiria na forma como tal cultura tem contribuído para o aumento da vigilância e do controle constante dos processos e práticas educativas. O outro problema teria relação com a ampliação de relações baseadas na lógica da competição e do medo, “onde a ambição de estar na frente dos outros se relaciona com o medo de ficar para trás”. (BIESTA, 2014, p. 55).

Ludwig Pongratz (2013), ao analisar os efeitos das reformas educativas ocorridas na Alemanha com objetivo de melhorar o seu desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aponta que, no âmbito dos processos educativos, é visível a emergência de um novo vocabulário que entende os processos de ensino como uma espécie de gestão da aprendizagem. Assim, ele descreve uma transição de formas fordistas de produção educativas, em que a partir de diretrizes educativas e elementos definidos do currículo se estabeleceria um conjunto correspondente de métodos, para modelos de direção pós-fordistas em que as estratégias de ensino estariam orientadas para o atendimento do sujeito como um cliente.

Ao analisar alguns dos efeitos produzidos via estratégias de controle sobre o currículo escolar, Michael Apple (1995) descreve três processos que nomeia como desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente. De acordo com o pesquisador a desqualificação, no âmbito da educação, seria o processo pelo qual as professoras têm suas atribuições redefinidas. Neste processo, os procedimentos para atingir os resultados são definidos por quem controla o processo de trabalho. Outro efeito da desqualificação é que



ela produz uma perda considerável na autonomia do trabalho docente. A requalificação, de acordo com Apple (1995), ocorreria juntamente com o processo de desqualificação; assim, as professoras perdem determinadas habilidades que não são mais consideradas necessárias, mas devem adquirir novas habilidades que agora lhes serão exigidas.

Junto com estes dois processos, teríamos, também, de acordo com Apple (1995), a intensificação que irá ocorrer por meio de novos afazeres relacionados à execução do trabalho em si. Aqui estariam atribuições de cunho mais burocrático, que acabariam por intensificar o trabalho, como preenchimento de tabelas em softwares específicos, controlando atividades desenvolvidas, o rendimento dos alunos, entre outros dados que podem ser exigidos. Deste modo, a intensificação do trabalho docente pode ser relacionada, também, com o seu maior controle.

Olhando de forma geral para os resultados apresentados até o momento, é possível observar como a precarização do trabalho docente tem se tornado um problema que é investigado em diferentes países. Precarização, intensificação, falta de autonomia são palavras recorrentes no vocabulário destas pesquisas. No Brasil o cenário não é muito diferente como podemos observar nas pesquisas que apresento a seguir.

Luís Gandin e Iana Lima (2015) analisaram as transformações do trabalho de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da implantação de um programa de intervenção pedagógica desenvolvido de 2007 a 2010. Os autores apontam como principal resultado da investigação proposta, que as docentes transformaram-se em executoras de um programa preconcebido e perderam parte da sua autonomia, ao mesmo tempo em que novas tarefas, voltadas ao controle dos conteúdos e ritmos de aprendizagem dos alunos, precisaram ser aprendidas.



Outra pesquisa que corrobora com tais resultados foi desenvolvida e organizada por Dalila de Oliveira e Livia Vieira (2012) e investigou o trabalho na educação básica em sete estados brasileiros, tendo como foco principal a condição docente. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de quatro hipóteses orientadoras que concorrem para uma nova configuração do trabalho docente, a saber: (1) ampliação da jornada de trabalho dos docentes, sem o reconhecimento formal; (2) aumento das funções e responsabilidades docentes; (3) intensificação e autointensificação do trabalho; e (4) a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas unidades educacionais.

Esta nova organização teria como uma das características principais vincular, cada vez mais, a remuneração dos docentes ao desempenho dos alunos, oferecendo premiações e bonificações articuladas à sua produtividade. Junto com esta nova política percebe-se o desmantelamento dos planos de carreira por meio da extinção de promoções e garantias profissionais, produzindo uma maior flexibilização nas relações de emprego e o aumento significativo de contratos temporários. Outro elemento destacado na pesquisa é o excessivo número de alunos por turma e as práticas impostas através de uma gestão mais coletiva do trabalho (discussão com os pares, acompanhamento individual do aluno, etc.), o que também estaria produzindo sofrimento físico e mental nos docentes.

As pesquisas desenvolvidas por Maria Manuela Alves Garcia (2015 e 2016), ao examinarem as políticas curriculares desde a década de 1990 e a profissionalização do magistério, também apresentam resultados importantes para compreendermos as condições de trabalho docente contemporâneas. Os estudos desenvolvidos por Garcia mostram que tais políticas, ao conferirem centralidade aos saberes da prática, têm descrito o professor como um profissional do ensino que terá como tarefa principal orientar e mediar às aprendizagens dos alunos, comprometido com a



efetivação e o sucesso destas, e assumindo o princípio da diversidade como orientador para sua prática pedagógica. A pesquisadora descreve, ainda, um processo em curso de desintelectualização da formação de professores, com base no estímulo de uma forma de profissionalização que entende o professor como um técnico ou *expert* na gestão dos processos de aprendizagem. (GARCIA, 2015). Outra face deste processo, de acordo com a pesquisadora, seria responsabilizar os docentes por suas carreiras e desenvolvimento profissional, estimulando-os a tornarem-se aprendizes por toda vida e empreendedores de si próprios. (GARCIA, 2016).

Em tempos de constantes mutações no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto)responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e fracasso, ser um aprendiz para toda vida faz parte das demandas e dos sistemas de pensamento do nosso tempo. (GARCIA, 2016, p. 135-136).

O estudo de Verónica Larraín Pfingsthorn e Judit Vidiella Pagès (2016) também se dedica a compreender as novas configurações do trabalho docente. As pesquisadoras, ao refletirem sobre a construção da subjetividade docente em um contexto pós-fordista, vão mapear um novo perfil de docente que tenderia de um lado ao “acúmulo de saberes, capacidades, extensas trajetórias de vida e de trabalho, muitas vezes pouco reconhecidas” (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 142) e de outro, a um forte sentimento de “vulnerabilidade, insegurança, culpabilidade e exploração”. (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 142). Em um contexto de flexibilidade e mobilidade, as pesquisadoras apontam para alguns traços específicos das novas formas de emprego que têm produzido este novo perfil docente. O primeiro traço refere-se à questão da mobilidade, e sobre isto as autoras mostram que entre as professoras participantes da sua pesquisa havia relatos recorrentes de docente, especialmente iniciantes, que apontaram uma:



[...] disposição permanente para deslocamento geográfico, indo e vindo das escolas para seus locais de residência, mas também da mobilidade como disposição de trabalho, mudando de perfil contratual, o que lhes confere um rico capital cultural poucas vezes retribuído. (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 142).

O segundo traço é a corporeidade. Sobre este aspecto as pesquisadoras apontam para uma recorrente narrativa das professoras participantes, ao descreverem uma sensação de não pertencimento ao lugar de trabalho, que produziria estresse, culpa e insegurança. O terceiro elemento identificado seria a relação com os saberes, que, no contexto analisado, estaria produzindo uma contínua exigência de aprendizagem ao longo da vida, criando “uma sensação ambivalente de estar altamente capacitado e de se sentir menos valorizado do que deveria, pensando que nunca é suficiente para encontrar um trabalho digno e contínuo no qual pode se desenvolver”. (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 143). A rentabilidade e a precariedade estariam incluídas no quarto aspecto destacado pelas pesquisadoras. Elas mostram que as professoras participantes da pesquisa apresentavam ideias relativas à vocação, a autojustificação por desfrutar do próprio trabalho e o desejo e o prazer de ter escolhido o caminho da docência, apesar da precariedade. O quinto e último aspecto, apresentado neste estudo, refere-se ao cuidado que, como apontam as pesquisadoras, “se tornou parte da economia como uma forma de trabalho afetivo imaterial”. (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 143). Para as autoras, o cuidado tem se constituído como uma forma de trabalho imaterial altamente feminizado e vinculado aos afetos, aos compromissos desinteressados e a um conjunto de conhecimentos técnicos e relacionais, criando contradições que são descritas pelas professoras como dolorosas na busca do equilíbrio de “trabalhar para as pessoas e não se desgastar”. (PFINGSTHORN; PAGÈS, 2016, p. 144). As professoras iniciantes, participantes do estudo, também relataram a falta de tempo para cuidar de si, compartilhando e aprendendo com os colegas de profissão.



Este cenário, descrito pelas pesquisadoras, vai ao encontro dos resultados apresentados no estudo desenvolvido por Vera Balinhas, Jarbas Vieira, Maria de Fátima Martins, Maria Manuela Garcia, Leomar Eslabão, Aline da Silva, Carmem Fetter e Vanessa Gonçalves (2013). As pesquisadoras e os pesquisadores, ao analisarem elementos do processo de trabalho das professoras, em uma rede municipal na região sul do Brasil, entre os anos de 2007 e 2009, mostram que a imagem do magistério como sacrifício, ao se naturalizar como elemento intrínseco ao trabalho docente, tem produzido condições de adoecimento dos docentes e/ou distanciamento emocional do trabalho. A pesquisa também irá diagnosticar que:

As professoras vêm perdendo a vontade e o prazer em exercer a docência e, com o passar do tempo, o desgaste tem conduzido, grande parte das profissionais a estranhar seu lugar de trabalho, seus colegas, seus estudantes e sua profissão. E, por vezes, esse processo é seguido de nervosismo, irritabilidade e estresse. (BALINHAS et al., 2013, p. 266).

Diante da constatação de que as condições de trabalho têm efetivamente gerado o chamado “mal-estar docente”, a pesquisa aponta para a solidariedade entre os pares como um atenuante para tal cenário de adoecimento e precarização.

Neste diagnóstico inicial destaquei um conjunto de estudos desenvolvidos ao longo dos anos 2000 no Brasil, mas também em outros países que apontam para uma reconfiguração do trabalho docente, e, conseqüentemente, da docência, a partir de uma racionalização do pensamento neoliberal. Será, então, importante compreender tal diagnóstico frente às novas configurações do trabalho em um contexto pós-fordista.

Pierre Dardot e Chrítian Laval (2016, p. 326), em diagnóstico recente, apontam que uma das características fundantes do pensamento neoliberal consistiria na “homogeneização do discurso



do homem em torno da figura da empresa”. Desta forma, diversas técnicas têm sido utilizadas para a fabricação de um novo sujeito unitário que os autores irão nomear como “neossujeito”. Com esta conceituação destacam uma diferença na organização do trabalho e na constituição da subjetividade do trabalhador, não mais organizada pela coerção que buscava “adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326); mas, um governo que deve envolver e governar cada subjetividade para que esta deseje “participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326). Sob tal perspectiva, as novas técnicas de gestão se estabeleceriam a partir de um “governo lacanaiano” chegando ao cúmulo da alienação, justamente, ao objetivar suprimir qualquer forma de alienação. Explicando a metáfora, seria uma espécie de governo pelo desejo. Assim, o efeito buscado pelas novas práticas de fabricação e gestão seria “fazer com que o indivíduo trabalhe para empresa como se trabalhasse para si mesmo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

O movimento em prol da profissionalização poderia também ter atuado como uma espécie de governo lacanaiano, que, ao investir na constituição de uma professora competente, flexível, dedicada, através de novas técnicas de gestão, buscando maior eficácia e desempenho, atuaria na ampliação dos quadros descritos nas pesquisas anteriores de maior precarização e intensificação do TD?

Para ampliar as reflexões que fiz até aqui, sobre o conjunto de pesquisas contemporâneas que focalizam as condições do trabalho docente no Brasil, gostaria de, neste capítulo, analisar mais detalhadamente o trabalho docente na relação com os estudos sobre trabalho e suas metamorfoses, por entender que tal análise poderá auxiliar na construção da fundamentação teórica que me propus construir. Assim, busco apoio em outros estudos que também se dedicaram a estas reflexões: Cristina Morini (2008) analisou a



“feminilização do trabalho”¹⁶ no capitalismo cognitivo e, segundo a pesquisadora, há vários anos o conceito de feminilização do trabalho tem feito parte, de forma bastante consistente, das análises das transformações do mercado de trabalho relacionadas aos novos percursos da economia global. Este conceito contemplaria duas questões centrais: (1) o aumento quantitativo de população feminina ativa na sociedade; e (2) características qualitativas e constitutivas que passam a ter maior valorização no interior dos novos contextos de produção. Nas palavras da autora, a feminilização do trabalho como conceito: “[...] pretende não apenas sublinhar o papel que as mulheres desempenham no seio da economia contemporânea, mas também extrair o caráter paradigmático desta menção”. (MORINI, 2008, p. 247).

Tomando o capitalismo cognitivo¹⁷ como grade de análise para compreender a feminilização do trabalho, Morini (2008) mostra que o capitalismo apropriou-se da polivalência, da multiatividade e da qualidade do trabalho feminino, buscando explorar a experiência das mulheres¹⁸ na histórica realização de suas tarefas, nas esferas do trabalho reprodutivo e do trabalho doméstico. para o trabalho na esfera pública. Logo, características como ser maleável e hiperflexível passam a ser elementos constitutivos do trabalho, independentemente do

16 Utilizo a expressão feminilização, pois é a utilizada pela autora. Uma discussão sobre feminização e feminilização já foi apresentada no capítulo anterior.

17 Conforme explicam Giuseppe Cocco e Gilvan Vilarim (2009), “capitalismo cognitivo” é o termo utilizado para descrever um conjunto de transformações na organização das relações com o trabalho na sociedade contemporânea, ocorridas na virada do século XX, quando o denominado movimento “pós-fordismo” atinge a maturidade. “Falar de capitalismo cognitivo não significa dizer que não há mais chão-de-fábrica, mas apontar para o fato que o processo de valorização desse depende dos elementos cognitivos (imateriais) do trabalho e, pois, por um dispositivo de exploração que investe a vida do trabalhador em seu conjunto e não mais pela sua ‘partição’ entre tempo de trabalho e tempo livre”. (COCCO; VILARIM, 2009, p. 149).

18 Morini (2008) destaca que ao recorrer a esta locução “experiência das mulheres”, acaba por usar uma generalização que pode soar imprecisa. A pesquisadora reitera que seria impossível fazer afirmações que seriam válidas para todas as mulheres. Assim, quando a autora se refere à expressão mulheres e suas experiências não busca partir de um binômio fixo heterossexual e eurocêntrico para descrever estas experiências. No capitalismo contemporâneo a presença de sujeitos de diversas proveniências e diversamente sexuais acabam por ocupar um lugar de destaque, sob os refletores.



gênero. Ainda, cabe ressaltar que, quando nos referimos à feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo cabe mais um entendimento do processo para além do âmbito exclusivo da produção, pois: “[...] sempre que dizemos ‘trabalho’ no capitalismo cognitivo, entendemos cada vez menos uma porção precisa e delimitada da nossa vida, e cada vez mais um agir global”. (MORINI, 2008, p. 250).

É com base nas reflexões acima descritas que Morini (2008) levanta a hipótese de uma tendência à “*desgenerificação do trabalho*”¹⁹. Para a pesquisadora, o capitalismo cognitivo, em sua forma contemporânea, parece impor um único e homogêneo dispositivo de comando sobre o trabalho, qual seja: “são as próprias diferenças, e a exploração dessas diferenças, que se traduzem em um *surplus* de valor”. (MORINI, 2008, p. 250, grifo da autora). Assim, as dicotomias produção/reprodução, trabalho masculino/trabalho feminino passariam a perder significado, e poderíamos pensar apenas em um trabalho que tem se constituído cada vez mais de forma degenerificada.

Em um estudo sobre gênero, políticas sociais públicas de inclusão social e vulnerabilidade, Dagmar Estermann Meyer, Carin Klein, Maria Cláudia Dal’Igna e Luiz Fernando Alvarenga (2014) desenvolvem uma análise sobre o que nomeiam de “feminização da inclusão social”. A partir de uma perspectiva teórica distinta da proposta por Morini (2008), as autoras e o autor vão aproximar-se em alguma medida. Desde uma analítica de gênero, numa perspectiva pós-estruturalista, as pesquisadoras e o pesquisador mostram como algumas competências ligadas à uma suposta natureza feminina, como, por exemplo, capacidade de lutar frente às condições precárias de trabalho, fazer muito com pouco, doar-se ou resignar-se, são apresentadas por gestores e técnicos de

19 Destaco que a tradução utilizada para este trabalho grafa a palavra degenerificação com hífen, da seguinte forma: des-generificação. Já, o original, em italiano, grafa a palavra sem hífen, da seguinte forma: “degenerizzazione del lavoro”. Assim, opto por grafar o conceito sem o hífen, em concordância com a obra original.



serviços de saúde, educação e assistência social, envolvidos com a implementação de políticas públicas de inclusão social, como “competências tácitas” para trabalhar.

Tal conceito – “competências tácitas” –, utilizado por Meyer et al. (2014), é, conforme indicado na pesquisa, proveniente do estudo desenvolvido por Daniele Kergoat (1989). A referida autora descreve-o como um conjunto de elementos que estariam implícitos na atuação de profissionais, incluindo comportamentos e atitudes que, articulados aos conhecimentos e técnicas específicas, se tornariam indispensáveis para um trabalho ser realizado. Deste modo, conforme Meyer e Carin Klein (2013), em outra abordagem sobre o conceito: “mulheres ocupariam determinadas posições no mercado de trabalho e desenvolveriam determinadas funções e tipos de trabalho, não porque foram bem formadas para elas pelo sistema educacional”. (MEYER; KLEIN, 2013, p. 3), “mas porque são bem formadas pelo conjunto de trabalho reprodutivo para o qual são educadas”. (KERGOAT, 1989 apud MEYER; KLEIN, 2013, p. 3).

Ainda, nas palavras de Meyer et al. (2014, p. 893), as mulheres são nomeadas e posicionadas

[...] como centrais, nesse mercado do cuidado, tanto as/os profissionais que atuam nos serviços da saúde, educação e assistência social quanto as mulheres-mães – como provedoras, protetoras, cuidadoras e educadoras “naturais” das crianças. Elas necessitam absorver as tarefas necessárias e de menor valor de remuneração e valorização, em contextos locais ou em comunidades específicas.

Ainda, com relação às chamadas competências tácitas, resalto a análise desenvolvida por Dal'Igna, Scherer e Silva (2018), sobre a constituição da docência em tempos de uma nova composição do trabalho docente. As autoras e o autor mostram como os processos de flexibilização e generificação agem na conformação de uma “Docência S/A que convoca as professoras e professores a acionarem novas



competências exigidas pelo mercado para exercerem a docência e se constituírem empregáveis, num mundo de aumento da precariedade do trabalho docente”. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 71). Operando com o conceito de gênero para analisar a docência, concluem, ainda, que

Para promover uma educação customizada, a professora e o professor devem acionar determinadas competências, que podem, por um lado contribuir para uma noção de docência associada à maternidade como instinto ou destino natural da mulher, e, por outro lado, feminizar o trabalho docente de tal modo que a mulher-professora e o homem-professor, independentemente de suas condições feminina e masculina, devem ser capazes de *ter flexibilidade e jogo de cintura, trabalhar com a heterogeneidade e a diversidade, atender as necessidades individuais de cada estudante, assumir a função de facilitador da aprendizagem, exercer a docência desempenhando múltiplas atividades, gerindo os escassos recursos e as condições precárias da profissão*. (DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018, p. 70-71, grifos das autoras e do autor).

Com base nos diferentes resultados apontados pelas pesquisas descritas acima (MORINI, 2008; MEYER et al., 2014; MEYER; KLEIN, 2013; DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2018), podemos inferir que o trabalho docente, dentro de um contexto de capitalismo cognitivo e emocional, parece estar acionando diferentes “competências tácitas” – àquelas formadas pelo conjunto de trabalho reprodutivo no qual as mulheres têm sido educadas tradicionalmente – que acabam posicionando-as, assim como os homens em determinadas funções e implicando a constituição de uma forma específica de desempenhar este trabalho. Após essa revisão teórica, direcionamos nosso foco para as análises propriamente ditas. Ao analisar diferentes obras da literatura pedagógica brasileira descrevemos diferentes tendências que tem orientado a produção acadêmica no campo dos estudos em docência.

Importa ainda registrar nos próximos capítulos iremos analisar, de forma mais central, a docência brasileira a partir de um olhar para



seu processo de constituição histórica. Todavia, a perspectiva histórica adotada nesse livro buscou distanciar-se de uma posição que procura glorificar, reeditar e/ou julgar o passado. Como explica Villela (2005, p. 78), o olhar histórico sobre os documentos objetiva “compreender o sentido do movimento que define as mudanças e permanências dos processos sociais”. Assim, ao analisarmos nove importantes obras acadêmicas brasileiras escritas na segunda metade do século XX, não objetivamos construir explicações, nem estabelecer ligações explicativas com o presente. Olhamos para o passado como “um território de diálogo com as novas gerações e [buscamos] algumas possibilidades de intuições criativas para os impasses que se colocam no presente desafiador” (VILLELA, 2005, p. 78). Acreditamos que, para consolidarmos uma pauta investigativa sobre a docência brasileira, precisamos investir em estudos históricos que, ao atentarem para a literatura pedagógica, nos auxiliem a problematizar como tais movimentos constituíram-se no interior dessa trama discursiva.



3



**FEMINIZAÇÃO
DO MAGISTÉRIO
EM TENSÃO:**
VOCAÇÃO, TRADIÇÃO
E CAPACIDADES INTEGRATIVAS
(1960-1970)

Certamente, que as lutas em torno do reconhecimento profissional do magistério não iniciaram na segunda metade do século XX, nem mesmo a literatura brasileira sobre o trabalho das professoras começou neste período. Todavia, tal como buscarei mostrar neste capítulo, será no contexto de urbanização do país, associado à estruturação do capitalismo desenvolvido a partir dos anos de 1950 que parece desenhar-se um cenário acadêmico favorável aos estudos da docência como um trabalho. Para tanto, nesse capítulo, irei analisar as três obras, nomeadas anteriormente, buscando mostrar algumas das concepções que circularam e se transformaram sobre a docência neste período.

Assim sendo, o primeiro conjunto de obras selecionadas para a análise desenvolvida nesta obra consiste em três pesquisas acadêmicas que tiveram como foco de análise o magistério primário e foram produzidas entre os anos de 1960 e 1970. A escolha de tais obras para constituir o primeiro grupo é justificada por diferentes estudos que os nomeiam como pioneiros na discussão sociológica sobre docência no Brasil. Cecília Marafelli, Priscila Rodrigues e Zaia Brandão (2017, p. 985) afirmam que tais pesquisas são “fundadoras da abordagem sociológica do magistério como profissão feminina e do ensino primário (anos iniciais do ensino fundamental) no Brasil”. Por outro lado, o estudo desenvolvido por Silke Weber (1996) corrobora com tal assertiva ao apontar que o reconhecimento da docência como trabalho e objeto de estudo teria como marco o início de urbanização brasileira nos quais os estudos de Gouveia e Pereira, provavelmente, tenham sido pioneiros. De acordo com a socióloga, enquanto o estudo de Gouveia (1970) teve como foco a escolha ocupacional (e não profissional) apontando para uma compreensão do magistério ligada a atitudes e valores tradicionais; o estudo de Pereira (1969), por sua vez, examinou o magistério primário como profissão feminina de classe média.



Vale registrar, ainda, que as obras de Gouveia (1970) e Pereira (1967) integram a importante obra organizada por Maria do Carmo Xavier (2010, p. 10) – *Clássicos da educação brasileira* – que reúne resenhas de obras publicadas entre as décadas de 1930 e 1960. Neste período, de acordo com a autora, “a nossa intelectualidade esteve especialmente envolvida em disputas políticas sobre a construção da sociedade democrática, com o concurso de uma escola pública de qualidade”. Dos dez livros escolhidos para serem resenhados na referida obra, apenas os de Gouveia e Pereira tiveram como foco de análise o magistério primário. A pesquisadora e o pesquisador também receberam verbetes na obra *Dicionários de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, organizado por Maria de Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto (1999), devido a sua importância no contexto educacional brasileiro.

Com base no que foi exposto é possível perceber que a Sociologia da Educação até a década de 60 possuía uma presença incipiente nos cursos de formação de professores, bem como pesquisas com tal aporte teórico. Menga Lüdke (2010), ao retomar a trajetória da pesquisadora Aparecida Joly Gouveia, conta que para realizar o estudo sobre as normalistas, que seria a sua base para a tese de doutorado, Gouveia precisou insistir bastante com os professores Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEp), e Darcy Ribeiro coordenador do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) vinculado ao INEp, onde Gouveia trabalhava. De acordo com o relato, tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro estavam dedicados à fundação da Universidade de Brasília e focados na formação de professores. Nas palavras de Gouveia, em entrevista concedida a Niuvenius Paoli (1995) para sua tese, “Dr. Anísio era uma pessoa muito interessante, muito inteligente, mas não era muito consequente nas decisões, então a gente tinha que brigar um pouco”. (PAOLI apud LÜDKE, 2010, p. 36).



Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017), em perspectiva ampliada, ainda apontam que tanto Gouveia como Pereira eram discípulos de Florestan Fernandes e foram os primeiros, com suas pesquisas e trajetórias pessoais e acadêmicas, a mostrar a importância dos aportes da Sociologia para analisar e compreender o papel do professor na realidade escolar brasileira. A partir de estratégias sociodemográficas, tais estudos conseguiram mapear duas tendências ideológicas na sociedade brasileira: uma tradicional e outra moderna. Assim, os dados produzidos pelos estudos (GOUVEIA, 1970; PEREIRA, 1969) indicaram “que a escolha pelo magistério era vista, de uma perspectiva tradicional, como profissionalização feminina compatível com o papel da mulher na família e na sociedade”. (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 986).

Enquanto o estudo de Gouveia (1970) apontou que a inclinação para o magistério era maior entre as moças com formação tradicional devido ao baixo capital cultural e pouca motivação para o trabalho intelectual; por outro lado, o estudo de Pereira (1969) parece avançar nas análises indicando que traços intrínsecos como instinto maternal feminino, amorosidade, compreensão e paciência marcariam a diferença entre os níveis de profissionalização e na divisão entre carreiras masculinas e femininas. Seriam estes fatores que, para o autor, contribuiriam para o baixo prestígio e a menor remuneração das professoras.

Gouveia foi descrita, nos relatos compilados por Lüdke (2010), como uma pesquisadora a qual lhe foram atribuídas características como clareza, perspicácia, capacidade de apreender e analisar situações complexas da Educação e expressá-las de forma clara, além de outras características pessoais como simpatia, simplicidade, modéstia e senso de humor, as quais, nas palavras de Lüdke (2010, p. 17), “granjearam para ela relações que ultrapassam de muito o âmbito meramente profissional”.



Luiz Pereira, em entrevista realizada por Conrado Pires de Castro com José de Souza Martins, aluno e pesquisador que trabalhou durante muitos anos diretamente com Pereira, foi descrito como um “leitor disciplinado, mas pouco motivado para o trabalho de campo”. (CASTRO, 2010, p. 215). Em outra passagem da entrevista se reitera tal característica de Pereira e destaca-se sua aproximação com Florestan Fernandes. Como explicita Martins, “Luiz Pereira, muito influenciado por Florestan, herdou em sua personalidade esse protestantismo sem religião, no modo como administrava seus horários e fazia seu dia valer por dois, tornando-se um autêntico campeão de leituras”. (CASTRO, 2010, p. 220).

O eixo aglutinador do primeiro grupo de análises, como anunciado no título, é o processo de feminização do magistério na literatura pedagógica brasileira da década de 1960. Busco mostrar as nuances exploradas pela pesquisadora e pelo pesquisador que me ajudam a compreender e descrever como o processo de feminização do magistério seguiu se fortalecendo em um período de intensa urbanização do território brasileiro. De acordo com Pereira (1969), o Brasil encontrava-se em um período de passagem de uma etapa pré-urbano-industrial para uma etapa urbano-industrial em fase de “expansão e aprofundamento”. (PEREIRA, 1969, p. 137).

Diante deste enquadramento analítico, brevemente esboçado, a linha argumentativa que teci para a construção deste capítulo apresenta uma organização que busca mostrar três momentos distintos identificados na literatura pedagógica analisada e que permite ampliar as possibilidades interpretativas no que concerne as análises realizadas até o momento sobre o processo de feminização do magistério no Brasil. Para tanto, o ponto de partida será a obra *A escola numa área metropolitana*, na qual o sociólogo Luiz Pereira (1967) identifica uma escola primária brasileira em mudança frente a um processo de burocratização das instituições escolares. Neste



processo de mudança, Pereira diagnostica um declínio de uma concepção paternalista do magistério primário como uma atividade artesanal-missionária por concepções burocráticas acerca da profissão docente. Na segunda seção, exploro a escala de tradicionalismo criada por Gouveia (1970) que explicita como a aceitação de certos valores estava relacionada com a origem familiar das moças. E como estes valores influenciavam nas decisões ou aspirações vocacionais para escolher pelo magistério ou buscar outras profissões. Na terceira e última seção, retorno para a produção de Luiz Pereira (1969) na obra *O magistério primário numa sociedade de classes*, onde dou especial atenção para as capacidades integrativas do magistério entre os papéis domésticos e os papéis profissionais descritos pelo sociólogo como uma das principais características para que o magistério fosse exercido em sua grande maioria por mulheres.

3.1 DOCÊNCIA E DECLÍNIO DA CONCEPÇÃO ARTESANAL- MISSIONÁRIA: A BUROCRATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Nessa seção como já anunciado, anteriormente, irei analisar a obra *A escola numa área metropolitana*, escrita por Luiz Pereira, no ano de 1960. O trabalho empírico para escrita desta obra foi realizado por Pereira, na cidade de Santo André, localizada no interior de São Paulo no final da década de 1950, e foi apresentado em formato de monografia para conclusão dos estudos de especialização em Sociologia sob orientação do professor Florestan Fernandes.

A importância da contribuição do pensamento de Luiz Pereira para educação já foi explorada em outras pesquisas, tanto de mestrado, quanto de doutorado. A dissertação de Bruno Bahia (2011) explorou



as contribuições do sociólogo na obra *O professor metropolitano* para produzir reflexões sobre a temática da profissionalização do trabalho docente. Complementarmente, Conrado Pires de Castro (2010), em sua tese, desenvolveu um vasto estudo tendo como foco a trajetória intelectual deste sociólogo.

Descrito como um “sociólogo no front” por Heloísa Fernandes e Brasília Junior, em homenagem póstuma escrita uma semana após sua morte, em que os professores retomam uma, entre tantas histórias vividas com o sociólogo. Os colegas de Pereira retomam o ano de 1964, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, mais exatamente no Prédio Maria Antônia, onde “um grupo de professores constrói ali um espaço que, se já não é de enfrentamento radical, ao menos ainda é de resistência”. (FERNANDES; SALLUM, 1985, p. 80). De acordo com o relato, naquele espaço encontravam-se, entre tantos nomes citados, Luiz Pereira, Florestan Fernandes, José de Souza Martins e Fernando Henrique Cardoso. Logo após, de acordo com os autores, houve um período de cassações, fugas e destruição do chamado grupo da Sociologia I. Os que não foram exilados seguiram da forma como conseguiram o trabalho realizado até ali. Luiz Pereira foi um deles, que nas palavras dos autores:

[...] ficou para dizer, lembrar, bradar, em todos os momentos, em todas as brechas e por qualquer fresta que ainda havia pelo que lutar, que era necessário prosseguir, retomando do zero, se preciso, um projeto sempre obrigado a renascer das próprias cinzas: o de transformar a sociedade brasileira. (FERNANDES; SALLUM, 1985, p. 80).

Sobre a visão de Luiz Pereira da Sociologia e da Educação, um de seus alunos e posteriormente colega, José de Souza Martins, aponta que “nas conversas cotidianas com o Luiz, fui conhecendo uma outra visão da sociologia, de alguém que pensava a sociedade como educador, na perspectiva de Florestan e de Durkheim, a educação como instrumento de mudança e de civilização”. (CASTRO, 2010, p. 12).



Acredito ser importante situar o leitor, brevemente, sobre um pouco da trajetória e das inspirações teóricas do autor, que permitiram que ele construísse a obra que será aqui analisada. Mas, como já mencionei anteriormente, este livro não tem como foco as contribuições do pensamento do sociólogo para o campo da Educação, mas compreender como a feminização do magistério, no Brasil, se fortalece em um contexto de modernização e urbanização como foram as décadas de 1950 e 1960 para o país. Assim, por ora, suspendo a narrativa sobre o pensamento e as contribuições de Pereira, para focalizar na análise da obra e do contexto social em que ela foi produzida.

Cabe destacar que, nas décadas de 1950 a 1960, o Brasil viveu um intenso processo de urbanização atrelado, fortemente, à política de modernização, industrialização e desenvolvimentismo, período em que ocorreu o governo do presidente Juscelino Kubitschek. Este seria o segundo período de crescimento da hegemonia urbano-industrial vivido pelo nosso país. O primeiro momento, de acordo com Octavio Ianni (1971), teria sido a partir da implementação do Estado Novo, em 1937, e o segundo, nos anos de 1956 a 1960, período do governo de Kubitschek. No referido período, de acordo com o pesquisador, ocorreu um processo de substituição de importações e o Brasil passou a produzir mais bens duráveis, de capital e bens intermediários. Porém, a hegemonia do urbano sobre o rural teria transformado também a própria cultura. Nas palavras do autor: “a própria cultura, em seu sentido amplo, transformou-se de modo notável, pelo desenvolvimento de novas formas de pensar e novas possibilidades de ação”. (IANNI, 1971, p. 172).

Para explicar o processo de urbanização do Brasil, Ruben Oliven (2010) aponta quatro fatores para sistematizá-lo. O primeiro consistia na incipiente entrada de relações capitalistas no ambiente rural produzindo proletarianização dos agricultores que acabaram



migrando para cidade. O segundo, manifestou-se pela introdução de melhoramentos sanitários e higiênicos no ambiente rural, ocasionando uma diminuição da mortalidade infantil e um aumento da população que, devido a limitações sociais e físicas do meio rural, não podia se manter neste espaço. O terceiro, teria relação com a ampliação das fronteiras agrícolas, onde os processos anteriores produziram migração dos agricultores em busca de novas terras atingindo de modo, muitas vezes, fatal as populações indígenas. O quarto e último processo, descrito por Oliven (2010, p. 66), teria relação com a “atração que a cidade exerce sobre as populações rurais, através da expectativa de melhores condições de vida e trabalho, o que é fomentado pela constante difusão de imagens e valores urbanos através do país pelos meios de comunicação de massa”.

É justamente neste período que, segundo Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p. 987), as teorias do capital humano encontram terreno fértil para começar a desenvolver-se no território nacional. Sem a pretensão de esgotar o tema, importa esclarecer que, para compreender a ligação entre teoria do capital humano e educação, precisamos recuperar a obra *O valor econômico da Educação*, escrita por Theodore William Schultz e publicado no ano de 1962. Nesta obra, Schultz (1967, p. 33) defende que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Este investimento, segundo o autor, pode permitir aumentar a produtividade do trabalhador em termos econômicos e também sociais.

Roberto Dias da Silva (2011), em sua tese, ao analisar a docência do ensino médio a partir da grade teórica do neoliberalismo e das teorias do capital humano, aponta, a partir da análise desta obra, que, com base nas discussões propostas por Schultz (1967, p. 126) podemos compreender “que o valor econômico da educação não é



natural ou *a priori*, mas variável pelas ofertas e procuras de instrução, entendendo a instrução como um investimento”.

Por conseguinte, o valor da instrução poderia ser verificado com base em três perspectivas descritas pelo economista americano. A primeira teria relação com as questões morais, pois, através da educação, as pessoas poderiam aperfeiçoar seus gostos e obter satisfação. A segunda estaria condicionada à vocação, pois a educação teria como objetivo desenvolver habilidades e potencialidades dos sujeitos. A terceira e última perspectiva, descrita por Schultz, teria relação com o aspecto econômico, quando o valor da instrução oferecido a cada indivíduo poderia ser calculado a partir da influência benéfica oferecida. Ao olhar para a educação como um investimento, fica evidente, na obra, que tais benefícios não seriam imediatos, mas obtidos no futuro.

Para Marafelli, Rodrigues e Brandão, tais teorias ao identificar a educação como motor do progresso econômico e social, vão apontar para a importância da ampliação e do aperfeiçoamento do sistema escolar. O problema encontrado seria, então, “o distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais e culturais das camadas populares [que] criava um abismo entre a norma culta e as exigências escolares e as condições de vida dos setores populares”. (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 987). Ainda, de acordo com as autoras, o mito da superioridade da educação acabou desviando o foco da formação de professores, que era posicionado em uma posição superior, e creditar que o acesso à escolarização bastaria, independente de condições de saúde, habitação e emprego.

O que desejo demonstrar, com a análise da obra de Pereira para a qual me dirigirei neste momento, é que parece ser, neste contexto de urbanização e de investimentos no campo da Educação, através de uma compreensão das teorias do capital humano ou de teorizações mais desenvolvimentistas, que podemos observar o declínio de uma



concepção da docência artesanal-missionária concebida a partir de uma visão patrimonialista das instituições escolares para a emergência de uma concepção mais burocratizada desta ocupação.

Marcos Cezar Freitas (2010), em resenha da obra de Luiz Pereira, destaca que o interesse pela escola como objeto de estudo, por sociólogos e antropólogos, entre as décadas de 1950 e 1960, era uma decorrência do interesse investigativo pelo tema da socialização. Para Freitas (2010, p. 182), “é com esse sentido que a relação social entre escola e crianças e jovens pobres começa a ser objeto de análise sistemática”. Ainda, com base na resenha proposta por Freitas, é possível afirmar que a obra de Pereira, ao situar suas análises tomando como pano de fundo a escola numa sociedade em transição, deixa clara a expectativa do autor “de que a troca de mentalidade fosse articulada à substituição de padrões da vida rural por aquilo que, no seu entender, a expansão metropolitana tinha de melhor a oferecer: um certo cosmopolitismo”. (FREITAS, 2010, p. 189).

Por conseguinte, Luiz Pereira (1967) realizará uma análise das relações estabelecidas na instituição escolar tomando como base os conceitos de patrimonialismo e o processo de burocratização a partir de uma leitura weberiana desta instituição. Como patrimonialismo, o sociólogo irá compreender uma administração realizada como algo particular, onde os servidores são escolhidos e lhes são atribuídas funções com base na confiança pessoal, sem levar em conta uma delimitação clara das funções ou uma dada divisão de trabalho.

A partir de uma análise de um conjunto de legislações escolares vigentes no período, o autor aponta tais documentos como um produto de um esforço de burocratização da instituição escolar. Como podemos observar nesta passagem onde Pereira (1967, p. 57) aponta: “Tomada em sua totalidade, essa legislação aparece como produto de um esforço de burocratização da empresa escolar global, desenvolvido, na sua estrutura hierárquica, de cima para baixo”.



Mesmo percebendo este conjunto de legislações como um esforço pela burocratização, o sociólogo irá apontar vários aspectos de visão patrimonialista neste documento como, por exemplo, a atribuição do cargo para auxiliar de direção que ficaria dependente das relações pessoais do diretor com os professores.

O documento que gostaria de chamar a atenção para análise, neste momento, é o Regimento dos Grupos Escolares do Estado²⁰ e constitui-se em uma das legislações mais exploradas pelo sociólogo, no segundo capítulo da obra, onde ele dedica-se a descrever e analisar a estrutura e o funcionamento da escola primária. De acordo com Pereira (1967), o Regimento apresentava um nítido esforço para introduzir, na escola primária, práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia moderna que tinham como fundamentação a teoria da escola nova. Assim, ele destaca elementos contidos no regimento como: considerar a experiência pessoal do aluno, realizar jogos educativos e excursões escolares, como exemplos desta nova perspectiva da ação docente. Seriam, de acordo com as análises de Pereira (1967, p. 62), as condições materiais da escola que ofereceriam “um primeiro conjunto de limitações à efetivação de atividades reguladas pelo Regimento”. Desta forma, a precarização da escola, a falta de material e profissionais e muitos alunos para cada sala seriam questões que dificultariam a execução destas demandas.

Seguimos, então, a linha argumentativa traçada pelo sociólogo para compreender como a tensão entre as concepções burocráticas e patrimonialistas da docência produziram o declínio da concepção artesanal-missionária do trabalho docente e, conseqüentemente, a perda de significado da imagem da professora como uma segunda mãe dos alunos. Começo apresentando um conjunto de excertos em

²⁰ Grupo Escolar era a nomenclatura utilizada para um tipo de escola primária onde a maioria dos alunos matriculados no estabelecimento de ensino eram mantidos pelo Poder Público Estatal. (PEREIRA, 1967).



que Pereira (1967), a partir de uma análise do Regimento, apresenta as funções docentes exigidas no período dividindo-as em três setores.

OS PROFESSORES – Para fins de exposição e análise, separamos as atribuições dos professores, estabelecidas no *Regimento*, em três setores: o das atividades relativas à sua classe ou turma de alunos, o das suas atividades extra-classe, e o das suas relações com os colegas e demais funcionários da escola. As normas do primeiro setor, bem mais numerosas do que as dos outros dois tipos, definem três conjuntos de atividades: as docentes, as de controle dos alunos e as de “escrituração”.

[...] Segundo esse estatuto, ‘o ensino terá por base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno e dará a este largas oportunidades para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares’ (art. 11), devendo o professor ‘ministrar suas aulas de maneira objetiva, motivando-as de forma a despertar o interesse dos educandos, e pugnar sempre por uma renovação de procedimento educativa’ (art. 26).

[...] O segundo conjunto de atividades do professor relativas à sua classe refere-se ao controle dos alunos. Esse controle abrange a manutenção da disciplina dos alunos, a verificação do seu rendimento ou aprendizado, e a fiscalização do seu comparecimento e permanência na escola.

[...] O preenchimento dos boletins, a redação do semanário ou diário de lições e a confecção ‘com pontualidade, ordem e regularidade (da) escrituração do livro de chamada, resumo mensal, quadros de aproveitamento... e de outras medidas que venham a ser adotadas no estabelecimento’ (art. 26) constituem a última categoria das atividades do professor relativas à sua classe, aqui denominada, por falta de melhor expressão, de tarefas de ‘escrituração’.

[...] O segundo setor das atribuições do professor diz respeito a atividades desenvolvidas no interior da escola, mas sem ligação direta com sua classe. Nesse setor caem as suas obrigações de ‘comparecer às reuniões convocadas pelo diretor ou por autoridades do ensino, às solenidades e às sessões das instituições escolares e auxiliares da escola, mesmo quando realizadas fora de seu período de trabalho.

[...] Por fim, um último setor de atribuições do professor é constituído por normas como as de ‘tratar com delicadeza e urbanidade os funcionários e, quando necessário, representar contra eles junto ao diretor, não os repreendendo diretamente’ (art. 26)

Fonte: Obra 1/Exerto 1 (PEREIRA, 1967, p. 74-77, grifos do autor).

Como é possível observar, ao longo das análises realizadas por Pereira, as atividades docentes atribuídas pelo Regimento tinham como função principal organizar este trabalho, a partir de um processo



de burocratização desta ocupação²¹ que tornava-se necessário e consistente com o período histórico em que o Brasil encontrava-se de urbanização, descrito anteriormente nesta seção. Para o desenvolvimento da nação era necessário deixar uma visão tradicional e patrimonialista da docência e torná-la mais burocratizada. Outra questão que foi evidenciada por Pereira (1967), no Regimento, era a influência da Pedagogia Moderna e das teorias da Escola Nova que, aos poucos, eram inseridas na formação dos professores e exigida pela legislação. Porém, o sociólogo afirma que, mesmo com todos os esforços de burocratização observados no Regimento ainda eram visíveis várias inconsistências internas no documento, especialmente, do que concerne a princípios pedagógicos modernos juntamente com princípios de uma escolarização antiga, como seria visível, nos quesitos relacionados à verificação do aprendizado dos alunos e à manutenção da disciplina.

Após analisar o Regimento, Pereira (1967) dirige suas análises para o que ele denomina como a “personalidade-*status* ideal de professor” que implicaria na aceitação de algumas normas do Regimento; e, portanto, uma concepção burocrática da docência, juntamente, com a acomodação de algumas concepções patrimonialistas da docência, que permitem, o sociólogo afirmar uma condição de semiburocratização da instituição escolar por ele analisada. Apresento então a “personalidade-*status* ideal de professor” descrita por Pereira:

21 O processo de burocratização das funções docentes analisados por Pereira é consistente com o período em que a obra foi escrita. É importante considerar que análises posteriores sobre os processos de implementação dos grupos escolares como, por exemplo, os trabalhos da pesquisadora Eliane Peres (2000), mostram que a consolidação dos grupos escolares na década de 1930 ocorreram no contexto de um processo de fortalecimento de um novo discurso que a pesquisadora irá nomear como “renovação pedagógica”. A renovação pedagógica é constituída por distintos saberes e conhecimentos advindos da Psicologia, da Pedagogia Experimental e da Educação Nova, entre outros. “Ao configurarem a escola, as ciências modernas, foram também sendo produzidas e legitimadas pouco a pouco. Houve, portanto, um duplo movimento: as ciências pedagógicas produziam práticas escolares ao mesmo tempo em que eram produzidas a partir dessas práticas” (PERES, 2000, p.16).



Essa personalidade-*status* ideal de professor é congruente com a representação patrimonialista da escola primária pública: como algo “pertencente” ao seu pessoal docente-administrativo, que presta uma espécie de favor aos seus alunos e suas famílias, “ajudando-os na vida” graças ao ensino das técnicas elementares da cultura-leitura, escrita e cálculo. O “bom” professor primário dedica-se grandemente aos alunos, sentindo-se tanto um “dono” do seu cargo e das crianças de sua classe. Em vista disso, não admite interferência dos pais descontentes: “aqui mando eu no seu filho” é frase compatível com tal concepção. Da mesma forma, não aprecia o controle do diretor sobre as atividades que dizem respeito à sua classe. Resolve tudo sozinho, só recorrendo ao diretor em casos extremos.

[...] Reconhece, como encargos inerentes à sua posição, os de controle dos alunos e os de ‘escrituração’ –, concebidos mais amplamente do que foram estabelecidos no Regimento, na medida em que devem ficar livres do controle do diretor. Não toma como obrigatórias as atividades extra- classe, desempenhando-as, porém, por ‘espírito de camaradagem’ para com o diretor.

[...] O ‘bom’ professor revela-se pela ordem e silêncio dos seus alunos, e pelas altas notas recebidas pelos trabalhos escolares destes – sobretudo as provas de fim de ano, decisivas para a promoção ou repetência das crianças.

[...] No ensino não precisa necessariamente adotar técnicas pedagógicas recomendadas nas escolas normais, pois o importante é a aprovação do aluno. Como condição para conseguir elevado rendimento de classe, precisa mantê-la disciplinada, lançando mão de sanções reprovativas as mais diversas, inclusive castigos físicos. Bate na criança, ‘mas para o bem dela mesma’.

Fonte: Obra 1/Excerto 2 (PEREIRA, 1967, p. 78-79, grifos do autor).

A partir da “personalidade-*status* ideal de professor”, descrita nas análises de Pereira (1967), confrontada com as funções docentes descritas no Regimento, fica visível esta tensão entre valores patrimonialistas com valores burocráticos. Cada um deles ligados a diferentes concepções de docência. É importante destacar, como apontam os pesquisadores Roberto Dias da Silva e Alessandra Corrêa (2013, p. 475), em análise da obra de Pereira, que “a abordagem do sociólogo brasileiro não supõe que os modelos apresentem temporalidades diferentes; pelo contrário, o cenário examinado expõe a coexistência dos modelos”. É esta coexistência dos modelos patrimonialista e burocrático que, de acordo com Pereira, vai produzir o declínio da concepção de docência como uma atividade artesanal-missionária. Para tanto, o pesquisador brasileiro apresenta, ainda, uma



terceira nuance de análise, não mais a docência do Regimento, nem a docência do status-ideal, mas a docência real como podemos ver no excerto a seguir:

Na acomodação entre a situação de funcionários burocratas do Estado e as concepções ideais a respeito do professor primário, uma destas praticamente perdeu significado para o comportamento real dos professores de Água Redonda. Trata-se da concepção paternalista do magistério primário como atividade *artesanal-missionária*, substituída em grande escala por concepções burocráticas acerca da profissão, que levam os professores a encará-la em termos instrumentais, avaliando-a de acordo com as compensações obtidas através do trabalho – justamente as concepções burocráticas inerentes ao cargo. Todavia, ainda na avaliação de tais compensações intervêm outros critérios de ordem tradicional. Assim, é como burocratas que os professores reclamam contra os salários percebidos, julgando-se 'proletários de gravata' e admitindo que 'para pouco dinheiro, pouco trabalho'.

Fonte: Obra 1/Excerto 3 (PEREIRA, 1967, p. 82-83, grifo do autor).

Pereira (1967), ao analisar as transformações da escola primária brasileira em um contexto de urbanização, nos oferece elementos para compreender algumas transformações importantes relativas ao trabalho docente. Assim, o autor nos mostra que a substituição de motivações paternalistas por outras de natureza burocrática não produziu uma concepção de docência que corresponderia a todos os aspectos exigidos pelo Regimento. Podemos, então, observar que, neste período, o trabalho docente configurava-se por uma justaposição das concepções burocráticas e paternalistas da docência, produzindo sim um declínio da concepção artesanal-missionária mas não uma docência altamente burocratizada. As professoras da escola analisada por Pereira (1967), como ele irá apontar, já não se identificavam com a representação da professora como segunda mãe dos alunos, como podemos observar no excerto que destaco a seguir:



Diante destas, no interior das salas de aula, não se comportam como uma espécie de segunda mãe, como caberia a quem se identificasse com a concepção paternalista do magistério primário. Agem como professores apenas, tendendo suas relações com os alunos ao tipo categórico. Mesmo o interesse no aprendizado dos alunos parece consistir num interesse “pessoal” do professor: deseja a aprovação do aluno porque esta lhe dá “pontos” para a sua remoção para outra escola, mais do que visa um benefício para a criança.

Fonte: Obra 1/Excerto 4 (PEREIRA, 1967, p. 83, grifos do autor).

Este declínio da imagem da professora como segunda mãe dos alunos descrito por Pereira (1967), já na década de 1960, demonstra que o período de urbanização brasileiro produziu importantes mudanças para as formas como os professores eram representados e, igualmente, uma falta de identificação das professoras tanto com a concepção patrimonialista de docência mas também com os padrões da concepção burocrática. O sociólogo descreve alguns casos extremos derivados de suas incursões empíricas para dar visibilidade a esta falta de identificação dos novos professores: “por várias vezes adiantaram o relógio da escola em tentativa de ludibriar a servente encarregada dos sinais de entrada e saída de classes; e quase diariamente vão para a cozinha, lá permanecendo por meia hora mais ou menos, abandonando a classe na sala de aula!”. (PEREIRA, 1967, p. 83). Segundo o sociólogo, tal nível de falta de identificação era mais visível nos professores mais novos, enquanto os mais antigos atribuíam estas atitudes como falta de vocação ou interesse pelo magistério pelas novas gerações.

Podemos analisar este declínio da docência como atividade artesanal-missionária a partir da hipótese sustentada pela historiadora Heloisa Villela (2005, p. 82-83) que, ao analisar os saberes veiculados pela escola normal entre as décadas de 1960 e 1980 identifica:

Fortes indícios de um processo de substituição do modelo ‘artesanal’ de formação de professores, baseado na tradição e imitação características da cultura pragmática, pelo modelo ‘profissional’,



no qual conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de um *ethos* condizente com a profissão.

Como expõe Villela, o projeto de escola normal, que desenvolveu-se a partir do final da década de 1860, trazia marcas de um período que tinha como foco formar o novo professor primário capaz de colocar o Brasil no caminho do progresso. Para tanto, ela classificou os saberes difundidos pela escola normal no período analisado em três categorias: (1) “Saber se portar”, que teria uma relação com a constituição de um *ethos* profissional, especialmente ao caráter e comportamento da professora relacionados, prioritariamente, com o domínio da moral; (2) “Saber o que ensinar”, relacionado à bagagem de conteúdos considerados necessários para o exercício da docência; e (3) “saber como ensinar”, relativo ao domínio dos métodos apropriados para os fins da atividade de ensinar.

Dessa forma, a autora destaca em suas análises, várias orientações relacionadas ao manejo da turma, que estariam localizadas no terceiro conjunto de saberes. Tais orientações para os futuros professores são analisadas pela historiadora a partir de um manual utilizado como base para formação de professores nas escolas normais: *Compendio da Pedagogia* de 1874 escrito por Marciano Pontes. O primeiro destaque da historiadora refere-se ao uso de castigos corporais. De acordo com Villela (2005, p. 92), “os novos professores e professoras formados nas escolas normais deveriam aprender fórmulas de conseguir a disciplina sem se utilizar do recurso da violência”. Identifica-se no estudo, desenvolvido pela historiadora, que o controle da turma deveria ser realizado através de estratégias de persuasão que estava intimamente ligada à postura moral do professor “que deveria ser o primeiro a dar o exemplo e servir de modelo a seus alunos”. (VILLELA, 2005, p. 92).



Pereira (1967), em estudo desenvolvido em um período posterior (quase um século depois) da documentação analisada por Villela, também identifica orientações sobre a não-utilização de castigos físicos pelos professores para o controle da turma. De acordo com o Regimento analisado pelo sociólogo, era necessário que o professor mantivesse a disciplina de sua classe pela utilização de métodos suasórios, sendo-lhe proibida a utilização de castigos físicos. Entretanto, o pesquisador destaca que os professores utilizavam em suas aulas técnicas de ensino colidentes tanto com o Regimento, quanto com a sua formação advinda dos cursos normais. Algumas professoras, de acordo com o pesquisador, tentavam utilizar as técnicas aprendidas, mas acabavam desistindo e dando razão às professoras mais velhas. Os professores da escola analisada por Pereira consideraram, ainda, inaplicáveis a utilização das sanções persuasivas. O diretor da instituição solicitava aos professores que não utilizassem sanções máximas de punição aos alunos a fim de evitar complicações. Mas, caso estes fossem utilizados que procedessem “de modo a ‘não deixar marca’”. (PEREIRA, 1967, p. 121).

O segundo aspecto, analisado por Villela (2005), refere-se justamente aos métodos suasórios de controle da turma, nas palavras da historiadora: “não só de castigos se conseguiria a disciplina desejada. Era necessário que os alunos no íntimo também desejassem se comportar bem”. (VILLELA, 2005, p. 95). Assim, a utilização de recompensas era estimulada e regrada pelos manuais utilizados na formação de professores do final da década de 1860 no Brasil. Na análise realizada por Pereira (1967) também observa-se a importância do professor através de recompensas, como a utilização de notas mensais de comportamento dos alunos, produzir no aluno o desejo de comportar-se adequadamente às normas da instituição escolar.

Outro destaque importante que podemos observar, analisando a obra de Pereira (1967), relacionado às atividades docentes, refere-se



ao declínio da compreensão da docência como atividade artesanal-missionária relacionada à afirmação e ao fortalecimento dos princípios escolanovistas, como podemos observar em um excerto onde o pesquisador discorre sobre a fundamentação teórica que parecia pautar o debate sobre as práticas pedagógicas no Regimento dos Grupos Escolares do Estado:

A regulamentação dessas atividades contém um esforço de introduzir, na escola primária, procedimentos ditados pela pedagogia moderna – mais especificamente na ideologia conhecida como *teoria da escola nova*, defendida pelas escolas normais cursadas pelo pessoal docente-administrativo das escolas primárias do Estado de São Paulo. Algumas normas referentes ao ensino ilustram essa influência pedagógica na formação do Regimento: 'O ensino terá por base essencial a observação e a experiência pessoal do aluno e dará a este largas oportunidades para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e as excursões escolares'; o diretor deve 'pugnar técnicas renovadoras do ensino, visando à melhoria do aproveitamento escolar', 'promover festas, comemorações cívicas, jogos, competições, excursões escolares, a criação e desenvolvimento de instituições auxiliares da escola'.

Fonte: Obra 1/Excerto 5 (PEREIRA, 1967, p. 62, grifos do autor).

O que desejo destacar, retomando uma questão que já apresentei na abertura desta seção, é que no contexto brasileiro as atividades docentes começam a ampliar-se e democratizar no contexto de urbanização do território nacional, juntamente, com a difusão dos princípios dos ideais escolanovistas, defendidos e promulgados no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Portanto, o declínio da concepção da docência como uma atividade artesanal-missionária é configurado a partir do fortalecimento dos referidos princípios e, juntamente, com o processo de burocratização desta atividade.

No que concerne ao estatuto profissional dos professores, também faz-se possível apontar que, com a ampliação da regimentação das atividades docentes, na década de 1960, em um esforço de burocratização das instituições escolares, o trabalho docente passa a se configurar, cada vez mais em nosso país, como uma profissão



regida e financiada pelo Estado, distanciando-se do entendimento de que seja uma ocupação designada por uma vocação.

Seguiremos, neste capítulo, explorando a hipótese de que, na década de 1960, o trabalho docente como uma ocupação exercida em grande número por mulheres apresenta um processo de feminização com características específicas. Assim, a obra de Pereira (1967) analisada nesta seção, ao descrever um processo de burocratização das atividades docentes, mostra que para exercer este ofício segue-se valorizando “traços tidos também como tipicamente femininos: carinho, paciência, compreensão, etc. para com as crianças, ligados ao que se costuma chamar de *instinto maternal*.” (PEREIRA, 1967, p. 79). Mesmo este sendo um estereótipo ligado a uma concepção paternalista de docência, que como aponta o sociólogo, encontra-se em declínio esta representação de docência, segue a configurar a “personalidade-status ideal de professor” no período analisado pelo sociólogo. Na próxima seção, analisaremos outra nuance relacionada à feminização do magistério, do mesmo período histórico, na qual Gouveia (1970) investiga os motivos que levavam as moças do período a optarem (ou não) pelo magistério relacionadas a uma “escala de tradicionalismo” criada pela pesquisadora.

3.2 DOCÊNCIA E ESCALA DE TRADICIONALISMO: QUEM QUER SER PROFESSORA?

Conforme já anunciei, anteriormente, nesta seção irei analisar a obra *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*, publicado no ano de 1965, pela socióloga Aparecida Joly Gouveia. Este trabalho apresenta resultados de pesquisas realizadas nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que tinham sede em diferentes capitais do país. Tais centros eram ligados ao Instituto



Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), instituição na qual Gouveia trabalhava como pesquisadora. Esta foi a segunda pesquisa coordenada por ela e realizada com recursos e equipe do CBPE. Os dados obtidos, nesta pesquisa, consistiram na base para elaboração de sua tese intitulada *Professoras de amanhã* e defendida na Universidade de Chicago, no ano de 1962, e, também, para um artigo intitulado *Milhares de normalistas e milhares de analfabetos* publicado um ano antes (em 1961). (LÜDKE, 2010).

Como relata Menga Lüdke, ao retomar a trajetória de Gouveia²², realizar o doutorado no exterior não foi uma tarefa fácil para ela. O então diretor do INEP, Anísio Teixeira, no qual Gouveia era vinculada como pesquisadora, teria negado seu pedido juntamente com o de sua colega Josildeth. Sua colega, em entrevista concedida a Lüdke, afirma que aceitou a resposta negativa e voltou ao trabalho, enquanto Gouveia foi em busca de diferentes financiamentos para conseguir uma bolsa que financiasse seus estudos. Assim, Gouveia foi descrita por sua colega e amiga Josildeth como “a própria encarnação da mulher paulista: independente, criteriosa, discreta em tudo, nada consumista, muito ligada à Família”. (LÜDKE, 2010, p. 34-35).

Paoli (1995), em sua tese, citada por Lüdke (2010), sobre a contribuições do pensamento sociológico para o campo educacional entre as décadas de 1950 e 1960, divide os estudos de Gouveia a partir de duas matrizes. Uma primeira com foco em investigar as opiniões

22 Este material foi organizado, sistematizado e escrito por Menga Lüdke sob encomenda do Ministério da Educação para a *Coleção Educadores*. De acordo com Fernando Haddad (2010, p. 7), ministro da educação (MEC) na época em que o material foi produzido, a ideia de criar esta coleção “surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional”. Para organizar este material foi escolhida uma Comissão Técnica com representantes do MEC, de instituições internacionais e da UNESCO para escolher 30 brasileiros e 30 estrangeiros para integrarem esta coletânea. A escolha foi realizada considerando como critério o reconhecimento histórico, o alcance de suas reflexões e as contribuições para o avanço da educação. Aparecida Joly Gouveia foi uma entre os 30 pesquisadores brasileiros escolhidos.



dos pais e professores sobre a escola e, uma segunda, com foco maior sobre a formação de professores e utilizando de forma mais contundente os recursos das análises estatísticas.

Nesta investigação olhei com atenção para a segunda fase de investigação de Gouveia com especial atenção para a obra *Professoras de amanhã*. Neste período, destaca-se as contribuições dos estudos realizados pela socióloga na Universidade de Chicago que fizeram com que ela se sentisse mais preparada para trabalhar com os dados advindos da pesquisa a partir de tratamentos estatísticos.

O primeiro trabalho publicado, da segunda fase do pensamento da autora, consiste no artigo *Milhares de normalistas e milhares de analfabetos*²³ no qual ela debate um tema que segue atual para a educação, que é a preparação de professores para o trabalho na educação básica para todos, olhando com especial atenção para os processos de alfabetização. Segundo Lüdke (2010, p. 43), o título desse artigo anunciava “o nascimento da grande pesquisadora, que já começava a colocar seus talentos, então em pleno desenvolvimento, a serviço do estudo de nossos problemas educacionais, o que faria ao longo de toda sua carreira como uma estrela”.

Após situar, brevemente, o percurso acadêmico e profissional que permitiu com que Gouveia realizasse o estudo que será analisado nesta seção, torna-se importante situar o pano de fundo que inspirou a investigação realizada por ela. Tal como a obra anteriormente analisada, o estudo de Gouveia (1970) foi realizado em um período de urbanização do território nacional, no qual apresentava-se como importante investir na educação com foco no progresso e desenvolvimento da nação. Assim, a situação problema que dispara os questionamentos da pesquisadora, de acordo com Lüdke (2010), consiste no grande número de analfabetos, em torno de 15 milhões, enquanto o Brasil não

²³ Infelizmente, não consegui ter acesso a este artigo na íntegra. Devido a isto, os excertos do artigo, citados nesta seção, serão extraídos de Ludke (2010).



chegava a ter 50 milhões de habitantes, frente a um elevado número de professoras formadas pelos cursos normais (cerca de 90.000). Outro aspecto que preocupava Gouveia (1970), nesse estudo, referia-se ao dado de que para cada 1.000 crianças matriculadas na escola primária, apenas 16 chegavam à última série destes cursos.

Ainda, considero importante destacar, acerca do contexto em que a pesquisa de Gouveia foi produzida, alguns dados relativos ao magistério primário. Na década de 1960 o magistério primário já era uma profissão, predominantemente, feminina. Dados apresentados por Gouveia (apud Lüdke, 2010), deste período, mostram que 96% das matrículas femininas eram realizadas no curso normal, 35% no curso clássico, 31% no comercial e 22% no científico. O crescimento da procura pelo curso normal teria sido maior do que os outros cursos tanto pela ampliação das escolas já existentes, mas, principalmente, pela criação de novas escolas. O problema do ensino normal era visto por Gouveia, em uma perspectiva mais ampla do que apenas pela adequação às necessidades de formação pessoal docente, como podemos observar nas suas palavras

O ensino normal, tal como se tem desenvolvido no Brasil, constitui uma forma de conciliação entre as crescentes aspirações educacionais de certas camadas da população e os ideais de dependência econômica da mulher, tradicionalmente cultivados na sociedade brasileira. (GOUVEIA apud LÜDKE, 2010, p. 46).

Para a pesquisadora brasileira, então, esta hipótese explicativa envolveria três noções básicas: (1) manutenção de valores tradicionais da sociedade patriarcal brasileira relativos aos papéis da mulher; (2) o fato de que o nível de aspirações com relação à educação escolar estava crescendo no Brasil daquele período; e (3) as escolas normais representaram uma solução para, de um lado manter o lugar esperado pela mulher nas sociedades patriarcais, e, de outro, ampliar a mão de obra feminina e a oferta de escolarização para a população. Tais



questões eram extremamente importantes considerando-se o contexto de urbanização em que o Brasil encontrava-se, e Gouveia (1970) debruçou-se sobre algumas delas na obra *Professoras de Amanhã* para a qual dirigirei minhas análises neste momento.

O estudo desenvolvido por Gouveia (1970) tinha como foco as decisões vocacionais das mulheres, em uma sociedade que encontrava-se em processo de urbanização. Para tanto, a partir de um olhar sociológico, ela analisa a influência de dois fatores na escolha das moças pela profissão na década de 1960. O primeiro fator considerado foi a origem social e o segundo referia-se ao grau de tradicionalismo.

Na obra temos vários apontamentos importantes realizados por Gouveia (1970) que nos ajudam a compreender alguns dilemas sobre o trabalho docente e a formação de professoras e professores na década de 1960. Para iniciar esta seção opto por realizar três destaques mais gerais da obra para após entrar na questão mais específica da escala de tradicionalismo. O primeiro destaque que desejo realizar, refere-se à constatação realizada pela pesquisadora sobre o crescimento das matrículas nos vários ramos do Ensino Médio, mas, especialmente, no curso normal. De acordo com Gouveia (1970, p. 15) é importante observar que o crescimento de matrículas, no curso normal, “resultou muito mais da criação de novas escolas do que da expansão da população estudantil das escolas antigas”. O segundo, está relacionado ao currículo do curso normal, que como podemos observar nas análises da autora oferecia poucas oportunidades de prática do magistério durante o curso, como podemos observar no primeiro excerto que destaco da obra:



Os regulamentos oficiais sobre o ensino normal atribuem grande importância no processo de formação do professor, à observação e à prática nas escolas primárias, mas, na realidade, as oportunidades de prática durante o magistério durante o curso normal parecem estar muito aquém do que seria desejável. De fato, os dados desta pesquisa nos indicam que as próprias normalistas sentem que carecem de maiores oportunidades de prática: 'mais prática de ensino' foi a resposta mais frequentemente dada ao item do questionário destinado a suscitar 'críticas e sugestões sobre o curso normal'. O dia escolar da normalista é, em geral, de 4 ou 5 horas e a semana é constituída de seis dias letivos. Durante o tempo em que permanece na escola, a estudante se ocupa principalmente em 'assistir' a aulas expositivas, os deveres extraclasses são realizados em casa; bibliotecas escolares, quando existem, funcionam em geral para empréstimos, isto é, como bibliotecas circulantes.

Fonte: Obra 2/Excerto 1 (GOUVEIA, 1970, p. 17).

Muito se discute sobre a questão da prática nos cursos de formação de professores no Brasil. E, Demerval Saviani (2009) apresenta um importante estudo para compreendermos como, historicamente, esta discussão tem ocorrido nos últimos dois séculos. Neste sentido, torna-se importante compreender a falta de atividades práticas apontada por Gouveia (1970) e pelas alunas e alunos, participantes de seu estudo, olhando para a constituição histórica deste debate. De acordo com Saviani (2009), o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo que entrou em vigor no ano de 1890. Tal reforma teria sido marcada por dois aspectos centrais: enriquecimento dos conteúdos curriculares e exercícios práticos de ensino.

Neste período também ocorreu a fundação dos institutos de educação que impulsionou a formação de professoras e professores "rumo a consolidação do modelo pedagógico didático de formação de professores que permitia corrigir insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais" (SAVIANI, 2009, p. 146), que eram caracterizadas como uma proposta híbrida que apresentava pouca composição curricular com foco na formação de profissional e, em contrapartida, um ensino de ciências e humanidades mais significativo.



Para concluir esta análise histórica de dois séculos sobre a formação de professores no Brasil, Saviani (2009, p. 148) alerta que existe “um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. Para o pesquisador, a questão pedagógica que, inicialmente, era ausente, vai, aos poucos, penetrando as propostas até ocupar lugar central nas reformas da década de 1930. Mesmo apontando para tais mudanças, o autor (2009, p. 148) destaca:

ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente da preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Como apontado no estudo histórico, desenvolvido por Saviani (2009) e no diagnóstico preliminar apontado por Gouveia (1970), a questão da formação de professores parece situar-se, historicamente, entre a disputa dos dois modelos identificados por Saviani (2009), quais sejam: de um lado posicionam-se os defensores de um modelo pautado na defesa dos conteúdos, que o pesquisador denominou como “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”, de outro, aqueles que acreditam na importância do preparo didático-pedagógico da professora, nomeado como “modelo pedagógico-didático”.

O terceiro e último aspecto mais geral, da obra de Gouveia (1970), que desejo destacar refere-se ao magistério primário como carreira. De acordo com a pesquisadora brasileira, mesmo que oficialmente as escolas normais dirijam-se para formação de professores primários, metade das estudantes e dos estudantes, que completam o curso normal, não conseguem lecionar, seja em escola pública ou privada, no ano seguinte à sua formatura. Porém, o número de professores leigos (ou sem diplomas) em exercício, no magistério primário no Brasil, estava em crescimento, de 38% em 1940 para 47% em 1958. Gouveia (1970) traz, ainda, importantes apontamentos sobre



o ingresso na carreira e os salários dos professores que transcrevo no excerto a seguir:

Os honorários do professor primário variam de Estado para Estado, não apenas em termos absolutos como, também, em relação ao custo de vida e aos níveis de salários para outras ocupações. Em todos os Estados, os salários mais altos são os dos professores que pertencem à rede estadual de ensino, equivalendo, em geral, a remuneração nas escolas municipais à das escolas particulares. O acesso as escolas da rede oficial (estadual) é, em vários Estados, restrito aos candidatos diplomados por escolas (públicas ou particulares) localizadas dentro das fronteiras estaduais. Em alguns Estados, particularmente em São Paulo, a admissão ao sistema oficial é feita à base de critérios 'universalistas', tais como notas obtidas no curso normal, tempo de exercício como professora substituta e cursos de especialização. Entretanto, em muitos Estados as 'boas relações' da família e o 'pistolão' ou influência política constituem ainda os meios mais eficazes para a obtenção de uma 'cadeira' e para a promoção, inclusive a postos de direção. Contudo, uma vez que o professor tenha conseguido ingressar no sistema estadual a título efetivo, a regra é aí permanecer durante o resto da vida. A maioria dos Estados concede a aposentadoria, com remuneração integral, após trinta anos de serviço. Os professores que lecionam em escolas particulares são amparados pela legislação trabalhista e, conseqüentemente, se credenciam a benefícios menos generosos do que os atribuídos aos professores estaduais.

Fonte: Obra 2/Excerto 2 (GOUVEIA, 1970, p. 18).

Os elementos identificados por Gouveia (1970), apontados no excerto acima destacado, mostram como as questões relativas ao magistério, especialmente, àquelas referentes à entrada na carreira, apresentavam, no período analisado, uma visão paternalista de Estado, como já apontado na obra analisada anteriormente. Tais questões, referentes tanto à entrada na carreira, como a promoção para o cargo de diretor, a partir de contatos pessoais ou, ainda, a entrada na carreira de professoras sem formação específica para atuar no cargo, apontam para uma tensão entre a concepção paternalista e burocrática referente à docência, que busquei explorar na seção anterior. Outras características e benefícios ligados à carreira do magistério, listados por Gouveia (1970), tais como: período de trabalho de quatro horas (que em muitos Estados devido ao crescimento da população infantil e a falta de prédio escolares apresentou uma diminuição para três horas



diárias de trabalho de classe) e dois períodos de férias que totalizavam três meses, serão diagnosticados por Pereira (1969) na obra que analisarei a seguir como características integradoras que facilitariam o exercício do magistério pelas mulheres por facilitar a conciliação entre papéis domésticos e as exigências do trabalho, como examinarei na próxima seção deste capítulo. Importa registrar que, por diferentes motivos, o magistério fortalecia-se como uma ocupação feminina no período analisado.

Passo para o ponto central da obra analisada que consiste na escala de tradicionalismo criada por Gouveia (1970) para sustentar sua hipótese de que existia uma relação entre o grau de tradicionalismo das participantes e suas escolhas ocupacionais. Além do grau de tradicionalismo, a pesquisadora irá explorar, em seu estudo, outras variáveis como nível socioeconômico e, até o fato, de as mães das participantes já terem exercido atividades remuneradas, mostrando que estas questões também influenciavam as escolhas das moças pelo magistério ou não. Seguimos a composição argumentativa tecida por Gouveia (1970), para mostrar como a hipótese da feminização do magistério no Brasil pode ser complexificada a partir da escala de tradicionalismo criada pela autora e dos resultados obtidos em sua investigação.

Para explorar, no campo empírico, a questão da escolha vocacional, Gouveia irá propor três níveis de perguntas: o primeiro referente, com relação aos objetivos das normalistas na entrada do curso; o segundo referente, as aspirações profissionais no momento da pesquisa; e, o terceiro, relativo às expectativas ou prováveis cursos de ação após a conclusão do curso, como podemos observar nos quadros extraídos da obra que apresento a seguir:



Quadro 3 - Objetivos que as moças têm em vista ao entrar no curso normal

Porcentagem de m��as que aspiram principalmente a:						Total
Boa cultura geral	Convivência com colegas de bom nível social	Prepara��o para o lar e vida de família	Prepara��o para o magistério primário	Um diploma que permite o ingresso em carreira de remunera��o certa	Um diploma que permite o encaminhamento para outras profissões	
35	1	27	24	3	10	100 (1435)

Fonte: Gouveia (1970, p. 28).

Quadro 4 - Aspira  es ocupacionais

Porcentagem de normalistas que aspiram a:					Total
Magistério Primário	Magistério secundário	Outras ocupa��es	Exclusivamente ao lar	��N��o sei��	
30	12	30	24	4	100 (1.435)

Fonte: Gouveia (1970, p. 29).

Quadro 5 - Expectativas para o ano seguinte da formatura

Porcentagem de normalistas que esperavam:						Total
Lecionar	Continuar os estudos	Lecionar e continuar os estudos	Dedicar-se exclusivamente ao lar	Seguir outra profissão, e seguir outra profissão simultaneamente com o prosseguimento dos estudos	��N��o sei��	
38	29	12	7	6		100 (1.435)

Fonte: Gouveia (1970, p. 31).

Nas tabelas acima apresentadas, e transcritas o mais fielmente possível da obra original,    possível observar vários elementos importantes no que concerne ao exercício da docência e as aspira  es



das mulheres no período analisado. A primeira tabela, ao perguntar sobre os desejos das normalistas ao entrarem no curso Normal, aponta que, em sua maioria, as moças, ao optarem por esta modalidade, tinham como principais objetivos obter uma boa cultura geral, em primeiro lugar, e a preparação para o lar e a vida em família, em segundo lugar. A preparação para o magistério ocupa o terceiro lugar nas pretensões das jovens normalistas. O segundo quadro apresenta resultados semelhantes e “outras ocupações” e “dedicação exclusiva ao lar” figuram junto com o exercício do magistério primário como as três principais aspirações das normalistas ao longo do curso.

Cabe registrar uma pequena curiosidade relativa a opção “outras ocupações”, em que, segundo Gouveia (1970, p. 29), foram apresentadas quarenta e três possibilidades de profissões ou situações pelas participantes da pesquisa. Nas palavras da socióloga, as opções foram “de dentista, a diplomata, de modelo a missionária; não se falando das profissões mais frequentemente mencionadas, tais como, secretária, médica, advogada”. Para Gouveia (1970), torna-se importante registrar, que neste período, o magistério primário como uma opção de profissão a ser escolhida pelas mulheres, competia não apenas com posições que poderíamos caracterizar como altruístas, tais como, assistente social ou enfermeira, mas também com opções mais glamurosas, ou alusivas ao fascínio pela tecnologia, em que apareceram aspirações na área de Química, Engenharia e Arquitetura.

Tal questão mostra-se importante para compreendermos como as mudanças relativas à urbanização do Brasil, a ampliação da escolarização das mulheres e a sua entrada no mercado de trabalho marcaram mudanças significativas inclusive no que tange suas aspirações profissionais. Mesmo o magistério, sendo uma ocupação prioritariamente exercida pelas mulheres, esta não era a principal aspiração das normalistas, sendo que o número das que apresentavam inclinações para este curso não chegou a constituir cinquenta por



centro da amostra da pesquisadora. Porém, Gouveia (1970, p. 9) ao apresentar tais dados alerta que “vista de outro prisma, a proporção das môças que aspiram ao magistério pode ser considerada bastante apreciável”. Para tanto, ela aponta que as normalistas representam mais de cinquenta por cento do total das matrículas femininas nos cursos médios e que, como podemos observar no Quadro 2, mais da metade das entrevistadas gostaria de dedicar-se ao magistério.

Com relação ao terceiro quadro apresentado, parece importante registrar que existe um aumento significativo entre as normalistas que irão lecionar após a formatura (Quadro 3) e aquelas que no meio do curso apresentavam como desejo principal as atividades do magistério (Quadro 2). Para a análise que estou construindo este dado parece relevante, pois, mesmo que as mulheres apresentassem variadas aspirações, especialmente, durante seu período formativo o magistério parece constituir-se como a principal opção real para as normalistas ao longo do curso. Mostrando que a feminização do magistério parece se fortalecer por diferentes fatores.

Ao longo das várias análises estatísticas que Gouveia (1970) apresenta de forma detalhada, na obra aqui analisada, são exploradas hipóteses relacionadas a escala de tradicionalismo e outras variáveis que, para a pesquisadora, teriam relação com uma maior tendência em optar pelo magistério como profissão ou não. Para explorar as relações entre a escala de tradicionalismo e a feminização do magistério que desejo desenvolver nesta seção, primeiramente, preciso apresentar as questões que foram utilizadas pela socióloga para desenvolver a escala de tradicionalismo e a principal hipótese que guiou seu estudo. Apresento respectivamente tais questões nos quadros a seguir:



1. Uma das principais coisas que uma criança deve aprender é a obediência aos pais;
2. A moça não deve casar-se com um rapaz que não é do agrado de seus pais;
3. Mesmo depois de casados, os filhos devem obedecer aos pais;
4. Temos mais obrigação de ajudar a um tio ou primo do que ajudar a um amigo.

Fonte: Obra 2/Excerto 3 (GOUVEIA, 1970, p. 37).

Tal hipótese poderia ser formulada, de maneira mais específica, nos seguintes termos: a posição da mulher em uma escala de tradicionalismo explicaria sua atitude em relação à participação em atividades profissionais, prevendo o esquema que no polo “tradicional” se encontrariam as moças propensas ao padrão da mulher “dona de casa”; distante do polo tradicional, mas não ainda no polo oposto, se encontrariam as propensas ao magistério e, finalmente, neste polo – polo moderno – se encontrariam as moças propensas a “outras” profissões.

Fonte: Obra 2/Excerto 4 (GOUVEIA, 1970, p. 36).

No primeiro excerto apresento os quatro itens utilizados por Gouveia (1970) em sua escala de tradicionalismo. Após as moças responderem ao questionário, se concordavam ou não com tais afirmações, elas eram distribuídas em três categorias: tradicionais, transicionais e modernas. Esta classificação era importante para que Gouveia (1970) confirmasse sua hipótese, que apresentei no segundo quadro. Para a pesquisadora, importava mostrar uma relação entre dedicação exclusiva ao lar e tradicionalismo, magistério e uma posição intermediária entre tradicionalismo e modernismo e escolha por outras profissões e modernismo.

Ao final do capítulo a pesquisadora brasileira articula diferentes variáveis, tais como: nível sócio econômico, profissão paterna, o fato de a mãe já ter trabalhado fora de casa e a posição das moças na escala de tradicionalismo, confirma uma de suas principais hipóteses mostrando que existe sim uma clara relação entre o grau de modernismo das moças e sua menor inclinação para o magistério. Porém, com relação ao grau de tradicionalismo a pesquisadora aponta que outras variáveis parecem influenciar as inclinações para o magistério, nas palavras de Gouveia (1970, p. 58):



Desta maneira pode-se verificar que não apenas o grau de tradicionalismo mas também a origem social (ou profissão paterna), a instrução do pai e a instrução da mãe estão relacionadas com o desenvolvimento das inclinações para o magistério.

Fonte: Obra 2/Excerto 5 (GOUVEIA, 1970, p. 60).

A pesquisadora aponta que entre as normalistas que pertenciam a classe social “Alta” a hipótese do estudo confirmou-se e, estariam mais propensas para as atividades do magistério, as moças que se localizavam na escala de tradicionalismo na faixa “transicional”. Já, entre as normalistas que se encontravam na classe “Baixa”, a pesquisadora verificou que as propensões para cursar o magistério eram maiores nas “tradicionais” do que nas “transicionais”. A pesquisadora sugere que este desvio pode ter relação por limitações que as moças da categoria “Baixa”²⁴ apresentavam em função de “fatores da realidade”. Para Gouveia (1970), a escolha por um padrão de dedicação exclusiva ao lar, que apresentou-se como principal escolha das moças categorizadas como tradicionais na classe “Alta” não é reproduzida pelas moças categorizadas na classe “Baixa” por não ser uma opção viável devido a sua situação econômica. Assim, nesta classe o padrão tradicional apresentava-se mais propenso ao magistério, seguido pelas transicionais. Esta questão é descrita por Gouveia (1970) nas seguintes palavras:

Não lhes sendo dado, por força das circunstâncias – poucos recursos econômicos – alimentar o ideal mais consentâneo com sua maneira geral de encarar a vida, estas moças tradicionais se voltariam para o magistério, pois ir mais longe – pensar em outras profissões – seria impor demasiada violência aos princípios por que se norteiam.

Fonte: Obra 2/Excerto 6 (GOUVEIA, 1970, p. 60)

24 A escala socioeconômica para classificar as participantes da pesquisa na classe social, alta ou baixa, foi estabelecida com base em um único critério – a profissão paterna. A autora tomou como base os estudos de Bertram Hutchinson (1960) e adaptou para a realidade do seu estudo. A autora ainda aponta que “à medida que se desce na escala social, aumenta consistentemente a proporção de moças que aspiram ao magistério. E tais resultados se enquadrariam, perfeitamente, em um esquema de explicação da escolha vocacional formulado em termos de “fatores da realidade”, como os acima sugeridos”. (GOUVEIA, 1970, p. 33).



Também constata-se, a partir do cruzamento entre origem social e grau de tradicionalismo, que se as condições de vida parecem afetar as escolhas ocupacionais das mulheres tradicionais de condições modestas, o mesmo não constata-se com as moças que aspiram outras profissões, em que a percentagem de moças inclinadas para outras profissões aumenta na direção prevista pela hipótese estabelecida no início do estudo. Este fato leva Gouveia (1970, p. 60) a concluir que “parece que o que perturba a distribuição fazendo-a afastar-se do modelo previsto são mesmo as que não poderiam alimentar o ideal exclusivamente doméstico”. De acordo com Lúcia Villas Boas, Maria Rosa Lombardi e Clarinilza de Souza (2012, p. 194) será a partir dos anos 1970 que fica perceptível uma busca, especialmente, das jovens de classe média, por diferentes escolhas profissionais, ampliando, então, as condições das mulheres de classes mais baixas de ingressarem na docência e assumirem um emprego público. Para as autoras, será a partir deste momento histórico, que a “docência tem sido socialmente reconhecida como uma profissão em crise em virtude, principalmente, da ampliação do contingente de estudantes em função da universalização da educação fundamental”.

O que mostra-se significativo, para a analítica aqui proposta, constitui-se, principalmente, na criação da escala de tradicionalismo e na confirmação da hipótese estabelecida, em que o grau de tradicionalismo das moças possui uma relação com suas escolhas ocupacionais. A criação da escala de tradicionalismo só foi possível porque, no período em que ela foi criada, já era consolidada uma visão do magistério em que uma noção associada à uma suposta natureza feminina era associada aos papéis desempenhados pela professora. A socióloga destaca como características principais duas questões: a primeira, relativa a ser um trabalho desempenhado com crianças e, a segunda, pela mulher exercer esta ocupação em um espaço onde não estaria exposta “ao contato com estranhos do sexo oposto”. (GOUVEIA, 1970, p. 35).



Esta construção de uma “docência-decente” foi examinada em estudo recente desenvolvido por Dayana Santos (2017). Para a pesquisadora, a produção desta forma de ser docente ligada às questões morais estaria articulada ao controle, a regulação dos corpos e condutas femininas ao longo da história. A partir de uma crítica foucaultiana, sobre a moral da docência feminina ocidental, Santos (2017) demonstra que as formas como entendemos o que significa ser professor, na atualidade, constitui-se em um efeito do funcionamento do poder.

Em análise histórica sobre o processo de formação das escolas normais e os primeiros movimentos relativos à profissionalização do trabalho docente no Brasil, a historiadora Heloisa Villela (2000), mostra que nacionalidade, idade e moral eram critérios utilizados na seleção de quem poderia ingressar nas escolas normais no ano de 1835. Pode-se notar, ainda, pela documentação analisada por Villela que o peso da exigência de boa conduta moral, para os ingressantes à carreira do magistério, era muito maior do que a necessidade de saber ler e escrever, visto que a comprovação de boa conduta deveria passar inclusive pelo juiz de paz e despacho do presidente, e as competências acadêmicas ficavam a cargo da avaliação do diretor da instituição.

Torna-se, então, importante retomar algumas das discussões realizadas, anteriormente, relativas ao processo de feminização do magistério, para explicitar que parece ser este fenômeno que tornou possível a construção de uma ligação entre grau de tradicionalismo e docência. Como nos lembra Cláudia Vianna (2013), o sentido social do magistério como atividade feminina “ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo”. (VIANNA, 2013, p. 174). Para a pesquisadora, a utilização do termo feminino neste contexto, refere-se “as visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”. (VIANNA, 2013, p. 174). Em sua perspectiva, podemos observar que a feminização do magistério foi um movimento que



produziu à feminização do espaço escolar e das atividades docentes sejam elas exercidas por homens ou por mulheres.

Outros estudos, produzidos na década de 1990, convergem para tal conclusão. Fúlvia Rosemberg e Eliana Saparolli (1996) descrevem que educadores infantis, independentes do sexo biológico, “mais se aproximam do que se diferenciam”. (ROSEMBERG; SAPAROLLI, 1996, p. 4). Para as pesquisadoras, o trabalho exercido pelos educadores infantis não constitui um trabalho feminino pelo maior número de mulheres que exercem esta profissão, “mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à esfera da vida reprodutiva: cuidar e educar crianças pequenas”. (ROSEMBERG; SAPAROLLI, 1996, p. 4). Para Vianna (2013, p. 176), a análise do exercício da docência, a partir de um olhar de gênero, permite observar que sua feminização ocorreu na medida que “significados comumente atribuídos às mulheres são acionados por professores e professoras”.

O que desejo mostrar é que, a partir deste processo, que conecta funções e características atribuídas como naturais do sexo feminino para atividades docentes que torna-se possível criar e aplicar uma escala de tradicionalismo que converge para um resultado positivo mostrando que quanto maior o grau de tradicionalismo da moça, maior sua tendência para exercer a docência. Será o fortalecimento de variadas teorias, advindas de diferentes campos de saber, como Psicologia e Biologia, para citar apenas dois, sobre uma suposta natureza feminina que vai ser reforçada para ligar o papel da mulher ao exercício da docência como um destino natural das mulheres que desejassem exercer uma carreira fora do espaço privado da casa e da dedicação exclusiva ao lar. A tese de Guacira Louro, na década de 1980, alertava também para esta dimensão.

O destino das mulheres ainda é, sem dúvida, a maternidade e o lar; a esfera de atuação feminina é doméstica. Mas começa-se a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do



lar para as que precisavam trabalhar e nessa atividade ganha realce o magistério primário, atingindo a classe média. (LOURO, 1986, p. 30, grifo da autora).

Como nos mostra Louro (1986), o padrão explorado por Gouveia (1970), a partir de uma escala de tradicionalismo, parece convergir com o modelo de sociedade e o comportamento que esperava-se das mulheres naquele período. Enquanto Louro (1986), investigou uma escola que recebia, especialmente, alunas da classe média, da sociedade no estado do Rio Grande do Sul, Gouveia (1970) dirigiu seu olhar para escolas públicas e particulares dos estados de Minas Gerais e São Paulo, mostrando que, nestes estados, o magistério era uma opção também para as mulheres filhas da classe trabalhadora. Ao longo de seu estudo, Louro (1986) vai descrever uma mudança no público da escola investigada. Tal fato, de acordo com a pesquisadora, teria relação com a progressiva desvalorização econômica do magistério, produzindo, inclusive, uma queda de procura pelo curso normal, especialmente, pelas jovens de mais recursos.

Outra relação que pode ser estabelecida entre o estudo de Louro (1986) e Gouveia (1970) refere-se à classificação das moças. Enquanto Gouveia (1970) descreveu suas participantes como: tradicionais, transicionais e modernas. Louro (1986) usou as categorias: prendas e antiprendas. Seriam as antiprendas descritas por Louro (1986, p. 255) como “metidas” e como as alunas que provocam “contestação, crítica e irreverência” a partir da negação do processo de dominação masculina, as modernas que eram descritas por Gouveia como as que aspiravam outras opções de trabalho para além do magistério?

Muitas outras questões poderiam ser exploradas nesta relação entre os estudos desenvolvidos por Louro (1986) e Gouveia (1970). Mesmo que se localizando em temporalidades distintas, Louro publicou seu estudo no final da década de 1980 e Gouveia no final da década de 1960, como Louro (1986) investigou a constituição de uma escola



normal entre os anos de 1930 e 1970, as análises parecem datadas no mesmo período explicando o porquê de tantas aproximações. Porém, vale destacar, Louro ao investigar uma temporalidade maior e em um período posterior, nos mostra deslocamentos potentes para compreender o contexto em que o magistério e as mulheres se inserem no estudo realizado por Gouveia.

Outras tantas nuances podem ser exploradas na obra de Gouveia (1970, p. 45) e que são importantes chaves para compreender que o magistério não era apenas uma opção exclusiva das mulheres, mas, especialmente, das mulheres de classe baixa, “a propensão para o magistério aumenta à medida que se desce na escala social, enquanto que a preferência pelo padrão exclusivamente doméstico aumenta em direção oposta”. Tal assertiva coaduna-se com a analítica apresentada por Louro (1986), na medida em que aponta o magistério como uma atividade profissional a ser exercida por aquelas moças que precisavam trabalhar. A opção pela carreira do magistério constituía-se, ainda, como uma possibilidade de ascensão ou manutenção da classe social, como nos mostrará o estudo de Pereira (1969) que analisarei na próxima seção a seguir.

Para concluir esta seção, gostaria de apresentar um último destaque relacionado com as análises de Gouveia (1970) com relação ao aproveitamento escolar das normalistas e a propensão para o Magistério. De acordo com o cruzamento estatístico entre aquelas que desejavam seguir a carreira docente e seu rendimento escolar, Gouveia (1970) mostra que os maiores resultados obtidos no curso estavam relacionados com uma baixa inclinação para o magistério. Para explicar este resultado, Gouveia (1970) propõe uma hipótese *ex-post-facto* baseando-se em um estudo desenvolvido por Talcott Parsons sobre motivação no ano de 1968. Parsons, em seu estudo, distingue orientação moral e cognitiva. Para o sociólogo americano, as pessoas mais motivadas para atividades cognitivas se ajustarão melhor



em atividades de natureza técnica, enquanto pessoas motivadas para a realização moral apresentarão maior inclinação para atividades de natureza mais social ou pessoal. (PARSONS apud GOUVEIA, 1970). Por conseguinte, a hipótese estabelecida por Gouveia (1970) é expressa na seguinte afirmação:

Sendo assim, as normalistas propensas ao magistério seriam motivadas mais para a realização 'moral' do que para a realização 'cognitiva'. E a hipótese aqui aventada é a de que o status ou rendimento escolar estaria correlacionado positivamente com a motivação 'cognitiva'. Em outras palavras, as mesmas necessidades psicológicas que levam à obtenção de notas altas explicariam a tendência contrária ao magistério, reveladas pelas estudantes que se destacam.

Fonte: Obra 2/Excerto 7 (GOUVEIA, 1970, p. 77).

Com tal hipótese, Gouveia (1970) sustenta, em seu estudo, que o que caracterizava a normalista propensa ao magistério seria antes uma orientação moral do que cognitiva. Tal assertiva segue na manutenção da hipótese relacionada a escala de tradicionalismo, assim, mulheres com maior grau de tradicionalismo, localizadas nos extratos mais modestos da sociedade e com orientação moral consistiam no grupo das mais propensas para atuar no magistério, de acordo com o estudo desenvolvido pela pesquisadora.

Mesmo apresentando resultados bastante contundentes derivados de uma análise estatística rigorosa e qualificada, ao terminar a leitura do livro fiquei com a sensação de que a pesquisadora, ao investigar as correlações entre as normalistas e a inclinação para o magistério, se deparou com um fenômeno mais complexo do que imaginava no início da empreitada. Nas palavras de Léa Paixão (2010, p. 171), ao resenhar a obra de Gouveia, "a autora foi surpreendida pela complexidade do fenômeno – maior, quem sabe, do que a esperada pela pesquisadora no ponto de partida".

Imagino que as lentes teóricas e os procedimentos metodológicos, escolhidos pela pesquisadora, também atuaram



como limitantes de sua análise. Mesmo assim, salienta-se que Gouveia (1970), ao cruzar diferentes dados nos oferece importante material para junto com outras teorizações compreender a complexidade do fenômeno da feminização do magistério no Brasil. Passo para a próxima seção onde analisarei a obra *O magistério primário numa sociedade de classes*, escrita por Luiz Pereira no ano de 1969. Com as análises da obra de Pereira (1969) poderei ampliar o escopo analítico sobre o processo de feminização do magistério, no Brasil, olhando com atenção para o que o sociólogo nomeou como “capacidades integrativas” entre os papéis domésticos e os papéis profissionais.

3.3 DOCÊNCIA E AS CAPACIDADES INTEGRATIVAS: RELAÇÃO ENTRE MULHERES E O MAGISTÉRIO

Muito já foi dito sobre a obra de Luiz Pereira no decorrer deste capítulo. Busquei destacar qual era a visão de seus colegas e alunos, bem como sua contribuição para o campo da Educação através de estudos desenvolvidos sob a ótica da Sociologia. O primeiro livro analisado, neste capítulo, constitui-se na monografia defendida no equivalente ao curso de mestrado e a obra que será analisada nesta seção constitui-se no trabalho realizado por Pereira para conclusão de seu doutorado. Ambos trabalhos foram orientados por Florestan Fernandes e guardam sua marca de orientação, muitas outras perspectivas epistemológicas se aliam na formação deste pesquisador que, como aponta Freitas (2010, p. 179) tinha uma percepção própria sobre os fenômenos que se propunha investigar: “Se o ponto de partida de Luiz Pereira tinha débitos teóricos com Talcott Parsons, Max Weber e é claro, Florestan Fernandes, no conjunto da obra as muitas iniciativas de pesquisa que vicejavam articulavam perspectivas epistemológicas e de pesquisa as mais distintas”.



Cabe, então, seguir a linha argumentativa que estou tecendo nesta seção para mostrar como o fenômeno da feminização do magistério no Brasil, na década de 1960, possuiu características específicas, e que a obra de Pereira (1969) nos oferece elementos singulares para tecer esta argumentação avançando na hipótese estabelecida por Gouveia (1970) que articulou variáveis como: grau de tradicionalismo, classe social e desempenho escolar para explicar uma maior propensão para atuar no magistério.

Pereira (1969), ao tomar como objeto de estudo o magistério primário e apontar esta ocupação como uma das principais modalidades de profissionalização feminina na sociedade brasileira, olha, metodologicamente, para este fenômeno a partir de três dimensões: estrutural, ideológica e motivacional. O primeiro excerto que gostaria de destacar das análises do sociólogo refere-se à divisão sexual do trabalho no período analisado e logo, a seguir, com relação a como esta organização parece produzir efeitos na organização escolar:

A distribuição das atividades pelos sexos, no interior do sistema de produção de bens e serviços, constitui apenas um caso de diferenciação interna dos sistemas sociais globais, em que o sexo, fator biológico, adquire conotação social e atua como força organizatória. Nas denominadas modernas sociedades civilizadas ocidentais, com estrutura de família patriarcal ou semipatriarcal quanto às relações entre os sexos, pelo menos no plano das representações coletivas ideais, reserva-se à mulher adulta, tradicionalmente, um complexo de atividades 'domésticas', não remuneradas, composto pelos afazeres do lar e cuidados aos imaturos do grupo familiar; e ao homem adulto, um complexo de atividades 'profissionais'. O status total do homem adulto, no sistema estratificatório socioeconômico, derivaria fundamentalmente da atividade profissional por ele desempenhada, enquanto o da mulher seria um status reflexo, na medida em que derivaria do status total do homem 'chefe da família': do pai, quando solteira, e do marido, quando casada.

Fonte: Obra 3/Excerto 1 (PEREIRA, 1969, p. 18).



A análise dos papéis desempenhados pelo professor, no plano institucionalizado da escola primária, mostra que deles fazem parte algumas atividades de natureza administrativa, ao lado das atividades propriamente docentes. Com referência a estas, as tarefas administrativas aparecem como secundárias e reduzidas, e sempre subordinadas às do diretor, do inspetor e do delegado de ensino. Dêsse modo revela-se no quadro anterior, sob outra luz, aquele mesmo traço estrutural do sistema escolar primário público estadual, que agora aparece como constituído pela predominância feminina nas posições de 'execução' e pela masculina nas de 'direção'. Em outras palavras, as relações assimétricas entre os sexos repetem-se na estrutura dêsse sistema social parcial, refletindo êle idênticas orientações do sistema social global. Ao que se sabe, a mesma característica evidencia-se em empresas outras com ponderável parcela feminina entre os seus membros.

Fonte: Obra 3/Excerto 2 (PEREIRA, 1969, p. 18).

Ao olharmos para os dois excertos, operando com gênero como uma categoria analítica, como nos propôs Scott (1995, p. 14), observa-se, necessariamente, uma conexão da história com as práticas contemporâneas produzindo, então, sentido à forma como se organiza e percebe o conhecimento socialmente construído sendo assim um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos um primeiro modo de dar significado as relações de poder”. Fica evidente como uma distinção entre o que se esperava da mulher e do homem, naquela sociedade, acabava conduzindo suas escolhas.

Outro destaque, refere-se ao excerto dois, no qual Pereira (1969) evidencia que mesmo as mulheres sendo a grande maioria no exercício das atividades docentes, quando observa-se os cargos de diretor, inspetor de ensino e delegado de ensino, elas não chegam a ocupar 50% destas funções. Os números apontados por Pereira (1969) são os seguintes: 93,3% de mulheres ocupam o cargo de professora primária. Com relação ao cargo de diretor 32,6% apenas. Nas outras duas funções o percentual cai ainda mais sendo 5,9% para o cargo de inspetor e 2,2 % para o cargo de delegado de ensino. Pereira (1969, p. 32) justifica estes números a partir de duas hipóteses. A primeira teria relação com o funcionamento social que, ao impor condições específicas para o preenchimento de cargos como direção, para que



ocorresse a realização adequada das atividades correspondentes acabaria afastando as mulheres que “se achariam menos ajustadas do que os homens, devido às respectivas socializações diferenciais prévias”. E, a segunda, relacionada ao funcionamento do sistema social global, especialmente, relacionado à diferença sexual que acabaria afastando as mulheres de determinadas funções e aproximando os homens destas. Podemos compreender este fenômeno com base na teorização proposta por Christine Willians (1995), na qual a autora mostra que, em diferentes situações, parece existir “um teto de vidro” que operaria como um limite invisível que limitaria a ascensão das mulheres e, no caso dos homens, teríamos uma “escada rolante invisível” que impulsionaria a ascensão masculina.

A relação entre o magistério e o casamento, nas análises de Pereira (1969) também é um aspecto relevante, pois é, justamente, ao articular estes dois elementos que o pesquisador irá apresentar a questão das capacidades integrativas. De acordo com o sociólogo, casamento e profissão implicariam para mulher dois conjuntos de papéis diversos que, na maioria dos casos, a integração ou conciliação destes papéis seria quase impossível, dificultando a entrada da mulher em determinadas profissões. Assim, as acomodações entre os papéis possíveis de serem ocupados pelas mulheres, naquele período, apresentariam-se em três opções as quais transcrevo no excerto a seguir:

Acomodações entre aqueles papéis abertos às mulheres adultas processam-se de três maneiras distintas: 1) sucessão cronológica entre fases da vida do indivíduo, a primeira das quais caracterizada pelo celibato e trabalho profissional e a segunda, pelo casamento e abandono dos papéis profissionais; 2) filiação simultânea do indivíduo ao padrão profissional e ao padrão doméstico plenamente realizado com o matrimônio; 3) permanência do indivíduo no padrão profissional e na condição celibatária.

Estudos relativos a sistemas urbano-industriais os mais avançados mostram as mulheres casadas participando em escala bem menor do que as solteiras da população economicamente ativa – fenômeno êste explicável, ao menos em parte, pelas maiores dificuldades de aquelas acomodarem seus papéis domésticos com os papéis profissionais.

Fonte: Obra 3/Excerto 3 (PEREIRA, 1969, p. 33-34).



Com base nas análises diagnósticas, realizadas por Pereira (1969), dos sistemas urbano-industriais ficou visível que as mulheres casadas ocupavam em menor grau a categoria de população economicamente ativa, por tornar-se incompatível aliar as atividades domésticas, exigidas pelo casamento, e as atividades profissionais exigidas pelo trabalho fora de casa. Sendo assim, muitas mulheres, naquele período, abandonavam suas carreiras profissionais para dedicar-se ao lar. Como vimos na seção anterior, esta era uma opção, principalmente, das moças de classes mais favorecidas que podiam optar pela dedicação exclusiva ao lar.

Porém, o que o sociólogo vai nos chamar a atenção, em seu estudo, é que no caso do magistério primário existia uma tendência de vinculação das professoras para ambos tipos de papéis, tanto os domésticos, quanto os profissionais. Tal constatação é baseada no número de professoras casadas e, igualmente, pelo desejo matrimonial da maioria das professoras ainda solteiras. Com tais dados, Pereira (1969, p. 34) levanta a hipótese de que existiriam “grandes capacidades integrativas entre papéis domésticos e seus papéis profissionais atuais”.

Uma curiosidade levantada, no estudo de Pereira (1969, p. 36), com relação ao magistério e as influências que a escolha por esta carreira traziam para o estado civil da professora, refere-se ao fato de que esta opção levaria as professoras a conservar “por mais tempo a condição celibatária”. De acordo com o sociólogo, três seriam os motivos para esta questão. O primeiro refere-se às transferências das professoras de uma cidade para outra, principalmente, em zonas rurais. Tal questão dificultaria o estabelecimento de relações estáveis e diversificadas, questão que parecia “repercutir negativamente em seu campo matrimonial”. A segunda questão, refere-se ao prestígio social elevado que carregava o magistério fazendo com que “o nível de aspiração matrimonial das professoras, no que concerne



à ocupação do cônjuge masculino coloca-se ainda mais alto”; tal aspiração, muitas vezes, não era satisfeita nas comunidades rurais onde as jovens professoras iniciavam sua carreira. O terceiro e último motivo, que é considerado pelo sociólogo como capital para esta questão, refere-se à independência financeira das professoras que era garantida com a “sua filiação ao padrão profissional e com a garantia legal, para as efetivas no funcionalismo público, da continuidade dessa situação”. (PEREIRA, 1969, p.48).

Considero bastante pertinente trazer estas análises de Pereira (1969) relativas à interferência da carreira profissional no ajustamento das professoras primárias ao padrão doméstico, especialmente, no que concerne aos fatores relativos ao retardamento da idade de casamento e a seletividade na escolha do cônjuge, pois mostra o trabalho feminino também como uma ferramenta importante para a independência das mulheres daquele período. Poder escolher o marido que deseja, por sentir-se independente financeiramente, parece ser uma faceta importante relativa ao magistério feminino e que não pode ser desconsiderada neste estudo.

Mesmo apresentando esta mudança percebida nas professoras, relativas aos padrões matrimoniais do período, Pereira (1969) destaca que um número significativo de professoras são casadas e as que não o são possuem aspirações matrimoniais. Como já mencionei, anteriormente, tal possibilidade de conciliar os dois padrões: doméstico e profissional devia-se a algumas características do magistério que facilitariam a acomodação destes dois papéis como apresento no excerto e no quadro a seguir:



Os argumentos justificadores da maior adequação do magistério primário ao sexo feminino classificam-se em dois tipos. O primeiro diz respeito a traços da personalidade feminina – alguns referidos de maneira explícita à ‘hereditariedade’ e outros não. As características psíquicas mais frequentemente assinaladas são ‘instinto maternal’ e maior dose, nas mulheres, de certas aptidões, habilidades ou capacidades tidas como apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças: ‘carinho’, ‘amor’, ‘docilidade’, ‘compreensão’, ‘paciência’, ‘abnegação’, ‘comunicabilidade’, ‘meiguice’, ‘dedicação’, etc. O segundo tipo engloba o que se chamaria de fatores extrínsecos, porque ligados não à personalidade do professor, mas a condições de funcionamento escolar: salário reputado como baixo, poucas horas de trabalho diário, prestígio ocupacional considerado insatisfatório, etc.

Fonte: Obra 3/Excerto 4 (PEREIRA, 1969, p. 48).

Quadro 6 - Fatores da maior adequação do magistério primário às mulheres

Fatores	Professores Primários	Normalistas	Professores de Escolas Normais
a) O magistério primário é adequado só à mulher porque lhe dá oportunidade de auxiliar na manutenção do lar, pelo horário de um período, pelas férias anuais longas, e, ainda, por dar-lhe tempo de assistir aos filhos que tiver e realizar os demais deveres femininos que o lar impõe.	8,6%	4,2%	4,6%
b) Porque com o ordenado pago aos professores não é possível ser chefe de família e também porque os homens não têm tanta paciência e delicadeza que a profissão requer para seu bom êxito.	8,3%	2, 5%	2,8%
c) Pela paciência, carinho e meiguice da mulher. À mulher é mais fácil transformar a escola num segundo lar. Há inúmeros alunos que sentem esta falta, em classe de professor.	40,2%	66,1%	54,6%



d) Na minha opinião, a mulher está por natureza e instinto mais ligada à criança, entendendo as suas vontades, resolvendo as suas dúvidas e impondo-lhe mais confiança, facilitando-a nos esclarecimentos. Também há um horário reduzido e compatível com as aptidões femininas.	4,2%	0,9%	2,8%
e) Porque a mulher nasceu para ser mãe e a professora é a segunda mãe.	38,7%	26,3%	35,2%

Fonte: elaborado pela autora com base em Pereira (1969).

Como podemos observar no excerto 4, Pereira (1969) descreve alguns fatores intrínsecos ligados à personalidade feminina e fatores extrínsecos ligados ao funcionamento do sistema escolar, que justificariam uma maior adaptação do magistério primário às mulheres. Posteriormente, no Quadro 6, apresento um levantamento realizado pelo sociólogo com professoras primárias, normalistas e professoras de escolas normais de quais seriam os fatores que elas entendiam como principais para uma maior adaptação do magistério às mulheres. As participantes do estudo de Pereira, como podemos observar, escolheram as alternativas C e E que explicavam uma maior adaptação do magistério às mulheres por fatores intrínsecos ligados à uma suposta natureza feminina.

Tais excertos nos ajudam a compreender, de forma mais clara, como o magistério primário se fortaleceu como uma atividade feminina no Brasil a partir de uma forte ligação dele com a maternidade. Pois, como é possível perceber, as duas alternativas escolhidas foram, justamente, as que atribuíam às professoras o lugar de segunda mãe dos alunos e da escola como segundo lar. De acordo com Marina Maluf e Maria Mott (1998), foi a propagação de um discurso biológico que difundiu a crença de uma natureza feminina e do instinto materno, homogeneizando o lugar da mãe como aquela que



cuida e não abandona seus filhos. Conforme as pesquisadoras, tal crença prevaleceu durante a primeira metade do século XX e reduziu os lugares da mulher na sociedade como: mãe, esposa e dona de casa. Podemos, então, observar como estes discursos biologizantes que ligavam o lugar da mulher à maternidade e ao cuidado da casa são centrais para o fortalecimento do processo de feminização do magistério brasileiro.

Para Pereira (1969, p. 51), em seu prisma, esta analogia entre as representações acerca dos papéis maternos e dos papéis docentes poderia ser explicada como uma espécie de “extensão profissionalizada dos papéis maternos” constituindo-se como uma ideologia profissional correspondente a esta ocupação. A problemática apontada pelo sociólogo desta relação seria a fundamentação ideológica baseada em relações assimétricas entre os sexos, que sustentaria tal adaptação e justificaria, entre outras questões, a manutenção das mulheres em posições subordinadas e, inclusive, os baixos salários. De acordo com o sociólogo brasileiro (PEREIRA, 1969, p. 53), existiria uma “conexão funcional entre estereótipos de sexo feminino e salários julgados inferiores: êstes sustentam, ao menos em parte, os estereótipos e vice-versa”. Assim, tanto os estereótipos de sexo, ligados ao magistério primário, como o nível de remuneração teriam atuado como “poderosas forças sociais responsáveis pela elevada predominância numérica feminina nessa ocupação, ao afastarem dela indivíduos masculinos”. (PEREIRA, 1969, p. 53).

Com tais análises sociológicas, Pereira (1969, p. 59) aponta que a partir de uma perspectiva privatista, ou seja, que corresponderia aos interesses das professoras e de seus familiares, o magistério primário configurava como “uma das mais bem sucedidas modalidades de participação da mulher na população economicamente ativa”. Entretanto, a profissionalização feminina, pelo magistério, não alcançaria o estágio de profissionalização masculina devido à organização social e à condição tradicional da mulher na sociedade brasileira daquele



período histórico. Tais questões, ainda de acordo com Pereira (1969, p. 61), afetariam “negativamente o próprio desempenho dos papéis profissionais pelas professoras no sistema escolar”, apontando para a importância de que o estado de acomodação entre os papéis domésticos e profissionais fosse ultrapassado.

É nesse contexto, identificado pelo sociólogo, em que seria necessário ultrapassar a acomodação entre os papéis domésticos e profissionais no magistério primário que ele aponta para a importância das discussões sobre a profissionalização desta modalidade, a qual ele dedicará um capítulo completo de sua obra para discorrer. Neste capítulo, Pereira (1969) discute o trabalho docente a partir de dois modelos: o artesanal e o profissional. Enquanto no modelo artesanal as recompensas seriam obtidas pelo trabalho em si, no modelo profissional a ênfase recairia nas gratificações ou satisfações derivadas do trabalho. Tais concepções coexistiriam nas análises realizadas por Pereira (1969) como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 7 - Aspirações dos professores com relação à sua profissão

Aspirações	Professor primário ideal ²⁵	Professor primário real ²⁶	Normalistas	Professores Primários	Condições ocupacionais ²⁷
Ser útil para os outros	87, 6%	31,7%	76,7%	65,5%	92,8%
Usar aptidões e capacidades pessoais	73,6%	35,7%	69,9%	75,1%	70,2%

25 Para construir as aspirações do que Pereira (1969) denominou como professor primário ideal ele considerou as entrevistas realizadas com os professores de escolas normais, consultando sobre qual seria o perfil de professores que eles aspiravam formar a partir de suas aulas.

26 Após consultar os professores sobre quais seriam as aspirações do professor primário ideal ele consultou os professores das escolas normais sobre quais seriam as aspirações do professor real. Sendo assim as duas primeiras colunas das tabelas correspondem a resultados relativos às suposições dos professores das escolas normais sobre quais seriam as aspirações dos professores primários.

27 Nessa coluna apresentam-se os resultados obtidos em pesquisa com as professoras primárias com relação a quais aspirações estão sendo atendidas no atual estágio de trabalho.



Lidar com as pessoas mais do que com coisas	69,8%	21,7%	37,7%	23,7%	83,3%
Não cair em rotina	55,0%	12,4%	45,9%	22,7%	34,8%
Ser criador e original	30,2%	10,1%	18,5%	9,7%	18,0%
Ter futuro estável e seguro	27,9%	76,0%	55,5%	69,9%	42,5%
Ter boa retribuição monetária	24,0%	77,5%	35,6%	78,7%	5,5%
Exercer liderança	17,8%	23,3%	4,8%	4,1%	8,0%
Gozar de prestígio, consideração	8,5%	59,7%	29,5%	39,5%	21,0%
Ficar livre de supervisão de outrem	5,4%	52,7%	26,0%	14,1%	15,2%

Fonte: elaborado pela autora com base em Pereira (1969).

Em sua pesquisa realizada com professores de escolas normais, normalistas e professoras primárias sobre quais seriam as aspirações das professoras primárias, Pereira (1969) nos apresenta importantes elementos para compreender sobre quais pilares a profissionalização do magistério parece se sustentar em um contexto de urbanização do Brasil. Como nos mostram os dados obtidos por Pereira (1969), dois modelos estavam em disputa naquele período, de um lado uma concepção artesanal do trabalho docente e, de outro, uma visão mais profissional.

A primeira coluna do Quadro 7 mostra quais seriam as aspirações do professor ideal, em que torna-se visível quais aspectos ligados a um caráter mais instrumental, do trabalho, figuram em segundo plano e destacam-se as representações que realçam o



cunho artesanal (e missionário) do magistério primário, evidenciado pelos 87% que apontaram como maior aspiração, da professora, a assertiva “ser útil para os outros”. Na segunda coluna, figurariam as aspirações do professor real, encontra-se em primeiro plano os aspectos mais instrumentais da ocupação (boa remuneração, futuro estável e seguro), os quais apontariam, segundo Pereira (1969, p. 115-116), para a “profissionalização do magistério, entendida como ênfase maior posta nesses aspectos relegados a plano subalterno no modelo artesanal idealizado do trabalho”.

Na terceira coluna, onde apresento os resultados advindos de questionário realizado com as normalistas, por Pereira (1969), nota-se uma aproximação com a concepção ideal de professor primário, em que as aspirações não apresentam conteúdo, predominantemente, instrumental e sim um maior caráter artesanal da docência. A quarta coluna, com dados obtidos diretamente de pesquisa com as professoras primárias, mostra uma ênfase nos aspectos instrumentais apontando para um distanciamento da concepção ideal. E a quinta e última coluna, onde apresento os dados obtidos por Pereira (1969, p. 124), em pesquisa com as professoras primárias sobre as condições ocupacionais que mais estão sendo atendidas pelo exercício do magistério primário, fica evidente uma discrepância entre os níveis de aspiração e de realização profissional. Tal situação evidenciaria, de acordo com o sociólogo, uma situação de crise do magistério, pois na opinião dos próprios professores, “as suas presentes condições de trabalho satisfariam principalmente àqueles apegados às concepções tradicionalistas sobre o magistério primário”. (PEREIRA, 1969, p. 124).

A insatisfação das aspirações instrumentais dos professores produziria repercussões prejudiciais para o caráter coletivista do sistema escolar, exacerbando orientações individuais em detrimento das obrigações inerentes ao cargo. Para exemplificar esta tensão, Pereira (1969) descreve o caso das atitudes dos professores primários



frente aos períodos letivos diários. No contexto em que o estudo foi desenvolvido o período letivo deveria ser de quatro horas, mas, pelo número grande de alunos e pelo pequeno número de salas, muitas escolas e professores trabalhavam no período de três horas. Porém, aos poucos começava-se a equilibrar tal questão e os períodos deveriam retornar ao horário normal e, de acordo com o sociólogo, “a quase totalidade dos argumentos invocados pelas professoras contra a ampliação dos seus horários de trabalho diz respeito a outros tipos de atividades por elas desempenhadas durante o tempo em que não estão nas escolas primárias estaduais” (PEREIRA, 1969, p. 126), tais como afazeres de casa, cuidados de crianças ou doentes e dificuldade na condução para o local de trabalho.

A problemática das jornadas de trabalho foi examinada por Maria Esteves de Oliveira (2017), em publicação recente, como um dos elementos históricos de precarização do trabalho docente. Conforme a pesquisadora, as primeiras reformas que marcam a ampliação da jornada docente para o atendimento à expansão da oferta de ensino, no Brasil, datam de 1950. Todavia, teriam sido “as políticas adotadas posteriormente, pelo regime civil-militar, que conduziram definitivamente à expansão da oferta do ensino público no Brasil sob forte conotação quantitativa, massificada em detrimento da expansão qualitativa”. (OLIVEIRA, 2017, p. 4). Como bem aponta Jamil Cury (2007), a Constituição Federal, de 1967, apresenta grandes avanços com relação a ampliação da oferta da educação básica gratuita e obrigatória de oito anos. Porém, ao retirar a vinculação constitucional de recursos sob a justificativa de maior flexibilidade orçamentaria teriam sido os professores que com a ampliação das jornadas de trabalho e a diminuição dos salários acabaram pagando a conta pelo processo de democratização do ensino.

É nesse contexto descrito por Cury (2007) e Oliveira (2017), em que de um lado percebemos uma ampliação da democratização



do ensino e de outro uma precarização do trabalho docente que o segundo grupo de materiais empíricos deste estudo se insere. Se, como busquei mostrar até aqui, o magistério se constituiu como uma profissão adequada para as mulheres, por características intrínsecas ligadas a uma suposta natureza feminina e características extrínsecas ligadas à organização do trabalho escolar, que Pereira (1969) denominou como capacidades integrativas. Em um segundo momento esta condição passou a ser criticada por um conjunto de pesquisadores em educação que buscava defender a competência técnica como fundamento para a prática docente. Como Louro (1986, p. 258) aponta, em sua tese, o estudo de Guiomar de Mello sobre o magistério de 1º Grau, deixa “saliente o quanto a vocação – expressão vaga e indefinida – foi usada para manter a profissão do magistério como carreira feminina, para ligá-la com um ideal de sacerdócio e em consequência com aceitação de baixa remuneração”. Objetivamente, neste capítulo de análise, consegui descrever os modos pelos quais a feminização do magistério, no Brasil, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, adquiriu diferentes significados e passou por um processo de tensão. Para além do âmbito de uma vocação ou natureza feminina, mostrei que a feminização foi marcada por escalas de tradicionalismo e por capacidades integrativas. Tomada enquanto ocupação feminina, a docência é reposicionada no âmbito de uma atividade desenvolvida no contexto de urbanização brasileira e de democratização do acesso à escolarização. Passo, então, para o segundo grupo, em que analisarei, de forma central, os estudos que se organizaram em criticar esta condição feminina que era utilizada para justificar uma maior precarização das atividades docentes e em luta pela sua profissionalização. Todavia, será no interior deste debate que as competências exigidas para a profissão docente serão examinadas e descritas pela literatura pedagógica brasileira.





4

**MAGISTÉRIO
E PROFISSIONALIZAÇÃO:**
COMPETÊNCIA TÉCNICA,
COMPROMISSO POLÍTICO
E PROLETARIZAÇÃO

No final da década de 1970 eram inúmeras as transformações pelas quais a sociedade e a economia brasileira vinham passando. Um intenso processo de democratização do ensino, já iniciado nas décadas anteriores, mobilizava significativas reflexões na literatura pedagógica brasileira. Sob as condições de tal democratização, aumentava-se o número de matrículas nos variados níveis de ensino, ampliava-se o número de escolas no interior do país e a possibilidade de oferta de uma escolarização para todos passava a compor a pauta do Estado brasileiro²⁸. Investimentos na alfabetização, em novas propostas curriculares ou em programas de formação de professores tornavam-se recorrentes em um país em que a democratização estava em curso. No âmbito das novas lutas políticas, uma questão emergente perpassava a literatura pedagógica brasileira daquele período, qual seja: que perfil de professora se ajustaria ao processo de democratização do ensino em curso?

Esta é uma questão que buscou ser respondida, e, certamente, continua sem uma única resposta, por um conjunto de importantes acadêmicos do período aqui analisado. De acordo com o historiador Antonio Nóvoa (1992), a década de 1980 tem uma significativa importância para o debate sobre o trabalho docente porque marca uma virada na pesquisa educacional, em nível mundial, trazendo os professores para o centro da investigação e dos debates educativos. Nas palavras de Roseli Cação Fontana (2010, p. 21), olhando para o contexto brasileiro:

na década de 80, voltamos à cena. Se por um lado, o interesse crescente pela qualidade da escola, já no contexto dos projetos de modernização neoliberais, impulsionou o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, multiplicando as instâncias

28 Os investimentos do Estado brasileiro, acerca da democratização do acesso à educação para todos, podem ser visibilizados no artigo desenvolvido pelo filósofo José Mario Pires Azanha (2004), no final da década de 1970, sobre os dilemas enfrentados pela democratização naquele período. Explorarei com mais detalhes as discussões do autor neste capítulo.



de controle sobre o trabalho docente, por outro, impulsionou também o interesse pelo estudo de nossa atividade, de nossas condições de trabalho e de nossos processos de formação básica, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel de professor(a).

Para Fontana (2010), por sua vez, será o processo de redemocratização da sociedade brasileira com intensa influência das críticas ao movimento reprodutivista que favorecerá a emergência das pedagogias críticas no cenário educacional brasileiro. Tais pedagogias tornaram-se importantes, de acordo com a pesquisadora, ao resgatarem o papel da escola e, especialmente, dos professores na dinâmica social. Aqui podemos destacar a influência da obra de Georges Snyders²⁹ junto aos educadores brasileiros, especialmente, na obra *Escola, classe e luta de classes* (ano), Moacir Gadotti (1995), Maria Eliana Novaes (1987), Demerval Saviani (1983) e Guacira Lopes Louro (1986), em seus estudos desenvolvidos neste contexto, referem-se à esta obra como uma importante ferramenta, que, através da dialética, incitava os pesquisadores. Nas palavras de Louro (1986, p. 252), “[a] desconfiar das aparências, perceber os conflitos escondidos, reagir a partir da práxis, inventando seus próprios recursos para ‘driblar’ a autoridade”. Desta forma, a obra de Snyders (1980), ao questionar as teorias crítico-reprodutivistas³⁰ que imputavam à escola um papel determinante na reprodução das desigualdades sociais



29 Filósofo francês cujos estudos tiveram grande influência nas pesquisas desenvolvidas, especialmente, a partir da década de 1970 e no grupo de orientandos do professor Demerval Saviani. De acordo com Renata Vieira e Maria Isabel de Almeida (2017, p. 501), as discussões estabelecidas pelo filósofo defendem uma “formação comprometida com os desafios colocados contemporaneamente para se qualificar política e pedagogicamente a ação formativa, tenha ela lugar na escola básica ou no ensino superior”.

30 Tais teorias, de acordo com Demerval Saviani (2009, p. 27), consideravam importante construir análises acerca do processo educativo sempre articuladas aos fenômenos sociais. Todavia, “na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”. Uma das ideias difundidas por essas teorias refere-se a compreensão do sistema de ensino como violência simbólica desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992).

ofereceu importante aporte para estes estudiosos e para as pesquisas desenvolvidas neste período no contexto brasileiro.

Tais pesquisas tinham forte vinculação teórica com as obras de Karl Marx e Antonio Gramsci e, dentre outras coisas, buscavam “explicitar as insuficiências e falácias do projeto liberal na democratização do acesso à escolarização formal e suas consequências políticas”. (FONTANA, 2010, p. 22). Gadotti (1995, p. 55-56), a partir da obra de Snyders (1980), afirmava que “o ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros”. Na visão destes estudiosos tornava-se necessário “traçar caminhos para a construção de uma educação escolar comprometida com as classes populares”. (FONTANA, 2010, p. 22).

É neste contexto que entram em disputa os significados acerca do que seria o bom professor e as distinções entre um modelo de professor liberal, descrito com características consonantes a um perfil de educação conservadora e tecnicista e um modelo de professor progressista que serviria de oposição ao professor liberal tendo como horizonte um “compromisso ético-político” (FREIRE, 1994, p. 5) com a educação de todos.

Defendia-se, naquele período, que a democratização do ensino dar-se-ia a partir de dois princípios básicos: a gratuidade do ensino e a educação como direito do cidadão percorreram caminhos sinuosos no contexto brasileiro. Como aponta Cury (2000), será na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, aparece a ênfase da educação como direito, e será a única legislação, antes da Constituição de 1988, que reconhecerá ao adulto o acesso à escolarização como direito. Ainda, de acordo com Cury (2000, p. 574), “para que, de fato, se garantisse o dever do Estado para com o ensino primário gratuito e obrigatório, criou-se uma vinculação constitucional de recursos exclusivos para Educação”. No Brasil, a gratuidade nasce em 1824 e morre em 1891.



Seu retorno ocorrerá no ano de 1934 e, como podemos observar, a partir dos estudos de Cury (2000), gratuidade e obrigatoriedade percorrem caminhos concomitantes na legislação brasileira.

O fato curioso que Cury (2000) aponta, em seu artigo, é que no mesmo período em que aumenta-se o tempo de escolaridade do alunado, remove-se “a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária”. (CURY, 2000, p. 574). Assim, como já aponte anteriormente, quem parece ter pago a conta da democratização do ensino, no Brasil teriam sido as professoras que, através de um duplo ônus, financiaram “a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho”. (CURY, 2000, p. 574). Como explica Cury (2000), a necessidade de haver mais professoras e professores para responder à demanda, produziu como norma a redução dos concursos e a ampliação de contratos precários. Após a abertura política, o corpo docente irá passar a organizar-se na forma de associações tendo como principais pautas a luta por recomposição salarial e valorização do magistério. E a resposta será, a partir da Constituição de 1988, que, com maior ou menor intensidade, “responde a ambas as demandas, nos limites do alcance da lei e do sistema federativo”. (CURY, 2000, p. 575).

É nesse intermeio que a literatura pedagógica deste segundo grupo de materiais empíricos localiza-se historicamente. Para tanto, pelos motivos que apresentarei a seguir, destaco três obras deste período para analisar que apresentam importantes contribuições para compreendermos alguns dos contornos que adquirem à docência na Contemporaneidade.

A primeira obra, deste conjunto de materiais empíricos, é o livro escrito por Guiomar Namó de Mello, no ano de 1982, fruto da sua tese, orientada pelo professor Demerval Saviani. Fontana (2010), em revisão de literatura sobre a docência no Brasil, aponta como marco de referência para os estudos sobre a prática e a identidade docente



o trabalho pioneiro desenvolvido por Mello na década de 1980. Serão acompanhadas a obra e a argumentação estabelecidas por Mello (1995)³¹, com as quais buscarei reestabelecer um debate que, nas palavras de Paolo Nosella (2005, p. 224), “fervia entre os educadores” daquele período – que se situava entre a competência técnica e o compromisso político. Para recompor este debate, busquei recuperar, além dos argumentos de Mello (1995) e Nosella (1983), a proposta de reconciliação deste debate escrita por Saviani em 1983³² sob o título: *Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)*. Neste texto, Saviani (2011, p. 21), registra que Paolo e Guiomar eram colegas da mesma turma de doutorado na PUC-SP e que ambos tiveram suas teses orientadas por ele. Durante este período de formação, “cada trabalho era impiedosamente discutido no grupo” e deste processo fizeram parte as teses de Guiomar e de Paolo, que, ainda, segundo o autor, foram defendidas no mesmo dia: 26 de junho de 1981. Para o professor, a atitude de debate era vista com satisfação, pois seu, na época, orientando Paolo prosseguia com “o mesmo espírito dos debates que tratávamos no interior do grupo”.

Após seu doutorado, Guiomar seguiu uma trajetória ligada à vida política sendo Secretária Municipal de Educação, de São Paulo, de 1982 à 1985, e Deputada Estadual, de São Paulo, no ano de 1986, entre outros cargos ocupados pela pesquisadora. Atualmente, é diretora da Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área da educação inicial e continuada de professores da educação básica.

O que buscarei apontar, na primeira seção desta análise, é, justamente, o debate entre o compromisso político e a competência técnica e a importância desta discussão para reposicionarmos a

31 A edição que usarei será a 11ª edição do ano de 1995. A primeira edição da obra é de 1982.

32 A publicação original deste texto é do ano de 1983, na *Revista Educação & Sociedade*, mas usarei a publicação do texto no livro *Pedagogia Histórico Crítica* (2011), onde ele foi republicado.



discussão sobre docência na literatura pedagógica brasileira. Operando com o conceito de gênero, nas análises, busquei evidenciar como tal embate teórico, enfatizou que a sexualização do magistério, ao basear-se em estereótipos sobre quais funções seriam naturais para serem desempenhadas por homens ou mulheres a partir de características biológicas ou em vistas de características induzidas pelas formas de socialização, constituiu uma das formas que perpetuou por muitos anos na descrição da professora primária como segunda mãe dos alunos. Assim, o debate em torno da competência técnica e do compromisso político, ao denunciar esta condição feminina, que segundo estes teóricos, perpetuava o senso comum que associava o magistério ao amor e a vocação, buscou deixar em evidência tal associação como uma falta de profissionalismo.

Villela (2000), ao investigar a profissionalização docente, partindo de documentações produzidas no mínimo cem anos antes das analisadas nesse estudo, questiona-se quais seriam as principais continuidades e rupturas que podem ser descritas ao longo do século XIX, no que se refere a identidade docente. E aponta como uma das principais rupturas a separação entre os ambientes domésticos e privados, que, no período em que se inicia à docência no Brasil, onde prevalecia a figura do mestre-escola, tal separação não era visível, nem necessária. O que desejo mostrar é que o debate, em torno de uma identidade profissional e a separação entre os espaços privados e domésticos, parece se fortalecer e reposicionar na arena da literatura pedagógica nos anos 1980 e tal debate é significativo de ser discutido e reposicionado à luz do conceito de gênero.

A segunda obra, que será analisada neste conjunto de materiais empíricos, constitui-se no livro *Professora primária: mestra ou tia*, escrita por Maria Eliana Novaes, e publicada em 1984, fruto da sua dissertação, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais e orientada pela professora Glauro Vasques de Miranda. Duas são as



novidades que a pesquisa de Novaes (1987) introduz na literatura pedagógica, que justificam a importância desta obra como material empírico deste estudo, além dela ter sido amplamente utilizada nas faculdades de Educação da época. O primeiro destaque refere-se às análises que a autora faz relativas a taylorização do trabalho³³ docente, que teria contribuído para a proletarização do trabalho das professoras, não apenas pelo seu parcelamento ou pela especialização das funções, mas, principalmente, pela divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na carreira docente. A pesquisa de Novaes (1987), ao investigar as condições de proletarização do trabalho docente, apresenta elementos relativos à organização dos professores através de associações e greves em busca de melhores condições de trabalho. Estes elementos e as tensões do período, descritos pela pesquisadora, incluindo a promulgação de um decreto que contrataria professoras de forma emergencial para substituir os professores grevistas serão importantes para contarmos mais sobre as condições de proletarização e sua luta neste período. O segundo elemento importante da obra, que será analisado com atenção nesse estudo, refere-se às análises de Novaes sobre o hábito das escolas de chamarem as professoras de “tia”, tal forma de tratamento, de acordo com a pesquisadora, teria uma relação com a expropriação do seu saber, fortalecendo o lugar da supervisão escolar.

Muito pouco foi possível recuperar sobre a trajetória tanto acadêmica como profissional na professora Maria Eliana Novaes. Ela foi servidora durante muitos anos da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, onde ocupou cargos como: superintendente de

33 Com esta expressão, Novaes (1987) busca mostrar, através de suas análises, como a criação dos cargos de especialistas da Educação, na época o diretor e o orientador técnico, produziram uma ampliação na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e, através da divisão técnica do trabalho, difundida pelas teorizações de administração naquele período, contribuíram para a ampliação da precarização das atividades docentes. Uma articulação das análises propostas por Novaes (1987) com as discussões sobre os estudos de Taylor nas teorias da administração será realizada na seção que analisarei a obra de Novaes neste capítulo.



Ensino Médio, subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica e subsecretária de Gestão de Recursos Humanos. Uma nota de falecimento assinada pela secretária de Educação de Minas Gerais foi publicada no dia 25 de agosto de 2016.

O que parece importante destacar, com relação à obra de Novaes (1987), é o impacto de suas discussões na reflexão sobre o trabalho docente até os dias atuais. Muitos são os estudos que fazem referência, até hoje, à obra da socióloga para discutir o posicionamento da professora primária na instituição escolar e a ligação da docência às características supostamente naturais da mulher, que justificariam uma ausência de profissionalismo e competência técnica. Weber (1996), ao analisar os estudos sobre o professorado no Brasil, aponta a pesquisa de Novaes e suas contribuições para compreensão do magistério primário, como profissão feminina, sob a ótica da transformação do processo de trabalho da professora. Olhar com atenção para os elementos da sua obra pode nos ajudar a compreender os caminhos percorridos pela docência neste contexto.

A terceira obra escolhida, para compor este grupo, é o livro escrito por Paulo Freire, em 1994, intitulado *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Parece desnecessário explicitar os motivos e as razões da obra de Freire constituir-se material empírico desta pesquisa, considerando a importância das discussões estabelecidas pelo pesquisador e a forte influência de seus pensamentos pedagógicos para compor as reflexões sobre docência no contexto brasileiro e internacional.

Danilo Streck (2011, p. 13), pesquisador reconhecido pelo diálogo que estabelece com a obra freiriana, descreve Freire como um “pensador de ideias largas e profundas”. Esta descrição consiste, de acordo com Streck (2011, p. 13), em apontar que, na obra de Freire, por um lado existem ideias com um escopo amplo “não cabendo nem numa disciplina e muito menos em uma subárea especializada” e, ao mesmo



tempo, apresenta “uma profundidade que não se esgota nos diálogos com os autores”. De acordo com o pesquisador, tal característica não significaria superficialidade mas um compromisso em situar suas discussões na “fonte na qual ele baseia seu pensamento: a prática”.

A escolha pela obra de Freire, *Professora sim, tia não*, dentre sua vasta produção, justifica-se pela discussão que ele estabelece sobre a docência, a partir de uma proposta de interlocução com as professoras, através de dez cartas escritas sobre diferentes temáticas. Na introdução do livro, Freire (1994, p. 5) aponta:

Não sei se quem leia esse livro perceberá facilmente o prazer com que o escrevi. Foram quase dois meses em que à sua redação entreguei parte de meus dias, o maior tempo em meu escritório, em nossa casa, mas também em aviões e quartos de hotéis. Mas não foi apenas com prazer que escrevi este trabalho. Escrevi-o tocado por um forte sentido de compromisso ético- político e com decidida preocupação em torno da comunicação que busco estabelecer a todo instante com seus prováveis leitores e leitoras.

São as discussões sobre docência que Freire (1994) estabelece na obra defendendo a importância da competência, da criticidade, do compromisso político da professora e, ainda, da importância da afirmação profissional que explorei de forma detalhada na terceira seção. Antes de finalizar esta apresentação, do segundo grupo de materiais empíricos, considero importante destacar que as três obras que foram analisadas situam-se em um grupo de pesquisas que a professora Marília Pinto de Carvalho (1994; 1999) denominou como “abordagens negativistas da presença feminina no magistério”, que, de acordo com a pesquisadora, consagraram-se na literatura pedagógica brasileira. Carvalho (1994) aponta que, pelo menos, desde os anos 1980, tem se discutido no Brasil a questão da identidade das professoras primárias. Ainda, nas palavras da autora, “quase sempre esses debates desconhecem que o fato de se tratar



de uma maioria feminina de docentes tem consequências sobre essa identidade e sobre as formas como as professoras organizam seu trabalho”. (CARVALHO, 1994, p. 407).

Assim, Carvalho (1999) mapeia dois tipos de abordagem na literatura pedagógica brasileira para explicar o relacionamento afetivo estabelecido entre professoras primárias e seus alunos. Ambas as vertentes, de acordo com a autora, partem da constatação de que se trata de uma maioria de professoras do sexo feminino e acabam por atribuir esta marca da afetividade a características da feminilidade. A primeira linha de abordagem, possui um tom acusatório para com as mulheres, que, ao levarem referências e práticas relativas ao espaço privado para a escola, estariam contribuindo para a desvalorização desta profissão. A outra linha de abordagem, defende uma combinação entre a casa e a escola, tomando como vantagem para o exercício docente esta presença de elementos associados às mulheres no interior das relações pedagógicas.

Em sua pesquisa, Carvalho (1999) busca avançar com relação a estes estudos, mostrando que, para suas entrevistadas (professoras primárias), os ideais de cuidado infantil parecem ser aplicados a todos os tipos de relações, entre crianças e adultos, especialmente mulheres, seja na família, seja na escola. Porém, para a pesquisadora, não fica evidenciada uma transposição ou confusão relacionadas às esferas domésticas e profissionais; o que Carvalho (1999, p. 24) evidenciou seriam “inter-relações bastante complexas entre práticas docentes e maternas (ou paternas)”. Para a pesquisadora, as participantes de sua pesquisa articulam o pensamento pedagógico que embasa suas práticas com referências de experiências familiares, sem que isto pudesse significar “despreparo ou incompetência técnica”. (CARVALHO, 1999, p. 24). Ao contrário, para a pesquisadora, as professoras mais envolvidas emocionalmente com seus alunos e alunas eram aquelas que demonstravam mais clareza quanto às teorias e aos métodos de ensino utilizados.



Neste capítulo, levei em conta o debate estabelecido por Carvalho (1994; 1999) e busquei avançar nas hipóteses estabelecidas pela autora, pois, ao analisar tais argumentos, neste capítulo, não compreendo que existe uma leitura negativa da presença feminina no magistério e, também, como irei mostrar, não existe uma negação do caráter afetivo e amoroso da atividade docente. O que parece existir, nas obras analisadas, é uma defesa pelo magistério como profissão, em alguns momentos, com ênfase na competência técnica e, em outros, no compromisso político e uma espécie de denúncia de algumas formas de compreendê-lo como atividade feminina que, ao absolutizar o caráter afetivo, colocava em segundo plano estas outras dimensões. Passo para as análises de cada obra em que busco desdobrar este argumento.

4.1 A DOCÊNCIA ENTRE O COMPROMISSO POLÍTICO E A COMPETÊNCIA TÉCNICA

Nesta seção, como já mencionado anteriormente, proponho olhar com atenção para a obra *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*, escrita por Guiomar Namó de Mello. A análise da obra busca recompor um debate que foi importante para o campo da docência entre os anos de 1980 e 1990, e, acredito, segue sendo importante, entre a competência técnica e o compromisso político. De acordo com Weber (1996, p. 23), foi o reconhecimento da ligação entre educação escolar e projetos político-sociais que conduziu, na década de 1980, “à sedimentação de posturas que, percebendo a ação educativa como ato político, a distinguiam ou não da ação política propriamente dita”. É neste contexto, que, de acordo com a pesquisadora, vai se situar, por um longo período, perspectivas acadêmicas distintas, entre as quais ela destaca a distinção entre



competência técnica e compromisso político realizada por Mello, em 1982, e a defesa de Arroyo, em 1980, e Gadotti, em 1983, pelo compromisso político como peça fundamental para o exercício docente.

Como destaquei na introdução deste capítulo, o debate entre competência técnica e o compromisso político foi uma das marcas importantes da literatura pedagógica acadêmica dos anos 1980 que parece ter se situado de forma contundente no grupo de orientandos do professor Demerval Saviani. Enquanto Mello defendeu, em sua tese, a necessidade da competência técnica para o compromisso político, seu colega de doutorado, Nosella (1983), defendeu em artigo, após a publicação de seu livro, o compromisso político como horizonte para a construção de uma nova competência técnica, buscando deixar em evidência a necessidade “de se substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com um novo conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova”. (NOSELLA, 1983, p. 93).

Saviani (2011, p. 29), buscando recompor tal debate e apontar para pontos de convergência e divergência nos argumentos dos seus orientandos, afirma:

Parece-me pois que fundamentalmente não existe oposição entre Guiomar e seus críticos. Existe, sim, uma diferença. Com efeito, o horizonte político de Guiomar, seu compromisso político é o mesmo do Paolo, e de tantos outros entre os quais me incluo. A diferença consiste em que, com os olhos fixos nesse horizonte, Guiomar está empenhada na caminhada para torná-lo menos distante. Está preocupada em encontrar as formas de traduzir praticamente a opção política que tem em comum com seus críticos. (SAVIANI, 2011, p. 29).

Assim, na leitura de Saviani (2011), Guiomar (1995), em seu livro, busca encontrar formas da escola cumprir a função política que lhe é própria e propõe uma tese ousada na qual a função política da



educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica. Outra questão importante relativa às críticas da obra de Mello (1995) refere-se à compreensão de uma defesa pela competência técnica, denominada por Saviani (2011) como “pomo da discórdia”, tal qual uma espécie de neotecnicismo ou até uma volta à pedagogia tecnicista. Como podemos observar na crítica realizada por Nosella (1983, p. 91):

tememos que, apesar das claras afirmações a respeito da necessidade de ainda se criticar e denunciar a prática escolar do sistema que esta aí, a tese em pauta possa representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico. Ou seja, a tecnologia educacional, dominante nos anos 60-70 e que vem sendo fortemente questionada pela crítica de cunho marxista, tentaria, obviamente com extrema cautela, retornar ao palco do debate e da prática pedagógica através da tese, bastante confusa que afirma poder-se chegar ao engajamento político, a partir da competência técnica.

Porém, Saviani (2011) aponta que a leitura de Guiomar (1995) tanto da competência profissional, como da competência técnica, ao colocarem exigências que implicam uma compreensão mais ampla da escola e da sociedade ultrapassam, claramente, os limites da pedagogia tecnicista.

Visto o exposto acima, o debate da época de 1980, no que concerne à literatura pedagógica, como aponta Saviani (1983, p. 73) na obra *Escola e democracia*, publicada originalmente no ano de 1983, girava em torno do slogan de que “a educação é sempre um ato político”. Tal afirmativa, de acordo com o pesquisador, “tinha por objetivo combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política”. (SAVIANI, 1983, p. 73). Nesta perspectiva, o slogan teria sido efetivo; porém, na análise proposta por Saviani da “teoria



da curvatura da vara”³⁴ ela teria se curvado muito em direção ao polo político o que poderia incorrer no “risco de se identificar educação com política, [e] a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo” (SAVINI, 1983, p. 73).

É neste cenário efervescente, no que concerne à literatura pedagógica brasileira, que destaco a obra de Guiomar Namó de Mello, pela discussão sobre docência que é estabelecida pela autora e que oferece elementos importantes para compreendermos o debate deste período. A obra *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* é dividida em seis capítulos e tem como um dos objetivos descrever o que as professoras, participantes da pesquisa, relatam sobre sua prática e como a representam. Para analisar as representações das professoras Mello (1995) utilizou dados obtidos junto a uma amostra de 564 professoras de 1º grau por meio de entrevistas, escalas e questionários. As principais representações extraídas do diálogo proposto pela autora, entre a teoria e a empiria, seriam a face boazinha do magistério, a face perversa e a terceira face da prática docente que a pesquisadora chama de bom senso, como podemos ver no excerto a seguir:



34 Metáfora desenvolvida por Vladimir Ilyich Ulyanov, conhecido como Lênin, político teórico russo, utilizada em uma palestra na Conferência Brasileira de Educação de 1980, onde segundo Saviani (1983) a maioria do público era simpatizante do movimento escolanovista. Sendo assim, sua proposta foi de forçar a argumentação para o outro lado e defender a escola tradicional, sem que com isto parecesse que a escola tradicional estaria correta, era apenas a utilização da técnica da curvatura da vara “para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la do lado oposto”. (SAVIANI, 1983, p. 64).

Por esse caminho creio ter conseguido distinguir três faces da prática docente. Uma delas é a que chamo de face *boazinha*. Aí ela me aparece identificada quase que exclusivamente com a relação afetiva, cujo conteúdo é o amor e o carinho que o professor devota aos alunos. A outra face é a que chamo de *perversa*. Neste caso seu aparecer é o de acusadora da vítima, que em última instância torna-se o réu porque não se adapta à escola.

Mas há uma terceira face a que chamo de *bom senso*. Esta me revela que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno é de fato importante para o professor. E mais, que ele tem certo grau de discernimento da precariedade do atendimento que a escola dá às crianças pobres.

Fonte: Obra 4/Excerto 1 (MELLO, 1995, p. 143, grifos da autora).

Esta tipologia estabelecida pelo exercício empírico desenvolvido por Mello (1995) é importante e nos ajuda a compreender as configurações de docência que estavam em disputa naquele período. Começamos explorando a noção de face boazinha do magistério. Para descrever esta primeira face do magistério, a pesquisadora, inicialmente, precisa situar a democratização do ensino historicamente. Para Mello (1995, p. 46), é importante compreender que o crescimento da oferta de escolarização “insere-se no contexto de uma sociedade que cresceu economicamente e vem passando por um processo acelerado de urbanização e modernização com todas as contradições aí decorrentes”. Outro aspecto importante, para recompor o debate pedagógico em disputa no período, consiste em situar que “o ideário pedagógico brasileiro tem sua matriz no pensamento liberal. A escola é apresentada como promotora de igualdade social na medida em que garante a todos as mesmas oportunidades de ascensão individual”. (MELLO, 1995, p. 44).

Em sua perspectiva, a escola pública, universal, gratuita e para todos é um dos legados do pensamento liberal que teria sido a expressão ideológica dos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX. “É a partir daí que a educação ganha importância como promotora da igualdade social e se articula com o projeto político de uma sociedade mais justa e igualitária”. (MELLO, 1995, p. 49). Esta necessidade produziu, no campo educacional, preocupações e



práticas diferentes, mas todas conectadas com o pensamento liberal tendo como princípios a promoção do indivíduo, a igualdade de oportunidades e a valorização do esforço pessoal.

Uma das principais preocupações dos educadores e das instâncias responsáveis pela política educacional seria, no contexto da democratização do ensino, a extensão quantitativa da escola básica articulada a um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária. Surgiria então, entre os educadores da década de 1920, um “entusiasmo pela educação” e um “otimismo pedagógico”. (NAGLE apud MELLO, 1995, p. 49). O movimento “escolanovista” seria a expressão brasileira deste movimento, e, neste contexto, a tônica no indivíduo se fortaleceria com a incorporação cada vez mais sofisticada das descobertas da pedagogia, que nas palavras da autora, produziram um “reducionismo da educação ao psicológico”. (MELLO, 1995, p. 50). Tal reducionismo é descrito por Mello na constatação de que os métodos de ensino passariam a ter mais importância que os conteúdos e o processo mais importância que o resultado.

Uma questão que colocou-se no contexto desta expansão quantitativa é relacionada com a situação de crise na Educação vivenciada naquele período. De acordo com Mello (1995, p. 46), “burocratizou-se o sistema de ensino para fazer face à demanda quantitativa, e escassearam-se os recursos materiais e humanos na medida em que o investimento em educação não aumentou proporcionalmente ao crescimento do sistema”. O que observou-se, a partir desta expansão, foi que o padrão de qualidade que era oferecido para um menor número de alunas e alunos viu-se afetado e, conforme a autora, não houve novas propostas de funcionamento da escola básica para fazer face às demandas quantitativas.

A questão da democratização do ensino era um tema recorrente naquele período envolvendo posições teóricas e políticas bastante distintas, como nos mostra o filósofo José Mario



Pires Azanha, em artigo escrito no final da década de 1970, onde apontava para os dilemas da democratização escolar, alertando para duas formas distintas de como o conceito de democracia tem sido apropriado pelo campo educacional. Uma teria relação com às condições de acesso e permanência da educação para todos e, a outra, com a expressão da liberdade dos estudantes. Para o filósofo, o entendimento e tradução pelas teorias pedagógicas do conceito de democratização como prática de liberdade pode ter produzido uma degradação, no sentido pedagógico, da concepção de democracia política. Nas palavras do autor observa-se que as pedagogias libertárias, mesmo não pretendendo, podem ter contribuído para deslocar “a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual de formação da vontade”. (AZANHA, 2004, p. 343)³⁵.

Azanha (2004) também destaca em seu artigo que, mesmo sendo a defesa pela democratização do ensino antiga e constante no pensamento pedagógico brasileiro, “sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico”. (AZANHA, 2004, p. 344). Assim, a argumentação derivada deste sentimento invocaria “o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas”. (AZANHA, 2004, p. 344). Porém, o autor nos lembra que tal argumento repousa sobre dois equívocos que precisam ser considerados. O primeiro deles consiste em desconsiderar que a extensão de oportunidades é uma medida política e não apenas técnico-pedagógica. E, o segundo, de acordo com Azanha (2004, p. 344), “mais grave, porque é mais sutil”, consistiria em supor que o ajuizamento sobre a qualidade de ensino seja conduzido a partir de considerações exclusivamente pedagógicas e que o suposto rebaixamento pudesse ser aferido apenas de maneira técnica.

35 O texto original foi publicado na *Revista da Faculdade de Educação* em 1979. A versão que estou utilizando no trabalho foi uma nova publicação da *Revista Educação e Pesquisa* de 2004.



Feitas estas considerações sobre a polêmica em torno da democratização do ensino e suas diferentes compreensões na literatura pedagógica, cabe agora retornar a obra de Mello (1995), onde ela faz uma crítica às pedagogias *escolanovistas*, que a partir de suas análises, seguiam interpretando as características ou comportamentos individuais como algo independente das condições materiais dos alunos. E é na justificativa de carência afetiva da criança pobre, que aparece a face boazinha do magistério como podemos observar no excerto a seguir:

Não vou analisar aqui essas teorias, mas apenas gostaria de apontar o fato de que, nelas, a pobreza é entendida menos como situação historicamente constituída, e, portanto, possível de ser negada e superada, e mais como conjunto de características culturais. E parece ser desse modo que os professores representam o aluno pobre.

Essa tônica culturalista determina que o aluno chamado *carente* seja percebido tal como é, em termos de suas características externas: apático, passivo, rebelde e desinteressado. Mas a atribuição dessas características à pobreza é feita de tal modo que elas parecem ser produto de um destino inexorável e não uma situação a ser trabalhada pela escola. Por isso não a atuação pedagógica possível junto a esses alunos, restando apenas o recurso do amor, do carinho e do afeto.

[...] Dar amor, carinho e afeto acaba sendo então a forma mais indicada para lidar com as crianças pobres na escola, além de buscar formas de assistência materialmente oferecendo merenda, uniforme e atendimento médico. Evidentemente, não se nega a importância dessas formas de atuação. O que resta ser explicado é por que o professor não menciona ou valoriza aquela que seria inerente à sua função, isto é, criar ou encontrar formas adequadas para organizar e transmitir a essas crianças o conhecimento escolar.

Minha hipótese é a de que ele não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implicaria apostar que toda criança tem condição de ter acesso e apropriar-se do conhecimento escolar desde que se saiba trabalhar com ela. Consequentemente, se isso não está acontecendo, é porque a escola e o professor não sabem o que deveriam saber. O que em última instância põe em questão sua competência profissional. Esse questionamento de sua competência é ameaçador se não estiver articulado com uma visão crítica da escola como um todo, e da própria preparação profissional que recebeu.

Fonte: Obra 4/Excerto 2 (MELLO, 1995, p. 52, grifos da autora).

Como busquei mostrar para Mello (1995) a face boazinha do magistério não teria apenas ligação com os estudos relativos à



feminização do magistério que ligariam as atitudes de amor, carinho e afeto à um suposto instinto feminino. Ao mostrar a influência do pensamento liberal nos ideários de democratização do ensino, no contexto brasileiro, ela vai mais a fundo nestas questões mostrando que o que parece faltar no contexto da docência, no Brasil, é a competência profissional e a competência técnica dos professores. Só com estas duas dimensões que a escola poderia, então, cumprir seu compromisso político com a educação de todos.

Como podemos perceber, a educação para todos, no Brasil, parece nascer no bojo das discussões *escolanovistas*, em que o foco no indivíduo e a interação individual entre professora/professor e aluna/aluno passa a compor a pauta pedagógica tanto das escolas como da formação de professores. Esta tônica no indivíduo, no interior do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado no ano de 1932, pode ser percebida em diversos momentos, uma vez que o documento defendia que a educação deveria “servir não aos interesses de classe, mas aos interesses dos indivíduos, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola como meio social, tem seu ideal condicionado pela vida atual, mas profundamente humano de solidariedade, de serviço social e cooperação”. (AZEVEDO et al. 2010, p. 40-41). Tais ideários e suas consequências, para o contexto educacional brasileiro, nos anos 1980 já encontramos críticas ao excesso de psicologismo na pauta pedagógica e a defesa pela transmissão dos saberes escolares que pareciam ser deixados de lado em nome do amor, do cuidado e do afeto como mostrei no excerto 2, da obra de Guiomar Mello. É, a partir desta crítica, que a pesquisadora vai denunciar a deterioração da qualidade dos cursos de formação de professores e a absorção pouco crítica e apressada de modismos pedagógicos. Como podemos observar no próximo excerto que destaco da obra:



Nas últimas décadas a deterioração da qualidade dos cursos de formação do magistério chegou a níveis realmente alarmantes. A política de expansão quantitativa, especialmente do ensino superior, que em princípio representaria uma maior abertura de oportunidades, se fez pelo favorecimento da iniciativa particular, sem qualquer ordenação e controle de parte do poder público. As licenciaturas curtas e plenas proliferaram em escolas pessimamente instaladas, sem o mínimo de infraestrutura para a realização de estágios supervisionados, com turmas enormes que reúnem licenciados de todas as áreas, enfim, em condições improvisadas sob todos os aspectos.

[...] O que importa para a presente discussão é que a deterioração da qualidade do magistério constituiu-se em mais um mecanismo para baratear o ensino das camadas majoritárias que predominam na escola de 1º grau à qual esses professores se destinam. Assim, o aumento da oferta de ensino básico gratuito, que é uma conquista das classes subalternas, faz-se acompanhar por uma política privatista e empresarial de formação dos docentes que contribui para relativizar o valor daquela conquista.

Fonte: Obra 4/Excerto 3 (MELLO, 1995, p. 53).

Para Mello (1995), o barateamento da educação básica pelo esvaziamento da função docente concretizava-se também por diferentes medidas internas ao ambiente escolar. O primeiro destaque, da autora, com relação a estas medidas tinha relação com a “generalização e à formalização de processos destinados a racionalizar e supervisionar o trabalho docente”. (MELLO, 1995, p. 53). Estes processos, em função de um contexto político autoritário, teriam expropriado métodos e etapas do trabalho docente, sem a participação do professor.

O aumento quantitativo da escola pública e gratuita exigiu uma redefinição do modelo anterior de ensino em que “o professor, à semelhança do artesão, atendia as demandas de uma clientela mais homogênea porque pré-selecionada”. (MELLO, 1995, p. 54). Mas, como aponta Mello (1995), tal redefinição não precisaria ter ocorrido na separação entre concepção e execução e em uma rígida estrutura de etapas e funções ao melhor modelo fabril. Como busquei mostrar no capítulo anterior, o declínio de uma concepção artesanal da docência no Brasil ocorreu a partir de uma burocratização das atividades docentes. Na próxima seção, retornarei com mais atenção



para as críticas relacionadas ao parcelamento do trabalho docente a partir desta mudança de concepção do trabalho.

Após ter explorado algumas das questões sobre a face boazinha do magistério, volto agora as análises para a face perversa. De acordo com Mello (1995, p. 144), na obra em questão, o lado perverso do magistério “assume o conteúdo do pensamento liberal e as contradições internas desse pensamento”. Aqui vale a pena olhar com atenção para as reflexões realizadas pela pesquisadora acerca das causas que justificariam o fracasso escolar da criança carente através das crenças dos professores. Um grupo bastante significativo de professoras participantes do estudo assumiu uma estratégia que Mello (1995, p. 93) denominou como “culpar a vítima”. Nesta estratégia duas seriam as condições da própria criança, que as professoras apontariam como principais motivos do seu fracasso como aluna na trajetória escolar: falta de esforço e burrice.

Outra questão que aparece nesta face do magistério para justificar o fracasso de alunos das classes populares estaria relacionada com seu ambiente familiar, tendo centralidade o desinteresse e o abandono dos pais. Ainda, de acordo com Mello (1995, p. 94), ficou evidente, nas análises estatísticas, que “a culpa da vítima e responsabilidade da pobreza e do desinteresse da família foram mais altas que a do conjunto responsabilidade da escola”. Esta constatação leva Mello (1995, p. 117) a retomar a face boazinha do magistério para então afirmar: “Quando não se sabe o que fazer, ama-se”. Conforme sua argumentação, “este seria o princípio norteador do senso comum e da prática do magistério, ainda que o bom senso nele seja incluído”. Apresento, a seguir, mais um excerto da obra, no qual Mello (1995) desenvolve a hipótese que relaciona o esvaziamento do conteúdo técnico pedagógico e a absolutização do afeto nas atividades docentes.



Será, portanto retirando de sua atividade o conteúdo técnico-profissional, e o seu sentido de trabalho assalariado, e absolutizando seu caráter afetivo, que o professor vai realizar as acomodações necessárias entre sua vivência cotidiana e seus valores mais gerais. Não estou negando a dimensão afetiva do magistério. Como toda atividade que envolve relacionamento humano ela incluirá sempre essa dimensão. Entretanto, quando ela é absolutizada, é muito provável que isso seja uma maneira de contornar, pelo caminho do sentimento, problemas que reclamam a competência do especialista. Não do especialista entendido num sentido estritamente tecnicista, pois neste caso as máquinas de ensinar poderiam ser mais eficientes. Mas de profissionais que saibam usar a cabeça e as mãos para enfrentar os desafios que lhes chegam também e, sobretudo, pela via da interação afetiva e sentimental com o aluno.

Fonte: Obra 4/Excerto 3 (MELLO, 1995, p. 53).

Como pode-se observar, Mello (1995) não nega o caráter afetivo da atividade docente, apontado este caráter como inerente de uma atividade que envolve relacionamento humano. A denúncia que a pesquisadora realiza em sua obra consiste em uma absolutização do caráter afetivo em detrimento do conteúdo técnico profissional da professora. Afeto, amor e carinho seriam as respostas da professora, especialmente, para o aluno carente que, frequentemente fracassa na escola. É esse diagnóstico que permite Mello (1995, 77) afirmar que a “vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”, mostrando que a face boazinha do magistério pode borrar-se com a perversa.

Todavia, a obra não apresenta um diagnóstico pessimista ou catastrófico do trabalho docente, pois como apontei na abertura deste capítulo, Mello (1995) acredita na competência profissional e na competência técnica como elementos que podem ser desenvolvidos nas professoras e garantir que a escola cumpra seu compromisso político com uma educação que se constitua realmente para todos. Para tanto, a pesquisadora se apoia na face do magistério que denominou como “bom senso”, tal como podemos observar no excerto a seguir.



Se a existência desse bom senso do professor me permite supor que ele percebe em algum grau que a escola e sua prática dentro dela respondem em alguma medida pelo fracasso das crianças pobres; e se, por outro lado, ele combina isso com a face perversa e a face boazinha pelas quais expressa o aparecer dessa prática, fui levada a supor que faltava um personagem nesse cenário.

Esse personagem, segundo a síntese que faço, é o saber fazer aquilo que o bom senso aponta como necessário. A isso chamo de competência técnica, que poderia ser objetivada em termos do domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as precondições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem. Tais recursos existem já, efetivados ou potencialmente sugeridos, no conjunto de conhecimentos historicamente produzidos sobre o que é ou o que não é ensinar e aprender, bem como nas críticas a que esses conhecimentos já foram submetidos.

Mas trata-se ainda da primeira aparição deste personagem no enredo da peça. A segunda é a do momento em que o professor percebe o que pode fazer e ao mesmo tempo consegue distinguir, dentro da escola, limites sérios e objetivos à sua atuação competente. Aqui, a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política, a qual vai colocar em evidência, em primeira instância, as condições de trabalho nas quais ele está envolvido.

Fonte: Obra 4/Excerto 4 (MELLO, 1995, p. 145).

Seria a partir do bom senso que, acreditava Mello (1995), se desenvolveria a competência técnica dos professores tão importante para o desenvolvimento do seu compromisso político. Para que isto ocorresse, de acordo com a pesquisadora, seria necessária uma passagem e, esta passagem seria do professor especialista ao dirigente. De acordo com Fontana (2010), o papel social do professor sustentado pela tese de Mello (1995) seria o dirigente que articularia os saberes técnicos relativos à atividade docente com o seu fazer político. Para Betty Oliveira e Newton Duarte (1990, p. 38, grifo dos autores), em reflexão realizada, posteriormente, sobre a concepção da prática pedagógica do educador dirigente, não bastaria que a ação pedagógica fosse compreendida como eminentemente política em si, seria necessário que ela fosse “intencionalmente questionada e o mais profundamente compreendida possível, para que, ao ser elaborada e realizada, se torne uma ação política também *para si*”. Utilizo as palavras de Mello (1995), escritas para apresentar a



décima edição da obra, no ano de 1993, para encerrar as análises desta seção e me encaminhar para a próxima. Na seção seguinte, analisarei a proletarianização do trabalho docente, mas também as lutas e diferentes formas de organizações de professoras a partir da obra *Professora primária: Mestra ou tia*. Na apresentação da décima edição, Mello aponta que o livro teve uma análise limitada aos aspectos do setor educacional em um contexto de nação em descompasso com a história. Em sua perspectiva, a temática nele explorada consiste em uma importante discussão para a educação contemporânea. Após esta breve avaliação, a pesquisadora aconselha aqueles que desejam estudar e escrever hoje sobre educação a saírem “do quarteirão educacional deste país, mantendo a mirada nele” (MELLO, 1995, p. XII); esta postura garantiria uma “mirada suficientemente ampla e flexível” (MELLO, 1995, p. XII) para que possamos considerar, em nossas análises, as rápidas transformações de um mundo globalizado.

4.2 A DOCÊNCIA ENTRE A PROLETARIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA

No dia 11 de maio de 2015 a jornalista Eliane Brum publica, no jornal *El País*, a coluna intitulada *Humilhar e ignorar professor pode. Sufocar e ferir não*. Brum (2015) referia-se ao ataque sofrido pelos professores do estado do Paraná executado pela Polícia Militar no dia 29 de Abril de 2015 a serviço do governo de Beto Richa. Na descrição da jornalista sobre os acontecimentos, “professores desmaiam, professores passam mal com as bombas de gás lacrimogênio, professores são feridos por balas de borracha. Um cão *pit bull* da PM arranca pedaços da perna de um cinegrafista”. (BRUM, 2015, s/p).

Para quem acompanhou, como eu, os acontecimentos através da mídia consegue lembrar as terríveis imagens deste dia



descrito pela jornalista. Estávamos todos perplexos com o rumo dos acontecimentos. Todavia, a pergunta que Brum (2015, s/p) lança para a sociedade é: “O que esse limite revela sobre o que não é limite?” Com esta questão, a jornalista lembra dos baixos salários e das péssimas condições de trabalho que muitas professoras passam diariamente e, então, afirma: “pode pagar salário indecente, pode botar gente pra ensinar e gente pra ser ensinado debaixo de um teto que pode cair, pode quase tudo. Só não pode ferir com balas de borracha, sufocar com gás lacrimogêneo. Ah *pit bull* também pega mal”.

Trago este acontecimento recente para abrir esta seção, pois Novaes (1987, p. 59), em sua obra, ao discorrer sobre uma greve de professoras ocorrida no ano de 1980, no estado de Minas Gerais, conta que “as professoras grevistas, além do reconhecimento público da justiça de suas reivindicações, ganharam a solidariedade do povo, principalmente a partir do momento em que uma manifestação pública [...] foi dissolvida a jatos d’água”. Novaes (1987) relata que, neste dia, as professoras assustadas pelo aparato policial tentaram abrigar-se no prédio da Secretária da Educação, porém as portas lhes foram fechadas³⁶.

De acordo com Paula Vicentini e Rosario Lugli (2009, p. 206), em uma análise histórica dos movimentos grevistas de professores, em São Paulo, nos anos de 1963, 1978 e 1979, era perceptível uma mudança no perfil da professora e da organização destes movimentos. Se, em 1963 a mídia retratou de modo quase unânime a “professora cuidadosamente vestida e com um sorriso no rosto lutando, com orgulho, por melhores salários”, as imagens que prevaleceram em

36 Ao nos aproximarmos das discussões recentes da filósofa Judith Butler (2017), sobre a possibilidade de uma teoria performativa das assembleias públicas, mostramos que, frente ao sentido individualizado da angústia e ao fracasso moral que estamos expostos diariamente, as assembleias públicas explicitam que estamos diante de condições compartilhadas de injustiça, e tais reuniões produzem condições para uma coexistência que seria uma alternativa ética e social do sentimento de responsabilidade individual, que tem se difundido como uma verdade na gramática neoliberal. (DAL'IGNA; SCHERER, 2019).



1970 foram do “jovem professor-barbudo, com cabelos compridos e calça jeans – ávido por combater as péssimas condições de trabalho impostas pelo Estado e as práticas associativas em vigor”.

Ainda, de acordo com as autoras, a análise do movimento de organização dos professores mostra que as primeiras greves são emblemáticas, pois apontam para novas formas de conceber o magistério e, mais ainda, tais movimentos, ao ganharem a atenção da mídia, desencadearam “um debate sobre as práticas reivindicativas mais adequadas à categoria, as suas condições do trabalho e de remuneração, chamando a atenção da opinião pública [...] para os seus problemas”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 190). Tais ações também contribuíram para que a sociedade brasileira discutisse sobre o papel e a importância dos professores.

A greve descrita por Novaes (1987) guarda marcas da greve narrada por Vicentini e Lugli, que ocorreu no ano de 1963, em São Paulo. Pois, como podemos perceber no discurso de apoio às professoras, escrito por Drumond, no dia 26 de junho de 1979, no *Jornal do Brasil*, que Novaes transcreve em sua obra, o autor caracteriza as grevistas com três características: “pacatas, dóceis e modestíssimas”. Importa, ainda, registrar que o Governo Federal, naquele mesmo ano, realizou uma declaração de ilegalidade da greve e através de um decreto exigiu a dispensa dos professores grevistas e sua substituição por novas professoras convocadas. Para Novaes (1987), muitos foram os movimentos, ao longo do período de greve, e mesmo com o apoio da comunidade, poucas foram as conquistas das professoras. De acordo com a autora, uma das formas de compreendermos a situação do magistério, daquele período, pode estar relacionada com a condição feminina, como podemos observar no excerto a seguir:



Não parece disparate tentar entender a situação do Magistério mediatizada pela condição feminina, já que a maioria das pessoas que se dedica a essa atividade, especialmente na antiga escola primária, constitui-se de mulheres. As mulheres teriam se acomodado a uma posição secundária na família, onde o seu ordenado não é visto como a principal fonte de renda.

Além do fato de, habitualmente, não se atribuir à mulher a manutenção da família, mesmo que ela contribua para o orçamento familiar, a baixa remuneração da professora primária é entendida pela não- prioridade da Educação para o Governo e também pela acomodação da mulher, que, não tendo um ideal profissional, não reivindica, não luta por melhorias salariais.

A acomodação de mulher é vista como reflexo de sua tradicional dependência do homem, do marido para tomar decisões.

Fonte: Obra 5/Excerto 1 (NOVAES, 1987, p. 64-65).

A autora, ainda, destaca que os juízos emitidos sobre a professora ser uma das responsáveis pela proletarização da sua profissão apresentavam uma carga de preconceito muito alta, próxima da forma como a prostituição era avaliada naquele período. Nas palavras de Novaes (1987, p. 66), em perspectiva crítica, “a condição da prostituição é avaliada apenas como um problema de falta de moral da mulher que se prostitui”.

Outra tentativa de explicação do problema salarial, recorrente nos anos 1980, de acordo com Novaes (1987), utilizado pelas próprias professoras, especialmente aquelas que não participaram dos movimentos grevistas, referia-se à baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos e a má formação das professoras. Assim, elas afirmavam “durante as últimas greves dava para ver como a professora está mal preparada – cartazes e faixas com erros de ortografia, uma vergonha”. (NOVAES, 1987, p. 66). As posições das entrevistadas deixavam claro a negativa em aceitar a proletarização do magistério como podemos ver nestes excertos das participantes do estudo da pesquisadora, em que uma afirma que “as professoras, mesmo aquelas de estirpe, não participam de movimentos assim”. (NOVAES, 1987, p. 66). Outra comenta que “até o motorista percebe isso. Para ele, as professoras do Instituto, tempos atrás, residiam em



bairros nobres da cidade. Hoje cada uma mora mais longe que a outra”. (NOVAES, 1987, p. 67).

Uma das justificativas exploradas por Novaes para a queda do salário das professoras e a proletarização do magistério refere-se a entrada, de forma mais intensa nesse período, dos chamados “especialistas da educação”³⁷, como podemos observar no próximo excerto da obra:

Vale a pena refletir, concretamente, sobre o que a hierarquização, a segmentação do trabalho docente, a burocratização da organização escolar significam. E mais ainda, o que cada especialista, em cada degrau hierárquico, representa em termos de poder, de controle do Estado sobre a atividade educacional.
[...] É a divisão técnica do trabalho docente que se faz pela segmentação das atividades pedagógicas. O seu resultado é a proletarização do professor, em contraposição ao alçar dos especialistas para postos de mando, de maior poder na burocracia educacional.
[...] Pode-se constatar que, enquanto o salário real dos professores sofre uma tendência decrescente, para os especialistas registra-se exatamente o contrário.

Fonte: Obra 5/Excerto 2 (NOVAES, 1987, p. 44-45).

Todavia, a crítica de Novaes (1987) sobre a forma como ocorreu a entrada dos especialistas na escola não se devia apenas ao rebaixamento do salário das docentes. Outra questão que preocupava a pesquisadora referia-se aos saberes das professoras, que com a fragmentação das atividades docentes, via-se cada vez mais fragilizado. Como podemos observar em mais um excerto que apresento da obra:

37 Para Novaes (1987, p. 112), o surgimento dos especialistas em educação tem uma relação inicial com a criação dos primeiros grupos escolares, onde: “as classes se juntaram, cada professora assumiu uma série (de primeira a quarta) e uma delas respondia também pela coordenação do trabalho na escola – era a diretora, aquela escolhida, no grupo, como a representante do Estado”. Mais tarde, no final da década de 1920, a professora para poder ser diretora precisaria apresentar um diploma da Escola de Aperfeiçoamento que formava a diretora e a orientadora técnica. Enquanto competia a diretora técnica funções administrativas e de controle, a orientadora cabia orientar o processo de ensino.



À diretora técnica, além das funções administrativas e de controle exercidas até então, são atribuídas funções no sentido de que ela oriente e dirija o trabalho das demais professoras, em termos pedagógicos. Se uma escola contasse também com a orientadora pedagógica, o trabalho se repartiria mais ainda e a diretora dirigia a escola, a orientadora orientava o processo de ensino definindo o que e como ensinar, e a professora obedecia, ensinando o que lhe era ordenado ensinar!

Fonte: Obra 5/Excerto 3 (NOVAES, 1987, p. 113).

Segundo Novaes (1987, p. 112), até 1906, “a professora era soberana em matéria de ensino”, após, com a criação do cargo de diretora e, mais adiante, de orientadora técnica, pode-se observar uma expropriação do saber da professora. Enquanto os cursos de formação de diretora e orientadora tiveram seu saber aumentado, o inverso ocorreu com o de professora. A autora ainda se pergunta se o conteúdo que era ensinado a mais às diretoras e às orientadoras, tinha relação com o trabalho cotidiano da professora, porque não se optou por ampliar o currículo dos cursos de formação de professoras, ensinando, diretamente a elas o que lhes faltava em sua formação.

Para Novaes (1987, p. 113), justamente “o que é ensinado à diretora e à supervisora é o que deixou de ser ensinado à professora”. Com esta análise, a pesquisadora irá evidenciar que a introdução do especialista surge na educação brasileira com a justificativa de suprir as deficiências de formação da professora e também como uma opção de progressão na carreira do magistério. Porém, vale destacar que, a introdução do especialista na educação configurou-se mais como um mecanismo para legitimar a desqualificação das normalistas e a redução de custos com estas profissionais.

Nas análises produzidas por Novaes (1987), não seria muito difícil estabelecer uma analogia entre a escola e a fábrica, pois o fim de ambas seria “produzir uma mercadoria cuja comercialização garantiria a circulação e a consequente realização da mais-valia”. (NOVAES, 1987, p. 117). Ao propor uma análise, a partir da Sociologia, para



compreender as transformações ocorridas no trabalho da professora, a partir da inserção do especialista no sistema escolar, Novaes (1987) chegará a conclusão de que, no período de 1980, a organização escolar passou por um processo de taylorização, como podemos observar no próximo excerto:

Entrementes, dentro da “taylorização” da organização escolar, o problema principal não é o parcelamento do trabalho docente e a especialização de funções mas, sim, a hierarquização que ele cria pela oposição de funções. Essa oposição tem a ver com a tão discutida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual – na escola o docente ocuparia o lugar do operário enquanto o especialista se entregaria às atividades de concepção e gerência.

Fonte: Obra 5/Excerto 4 (NOVAES, 1987, p. 119).

Para apontar a problemática da divisão entre trabalho manual e intelectual, nas atividades docentes, a pesquisadora brasileira irá partir dos estudos da sociologia do trabalho que nos explicam que “um dos mecanismos utilizados para se garantir a acumulação do capital é a facilidade da exploração do trabalho pela distinção fabricada entre trabalho qualificado e trabalho não qualificado e, também, pela divisão técnica do trabalho”. (NOVAES, 1987, p. 117).

O que Novaes (1987) busca evidenciar ao debater a introdução do especialista, no sistema de educação do Brasil, é que este personagem parece ter contribuído para a ampliação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e, conseqüentemente, para o aumento da desarticulação entre os diferentes setores da escola. Nas palavras da autora: “É de se lamentar que o que deveria ser uma conjugação de esforços em benefício do aluno, concretamente se mostra como uma arena onde os diferentes setores se digladiam”. (NOVAES, 1987, p. 120).

Ricardo Antunes e Geraldo Pinto (2017), na obra *A fábrica da educação*, realizam uma importante sistematização das diferentes formas de organização do trabalho, desde a especialização taylorista até a flexibilização toyotista. Acredito que as contribuições dos sociólogos,



acerca do sistema taylorista de gestão do trabalho, podem ser importantes para compreender a hipótese levantada por Novaes (1987).

De acordo com Antunes e Pinto (2017), “para Taylor, a ‘guerra’ entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir ‘equitativamente’ as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores/as operacionais”. Esta divisão teria como principal objetivo reservar à gerência as atividades intelectuais e, ao operariado, as estritamente manuais. Podemos observar, na descrição de Novaes (1987), a relação entre as professoras e as especialistas, como esta divisão acontecia nas atividades escolares:

As professoras e as ‘especialistas’ incorporaram plenamente o julgamento que é feito delas, profissionalmente. A supervisora julga indispensável a preparação de súmulas para a orientação do trabalho da professora. Para verificar se sua orientação é seguida, a supervisora ainda vai até a sala assistir às aulas das professoras; vez por outra faz uma inspeção nos cadernos dos alunos. Se a professora não está executando as ordens de modo satisfatório a própria supervisora vai para a sala e dá uma aula de demonstração, para a professora e seus alunos.

Fonte: Obra 5/Excerto 4 (NOVAES, 1987, p. 116).

A organização do trabalho escolar, a partir da entrada dos especialistas, reorganiza-se e também reposiciona os docentes em uma nova hierarquia. Existe um controle das atividades desenvolvidas pelas professoras e também de suas ações no dia a dia da escola. Antunes e Pinto (2017) mostram uma importante estratégia do sistema taylorista que pode nos ajudar a avançar nas análises realizadas por Novaes (1987). De acordo com os autores, o ponto de partida do taylorismo seria o saber-fazer dos trabalhadores que “é de antemão considerado pelo capital como uma peça bruta a ser lapidada”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 21). Assim sendo, o objetivo dos métodos de Taylor seria “a extração do conhecimento da classe trabalhadora a fim de liquidar seu poder de barganha em face dos/as compradores/as de força de trabalho”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 24).



Como podemos observar, nos diferentes trechos extraídos da obra de Novaes (1987) apresentados até aqui, tanto a diretora como a orientadora tinham funções pedagógicas de organizar, sugerir e controlar as atividades docentes. É o próprio saber-fazer da professora que é retirado, tanto de sua formação, como de sua prática, para depois lhe ser cobrado e controlado pela especialista como nos mostra Novaes (1987). Tal divisão de tarefas, entre gerentes e operários, como estava proposto na teoria de Taylor, não passaria de uma metamorfose e imposição aos operários do “conteúdo do seu próprio saber-fazer, anteriormente usurpado”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31).

Encaminho-me para o final desta seção, com outra questão importante de ser levantada na obra de Novas (1987), e que, mesmo ocupando apenas as páginas finais do livro, é apresentada como título da obra, que refere-se ao hábito das escolas chamarem a professora de “tia”. Em seu estudo, a pesquisadora aponta que o costume de chamar as professoras de tia parece ter surgido na década de 1950, quando as crianças das famílias ricas e de classe média alta aprenderam a tratar as senhoras, amigas de seus pais, de tias. Se justificaria o uso do tratamento “tia” para facilitar o relacionamento das crianças com estas pessoas. Aos poucos o hábito teria passado para as professoras dos cursos pré-escolares e, posteriormente, para as professoras do primário.

As próprias professoras, participantes do estudo realizado por Novaes (1987), vão apontar que acreditam que o tratamento tia teria uma relação com o afeto e o carinho que era construído nesta relação. A pesquisadora, em seu estudo, irá tensionar a utilização do tratamento tia para as professoras, mostrando que a utilização deste tratamento teria uma relação com o estereótipo do magistério como profissão feminina, como podemos observar no excerto a seguir:



Por que a professora evitaria assumir o seu papel de professora, preferindo ser tia dos seus alunos? Será vergonha da desvalorização da profissão? Entre as candidatas ao vestibular dos cursos de Pedagogia e Magistério de primeiro grau, uma percentagem significativa declarou que procurou o curso porque gosta de lidar com criança, quer ajudar as crianças, por vocação e porque acha o curso próprio para as mulheres. Todas as respostas dão conta do quanto ainda é presente o estereótipo do Magistério como profissão feminina, que a mulher, mesmo solteira, acredita que na sua profissão deverá lidar com crianças. Assim ela será “meio mãe”.

Fonte: Obra 5/Excerto 5 (NOVAES, 1987, p. 129-130).

Novaes (1987), ao realizar uma crítica à concepção que liga o magistério à uma suposta natureza feminina e, ao refletir sobre os motivos que levam as mulheres a optar pelo magistério, mostra que esta concepção é reforçada pelas próprias professoras que justificam sua escolha de cursarem Pedagogia ou Magistério por “gostarem de crianças”. A autora conclui, então, que o costume de chamar as professoras de tia contribui para o processo de expropriação do saber que ela descreve a partir da entrada do especialista na escola, como podemos observar no excerto a seguir:

Ora, sob essa dupla determinação é que se propõe entender o costume de se tratar as professoras de tias. Além das implicações já abordadas, a tia, professora, terá sua imagem muito próxima à tia na família – será aquela celibatária quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos. Sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, a professora também não terá condições de assumir a condução do processo educativo. Isso será tarefa da supervisora, enquanto à professora caberá ser tia de seus alunos. Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem condições de trabalho especiais. O ciclo vicioso se fecha, ao nível da aparência. Continuar-se-á acreditando que a professora passou a ser tia, na intenção de se oferecer mais carinho à criança.

Fonte: Obra 5/Excerto 6 (NOVAES, 1987, p. 130).

Como busquei mostrar, a obra de Novaes (1987) nos ajuda a compreender uma outra face da proletarização do trabalho docente, a partir da entrada das especialistas de educação na carreira do magistério e da sua consequente taylorização. As análises sobre a emergência do hábito de chamar as professoras primárias de “tia”



alia-se a esta questão, demonstrando como a expropriação do saber da professora parece ter sido uma peça chave para a proletarização dessa atividade. De acordo com as reflexões de Novaes (1987, p. 114), é possível verificar uma mudança entre as mulheres que buscavam cursar o Magistério. De acordo com a autora, “muitas das atuais alunas são filhas de motoristas, costureiras e mesmo empregadas domésticas”. Assim, seria irresponsabilidade ou ingenuidade atribuir o insucesso do processo escolar à democratização das oportunidades educacionais. Para Novaes (1987), sob essa perspectiva, foi a dificuldade de uma leitura sociológica da questão, o problema educacional, numa perspectiva mais ampla que fez a “escola atribuir seus possíveis insucessos às falhas na maturidade, prontidão ou ‘back-ground’ cultural dos alunos”. Desta forma, se a estudante fosse avaliada como ineficiente, a culpa seria dela mesma por falta de pré-requisitos para realizar uma boa formação no magistério.

A questão da mudança no perfil das professoras e a fragilidade nos cursos de formação de professores foi uma questão explorada anos depois por Paulo Freire, na obra *Professora sim, tia não*. Assim, me encaminho para última seção deste capítulo, onde olharei com atenção para as contribuições de Freire nesta obra ao processo de profissionalização docente.

4.3 A DOCÊNCIA E O QUESTIONAMENTO RADICAL DA TRANSMISSÃO CULTURAL

A literatura pedagógica brasileira, da segunda metade do século XX, conforme evidenciei nas seções anteriores deparava-se com uma intensa preocupação com aquilo que constituía a especificidade do trabalho das professoras. Ora, dimensionando a questão no âmbito das competências profissionais, ora perspectivando-o como uma



tarefa política; o que parece esboçar-se é a própria constituição de uma profissionalidade, atinente à docência. Para além deste debate o trabalho docente passa a ser interpelado sobre o quanto de afetividade, amorosidade, compromisso com a comunidade, saberes científicos ou autoridade comporia sua atividade profissional. No pensamento pedagógico de Paulo Freire, na obra *Professora sim, tia não*, publicada em 1994 e escrita ao longo de 1993, pouco depois de sua experiência como Secretário da Educação de São Paulo, encontro importantes delineamentos para avançar na composição destas análises.

A partir das possibilidades de uma educação progressista, as contribuições do educador brasileiro tornam-se fundamentais para compreender os movimentos pedagógicos engendrados no decorrer deste período. Acerca da docência, que explorarei a partir de agora, demonstra-se, na obra freireana, um deslocamento em relação ao posicionamento da tarefa docente, qual seja: um questionamento radical da transmissão como fundamento pedagógico.

Se para as obras, até aqui analisadas, era importante defender como uma das principais funções docentes a transmissão de conteúdos para os alunos, como aponta Mello (1995) ao definir a competência técnica por uma dupla chave, em que, de um lado, situava-se o domínio do conteúdo do saber escolar e, de outro, os métodos adequados para transmitir este conteúdo do saber escolar aos alunos. A obra freireana irá redefinir a compreensão do verbo ensinar afirmando que “ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido”. (FREIRE, 1994, p. 6). O pesquisador, em detrimento da noção de transmissão irá posicionar-se em defesa do ensino e da tarefa docente atrelada a “compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum”. (FREIRE, 1994, p. 6). Assim, para ele, ensinar e aprender seriam ações que “giram em torno da produção daquela



compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento”. (FREIRE, 1994, p. 6).

Para tanto, o educando, na visão deste pensador, precisaria “participar da produção da compreensão do conhecimento que supostamente apenas recebe do professor”. (FREIRE, 1994, p. 6). É este lugar ativo do estudante, no processo de ensino, que parece ser um dos principais pontos que faz Freire (1994) tensionar a relação estabelecida entre ensinar e transmitir. A docência, nesse contexto, também precisa ser compreendida de uma forma diferente. A professora Maria Isabel da Cunha (2008, p. 334-135) afirma que a docência para Freire se constrói, “pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação”.

Na conhecida obra *Pedagogia do oprimido*, escrita no ano de 1968, período em que Freire estava exilado, e lançada no Brasil na década de 1970, o autor propõe uma crítica radical à proposta tradicional de educação que ele denominou como “educação bancária”. Esta concepção seria problemática, uma vez que o professor teria uma percepção passiva dos alunos como meros receptores de informação. Em contraposição a esta noção de educação, Freire irá propor uma visão problematizadora da educação que implica a superação da contradição educador e educando, transformando a posição ocupada pelo professor nas pedagogias tradicionais. Nas palavras de Gadotti (2012, p. 459), diretor do Instituto Paulo Freire, sobre a obra:

É neste livro que Paulo Freire desenvolve o conceito de ‘educação bancária’, uma educação rígida, autoritária, antidialógica, na qual o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem uma lata vazia. Ao contrário, a educação problematizadora é participativa e dialógica. Ambos, professor e aluno, buscam juntos, ‘em comunhão’, construir conhecimento valorizando o que já sabem.



Esta concepção de educação bancária versus educação problematizadora³⁸ irá acompanhar os pensamentos de Freire e de muitos estudiosos que se utilizam das ferramentas deixadas pelo pensador para seguir examinando as problemáticas da educação até os dias atuais. Segundo Gadotti (2012, p. 460), “Paulo Freire deixou como legado uma filosofia educacional e um método de investigação e de uma pesquisa ancorados numa antropologia e numa teoria do conhecimento, imprescindíveis na formação do educador”.

Importa nesta seção olhar com atenção para a obra *Professora sim, tia não*, pelo foco que Freire estabelece, direcionando suas análises para a profissionalização do trabalho docente. Se, como já apontei nas seções anteriores, o movimento de profissionalização passou por diferentes configurações, desde o mestre-escola que, como aponta Villela (2000), executava sua tarefa como um artesão atendendo, individualmente, seus alunos e onde não era visível uma separação entre o doméstico e o público, como busquei mostrar nas obras analisadas até o momento, diferentes questões como a burocratização, por parte do Estado de um lado, e as organizações dos professores, por outro, também produziram marcas e avançaram na definição da docência como categoria profissional.

Será, então, a partir das décadas de 1980 e 1990 que, de acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 223), “as lutas dos professores motivaram a construção de discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico, cada vez mais proclamada pelas associações docentes, pelos estudiosos na área da educação e por parte da administração do ensino”. É nesse cenário que a obra analisada é escrita, onde existe uma luta por melhores condições de trabalho,

³⁸ No que tange aos estudos sobre docência este debate pode ser encontrado em diversos artigos, destaco o trabalho desenvolvido por Miriam Brighente e Peri Mesquita (2016), em que os autores, através de uma análise hermenêutica das obras de Freire, aponta que quando o pensador fala de uma pedagogia libertadora não estaria propondo uma outra realidade possível, mas está construindo uma denúncia da educação opressora através da negação do corpo na prática pedagógica.



mas, como veremos, nos seus excertos, ainda era necessário definir a docência como profissão, distinguindo-a de outras atividades que não seriam pedagógicas, como, por exemplo, ser “tia”. O que parece estar em disputa, efetivamente, é a necessidade do reconhecimento profissional das professoras. E frente à esta necessidade, Freire irá apontar a distinção entre a tia e a professora como podemos observar no excerto a seguir:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, 'longe' dos alunos.

Fonte: Obra 6/Excerto 1 (FREIRE, 1994, p. 10-11, grifos do autor).

Após a reflexão contida no excerto acima transcrito, Paulo Freire (1994) em nota de rodapé, faz referência ao livro escrito por Eliana Novaes, analisado na seção anterior. Nas palavras de Freire (1994, p. 11, grifo do autor), “esta análise do mote ‘professora-tia’ é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente posticho”. Para o pensador brasileiro, seria importante recusar a identificação da figura da professora com a da tia, pois tal ação retirava algo fundamental à professora: “sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”.

Podemos, então, observar algumas aproximações e distanciamentos das obras analisadas neste grupo de materiais



empíricos. A primeira aproximação refere-se à defesa pela utilização das expressões mestre por Novaes (1987) e professora por Freire (1994) em detrimento da expressão tia. Entretanto, se Novaes (1987) estava preocupada com a expropriação do saber da professora e desejava que a função docente fosse recuperada, Freire voltava sua preocupação para a profissionalização das atividades docentes, para o compromisso político desta atividade e para a formação permanente. Mello (1995) também mostrava-se preocupada com a sexualização do magistério e absolutização do afeto em detrimento da competência técnica das professoras, mas, enquanto para Mello era importante defender a transmissão de conhecimentos, Freire realizou uma crítica às concepções que compreendiam ensinar como transmissão de um conhecimento do professor para o aluno. Retomo tais questões, pois compreendo que elas foram centrais em um período no qual os contornos do estatuto profissional docente delineavam-se e ele era fortalecido.

Importa, ainda, registrar que parece ser no final da década de 1980 e no início dos anos 1990 que a discussão acadêmica volta-se para compreender a docência como profissão e este movimento parece se fortalecer com as associações de professores que podem ser descritas como uma marca importante deste contexto histórico.

Esta denúncia, de um movimento de desprofissionalização da docência pela utilização do tratamento tia para professoras na obra de Freire, também é apontada por Fabris (2005) em sua tese, como uma discussão pertinente, pois, ao chamarmos a professora de tia, poderíamos nos referir a qualquer pessoa independente de sua profissão. Todavia, a pesquisadora chama nossa atenção para duas questões importantes: a primeira, referente às múltiplas possibilidades de significar o termo tia e, a segunda, refere-se ao contexto brasileiro em que, de acordo com a autora, “estabelecemos outras formas de viver a docência e a afetividade”. (FABRIS, 2005, p. 181). Assim, poderíamos



compreender que a utilização do tratamento tia, no Brasil, poderia ter relação com “um movimento para viver outras possibilidades de exercício da docência com os sujeitos infantis”. (FABRIS, 2005, p. 181).

Em estudos desenvolvidos por Carvalho (1994; 1999), como mencionado anteriormente, existe uma forte crítica com relação aos estudos desenvolvidos por Freire (1994), Novaes (1987) e Mello (1995), entre outros, que, de acordo com a pesquisadora, acusava as mulheres por transferirem para o espaço escolar “referências e práticas relativas à família, espaço privado e doméstico, elementos que elas teriam adquirido através da socialização primária e da continuidade do exercício do trabalho doméstico e da maternagem”. (CARVALHO, 1999, p. 23). Ainda, de acordo com Carvalho (1994, p. 95), estes estudos teriam difundido “uma concepção bastante crítica às professoras primárias”, pois, de acordo com esta visão, a presença majoritária de mulheres no magistério “levaria a uma concepção maternal, estritamente afetiva do trabalho pedagógico, com as professoras misturando profissão e vida familiar”. (CARVALHO, 1994, p. 95).

O que desejo mostrar é que tais estudos, mais do que acusar um borramento entre as fronteiras domésticas e privadas e as fronteiras do espaço profissional e público, produziram importantes contribuições para a luta pela profissionalização das atividades docentes em detrimento da proletarização desta atividade. Mariano Fernandez Enquita (1991) aponta, justamente, para esta ambiguidade da docência entre a profissionalização e a proletarização. Para o pesquisador espanhol, é importante, ainda, considerar a heterogeneidade da categoria e suas divisões internas apontando para a impossibilidade de contar uma história da docência como se esta constitui-se como uma categoria homogênea.

Para dar visibilidade à importância da discussão inaugurada por Novaes (1987) e difundida por Freire (1994) em uma busca no Google³⁹

39 Busca realizada no dia 27 de março de 2018.



sobre o enunciado “Não sou tia, sou professora” foi disponibilizado 463.000 resultados. Entre tantos resultados posso destacar diversos relatos e testemunhos de professoras que, em seus blogs, afirmam a importância de refletirmos sobre a utilização do tratamento tia e que de alguma forma lutam por reconhecimento profissional e dizem exigir ser chamadas de professoras. Muitos destes relatos entre os anos de 2016 e 2017 (contabilizei mais de cem relatos entre estes dois anos). Outro destaque refere-se às páginas de sindicatos, organizações e associações de professores que buscam conscientizar seus membros da “armadilha ideológica”, citando Freire, que consistiria usar a expressão tia para nomear as professoras. Encontramos, também, alguns poucos resultados que posicionam-se, criticamente, ao enunciado proposto por Freire afirmando que são professoras, sim; mas tias também. Defendendo, assim, a importância da afetividade para composição de suas atividades docentes.

Com tal incursão empírica, um tanto breve, no ambiente virtual sobre a discussão da utilização do tratamento professora ou tia, deixo conta de um debate importante acerca das discussões relativas às atividades docentes, em que afetividade e profissionalidade são posicionadas como ações opostas e/ou excludentes. Como nos mostrou Carvalho (1994; 1995; 1999), tal herança pode sim ser derivada dos estudos que iniciaram nos anos 1980 e seguiram no início dos anos 1990 que denunciavam, nas palavras de Edith Piza (1994), uma “contaminação de práticas”. Entretanto, como busquei explorar nas duas obras anteriores e explorarei, a seguir, com mais atenção na obra de Freire (1994) não existe uma negação da afetividade que, de acordo com Mello (1995), seria um elemento intrínseco de uma atividade que envolve relacionamento humano, ou como nomeia Carvalho (1999) de uma atividade relacional.

A importância do caráter afetivo atribuído às atividades docentes pode ser observado na obra de Freire quando ele discute a importância



da amorosidade. Podemos observar, no excerto que apresento a seguir, algumas das qualidades que Freire (1994) aponta como indispensáveis às educadoras progressistas. Antes de apresentar tais qualidades Freire alerta que tais predicados irão se formar na prática de cada educador. Além da prática eles serão produzidos em coerência com a opção política e a natureza crítica. Assim, Freire (1994) marca que estes atributos não nascem com cada educador nem são recebidos por decretos ou presentes, eles precisam ser desenvolvidos. Apresento, a seguir, um conjunto de excertos com cada uma das qualidades apontadas pelo pesquisador:

Começarei pela *humildade* que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros.

[...] Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.

[...] Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar.

[...] Outra virtude é a *tolerância*. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta.

[...] Gostaria agora de agrupar a *decisão*, a *segurança*, a tensão entre *paciência* e *impaciência* e a *alegria de viver* como qualidades a serem cultivadas por nós, se educadores ou educadoras progressistas.

Fonte: Obra 6/Excerto 2 (FREIRE, 1994, p. 55; 57; 59-60, grifos do autor).

Como parece ficar visível no conjunto de excertos acima, Freire (1994) confere um peso importante à afetividade nas atividades docentes, pois, em várias das características que ele aponta como essenciais para a prática do educador progressista, podemos observar esta tônica. Para exemplificar o que digo podemos perceber que quando Freire (1994, p. 55) fala da humildade ele aponta que



sem esta característica “difícilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”. Também fica explícito o caráter afetivo quando o pesquisador remete a importância da tolerância, pois esta seria a “virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”. (FREIRE, 1994, p. 59).

A questão que parece central para compreendermos o caráter afetivo, nas análises de Freire (1994), consiste no fato de que este deve estar sempre vinculado ao compromisso ético- político do educador. Por isto, o pensador irá defender um “amor armado” usando a metáfora do poeta Tiago de Melo. Para Freire (1994, p. 54) esse amor armado seria um “amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós”.

De acordo com o pesquisador brasileiro, todas estas características só fazem sentido na prática do educador se aliadas ao seu compromisso político. Como busquei discutir, nas seções anteriores, a problemática do compromisso político do professor é um dos temas centrais nas décadas de 1980 e 1990 com relação ao trabalho docente. Assim, ela torna-se importante pois parece configurar-se como uma marca da atividade docente e que a categoria precisa para fortalecer-se. Para tanto, em minhas análises, pude observar que não me parece ser o caso de ocorrer uma negação do caráter afetivo, mas sim, uma ligação entre afetividade e compromisso político.

No pensamento freireano também será importante a competência científica da educadora, que ele irá desenvolver quando apresenta a característica da segurança, em suas palavras, “não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas ideais em torno do que faço, de por que faço, para que faço”. (FREIRE, 1994, p. 61). Com tal



compreensão podemos voltar para a questão trazida para abrir este capítulo, a tensão entre competência técnica e compromisso político, para percebermos que mesmo que a tônica da obra de Freire (1994) recaia sobre compromisso político ele não deixa de considerar a importância da competência científica para o trabalho docente.

O que parece central na obra de Freire (1994), como já apontei anteriormente, é o reconhecimento profissional da professora, e será ao perseguir tal objetivo que o pesquisador irá discorrer sobre a importância das características acima apresentadas. O pensador acreditava que o reconhecimento da categoria só seria conseguido a partir da luta em união que seria fruto da consciência política dos educadores. “Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos”. (FREIRE, 1994, p. 64).

Uma das questões que Freire (1994) apontou, nesta obra, como uma barreira para o desenvolvimento do compromisso político das educadoras era um fato recorrente vivenciado por ele, em que as futuras professoras anunciavam que a escolha pelo magistério ocorria ou por falta de opção ou para esperar e se preparar para o casamento, como podemos ver no excerto a seguir:

“Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra oportunidade”. Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de São Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas a afirmação que dá título a esta carta. Mas ouvi também de muitas outras terem optado pelo curso de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento.

Fonte: Obra 6/Excerto 3 (FREIRE, 1994, p. 47).

A denúncia que Freire realiza sobre tal problemática, identificada por ele nas normalistas, reflete sobre uma continuidade aos achados de Gouveia que, na década de 1960, já demonstrou, estatisticamente, que muitas das moças que cursavam o magistério



não pretendiam atuar nas instituições escolares, mas se preparar para continuar os estudos ou até dedicar-se exclusivamente às atividades domésticas e aos cuidados do lar. Freire (1994) não lança sua crítica apenas às estudantes, mas, principalmente, aos cursos de formação do magistério que, ao aceitarem esse tipo de postura, acabam constituindo-se como caça-níqueis. Para ele, mesmo que isto seja possível, seria uma atitude irresponsável, pois a prática educativa não deve “ser uma espécie de marquise sob qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação”. (FREIRE, 1994, p. 47).

O autor, ao levantar esta questão, deseja pontuar a importância de uma formação qualificada para as futuras professoras e, também, o reconhecimento da importância das atividades docentes, primeiro, nas futuras professoras e, depois, na sociedade, como podemos ver no próximo excerto:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante de todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser avô, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser *tias e tios*.

Fonte: Obra 6/Excerto 4 (FREIRE, 1994, p. 48, grifos do autor).

Como já descrevi, na seção anterior, a organização das professoras através de associações e movimentos grevistas tem sua emergência na imagem da professora distinta na década de 1960 e passa por transformações ao longo deste período até surgir a imagem do



professor de jeans com barba que lutava contra as péssimas condições de trabalho propostas pelo Estado. (VICENTINI; LUGLI, 2017). Também mostrei que tal deslocamento não ocorre no mesmo período em cada estado brasileiro, guardando especificidades regionais, como o caso descrito por Novaes (1987), em Minas Gerais. O que desejo destacar, com a obra de Freire (1994), é a ligação proposta pelo pensador entre formação e reconhecimento profissional. Para o autor, seria importante forjar, nas professoras, a compreensão da importância de sua atividade, para que, então, a partir deste compromisso político as professoras lutassem por melhores condições de trabalho e não aceitassem o tratamento tã que seria, para o autor, uma forma de esvaziamento da profissionalidade docente.

A pesquisadora Claudia Vianna, ao buscar compreender a organização sindical docente paulista, diante de um quadro de crise no final da década de 1990, descrito pelo “contínuo processo de arrocho salarial, as precárias condições de trabalho [que] geravam um sentimento de decadência e humilhação que marcavam o discurso de professores e professoras” (VIANNA, 2013 p. 168), apontou que as principais reivindicações dos docentes exigiam maior prioridade à área da educação e cobravam reconhecimento de sua importância, valorização em termos de salário e a necessidade de melhores condições de trabalho. Todavia, a pesquisadora destaca algumas dificuldades identificadas para a ação coletiva docente, tais como: queda de visibilidade das mobilizações, ausência de atos públicos, diminuição significativa de paralizações, caravanas e greves. (VIANNA, 1999).

Colocando em diálogo os achados da pesquisa de Vianna (1999; 2013) com as teorizações propostas por Freire (1994) podemos inferir que o debate estabelecido por ele, sobre valorização profissional, pode ter contribuído, significativamente, para as pautas das lutas docentes do final dos anos 1990. O compromisso político presente, de forma



intensa, nas discussões freireanas e que na obra analisada, nesta seção, chamam a atenção para a importância do reconhecimento profissional pela própria categoria docente, pode ser visualizado nas exigências descritas por Vianna (1999) nas organizações do final dos anos 1990, mostrando como a compreensão da educação como um ato político produziu deslocamentos na forma da categoria docente se organizar e lutar por seus direitos.

Outro fator apontado como emblemático, para a ampliação da luta por maior valorização do magistério, seria a constante retomada de um suposto “passado glorioso do magistério”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 162). De acordo com as historiadoras, este passado glorioso da docência presente no imaginário coletivo “tem como marcas a vagueza quanto ao período a que se refere e a tentativa de generalizar para toda categoria a situação de maior prestígio e melhores vencimentos descrita”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 162). Outro aspecto considerado nuclear para compreender as imagens que circulam até hoje sobre a docência, seria o discurso recorrente por parte dos docentes “que enaltece a grandeza de sua missão”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 162). Assim, a tensão entre recompensa financeira e simbólica parece nevrálgica para compreender o movimento reivindicatório da categoria por melhores condições de trabalho e maiores vencimentos. O que quero, então, chamar a atenção, com o excerto 4 da obra analisada, é justamente esta necessidade de reconhecimento profissional defendida por Freire (1994) neste excerto, mas também ao longo da obra.

Parece importante lembrar que é no contexto de ampliação das lutas pela construção da democracia que a escola passa a ser interpelada por outras atribuições como a tarefa de “tornarem-se instâncias orgânicas dos grupos subalternos na sua luta pela construção de uma nova sociedade”. (WEBER, 1996, p. 22). Para a socióloga, a identificação do professor como educador demarcou a relevância da dimensão política da atividade educativa transformando como uma



das principais funções docentes a “formação da consciência crítica das classes subalternas”. (WEBER, 1996, p. 22).

É a partir desta compreensão da educação como ato político que configuram-se e entram em disputas novas formas de compreender e descrever, tanto as práticas docentes, como a própria compreensão da tarefa de ensinar, quando começa-se a questionar a noção de transmissão, como busquei mostrar anteriormente.

O que podemos apontar com o que foi analisado, até o momento, é que o debate sobre as questões educacionais nas décadas de 1980 e 1990, passa a descrever o professorado como um agente importante para a mudança social, seja pela qualidade de ensino e a reflexão das suas competências técnicas, seja pela democratização da sociedade brasileira e o engajamento ou não ao compromisso político.

De acordo com Weber (2003), muitas das temáticas abordadas na produção acadêmica e do debate político, deste período, foram incorporados à Constituição de 1988, entre as quais destaca: resgate do concurso público para o ingresso na carreira, garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e visão do docente como profissional do ensino. É neste processo:

O docente dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante o processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar. (WEBER, 2003, p. 1.126).

Esta perspectiva que, de acordo com a socióloga, pautaria a compreensão de docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e cujas algumas das condições de possibilidade acredito que podem ser observadas nos livros analisados até este ponto e nos que analisarei na próxima seção.



Como busquei mostrar, na primeira seção, o magistério na década de 1960 começa a passar por um processo de burocratização e vivenciar um declínio da concepção artesanal missionária dentro de um contexto de urbanização da sociedade brasileira, como mostram os estudos de Pereira (1967). Todavia, ainda era possível observar que as capacidades integrativas influenciavam a escolha das mulheres pelo magistério. Assim, o salário baixo não tornava-se um problema, pois as mulheres, de acordo com o sociólogo, não precisavam prover o lar. Fica visível um deslocamento para os estudos analisados nesta seção, em que uma crítica à ligação do magistério a atributos, supostamente, advindos de uma natureza feminina, como amor, cuidado e afeto pautavam a prática docente em detrimento seja da competência técnica, seja do compromisso político. É neste sentido que desejo dar visibilidade aos estudos desenvolvidos neste período como emblemáticos para a compreensão da docência como categoria profissional.

Precisamos atentar, também, para o fato da mudança do papel que esperava-se ser desempenhado pela mulher na sociedade. Se na década de 1960 foi importante que a mulher ocupasse uma função, economicamente, ativa na sociedade e à docência, pelas características já discutidas, anteriormente, tornou-se o “emprego ideal”. A mulher dos anos 1980, a partir da literatura examinada, já não parece buscar um salário apenas para ajudar nas despesas do lar. Ela ocupa, muitas vezes, o lugar de chefe de família o que também pode ter impulsionado a ampliação das lutas por melhores condições de salário e trabalho.

Compreendo, como nos explica Thomas Popkewitz (1992), que os termos profissão e profissionalização são construções sociais que apresentam modificações de acordo com o tempo histórico no qual situam-se. Assim, os significados que giram em torno da profissão docente, como é o caso deste estudo, deverão ser analisados de



acordo com o contexto social e histórico em que ela está inserida. É este esforço de contextualizar, historicamente, cada uma das obras analisadas nesta pesquisa que parece ampliar nossa compreensão sobre os diferentes contornos que a docência adquire em cada um destes períodos, bem como as disputas e tensões presentes no debate acadêmico.

Antes de seguir para a próxima seção gostaria, então, de reafirmar a hipótese que tem guiado as análises até aqui, que consiste na compreensão de que o movimento de profissionalização docente se fortalece e se amplia no campo acadêmico, a partir da década de 1980, em que, de um lado, situa-se o debate entre competência técnica e compromisso político, juntamente, com uma crítica à concepção de magistério que ligava esta atividade a uma suposta natureza feminina e, de outro, uma discussão mais específica sobre os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente os quais me debruçarei na próxima seção.

A partir da compreensão de profissionalização, utilizada por Weber (2003), que englobaria três processos distintos, porém articulados, em que o primeiro consistiria no que “transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas”; o segundo processo tomaria como base características de profissões estabelecidas e, então, nomearia e classificaria uma ocupação como profissão a partir de expectativas, historicamente, definidas e o terceiro processo, que teria relação com o reconhecimento social. Podemos compreender que a docência se fortalece como profissão no contexto brasileiro a partir do debate estabelecido entre competência técnica e compromisso político e nas diferentes formas de organização e luta da categoria por reconhecimento profissional. Outra nuance da profissionalização, que exploraremos a seguir e que figurou em um contexto histórico bastante próximo à literatura analisada nesta seção,



teve como foco a prática e a epistemologia do trabalho docente. Tal grupo de trabalhos também apresentou um debate acalorado sobre o qual buscarei discorrer a seguir.

Na próxima seção, ao olhar com maior atenção para as análises de três obras que focalizaram a prática docente, busquei dar visibilidade às transformações relativas ao mundo do trabalho e mostrar o quanto tais análises podem nos ajudar a compreender as modificações ocorridas no que concerne à docência. Como nos mostra Fontana (2010, p. 25), “a concepção de professores progressistas delineada caracterizava-se pela ‘crença’ na transparência e na coerência da ação autônoma e intencionalmente organizada do indivíduo”. Assim, a professora progressista deveria ter consciência do seu papel social como sujeito político para, através de objetivos definidos, auxiliar o aluno no seu processo de emancipação. Mas, também ter competência técnica para conduzir sua ação na direção destes objetivos, através do domínio dos conteúdos e dos métodos para transmiti-los a seus alunos.

Ainda, de acordo com as palavras de Fontana (2010, p. 25), “apesar de socialmente determinados, os professores progressistas têm o poder (autonomia e, logo, responsabilidade) de compreender e lutar. Inteligibilidade total”. É esta compreensão da concepção de docência progressista que faz Fontana (2010) questionar se tais teorizações não estariam operando no sentido de constituir (ou exigir) que professores e professoras ajam como “super-homens” e “mulheres-maravilhas”. Ao analisar as próximas quatro obras busquei olhar com atenção para as concepções de docência que circularam no período analisado e como tais compreensões analisadas, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente, nos anos 1990, com o fortalecimento do pensamento neoliberal podem ter atuado na constituição de novas formas de exercer a docência.



5



**A DOCÊNCIA COLOCADA
SOB SUSPEITA:**
DIDÁTICA, CONSTRUTIVISMO
E ARTESANIA (1989-2000)

Certamente, responder a questão sobre qual é a função da docência na sociedade não emerge na Contemporaneidade. Como busquei mostrar, ao longo das análises realizadas neste livro, esta foi uma questão de disputa e que parece emergir, juntamente, com a própria profissão. Enquanto na década de 1820 o que se esperava do professor era acima de tudo uma “boa morigeração”, buscando docentes submissos e obedientes com foco principal na ordem, no controle e na disciplina e não na instrução como nos mostra em seu estudo a historiadora Heloisa Villela (2000), na década de 1960, em um Brasil, que passava por um processo de urbanização e modernização, tornava-se importante burocratizar e padronizar as atividades docentes para dar conta do aumento e da ampliação da população em idade escolar. (PEREIRA, 1967; 1969). O debate nas décadas de 1980 pareceu girar em torno de uma professora com competência técnica e/ou compromisso político, estabelecendo-se uma tensão que parece seguir nas pautas que discutem profissionalização docente e/ou formação de professores. Outro destaque desse período, como explorei anteriormente, é um movimento de tensão ao processo de feminização do magistério a partir de fortes críticas à ligação estabelecida entre docência, afeto e amor ligando o trabalho docente a um suposto instinto feminino. Tal absolutização do afeto seria uma outra face da incompetência técnica. (MELLO, 1995; NOVAES, 1987; FREIRE, 1994).

Todavia, o que desejo evidenciar com as análises do terceiro grupo, e último, de materiais empíricos, é que, ao longo da década de 1990, o debate sobre o papel da professora e a importância da valorização desta atividade profissional parecem assumir o tema central nas agendas que discutem esta temática. A última obra analisada na seção anterior, escrita por Paulo Freire (1994), já nos mostrava o quanto era importante que a sociedade reconhecesse a importância do trabalho docente, mas, principalmente, que a própria professora compreendesse a relevância de sua atividade e o seu lugar como profissional da educação.



Podemos observar, na literatura analisada, um deslocamento nas descrições acerca do trabalho docente, que, em um primeiro momento, tinha como centralidade as discussões centradas no que era realizado na sala de aula para uma posterior complexificação da docência junto com as atividades escolares. (TARDIF; LESSARD, 2009). Assim, professores são convocados a participarem dos processos de gestão e da construção de documentos pedagógicos que orientam o seu próprio trabalho. Este deslocamento “de uma docência da sala de aula para uma docência de escola” é descrito por Vivian Batista da Silva e Caio Augusto Carvalho Alves (2015, p. 390) ao analisarem livros de formação pedagógica com foco na didática, escritos e publicado nos Brasil, entre as décadas de 1970 e 1990. Para o pesquisador e a pesquisadora os livros escritos por José Carlos Libâneo, em 1991, intitulado “Didática” e Claudino Pilleti com o nome “Didática Geral”, em 1984, são exemplares para observarmos esta mudança nos permitindo “observar como algumas atribuições docentes que extrapolam a sala de aula foram tomando espaço dentro de um período relativamente curto”.

De acordo com a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1996), nos anos 1990, percebia-se uma forte corrente de desvalorização profissional dos professores e proliferavam concepções que descreviam a docência como uma atividade técnica de reprodução de conhecimentos ou, ainda, como monitoramento de programas previamente elaborados. Para Pimenta (1996), era importante descrever a docência nos termos de responsabilidade pelos processos de mediação da constituição da cidadania dos alunos buscando combater o fracasso e a desigualdade educacional. Será neste cenário que os estudos que se propuseram repensar a formação inicial e contínua, voltaram-se para as práticas pedagógicas e docentes, tornando-se esta uma das demandas importantes dos estudos acadêmicos realizados nos anos 90.



Essa necessidade de voltar os estudos para a sala de aula e investigar o que as professoras fazem parte do entendimento de que as teorias da Reprodução que nos anos 70/80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar demonstrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares. (PIMENTA, 1996, p. 73)

Portanto, para Pimenta (1996), os estudos no campo da docência vão voltar-se para as atividades docentes, especialmente, àquelas realizadas nas salas de aula. Muitos são os estudos que a autora cita em nível nacional e internacional, e, como representantes destes grupos, podemos destacar os estudos desenvolvidos, nos Estados Unidos, por Zeichner Kenneth (1993) sobre a formação de professores reflexivos e, os desenvolvidos na Suíça, por Philippe Perrenoud (1994). No Brasil, a autora aponta como um dos estudos pioneiros, desta perspectiva, o estudo desenvolvido pela professora Maria Isabel da Cunha, publicado no ano de 1989, intitulado *O bom professor e a sua prática*, sendo, por este motivo, um dos livros selecionados para compor o terceiro e último grupo de materiais empíricos da presente obra. Este livro é fruto da pesquisa de doutorado, realizada por sua autora, e foi orientada pelo professor doutor Newton César Balzan.

Importa, ainda, registrar que o estudo desenvolvido por Cunha (1994) olha para o contexto da docência no âmbito do Ensino Superior e em escolas de Ensino Médio, mas devido a importância da discussão, no que concerne à docência e a didática, compreendo que esta obra constitui-se uma importante representação deste campo de discussão no que diz respeito à atividade docente.

Seguindo o levantamento acerca dos estudos desenvolvidos sobre formação de professores, da década de 1990, realizado por Pimenta (1996), podemos, ainda, destacar a pesquisa realizada por



Fernando Becker (1997) que, ao analisar a prática docente “indagou-se porque, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação”. (PIMENTA, 1996, p. 73). Dada a importância dos estudos de Becker (1997) no campo da docência, a obra intitulada: *A epistemologia do professor* constitui-se como segundo livro deste grupo de materiais empíricos, e será analisada na segunda seção deste capítulo.

De acordo com Fontana (2010), o estudo desenvolvido por Becker (1997) é um importante representante, se não um dos principais, de como as abordagens cognitivistas, ancoradas, principalmente, nos pressupostos piagetianos com relação aos processos de desenvolvimento e construção do conhecimento, denunciaram as práticas docentes ditas autoritárias que, ao não considerar as condições prévias da construção do sujeito epistêmico, não permitia a construção de sujeitos autônomos nos processos de ensino e aprendizagem. Para Fontana (2010, p. 39): “nossos modos de ação sobre o mundo, centrados na vivência imediata e em sua reprodução, determinariam a epistemologia dos professores que somos e nossa prática pedagógica”.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1998), durante os anos 1990, as teorias construtivistas assumiram no mundo inteiro, o lugar de uma das perspectivas mais influentes tanto no campo educacional como no campo pedagógico. Com relação ao contexto brasileiro, Silva (1998) destaca que diferentes projetos educacionais, reformas curriculares e programas de treinamento de professores, mesmo ocorrendo em localidades lideradas por diferentes instâncias partidárias, parecem ter em comum o referencial teórico construtivista. O alerta que o pesquisador nos faz, com relação às políticas implementadas naquele momento,⁴⁰ consiste no fato de

40 Aqui Tomaz Tadeu da Silva (1998) referia-se diretamente à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ocorreu em 1996.



que elas seriam “o resultado da união do libertarismo psi de uma escola de classe alta de São Paulo com o projeto neoliberal de transformação do social em mercado”. (SILVA, 1998, p. 8).

Considerando o debate entre, de um lado as propostas construtivistas, baseadas principalmente nos estudos piagetianos, e, de outro, os estudos pós-estruturalistas, que buscam inspiração nos estudos foucaultianos na segunda seção deste capítulo, tentarei recompor este debate, como um importante marco acerca das representações sobre o trabalho docente e que, certamente, segue constituindo um campo de disputa importante nos estudos acadêmicos sobre docência.

Se na década de 1980, como busquei mostrar, o debate em torno da docência foi tensionado entre a competência técnica e o compromisso político. Buscarei mostrar que o debate, na década de 1990, foi em torno das teorias construtivistas, de um lado, e das teorias pós-estruturalistas de outro. Assim, juntamente com o livro escrito por Fernando Becker, olharei com atenção para um debate acadêmico promovido entre ele e Tomaz Tadeu da Silva em três edições da *Revista Educação e Realidade*.

O último livro que fará parte das análises da presente obra foi publicado no ano 2000 e tem como título *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Miguel Arroyo, importante pesquisador brasileiro na área da docência, de forma específica e da área da educação de forma geral, justifica a relevância da obra ao afirmar a importância de recuperar a centralidade das professoras nas análises sobre teoria pedagógica. Nas palavras de Arroyo (2010, p. 10): “Há uma intencionalidade política e pedagógica na escolha dos mestres. Trazê-los ao centro do movimento de renovação educativa e contribuir para a desconstrução de um imaginário social que os secundariza”. Desejo dar visibilidade ao encerramento das análises deste livro, de como a sensação de crise da escola parece ter produzido a necessidade de reinscrevermos a



docência nos termos na artesanaria, do ofício. Assim, busco sustentar a tese de que o movimento de profissionalização da docência, que parece se fortalecer ao longo das décadas de 1980 e 1990, em um processo de desfeminização da docência, entra em declínio para uma nova defesa de um professor-artesão.

5.1 A DOCÊNCIA DO BOM PROFESSOR: DISCUSSÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA E SUAS AMBIVALENCIAS

As discussões sobre a prática docente, ao longo das décadas analisadas, tiveram diferentes focos e ancoraram-se em diferentes perspectivas teóricas. As análises desta seção tiveram como foco a obra *O bom professor e a sua prática*, que teve como principal objetivo descrever a prática do bom professor, olhando para as suas atividades cotidianas e observando o dia-a-dia na sala de aula.

A presente obra é dividida em cinco partes: a primeira justifica as origens e motivações do trabalho, entrelaçando com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora; a segunda, discute qual seria a concepção de bom professor do ponto de vista dos alunos; na terceira, o foco volta-se para o professor e como ele percebe sua trajetória; na quarta, a pesquisadora analisa e discute as práticas do bom professor, a partir de observações realizadas nas salas de aula; e, na quinta e última parte, a pesquisadora realiza uma análise crítica do modelo de ensino encontrado e realiza uma problematização acerca da formação dos educadores.

Opto por iniciar olhando com atenção para as análises da pesquisadora sobre as concepções acerca do que seria o bom professor, sob o ponto de vista dos alunos. O primeiro aspecto destacado pela pesquisadora refere-se ao compromisso dos professores nas palavras



de Cunha (1994, p. 70): “É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico”. (CUNHA, 1994, p. 70). O segundo aspecto refere-se à metodologia do professor. “Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição”. Outro destaque da pesquisadora concerne ao fato de que os melhores professores não seriam aqueles considerados bonzinhos pelo coletivo, ao contrário, “o aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula”. (CUNHA, 1994, p. 71).

Outro destaque da pesquisadora, com relação a um aspecto não mencionado pelos alunos referente ao bom professor, diz respeito ao seu posicionamento político. De acordo com Cunha (1994, p. 71): “quando os alunos hoje apontam o bom professor, só em situações raras referem-se ao seu posicionamento político”. Isto não significa inferir que esta não seria uma dimensão aprendida por esses alunos, ou que não consiste em um aspecto importante da docência do bom professor, entretanto “ao que parece, este não é um dado consciente para os alunos, e talvez sequer seja para o professor”. (CUNHA, 1994, p. 72). Em resumo, o bom professor, na opinião dos alunos participantes do estudo, seria “aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo”. (CUNHA, 1994, p. 72).

Interessa, neste momento, apresentar as análises da autora relativas ao “fazer do professor” que Cunha (1994) divide em três categorias: os procedimentos, as habilidades e o contexto. Com relação aos procedimentos, a pesquisadora destaca, como principal técnica a exposição oral, como podemos observar no primeiro excerto que destaco da obra:



A exposição oral foi a técnica a que mais assisti. O objetivo de seu uso variou como resultante do momento em que ela acontecia, em relação ao desenvolvimento do currículo. Assisti a aulas de introdução de nova unidade, outras de fechamento deste segmento didático; assisti às aulas que precediam a execução de exercícios, outras foram dadas em cima de tarefas realizadas pelos alunos. Em duas ocasiões observei professores em discussão circular com os alunos, como resultante de estudo de casos. Nas aulas de laboratório ou nas aulas práticas em geral, os professores faziam uma preleção inicial, davam instruções e, depois, os alunos trabalhavam. Normalmente foram aulas de maior duração, que previam a intermitência da atividade do aluno com a do professor. Em todos os casos observei a preocupação dos professores com o clima favorável no ambiente escolar e com a participação dos alunos.

Fonte: Obra 7/Excerto 1 (CUNHA, 1994, p. 135).

De acordo com as observações da pesquisadora, a organização pedagógica proposta por aqueles que eram considerados como bons professores estava “basicamente organizada em cima da fala do professor” (CUNHA, 1994, p. 135), evidenciando uma proposta na qual o docente constituía-se na “principal fonte da informação sistematizada”. (CUNHA, 1994, p. 135). Com base nas entrevistas realizadas com os professores, posteriormente às observações, pode-se constatar que tal organização parece advir das experiências escolares vivenciadas pelos docentes que tendiam a reproduzir práticas que consideravam de sucesso em suas aulas. De acordo com Cunha (1994, p. 136): “Há pouca possibilidade de que nossos interlocutores tivessem tido experiências de discussões em classe, com professores que contestassem a ideologia existente, que tentassem construir o conhecimento de forma coletiva”. Com relação à expectativa dos alunos, a pesquisadora também infere que eles, possivelmente, estariam condicionados com relação a que tipo de aula esperavam. Então, seria “provável que professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica”. (CUNHA, 1994, p. 136).

As habilidades de ensino dos bons professores foram organizadas em cinco categorias pela pesquisadora que apresento no quadro a seguir:





Habilidades relacionadas com a organização do contexto da aula

Um bom número de professores apresenta habilidades relacionadas com a *organização do contexto da aula*. Isto significa dizer que os BONS PROFESSORES *explicitam para os alunos o objetivo do estudo* que vão realizar. Partes do pressuposto de que é preciso que os alunos estejam conscientes do objeto de sua própria aprendizagem e que estarão mais motivados se compreenderem porque o fazem.

Habilidades de incentivo à participação

Outro grupo de comportamentos foi reunido por mim como uma evidência de habilidades de incentivo à participação do aluno. Entre estas surge principalmente a capacidade dos BONS PROFESSORES de formularem perguntas. As indicações são as formas mais usuais para incentivar a participação do aluno. É nesse momento que percebi nos BONS PROFESSORES o esforço em estabelecer uma forma de diálogo.

Habilidades com relação ao trato com a matéria

Outra categoria das habilidades que consegui reunir diz respeito ao trato da matéria de ensino. Nelas incluí o esforço que o professor faz para, no seu discurso, tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos.

Habilidades de variação de estímulos

Meu material de análise também indica que muitos BONS PROFESSORES demonstram bastante competência na variação de estímulos.

[...] Entre as evidências percebi o uso adequado de recursos de ensino, em especial do quadro de giz e do manuseio com o projetor de slides. Os professores acreditam que os recursos, em especial os slides, auxiliam a aprendizagem dos alunos, naqueles aspectos em que a visualização é fundamental para a apreensão do fenômeno.

Habilidades relacionadas ao uso da linguagem

Por fim, o último grupo das habilidades que tentei reunir foram aquelas relacionadas com o uso de linguagem pelo professor.

[...] Observamos uma preocupação significativa com a clareza nas explicações e confirmamos este valor pelas justificativas que deram os alunos ao fazerem a escolha de seus BONS PROFESSORES.

[...] O professor utiliza ênfase, faz pausas e situações para exteriorizar o significado que dá às palavras. Esta não é uma ação mecânica mas permeada de aspectos valorativos. É no decorrer do discurso que o professor se expressa ou silencia.

[...] Outra manifestação que observei relacionada ao uso da linguagem é a utilização de uma certa dose de senso de humor no trato com os alunos. Muitos dos nossos observados, em situações diversas, procuraram tornar-se próximos dos alunos, aliviando o clima da sala de aula com frases humorísticas, presentes no cotidiano da relação professor- aluno.

Fonte: Obra 7/Excerto 2 (CUNHA, 1994, p. 137; 139; 142; 145-147, grifos da autora).

O conjunto de habilidades descritas, pela pesquisadora, é importante pois nos ajuda a compreender quais eram as características daquele período histórico que consistiam como importantes para que um docente fosse considerado um bom professor. Cunha (1994, p. 148) ainda destaca que, “uma das conclusões que me parece fundamental é a de que há um alto índice de coerência entre a descrição que os docentes fizeram de sua prática pedagógica e o que realmente acontece na sala de aula”. Porém, ao final, a autora faz um pequeno alerta que me parece importante para as análises deste livro e que buscarei retomar logo a seguir. Cunha (1994, p. 148) afirma que pode-se “fazer uma crítica a algumas representações um pouco ingênuas do processo ensino-aprendizagem”. Considero importante explorar quais seriam estas representações que a pesquisadora considerou ingênuas de seus participantes, pois compreendo que este estudo inaugura uma crítica importante à forma como a boa prática docente era compreendida e contribui para a construção de novas formas de compreendermos o bom professor e a boa professora.

Descreverei, agora, as questões relativas ao contexto da prática do bom professor, como mais um elemento importante considerado pela pesquisadora. Após, retomarei a questão apontada no parágrafo anterior. Com relação ao contexto a pesquisadora destaca que:

Outra inferência que pude fazer é que não se pode reduzir o ato de ensino do professor somente aos aspectos observáveis na sala de aula. Isto porque, a par dessas atividades, existem outras que têm lugar também importante no processo ensino-aprendizagem: conversas com os alunos fora da sala de aula, preparo das aulas, forma de convivência com os colegas etc.

[...] A observação da sala de aula é imprescindível para a análise do processo escolar, mas é importante percebê-la situada no contexto das atitudes e atividades outras do professor. O que vale aprender são as situações escolares no seu conjunto, na sua relação com um conjunto sociológico, localizado no tempo e no espaço.

Fonte: Obra 7/Excerto 3 (CUNHA, 1994, p. 149).



A partir de agora, é possível retomar um dos argumentos apresentados na abertura do capítulo relativos às mudanças ocorridas na forma de descrever o trabalho docente. Como já mencionei, pode-se observar que os trabalhos acadêmicos com relação à docência parecem deslocar-se de uma centralidade nas discussões acerca do trabalho realizado na sala de aula para um olhar mais abrangente e complexo sobre as atividades docentes. (TARDIF; LESSARD, 2009). Mesmo que o estudo analisado tenha como centralidade as atividades realizadas na sala de aula, a pesquisadora extrapola suas análises para o contexto da instituição apontando como importante as relações estabelecidas pelo professor nestes espaços para que ele seja considerado um bom professor. Tal mudança é significativa e parece seguir representativa com relação à docência contemporânea.

Desejo, então nesse momento, retomar o alerta realizado pela pesquisadora que ela nomeia como uma possível “representação ingênua sobre os processos de ensino-aprendizagem”. Para ela é importante, ao encaminhar as conclusões do seu estudo, realizar algumas ressalvas no que refere-se às habilidades e às práticas dos bons professores que ela encontrou a partir de sua investigação empírica. Tais apontamentos referem-se, especialmente, às concepções que naquele período eram construídas acerca do que seria o bom professor. Ela, então, afirma que “os bons professores têm muitas condições pedagógicas e didáticas tidas como significativas nas nossas instituições escolares de hoje”. (CUNHA, 1994, p. 167). Todavia, esta compreensão estaria assentada em uma compreensão de ensino que “tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender”. (CUNHA, 1994, p. 167) e que os professores teriam como principal função “transferir seu próprio conhecimento aos alunos”. (CUNHA, 1994, p. 167). Neste contexto, a pesquisadora aponta algumas limitações acerca desta representação que apresento no excerto a seguir:



Como exemplo, cito que BONS PROFESSORES desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas etc. Todavia, não temos ainda BONS PROFESSORES que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O BOM PROFESSOR relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. [...] Nessa perspectiva percebo que, mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Pelo menos uma pedagogia tradicional onde, como diz Paulo Freire (1984, p. 64) "... o professor é sempre iluminador do conhecimento" e não a perspectiva de uma pedagogia dialógica, que implica uma realidade que é "iluminada" pelo educador e pelo educando juntos. É diferente a transferência do conhecimento especializado através de uma preleção muito bem feita e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para ação.

Fonte: Obra 7/Excerto 4 (CUNHA, 1994, p. 167-168, grifos da autora).

O que desejo destacar refere-se, inicialmente, às críticas realizadas em torno da descrição das atividades docentes em termos da noção de transmissão cultural. Como já descrevi, no capítulo anterior, os estudos freirianos, no Brasil, foram importantes ferramentas para o fortalecimento destas críticas. Podemos perceber a importância dos estudos de Freire também no excerto acima onde Cunha (1994) faz referência à obra *Pedagogia do oprimido* para apontar o quanto as aulas observadas, em seu estudo, poderiam ser categorizadas dentro de uma pedagogia tradicional, e apontando para a importância de uma pedagogia cada vez mais dialógica.

Me parece que um dos efeitos advindo de tais críticas à noção de transmissão cultural foi a necessidade de um novo posicionamento dos saberes relacionados ao fazer docente e em consequência a necessidade de se repensar o campo da didática. Explico, quando se iniciam as críticas com relação a organização pedagógica da aula centrada no professor que transmite conhecimentos aos alunos, me parece, que se critica o conjunto de habilidades que eram utilizadas



nestas ações que são tão importantes para o trabalho docente. Nesse contexto histórico inicia-se uma defesa de uma “nova didática” (CANDAU, 1995). Entendo que o trabalho de pesquisa, desenvolvido por Cunha (1994), apresenta um importante conjunto de habilidades docentes, e tensiona a falta de um outro conjunto mais centrado no aluno e nas suas aprendizagens. Porém, sem propor uma substituição de uma forma de docência pela outra. O que desejo apontar, entretanto, é que o resultado, que parece visível acerca das críticas aos processos de transmissão, juntamente com elas, o próprio exercício da docência também parece ter se esmaecido.

Inés Dussel (2009), ao diagnosticar algumas das metamorfoses da cultura, comuns na escola contemporânea, estabelece reflexões acerca da noção de crise da transmissão cultural. Para a pesquisadora, as críticas relativas “à transmissão cultural que a escola realiza tem ao menos dois componentes fortes: o declínio das humanidades modernas e a crise da ideia de reprodução cultural”. (DUSSEL, 2009, p. 352). Com relação ao primeiro componente, Dussel (2009) aponta que as críticas à composição dos currículos humanistas giraram em torno de três exclusões: a primeira, relativa às culturas populares; a segunda, com relação à exclusão da cultura contemporânea; e, a terceira, relativa à voz das crianças e dos adolescentes. Para a autora, “com a amplíssima difusão das novas tecnologias e sobretudo da televisão modifica-se profundamente o panorama da cultura comum e de nossas ideias sobre o que se deve transmitir”. (DUSSEL, 2009, p. 354).

Com relação ao segundo componente, uma crise mais geral da noção de transmissão e de reprodução cultural, a pesquisadora evidencia que em um “contexto de liquidez, de horizontes mais instáveis, a questão da reprodução cultural e política das sociedades se converte num problema”. (DUSSEL, 2009, p. 356). Uma nova lógica operaria na constituição dos sujeitos. Não mais uma ética



protestante do esforço, mas uma ética na busca de prazeres e satisfações. A partir desta organização, segundo Dussel (2009, p. 358), “promove-se um trabalho ativo e prático dos indivíduos no desenho de suas vidas cotidianas”.

Para Silva (2016) examinar os modos de transmissão cultural, nas diferentes cenas pedagógicas, tem se tornado uma questão cada vez mais urgente considerando a relevância social e política desta questão. O pesquisador, ao realizar um exercício de revisão da literatura sobre as questões da escolarização contemporânea, aponta dois conjuntos explicativos para um diagnóstico recorrente sobre uma crise institucional da escola.

De um lado estaria um conjunto de pesquisadores que denunciariam uma regulação dos processos educativos pelos critérios da competitividade, da performance, da mensuração e da centralidade nos interesses e necessidades do aluno. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013; SIBILIA, 2012). A educação seria transformada em um processo econômico, em que o aluno, como um cliente, deveria ter seus gostos atendidos e sempre teria razão.

De outro lado, estaria um conjunto de pesquisas que tem sinalizado para a fragilização dos próprios processos de transmissão cultural. Tais estudos apontam que o predomínio das teorias construtivistas, ao operar apenas no âmbito do indivíduo, tem dificultado estes processos (TIRAMONTI, 2005) e, também, uma compreensão da noção de transmissão que posicionava o aluno como passivo no processo de escolarização, de acordo com Young (2007), seria uma posição equivocada e teria operado neste enfraquecimento ao longo de todo o século XX.

A partir desta revisão, Silva (2016, p. 170), aponta que precisamos defender a transmissão cultural “como uma tarefa pública indispensável para a escolarização contemporânea”, todavia, ressaltando que não



existiria uma maneira fixa e um significado permanente para esta ação, devendo ser “percebida como uma ação contingenciada pelas condições históricas e de seus tempos”. (SILVA, 2016, p. 170).

O que desejo evidenciar, ao revisar tais estudos, sobre o processo de declínio da noção de transmissão cultural (DUSSEL, 2009; SILVA, 2016) é que, juntamente, com as críticas da noção do processo de transmissão cultural, em termos do trabalho docente se produziu um reposicionamento dos saberes relativos à didática. Importa, então, revisar a própria compreensão que assumo do conceito de didática para justificar esta hipótese. A palavra didática assume duas compreensões centrais, a primeira refere-se a uma disciplina pertencente aos currículos de formação de professores e, a segunda, refere-se a um conjunto de conhecimentos específicos utilizados pelas professoras para ensinar.

A etimologia da palavra didática, de acordo com Luis Castello e Claudia Mársico (2007, p. 89, grifo da autora e do autor), remonta o verbo grego *didásko*, que expressa o sentido de ‘relativo ao ensino’. De acordo com o pesquisador e a pesquisadora, “também o verbo *didáskein* refere-se ao âmbito do ensino, e foi tradicionalmente explicado como produto de uma raiz com o sentido geral de ‘receber’”. Podemos perceber a estreita relação entre a noção de transmissão cultural e a origem da palavra didática.

De acordo com Maria Luisa Schubauer-Leoni (2011, p. 197), no verbete sobre didática escrito para o *Dicionário de Educação*, a palavra didática tem sido associada a uma “conotação pejorativa que veicula, alimenta a ideia de um gênero retórico sofisticado e árido, fortemente vinculado aos princípios de uma escola de transmissão de conhecimentos que não evoluem”. Todavia, a pesquisadora ressalta que a palavra didática desde o seu aparecimento, estaria relacionada à noção de crítica e de combate. Esta seria uma herança dos escritos do alemão Wolfgang Ratke, “que propõe um programa de ensino



da leitura, do cálculo, de escrita, nas diferentes matérias para todos os alunos”. (SCHUBAUER-LEONI, 2016, p. 198). A proposta de Ratke buscava ser independente da igreja e previa a formação de professores para “despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos”. (SCHUBAUER-LEONI, 2016, p. 198).

Podemos perceber, com este breve recuo às origens da palavra didática, que ela esteve sempre ligada ao ensino, mas, também, à formação de professores e a busca por transmitir, bem como despertar o interesse dos alunos aos conhecimentos. A partir desta compreensão da didática elaboro a hipótese de que as críticas à noção de transmissão cultural operaram também no sentido de defender uma nova forma de compreender a didática. Pois, se transmitir os conhecimentos para os alunos não era mais entendido como positivo, o conjunto de saberes ligados à esta ação precisavam ser reposicionados. Como podemos observar nesse excerto da obra “Rumo a uma nova didática” organizada por Vera Candau:

Partindo dessa realidade, podemos perguntar-nos pelos desafios que a reflexão didática enfrenta hoje e, de um modo especial, a Pedagogia Crítico-Superadora de Conteúdos. O primeiro desafio me parece que é superar, portanto, essa busca incessante do método único capaz de ensinar tudo a todos. Consequentemente é importante superar uma certa visão reducionista do método didático. [...] O grande desafio da Didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles. [...] Portanto, o desafio está na superação do reducionismo e na ênfase na articulação. (CANDAU, 1995, p. 30)

A autora, nessa obra, irá defender a necessidade de os educadores percorrerem os caminhos e desafios na constituição de novos saberes relacionados a didática superando a busca por um único método que seria capaz de ensinar tudo a todos. É na mesma direção que o pesquisador Alfredo Veiga-Neto, em uma análise sobre



o que ele nomeia como “conteudofobia”, mostra que um suposto temor à expressão “conteúdos curriculares” tem uma estrita relação com o fortalecimento das teorias críticas e da acusação de que no processo de transmissão de conteúdo o aluno assumiria uma posição estritamente passiva. Nas palavras do pesquisador:

O mesmo acontece com a hoje difundida “conteudofobia”. Para os conteufóbicos, tudo se passa como se conteúdos curriculares fossem atributos exclusivos das pedagogias conteudistas e, assim, sinais de uma educação bancária. Em decorrência desse entendimento, a própria expressão “conteúdos curriculares” passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos. (VEIGA-NETO, 2012, p. 276).

Entendo que esta compreensão foi ampliada com o fortalecimento do pensamento construtivista no Brasil, especialmente na década de 1990. Passo, então, para a próxima seção deste capítulo, onde seguirei analisando esta questão olhando com atenção para a obra *A epistemologia do professor*.

5.2 A DOCÊNCIA EPISTEMOLOGICAMENTE CORRETA: CONSTRUTIVISMO E A QUESTÃO DO CONHECIMENTO

Como já mencionado, nos anos 1990, podemos observar uma ampliação de estudos desenvolvidos com foco na sala de aula e no trabalho da professora. Um estudo representativo deste conjunto de pesquisas é o livro *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*, escrito em 1993, pelo professor Fernando Becker. Para Fontana (2010, p. 38) uma das principais críticas da obra de Becker constitui-se no questionamento de como falar em “democratização da sala de aula, da escola, do sistema escolar quando os professores continuam a



pensar o conhecimento, sua gênese e desenvolvimento a partir de epistemologias que legitimam o autoritarismo pedagógico”.

A pesquisa realizada foi descrita pelo pesquisador como uma “pesquisa exploratória” que tinha por objetivo realizar uma “crítica da epistemologia do professor, epistemologia quase totalmente inconsciente-epistemologia subjacente ao trabalho docente”. (BECKER, 1997, p. 28). A partir de suas análises Becker (1997) distribuiu os professores em três grupos “predominantemente apriorista em alguns casos, predominantemente empirista noutros, ou, ainda, como uma mistura mais ou menos equilibrada destas duas posições”.

Como material empírico da pesquisa foram realizados dois movimentos metodológicos, o primeiro consistiu em entrevistas com 39 professores (33 mulheres e 6 homens). Os níveis em que estas professoras atuavam variava da Educação Infantil até a Pós-Graduação. A área de formação, o tempo de serviço e a instituição que lecionavam foram as mais variadas possíveis. O segundo movimento, refere-se à observação de aulas de alguns destes professores e de alguns não entrevistados. Não foram realizadas correlações entre as entrevistas e as observações.

Nesta seção busco olhar para uma questão central, na obra de Becker (1997), e que também é um dos elementos constituintes da ação docente, o conhecimento. Assim, início as análises da obra apresentando três excertos, em que o professor Fernando Becker, ao analisar entrevistas e observações realizadas em diferentes espaços escolares, busca evidenciar como as professoras participantes da pesquisa compreendem a relação entre os alunos e o conhecimento.



O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de suas condições prévias. Os questionamentos, se existem, terminam por aí. Trata-se de uma concepção estática, empirista do conhecimento.

Fonte: Obra 8/Excerto 1 (BECKER, 1997, p. 36).

Apesar de apontar para a atividade (da criança, do aluno), o docente raramente faz referência à ação transformadora da cultura sobre o sujeito. A ação do sujeito, nestes depoimentos, não é transformadora, mas determinante no sentido de plasmar, de condicionar, de adequar.

Fonte: Obra 8/Excerto 2 (BECKER, 1997, p. 38).

Apesar de classificar a resposta como 'intelectual' e de reconhecer a existência de 'processos mentais a nível do pensamento em que a pessoa vai exercitar operações mentais', permanece inalterado o fato de que o conhecimento provém do exterior, do mundo dos estímulos; o conhecimento é 'a *apreensão* de uma verdade', e não sua *construção*.

Fonte: Obra 8/Excerto 3 (BECKER, 1997, p. 41, grifos do autor).

Nos excertos destacados, o pesquisador relaciona três principais formas das professoras descreverem o conhecimento. A primeira estaria relacionada com a compreensão de que o conhecimento se adquire pela prática. Na segunda, a compreensão do conhecimento seria apreendido por um processo de adequação, em que não existiria uma ação transformadora do sujeito sobre o objeto. A terceira, e última concepção apresentada, refere-se ao conhecimento como algo que o aluno acessa, seja pelo sentido, pela percepção ou pelo estímulo. Após apresentar as diferentes concepções acerca da relação conhecimento e aluno, Becker (1997, p. 47; 51-53; 57-58), analisa o que nomeia como "condições de ensino" ou "condições objetivas do desenvolvimento do conhecimento". Assim, ele destaca três compreensões que seriam recorrentes de seu material empírico. A primeira estaria relacionada com um processo de "interiorização" em que "o conhecimento ou conteúdo é, num primeiro momento incorporado e, num segundo



momento, vivenciado”. O problema de tal concepção, a partir da visão construtivista, consistiria no fato de que “construção e vivência são duas faces do mesmo evento”. A segunda estaria relacionada com a compreensão da “passagem de um menor a um maior conhecimento” relacionada a uma ação sempre exterior ao sujeito em que tal passagem seria “um simples produto de aprendizagem, de acumulação quantitativa”. A terceira e última compreensão, teria relação com a noção de “acumulação de dados como se fosse um armazém abarrotado de mantimentos”. Em oposição a tais concepções de aprendizagem, baseado nos estudos piagetianos, Becker vai defender a atividade do sujeito como central para construção da aprendizagem como podemos observar no excerto a seguir:

A maior parte dos depoimentos desta segunda parte mostram o quanto algumas práticas têm tudo para avançar, mas o quanto, também, sua fecundidade pode ser comprometida pela ausência de uma visão teórica interacionista. No nosso modo particular de ver, dentro do interacionismo construtivista piagetiano. Vê-se, no final da fala docente, como ele busca no estímulo, que vem do professor, a causa da aprendizagem, em vez de buscá-la na atividade do sujeito, suplementada pelo estímulo docente; sua tentativa teorizante diminui, em vez de engrandecer, a sua prática.

Fonte: Obra 8/Excerto 4 (BECKER, 1997, p. 159).

Tal debate epistemológico sobre qual seria a função docente, na relação entre o aluno e o conhecimento, nomeada por Becker como a epistemologia do professor, me parece que precisa ser reposicionado a partir de um debate que não é considerado pelo pesquisador. Bernard Charlot (2009) nos lança uma questão que pode reposicionar o debate polarizado entre se o centro da atividade escolar estaria no aluno ou no professor. Para tanto, ele lança a questão: “Qual é a especificidade da atividade escolar?”. (CHARLOT, 2009, p. 10). Porém, antes de responder essa questão importa recuperar o contexto onde tais pedagogias se inserem.



A escola, como descreve a pesquisadora argentina Guilhermina Tiramonti (2005), tem se constituído, historicamente, como uma instituição organizada com base em uma sequência temporal e associada às ideias de progresso social e individual privilegiando a construção de um futuro. Atualmente, sua principal demanda está em oferecer um presente gratificante para os jovens. Nas palavras de Tiramonti (2005, p. 894, tradução nossa): “Trata-se da perda do sistema de referências proporcionado pela sociedade industrial e a constituição de um sujeito auto-referencial”⁴¹.

Na sociedade industrial prevalecia uma organização de trabalho baseada na ética protestante a partir dos princípios da “acumulação de capital e do afastamento de todo gozo espontâneo da vida” (SAFATLE, Vladimir 2016, p. 166), onde o profissional modelo consistiria no que fosse capaz de “impor-se uma funcionalização de sua personalidade, aprimorando sua especialidade e habilidades até transformar no corpo de um só órgão” (SAFATLE, 2016, p. 183). Hoje, tal profissional, possivelmente, seria descrito como alguém “acomodado, sem capacidade de se reinventar e, por isso, com baixa capacidade de inovação e criatividade”. (SAFATLE, 2016, p. 183). Estaríamos, de acordo com Safatle (2016), presenciando o esgotamento da ética do trabalho advinda do protestantismo para uma nova regulação através do “dispositivo ‘desempenho/gozo’”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 353). De acordo com os pensadores Dardot e Laval (2016, p. 353) “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem-sucedido’”. Nesta lógica desempenho e gozo seriam indissociáveis. “Exige-se do novo sujeito que produza ‘sempre mais’ e goze ‘sempre mais’ e, desse modo, conecte-se diretamente com um ‘mais-de-gozar’ que se tornou sistêmico”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 355).

41 “Se trata de la perdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedade industrial y de la constitución de un sujeto autoreferencial”.



Neste cenário ocorreria uma nova relação com a seleção dos conhecimentos escolares que como aponta Silva (2018, p. 566) “são reinscritos na ordem do ativismo pedagógico, ancorados nas promessas de composição de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras”.

A obra de Becker (1997, p. 10) realiza uma crítica às pedagogias não-diretivas que, ao centrarem-se, exclusivamente, no aluno com o objetivo de opor-se aos modelos autoritários de uma pedagogia tradicional acabam por atribuir a ele qualidades que não possui, tais como: “domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e volume de informações devidamente organizadas, além, é claro, do domínio das didáticas”. E, defende uma pedagogia centrada na relação entre professora e aluno. “O professor traz sua bagagem, o aluno também. São bagagens diferenciadas que entram na relação. Nada, a rigor, pode ser definido previamente”. (BECKER, 1997, p. 10).

Mesmo que Becker (1997) parta do pressuposto de que o aluno não possui o domínio de conhecimentos de determinada área e que a sua construção ocorreria na relação entre professor e aluno, a obra, ao atribuir centralidade à ação do aluno e criticar quando o estímulo para a aprendizagem vem do professor, como observamos no excerto 4, pode contribuir para fortalecer pedagogias baseadas em um sujeito cada vez mais autoreferenciado (TIRAMONTI, 2005) através do fortalecimento de um ativismo pedagógico. (SILVA, 2018).

Por conseguinte, parece importante retomarmos o lugar da atividade do aluno na relação com o conhecimento e diferenciarmos *atividade do aluno* de *ação do aluno*. Enquanto uma ação se constituiria apenas de operações, uma atividade pressupõe combinarmos ações e operações com motivo e objetivo. (CHARLOT, 2009). “Uma atividade tem uma eficácia e um objetivo”. (CHARLOT, 2009, p. 7). Dentro desta compreensão seria importante entendermos a mobilização do aluno



na sua relação com o estudo. “Por que e para que um aluno estuda?” (CHARLOT, 2009, p. 7). Assim, a especificidade da atividade escolar estaria no fato de que “o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência”. (CHARLOT, 2009, p. 10).

Durante toda obra Becker (1997) diagnostica duas formas dos docentes, participantes da pesquisa, organizarem sua atividade pedagógica. Ora, os professores agiriam a partir de pressupostos epistemológicos empiristas, em que, na organização didática da sala de aula, “há um professor que ensina porque sabe e há alunos que aprendem na medida em que repetem as lições do professor”. (BECKER, 1997, p. 122). Ora, o pressuposto epistemológico orientador da ação docente seria o apriorismo no qual diferentes justificativas seriam acionadas pelos professores para explicar como o sujeito aprende. O que estas explicações teriam em comum seria “o poder determinante do sujeito” (BECKER, 1997, p. 92) neste processo. Desta forma, as justificativas variaram entre: afinidade dos alunos com o tema, outros situaram a vontade como fator absolutamente determinante para a aprendizagem e inclusive “a bagagem hereditária como condição a priori da aprendizagem”. (BECKER, 1997, p. 98).

Ao escolher como inimigos o empirismo e o apriorismo, Becker (1997) irá defender uma epistemologia pautada no construtivismo para ação docente que teria como principal característica a ação do sujeito sobre os conhecimentos, como podemos observar no excerto que transcrevo a seguir:

O construtivismo interacionista rompe com esse dogma. As relações entre ensino e aprendizagem são muito mais complexas. *A aprendizagem do aluno só acontece na medida em que este age sobre os conteúdos específicos e age na medida em que possui estruturas próprias previamente construídas ou em construção.*

Fonte: Obra 8/Excerto 4 (BECKER, 1997, p. 122, grifos nossos).



A ênfase na ação do sujeito será central para a defesa de que os processos pedagógicos precisam ser pautados pela premissa da construção do conhecimento pelo aluno através desta ação. O que parece não ser levado em conta são, justamente, os motivos e objetivos relacionados a esta ação para que ela se torne, como aponta Charlot (2009), uma atividade.

No início dos anos 1990 um debate entre o professor Fernando Becker e o professor Tomaz Tadeu da Silva ocorreu em três edições da *Revista Educação e Realidade*. Penso que valeria a pena recompor este debate, mostrando como algumas críticas importantes foram realizadas sobre as limitações da imposição do construtivismo como um imperativo pedagógico, naquele período, e, certamente, ainda hoje são constituidoras do posicionamento docente. Seja para posicionar-se em defesa do construtivismo e da ação do aluno, seja para posicionar-se em defesa da escola, do professor e dos conteúdos escolares.

Na última edição da *Revista Educação e Realidade*, do ano de 1993, o professor Tomaz Tadeu da Silva publicou um artigo intitulado *Desconstruindo o construtivismo pedagógico*. De acordo com Silva (1993), o discurso construtivista tornava-se quase uma unanimidade em diferentes espaços tais como, nas faculdades de educação, nos encontros científicos e, inclusive, nos discursos oficiais sobre a educação. O argumento mais polêmico, explorado pelo autor no artigo, refere-se à denúncia de que “a predominância construtivista constitui uma regressão conservadora”. (SILVA, 1993, p. 4). O pesquisador alerta que esta denúncia não significaria afirmar que os construtivistas eram conservadores, mas mostrar os efeitos conservadores que a constituição social do construtivismo representava.

O artigo gira em torno de dois argumentos centrais para defender a tese de que a predominância do construtivismo possuiria consequências conservadoras. O primeiro argumento baseia-se na



constatação de uma volta do predomínio da Psicologia na Educação. Para Silva (1993, p. 5):

A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa – de forma simplista – que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está-se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto.

Como podemos observar a crítica em torno do construtivismo como teoria social da Educação concerne na medida em que a Psicologia como ciência, ao ser transportada para a educação tende a separar o campo educacional do seu aparato social e político. Ainda, sobre as consequências do predomínio de uma visão psicológica da Educação, Silva (1993, p. 5) critica sua tendência à biologização e à naturalização: “com sua ênfase na compreensão do processo de construção das estruturas mentais, o construtivismo, de novo, ajuda a construir a noção do conhecimento como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas da educação institucionalizada”.

A Psicologia Construtivista, como podemos observar, nos traz importantes elementos no que concerne aos processos de aprendizagem, ou seja, relacionados a descrever como o sujeito aprende. Todavia, os elementos relativos à relação entre os transmissores e os adquirentes, o ritmo e a ordem de transmissão, relacionados a um discurso regulativo dos processos de ensino parecem ter sido esquecidos, ou omitidos, desta teoria.

O segundo argumento, apresentado por Silva (1993), refere-se à ausência de uma discussão relacionada a uma teoria de currículo. Desta forma, o construtivismo ao centrar-se nos processos de aprendizagem e ao descrever como o sujeito aprende, não discute o que se deve



aprender. “Esta última questão exige considerações éticas, filosóficas e políticas que estão além do alcance epistemológico do construtivismo, considerações que não podem ser simplesmente derivadas de teorias psicológicas”. (SILVA, 1993, p. 9).

No ano seguinte, 1994, na primeira edição da *Revista Educação e Realidade*, foi publicado um dossiê, onde, na apresentação intitulada *A propósito da ‘desconstrução’*, Fernando Becker busca responder algumas das críticas realizadas por Tomaz Tadeu da Silva. No que se refere a denúncia de uma volta do predomínio da Psicologia no pensamento e na prática educacional, Becker (1994, p. 3) questiona: “isto não estaria denunciando o fracasso da Sociologia em apontar caminhos para a teoria e a prática educacionais?”. Para Becker (1994, p. 3) a Sociologia teria se perdido “em paradigmas demasiadamente frágeis para dar conta do seu objeto”.

Outra crítica, realizada por Becker (1994), refere-se à falta de clareza com relação a qual psicologia Silva estaria dirigindo-se em seu texto. Para Becker (1994), a definição encontrada sobre a Psicologia relacionada ao estudo do indivíduo, no texto de Silva, é abrangente e não dá conta do objeto da Psicologia Genética que investigaria o sujeito epistêmico, sua gênese e desenvolvimento. Assim, Fernando Becker (1994, p. 6) defende que o objetivo da tarefa docente, a partir de uma postura construtivista, consiste em desafiar “à estrutura conceitual do educando para que ele reestruture ou crie nova estrutura, mais ampla e mais capaz que a anterior, subsumindo esta”. Para executar tal tarefa seria necessário trazer “por um lado, a realidade social, política, econômica e cultural para a análise do educando e, por outro, fazendo chegar a ele o conhecimento sistematizado”. (BECKER, 1994, p. 6).

Em resposta a esse artigo, na segunda edição do mesmo ano, 1994, Tomaz Tadeu da Silva publica o artigo *Em resposta a um pedagogo ‘epistemologicamente correto’*, buscando dialogar com o texto anterior de Becker. Ao responder as várias críticas realizadas sobre seu texto



Silva (1994) segue posicionando-se no sentido de argumentar que a teoria construtivista teria como um dos problemas centrais não dimensionar as questões relativas à seleção dos conhecimentos escolares, o que ele nomeia como a falta de uma teoria do currículo.

Mas essencialmente o que tentava expressar aí era o argumento de que o conhecimento pesquisado pelo construtivismo era apenas um tipo de conhecimento ou um dos seus aspectos. Entender como a criança aprende o alfabeto pode ser importante, mas pouco revela sobre o alfabeto como invenção social e histórica e tudo que isso implica. De forma similar, é importante compreender como a criança aprende conceitos científicos, mas isso está longe de encerrar a questão da epistemologia do conhecimento científico como dispositivo material, social, econômico e político. A questão epistemológica não se esgota na investigação da forma como se aprende, como parece pretender Becker. Por isso suas 'aulinhas' sobre a teoria da aprendizagem do construtivismo são inteiramente dispensáveis nesse contexto. Minha única questão naquele artigo era de que a questão do conhecimento vai muito além de sua aprendizagem. (SILVA, 1994, p. 12-13).

O que desejo destacar, com a discussão teórica, estabelecida entre Becker e Silva, refere-se justamente a questão do conhecimento escolar. Parece que o debate estabelecido, nos anos 1980, entre, de um lado, a defesa da competência técnica, e, de outro, a defesa do compromisso político segue sendo constituidor dos debates em torno da atividade docente. Pois, se em um polo, podemos encontrar uma defesa pela importância dos professores conhecerem e considerarem em suas práticas os processos pelos quais o aluno aprende, de um outro, temos questionamentos igualmente importantes sobre quais conhecimentos devem ser ensinados e quais estratégias devem ser utilizadas e ou priorizadas neste processo.

Todavia, se nos anos 1980 o compromisso político parece ter ganho o duelo, nos anos 1990 a competência técnica, traduzida nas



teorias construtivistas, parecem ter levado a melhor. Produzindo, como já descrito anteriormente, uma ressignificação acerca da didática e uma aversão a noção de transmissão cultural. Para Inés Dussel, em obra escrita no início dos anos 2000, seria necessário “politizar a educação”. (DUSSEL, 2003, p. 25):

Politizar a educação, então, é também recuperar aquela singularidade da transmissão cultural que a sustentou durante séculos. É reivindicar o lugar dos iguais para nossos estudantes, não porque eles estão imersos na mesma situação desesperada e sem lei que nos horizontaliza, mas porque eles têm um lugar de pares na sociedade⁴². (DUSSEL, 2003, p. 25, tradução nossa).

Esta defesa da transmissão cultural e dos conhecimentos escolares, não é nova, já, nos anos 1980, Guiomar Nammo de Mello falava desta importância. O que desejo mostrar é que, após os ataques, a noção de transmissão sofridos, especialmente, a partir da teorização crítica e construtivista, nos anos 2000, diversos autores têm voltado a defender a escola e o trabalho do professor na tarefa de ensinar. (BIESTA, 2016; 2013; MASSCHELEIN; SIMONS, 2013; 2014; DUSSEL, 2003). Esta defesa, parece ter como principal inspiração teórica, os escritos da filósofa Hannah Arendt (2005), sobre a crise da educação. Neste texto, Arendt (2005) defende que uma das principais tarefas da educação seria preparar as novas gerações para a tarefa de renovar o mundo. Entretanto, tal tarefa só seria possível, se fornecêssemos as ferramentas intelectuais, afetivas e políticas para tal renovação. É neste sentido que Dussel (2003, p. 25-26, tradução nossa) defende que como professores não podemos renunciar a tarefa de ensinar, ensinar cada vez melhor, “colocar os meninos em contato com mundos que eles não

42 Politizar la educación, entonces, es también recuperar esa singularidad de la transmisión cultural que la sostuvo durante siglos. Es reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos, iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza, sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad.



alcançariam se não fosse a escola, os mundos do conhecimento, as linguagens disciplinares e as diferentes culturas⁴³".

No Brasil, também podemos observar a proliferação de tal defesa, e a denúncia do desaparecimento de uma forma de ser docente. Parece que é neste contexto de crise da educação e do ato de ensinar que torna-se importante reinscrever a docência em termos de um ofício. E é a conhecida obra *Ofício de mestre*, escrita por Miguel Arroyo e publicada no ano 2000, que na nossa análise, melhor expressa esta tendência na literatura pedagógica Brasileira. Sendo assim, na próxima seção nos dedicaremos à análise desta obra.

5.3 DOCÊNCIA E OFÍCIO: REINSCREVER A DOCÊNCIA EM TERMOS DE UMA ARTESANIA

A atividade docente sempre esteve ligada a promessa de auxiliar os alunos a alcançar um futuro melhor através do ensino dos conhecimentos socialmente acumulados. Como busquei mostrar, ao longo das análises, muitas foram as tensões acerca desta atividade, especialmente, com a democratização do acesso à educação em nosso país. Defendemos que nós professoras precisávamos ter compromisso político, este constituidor do nosso fazer docente. Questionamos a absolutização do afeto em detrimento da competência técnica. Nos mobilizamos como categoria e exigimos melhores salários e valorização da carreira. Todos estes elementos, como foi mostrado na literatura pedagógica, são constituidores da nossa ação como professoras. Mas, junto com estas diferentes discussões, rápidas mudanças relacionadas à cultura e ao mundo do trabalho foram ocorrendo e redirecionando este debate. A ênfase no aluno em seus processos de aprendizagem e as duras críticas à noção de

43 "poniendo a los chicos em contacto com mundos a los que no accenderían si no fuera por la scola, a mundos de conocimientos, de lebguajes disciplinarios y de culturas diferentes."



transmissão cultural parecem ter colocado o professor em segundo plano na literatura pedagógica brasileira.

Como aponta a pesquisadora Silvia Duschatzky (2003, p. 93, tradução nossa), as gerações adultas perderam o monopólio sobre a transmissão cultural e a experiência construída tem deixado de ser garantia de acerto. *“A cultura mosaica, aquela de conteúdos dispersos, sem ordem e hierarquia e de aspecto aleatório, afetará os sujeitos de maneira mais contundente que os dispositivos antigos, como a família e a escola”⁴⁴.*

Busco mostrar com esta obra analisada, que é neste sentimento de descompasso e desencaixe, produzido por uma cultura em mosaico, que faz-se necessário reinscrever à docência nos termos de um ofício. Assim, início as análises da obra de Arroyo (2000) com dois excertos em que o autor expressa e justifica os motivos da escolha pelo termo ofício de mestre.

Continua, ainda, a pergunta? Por que falar em ofício de mestre? Tenho ainda outro motivo. O termo ofício não nos remete a um passado artesanal? Possivelmente seja a hipótese que costura essas reflexões: há constantes no fazer educativo que não foram superadas, mas antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção de prática educativa. E mais, o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização das novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério. Escolher o termo “ofício de mestre” sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico. Sem deixar de reconhecer pressões, embates nessa direção e também resistências às tentativas de administração gerencial, de expropriação do saber profissional dos professores através da organização parcelar do trabalho. Como ignorar esses debates no campo da educação? Como não perceber que o saber-fazer de mestre teve alterações profundas com as tentativas de incorporação desses processos ‘racionalis’ na gestão dos sistemas de ensino, na organização e divisão do trabalho?

Fonte: Obra 9/Excerto 1 (ARROYO, 2000, p. 18-19).

44 “La cultura em mosaico, la de contenidos dispersos, sin orden y jerarquia y de aspecto aleatório, afectará a los sujetos de modo más contundente que los viejos dispositivos como la familia y la escuela”.



Parece importante observar que a defesa da docência, em termos de um ofício, realizada por Arroyo, como ele mesmo afirma, remete a um caráter artesanal que o trabalho docente mantém, especialmente, ao incorporar determinadas ações relacionadas a prática educativa ao longo do tempo. Outro motivo é resguardar a herança de um saber específico relacionado às tarefas docentes que podem acabar perdendo-se com os processos de gestão dos sistemas de ensino, cada vez mais burocratizados, e baseados na racionalidade da performance e do desempenho. Assim, Arroyo (2000, p. 21) vai apontar, na obra, a importância de olhar para as professoras como profissionais que “dominam um saber específico”.

Outro aspecto importante, das análises de Arroyo (2000), refere-se ao discurso do profissionalismo docente que, para o pesquisador, tem constituído-se como um “sonho ambíguo”, e é sobre esta questão o segundo excerto que destaco da obra a seguir:

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem será reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso da incompetência- competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que real, para adiar esse reconhecimento? Não penso que os profissionais da Educação Básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos.

Fonte: Obra 9/Excerto 2 (ARROYO, 2000, p. 29).

Desejo analisar a virada na literatura pedagógica brasileira da profissionalização do trabalho docente para a reinscrição da docência, em termos de ofício, marcada pela publicação da obra de Arroyo, mas, como apontei anteriormente, uma virada que não acontece apenas no Brasil, a partir de dois pontos. O primeiro relacionado, especificamente, às críticas que podem ser feitas ao próprio discurso



da profissionalização e como ele se estabelece na nossa literatura. E, o segundo, relacionado às questões de gênero, a divisão sexual do trabalho e as dimensões de trabalho afetivo.

Como aponta Ilma Passos Veiga (1998, p. 77): “o processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica”. Desta forma, para a pesquisadora, a profissionalização do magistério precisaria caminhar no sentido do fortalecimento da identidade docente, na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional que seja regulado por um estatuto social e econômico.

Podemos observar o quanto o movimento de profissionalização do trabalho docente, analisado pelo ponto de vista da literatura pedagógica brasileira, evidenciou processos de burocratização das atividades docentes, luta pela profissionalização através da ênfase na competência técnica e no compromisso político em detrimento da absolutização do afeto ligado a uma suposta natureza feminina para exercer o magistério, e no final dos anos 1990, começamos a nos questionar e colocar em xeque os frutos desta profissionalização.

Para Masschelein e Simons (2013), a profissionalização do trabalho tem sido uma técnica para domar o professor e tem uma longa história. Os autores apontam três variantes desta estratégia. A primeira teria como objetivo principal “substituir a chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 137). A segunda variante “ênfatiza a fundamentação ‘realista’ mais do que um ideal científico”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 139). Nesta composição, a experiência do professor é traduzida como competência, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes, que devem ser utilizados na realização de tarefas específicas. A terceira e última variante, descrita pelos filósofos, tem relação com as duas anteriores: “profissionalização através da pressão da responsabilidade”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 141). Para Masschelein e Simons



(2013, p. 142) as duas variáveis anteriores consideram a educação como uma prestação de serviço considerando o professor como “alguém que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente, é alguém guiado pela demanda”.

O maior problema destas variantes, segundo os filósofos, estaria relacionado com uma “cultura de prestação de contas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.142), que acaba sendo criada e orientando o trabalho das professoras. Desenvolvendo nos docentes mais do que uma simples necessidade, “um desejo de se manter responsável por indicadores de qualidades predefinidos”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.142). Cabe aqui retomar a provocativa questão realizada por Gert Biesta (2014): “medir o que valoramos ou valorar o que medimos⁴⁵?”

Podemos inferir que a necessidade de reinscrever a docência em termos de um ofício e pautada por uma compreensão específica de artesanaria estaria relacionada com esta necessidade de compreender os perigos da profissionalização do magistério, especialmente, no que tange a supressão dos saberes da experiência profissional tão importantes para a atividade docente. O sociólogo Richard Sennet (2015), na obra, *O artífice*, lança suas análises no sentido de compreender a artesanaria como uma alternativa econômica para a cultura do novo capitalismo. Assim, Sennet (2015) investiga os modos como os artesãos estabelecem outras aproximações com o seu trabalho articulando o pensar e o fazer. De acordo com Silva (2015, p. 87) “os artífices orgulham-se de suas habilidades, da lentidão do trabalho e do empenho de olhar para a frente com a reflexão e a imaginação necessárias para colocar a perícia em ação”.

Sennett (2013), na obra *Juntos*, dedica um capítulo, para falar sobre o trabalho na oficina, que estaria baseado em duas ações: fazer e consertar. Nas palavras do pensador:

45 Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos?



A habilidade técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o conserto, como um trabalho menor, a posteriori. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor criativo geralmente tem de editar, consertando esboços anteriores; um eletricista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento. (SENNETT, 2013, p. 241).

Poderíamos pensar à docência nos termos do fazer e consertar propostos por Sennett? Na apresentação da obra *O ofício de professor*, Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 13), apontam que à docência, mesmo buscando a melhoria das suas práticas através das últimas inovações pedagógicas, realiza um movimento de mudar, todavia, “sempre integrando o novo ao antigo e incorporando a inovação às tradições estabelecidas”. Para os pensadores as transformações nas práticas docentes ocorrem “lentamente e como que em marcha ré”. Seria neste sentido que eles descreveriam à docência como “uma espécie de ofício artesanal que sobrevive como pode no seio da grande indústria escolar da escola de massa”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 13).

O trabalho na oficina, para Sennett (2013), teria um ritmo de desenvolvimento até que as aptidões transformem-se em um ritual quando praticado repetidas vezes. Para o sociólogo “diante de um novo problema ou desafio, o técnico integra uma reação, para em seguida pensar a respeito e reintegrar o resultado desse pensamento”. (SENNETT, 2013, p. 245). Podemos pensar à docência em termos de rituais que se estabelecem, mas também que se reinventam ao longo do tempo. Todavia, precisamos olhar com atenção e cuidado para quando o discurso, em defesa da docência como ofício, precisa negar a competência técnica como podemos observar no próximo excerto que apresento da obra de Arroyo (2000):



Frequentemente, a defesa dessa competência vem acompanhada de tentativas de destruir a imagem predominante de “boa professora”, dedicada, amorosa. A contraposição dessas imagens de professor(a) chegou ao extremo de sentenciar: “quem não sabe ensinar, ama”. Como se o imaginário coletivo de boa professora tivesse sido construído por causa da incompetência histórica dos mestres da Educação Básica. Essa frase tão repetida nos anos 80 supõe que diante da professora primária incompetente nas técnicas de ensinar e diante do predomínio de traços amorosos em substituição à competência, ter-se-ia criado entre nós esse imaginário moral em torno da figura dos mestres. Uma visão e interpretação tecnicista, simplória da construção de um ofício que vem de tão longe e que se destaca em todas as culturas um dever-ser.

Fonte: Obra 9/Excerto 3 (ARROYO, 2000, p. 38).

Pensar à docência em termos de ofício, certamente, é um marco importante na literatura pedagógica brasileira. Porém, é necessário sermos cuidadosos para não reforçar a dicotomia competência *versus* amorosidade, que fortaleceu a pauta docente dos anos 80. Avançar na compreensão da docência em termos de ofício, a partir da literatura sennetiana, pode contribuir nesse sentido. Outro elemento da discussão, apresentada na obra de Arroyo (2000), sobre a docência, em termos de um ofício, refere-se ao lugar ocupado pelos conhecimentos escolares, como podemos observar no próximo excerto:

Uma das perguntas que logo se colocam os professores e as professoras é: e os conteúdos? Desaparecem? Não têm mais importância? No fundo, a pergunta se volta para o próprio ofício: e a minha identidade de docente, de professor(a) como fica? Interrogar-nos pelos conteúdos de nossa docência é interrogar-nos por nossa função, por nós mesmos. O medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do nosso saber-fazer. Na ousadia pedagógica de repensar os conteúdos de nossa docência poderá estar o encontro de um novo sentido para nosso saber-fazer.

Os maiores ataques que o movimento de renovação pedagógica recebe é que despreza, secundariza os conteúdos escolares, o que provoca uma reação em defesa dos conteúdos. É curioso que essa reação aconteça em um momento em que os profissionais se descubram escravos dos conteúdos, cansados da monótona transmissão de programas e matérias, em que o nível de suportabilidade desses maçantes conteúdos por parte dos alunos está raiando as fronteiras da apatia, o desinteresse, a indisciplina.

Fonte: Obra 9/Excerto 4 (ARROYO, 2000, p. 38).



Considerando que os conhecimentos escolares são um dos temas centrais para pensarmos a docência contemporânea, por vezes, o inimigo a ser combatido, em outras, o objeto que precisa ser salvo. É interessante observar que, compreender a docência, em termos de ofício, no pensamento proposto por Arroyo (2000), significaria partir de um movimento de renovação pedagógica, que, de acordo com a obra estudada, reposiciona a temática dos conhecimentos escolares e das experiências estudantis. Tal questão reaparece ao longo da obra como podemos observar no próximo excerto, em que o autor discute a questão da transmissão escolar.

Para uma visão instrumentalizadora do ato de ensinar o prazer de educar e educar-se, de saber e saborear o conhecimento sempre será uma ameaça. Nunca poderá ser solto. Não há lugar para o sentimento, nem para a emoção. É o grande mal-estar da nossa cultura e da nossa civilização, que tão bem incorporou nossa pedagogia escolar. Em nome de transmitir o conhecimento o gradeamos e disciplinamos, em nome de educar, socializar, controlamos as pulsações, e o prazer, a imaginação, o sentimento, e a memória, o corpo, e a sexualidade, a diversidade. Por que se enraizou tanto na pedagogia escolar esse mal-estar inerente a nossa civilização?

Fonte: Obra 9/Excerto 5 (ARROYO, 2000, p. 148).

As críticas ao ato de transmissão cultural, como busquei mostrar, o longo das análises, foi uma das questões mais recorrentes na discussão sobre o fazer docente. Na década de 80 as críticas giraram em defesa da autonomia do estudante e do compromisso político do professor, no início dos anos 90, com o fortalecimento das teorias cognitivistas e com a centralidade da aprendizagem a transmissão cultural foi, mais uma vez, assediada. Como observamos, no excerto acima, a defesa da docência como ofício também se pauta nesta crítica.

Tardif e Lessard (2014), ao analisarem as transformações atuais do ensino apontam para três possíveis diagnósticos na evolução da profissão de professor. Partindo das concepções vocação, ofício e profissão que, para os pesquisadores, poderiam exprimir a linha da evolução do ensino, atualmente, a partir do cenário de “decomposição



do ensino”, os autores nos oferecem novas possibilidades para compreendermos a atividade docente. Cabe, ainda, lembrar que o sentido conferido à noção de evolução não pode ser percebido de forma unidimensional e unidirecional, mas, como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões, de certo modo, intrínsecas à atividade docente.

O primeiro cenário possível, proposto pelos pesquisadores, consistiria em uma “restauração nostálgica do modelo canônico e das desigualdades”, tal diagnóstico reproduziria “uma certa dualização das nossas sociedades; ele é verossímil, nem que fosse apenas porque já podemos detectar as suas primeiras manifestações”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 270). Outro destaque, refere-se ao fato de que este modelo sobreviveria nas escolas de elite “as outras escolas, por necessidade, são levadas a explorar, desenvolver e racionalizar o modelo emergente, o do paradigma da aprendizagem”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 271).

O segundo cenário, é denominado como a “tomada do controle pelos empresários tecnófilos”. Este contexto seria “inteiramente centrado na mudança e na transformação da escola e das práticas pedagógicas dos docentes que nela trabalham”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 271). Consistiria em uma “escola eletrônica e privatizada” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 272), todavia, como nos apontam os autores, um dos riscos, deste cenário, seria a proletarianização do ofício pela transformação da identidade tradicional docente afastando o ofício docente “de uma ética do serviço público, caminhando para uma ética de empresa eficiente e moderna, gerando o saber e sua aquisição; afastando-nos de um ofício de palavra e de saberes e caminhamos para uma função de organização de ambientes pedagógicos e mediação”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 273).



O último cenário, seria uma espécie de conciliação proposta pelos autores, onde os docentes buscariam uma ética do serviço público na educação e uma luta contra as desigualdades na qual se reconciliam “convicções educativas de um lado, e as exigências da nova regulação da educação, do outro lado”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 275).

Penso que esta espécie de caminho do meio possa ser uma estratégia interessante para pensarmos os rumos da docência na Contemporaneidade. Não negar a importância do afeto e da amorosidade, nem desmerecer a importância da didática e das competências técnicas. Não virar as costas para a nova linguagem da aprendizagem e da importância de olhar para os alunos, suas necessidades e interesses, e, também, não abrir mão dos conhecimentos escolares, do trabalho coletivo e dos processos de ensino. Me encaminho para a conclusão deste livro, em que discuto a possibilidade de pensar a docência em termos de artesanania, apoiada, especialmente, nas contribuições do pensamento social de Richard Sennett.



6



**APESAR DE TUDO,
O QUE PODEMOS FAZER?**

DOCÊNCIA, HABILIDADE
ARTESANAL E COOPERAÇÃO



Porque não é uma escola como a nossa, bobinha. É uma escola como há centenas de anos atrás - e ele acrescentou arrogantemente, pronunciando a palavra bem devagar -: séculos. Margie se sentiu magoada.

- Bem, eu não sei que escola eles tiveram há tanto tempo - ele leu o livro por cima do ombro de Tommy e acrescentou -: De qualquer forma, eles tinham um professor.

- Claro que eles tinham um professor, mas ele não era um professor normal. Ele era um homem.

- Um homem? Como pode um homem ser professor?

- Ele explica as coisas para as crianças, dá-lhes a lição de casa e faz-lhes perguntas.

- Um homem não é inteligente o suficiente.

- Claro que sim. Meu pai sabe tanto quanto meu professor.

- Não é possível. Um homem não pode saber tanto quanto um professor.

- Aposto que você sabe quase o mesmo.

Margie não estava disposta a discutir sobre isso.

- Eu não quero que um homem estranho venha para casa para me ensinar.

Tommy riu.

- Como você é ignorante, Margie. Os professores não iam nas casas. Eles tinham um prédio especial e todas as crianças iam para lá.

- E todos aprendem a mesma coisa?

- Claro, desde que tenham a mesma idade.

- Mas minha mãe diz que um professor deve estar sintonizado para adaptá-lo à idade de cada criança que ele ensina e que cada criança deve receber uma educação diferente.

- Bem, não foi assim antes. Se você não gostar, não precisa ler o livro.

- Eu não disse que não gostei - disse Margie rapidamente.

Eu queria ler tudo isso sobre as estranhas escolas. (Issac Asimov, 1951, tradução nossa).

O diálogo acima, escolhido como epígrafe para esta conclusão, foi retirado de um conto futurista escrito por Issac Asimov, no ano de

1951. A narrativa desenvolve-se em 2157 e nela dois amigos debatem sobre um livro que descrevia sobre uma escola muito antiga. Os dois demonstram espanto ao saber da existência de prédios escolares, onde os professores homens e os alunos aprendiam o mesmo conteúdo, de acordo com sua faixa etária. Em sua realidade o professor deveria ser "sintonizado para adaptar-se à idade de cada criança e ao conhecimento que ensina, assim cada criança deveria receber um ensino diferente". (ASIMOV, 1951, s/p, tradução nossa). O conto encerra com Margie, uma das personagens do enredo, pensativa sobre

as velhas escolas que estavam lá quando o avô do avô era um menino. Todos os garotos da vizinhança compareciam, eles riam e gritam no pátio, sentam-se juntos na sala de aula, voltavam para casa juntos no final do dia. Eles aprendiam as mesmas coisas, para que pudessem ajudar uns aos outros a fazer o dever de casa e falar sobre eles. E os professores eram pessoas... (ASIMOV, 1951, s/p, tradução nossa)

O conto futurista de Asimov (1951) nos convoca a pensar sobre os rumos da educação e da docência, sobre quais caminhos temos trilhado e quais devemos percorrer. E o que mais me assusta é pensar que tal narrativa possa constituir-se, em algum momento, não mais como um ensaio futurista, mas como uma profecia. A intensificação de uma gramática cada vez mais individualizada e autoreferenciada pode nos levar a uma educação tão personalizada na qual ouvir, dialogar, conviver (com o outro), compartilhar, possam ser verbos que não façam mais sentido no vocabulário pedagógico contemporâneo.

Frente a este cenário, escolho finalizar este livro retomando algumas contribuições do pensamento social de Richard Sennett, especialmente, na obra *O artífice*, retomando o conceito de habilidade artesanal, e na obra *Juntos*, reelaborando o conceito de cooperação para pensar possibilidades para a prática docente no contexto atual. Acredito que retomar estas noções para pensar à docência brasileira contemporânea pode ser importante no sentido de reativar um debate



sobre a relevância da docência, da escola e da educação, especialmente, considerando o cenário político preocupante que vivemos em nosso país, onde forças neoconservadoras tem se fortalecido e atuado para defender projetos como a “escola sem partido”.

No prólogo da obra *O artífice*, Sennett (2015), narra um encontro que teve com sua professora Hannah Arendt no inverno de Nova York. O encontro ocorreu no ano de 1962, logo após a crise dos mísseis em Cuba, e a lição que a professora desejava passar para o aluno referia-se ao fato de lembrá-lo que “as pessoas que fazem coisas geralmente não sabem o que estão fazendo”. (SENNETT, 2015, p. 11). Tal frase resume o conceito sustentado pela filósofa nominado de banalidade do mal. Este conceito foi construído, ao acompanhar e analisar criticamente o julgamento de Adolf Eichmann, acusado e julgado culpado como um dos organizadores dos campos de extermínio nazista. Uma combinação de cegueira científica e poder burocrático, nas análises de Arendt, teriam culminado no desastre que tão bem conhecemos.

Qual seria a combinação que hoje permite o contexto que vivenciamos no ano de 2020, no Brasil, onde vemos o fortalecimento e a ampliação de pautas conservadoras e neofascistas? Onde mesmo frente a uma pandemia⁴⁶, nunca antes vivida, a ciência ao invés de ser utilizada como aliada em alguns momentos é apontada como inimiga? A lição de Arendt parece que segue importante de ser lembrada: “as pessoas que fazem coisas geralmente não sabem o que estão fazendo”. No entanto, ao revisitar os ensinamentos de sua professora, Sennett nos interpela a ultrapassar essa dicotomia e sugere uma posição mais equilibrada: “o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de fazer” (2015, p. 17). Neste sentido, são alargadas as responsabilidades das pesquisas em Ciências Humanas,

46 Na data em que escrevo essa conclusão, 10 de agosto de 2020, no Brasil o número de mortos devido a COVID-19 já ultrapassa 100 mil. Cabe a necessidade de um luto nacional frente a uma perda tão significativa, assim, também nessa obra registro meu profundo sentimento de tristeza frente à tantas perdas que não podem ser silenciadas.



que, de modo especial, tem por princípio, ao olhar para os seus objetos de pesquisas formular perguntas que permitam analisar problemas éticos e humanos e, ao mesmo tempo, apontar possíveis caminhos que, apesar de tudo, ainda podem ser traçados.

Nesta obra, que tem como foco central a docência brasileira, um dos possíveis caminhos pode ser a constituição do que nomeei como um caminho do meio entre os debates analisados sobre a docência para reativarmos a importância política das funções relativas à docência e o caráter público e democrático da educação.

Importa destacar como os debates sobre a docência historicamente, como buscamos mostrar nesse livro, parecem sempre polarizados: de um lado a defesa pela centralidade da transmissão cultural, dos conhecimentos escolares e do ensino, e, de outro, a defesa no aluno, em sua ação e na aprendizagem. De um lado a defesa pela competência técnica da professora, e, de outro, o compromisso político. De um lado a centralidade na prática e na formação de professores pelo interior da escola, e, de outro, uma defesa pela formação em âmbito superior e por uma base desta formação pautada nas discussões acadêmicas sobre determinadas temáticas. Seria interessante e possível pensar em um caminho do meio para pensar a prática educativa?

O título dado para esta conclusão *Apesar de tudo, o que podemos fazer?*, toma como inspiração um livro, escrito por Luiza Cortesão e Maria Arminda Torres, lançado no ano de 2018, em Portugal. Na obra as autoras se interrogam, frente ao contexto de desigualdade e aos grandes números de insucesso escolar o que podemos nós, professores, fazer? Partindo de uma reflexão sobre o contexto atual das escolas, que estariam situadas em uma encruzilhada de interesses contraditórios, de um lado tendo que dar conta das macroestruturas sociais e das políticas, e, de outro, tendo que encontrar caminhos próprios para responder as metas para as quais foi oficialmente



concebida. A escola e os professores encontrar-se-iam em uma arena de conflito devido a função dupla de preparar trabalhadores e cidadãos. Reafirmando a ambivalência da atividade docente, a obra das autoras, me motiva a apontar, também, alguns caminhos possíveis para a docência contemporânea que escape das tradicionais posições dicotômicas que têm sido utilizadas para descrevê-la. Assim, busco retomar o conceito de habilidade artesanal e de cooperação como um dos caminhos possíveis para pensar a docência nos tempos atuais.

O conceito de habilidade artesanal, desenvolvido por Sennett (2015), envolve duas dimensões, a primeira remete ao desejo do artífice de fazer um bom trabalho e, a segunda, envolve as capacidades necessárias para isto. Com relação à primeira dimensão, o sociólogo nos lembra que desejar fazer um bom trabalho, ao mesmo tempo em que pode nos ajudar a produzir um trabalho de excelência, também pode gerar um movimento de nos afastar dos outros, que, em nosso julgamento, não executariam a tarefa com a mesma dedicação que nós. Assim Sennett (2015, p. 280), mapeia duas formas de especialização:

Em suma, existem maneiras sociáveis e antissociais de ser um especialista. A especialização sociável trata as outras pessoas em suas perspectivas em processo, assim como o artesão explora a mudança material; a capacidade de consertar é exercida na qualidade do mentor; os padrões que servem de orientação são transparentes, ou seja, compreensíveis para os não especialistas. A especialização antissocial envergonha os outros, deixando o especialista acuado ou isolado. A comparação invejosa pode levar à perda do conteúdo da qualidade.

Ao nos chamar atenção de que o desejo do artífice, de fazer um bom trabalho, pode gerar afastamento e frustração o que pode levar a uma perda de conteúdo e de qualidade, o sociólogo nos lembra que, mesmo a desigualdade sendo um elemento constituinte de qualquer forma de especialização, precisamos fugir de uma comparação



invejosa que apresenta um caráter fortemente pessoal sendo menos obcecados com a própria afirmação. O objetivo, então, seria buscar uma espécie de boa gestão da obsessão por um trabalho bem feito que levaria em conta cinco pontos. O primeiro consistiria na importância do esboço, pois o “esboço informal é um procedimento de trabalho para prevenir o fechamento prematuro de um ciclo”. (SENNETT, 2015, p. 291). O segundo ponto, consiste em atribuir um valor positivo à contingência e as limitações. Também seria importante evitar uma “busca inflexível da solução de um problema até torná-lo perfeitamente isolado e autossuficiente”. (SENNETT, 2015, p. 292). O quarto alerta, refere-se aos perigos do perfeccionismo e de uma demonstração autocentrada. O quinto e último ponto, refere-se à importância de sabermos identificar quando é o momento de parar.

Com tal reflexão o sociólogo mostra que o impulso de fazer um bom trabalho não consistiria em uma tarefa fácil e que esconderia muito perigos. Para Sennett (2015) seria importante que as instituições desenvolvessem formas de socializar o que seus trabalhadores têm feito e criar estratégias para lidar com a competitividade cega.

Se o impulso/desejo de fazer um bom trabalho consiste em uma importante dimensão da habilidade artesanal ele não basta em si mesmo. Precisamos aliar a este desejo, além dos cuidados apontados anteriormente, uma segunda dimensão que consiste no desenvolvimento das habilidades necessárias para a realização de um bom trabalho. Para Sennett (2015) três seriam as habilidades essenciais que constituiriam a base de uma perícia artesanal: localizar, questionar, abrir. “A primeira tem a ver com tornar algo concreto, a segunda, com refletir sobre suas qualidades, e a terceira, com expandir o seu sentido”. (SENNETT, 2015, p. 309).

Como desejo mostrar ressignificar a compreensão da habilidade artesanal para pensar possibilidades com relação à docência contemporânea significa olhar com atenção para o desejo de



professores e professoras de fazer um trabalho bem feito, e aliar esta vontade com habilidades que o auxiliem nesta construção. Precisamos, também, questionar o que significa fazer um trabalho bem feito quando pensamos em docência. Assim, os debates em torno da competência técnica e do compromisso político podem (e devem) ser reativados para uma docência que compreende a importância da sua função e a executa com um bom artífice.

Ao me encaminhar para a conclusão deste livro, ainda gostaria de retomar o conceito de cooperação, que, junto com o conceito de habilidade artesanal, acredito que pode constituir-se como uma ferramenta importante nos debates contemporâneos acerca da docência. Para refletir sobre a cooperação, que na compreensão desenvolvida por Sennett (2013, p. 15) significaria “uma troca em que as partes se beneficiam”, desejo retomar a importância de uma distinção elaborada pelo sociólogo entre prática e ensaio. De acordo com Sennett (2013) enquanto a prática é uma experiência solitária, o ensaio é uma experiência coletiva. “Comum a ambos é o procedimento de percorrer inicialmente toda a partitura para em seguida focalizar trechos particularmente difíceis.” (SENNETT, 2013, p. 15). Ambos os procedimentos, a prática e o ensaio, são importantes para um bom trabalho. Sobre o momento do ensaio, explorando a metáfora da orquestra, o sociólogo complementa explicando que “os músicos com boa experiência de ensaios trabalham de maneira prática, investigando problemas concretos”. (SENNETT, 2013, p. 28). Mesmo que muitos músicos sejam obstinados em suas convicções, torna-se importante que tais opiniões possam influenciar os outros no sentido de contribuir “para modelar um momento específico da sonoridade coletiva”. (SENNETT, 2013, p. 28). Quando as habilidades individuais, desenvolvidas a partir de muitas horas de prática, encontram-se em uma coletividade, torna-se importante criar espaços ou rituais para que um trabalho de cooperação possa acontecer.



Com relação à docência estes espaços precisam ser incentivados no sentido de que as trocas entre as diferentes dimensões individuais possam fortalecer a coletividade. Com isto, concluo afirmando que investir na habilidade artesanal e na cooperação são minhas apostas para pensar as docências contemporâneas e o seu futuro!



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: Economia Política e relações de classe e gênero na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASIMOV, Issac. *Cuánto se divertían*. Disponível em: <<https://ciudadseva.com/texto/cuanto-se-divertian/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335- 344, 2004.

AZEVEDO, Fernando et al. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Editora Massanga, 2010.

BAHIA, Bruno. *Luiz Pereira: profissionalização docente e educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente. *Revista Mal-Estar Subjetividade*, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 249-270, jun. 2013.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, local, n. 7, p. 33-52, 2012.



BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BECKER, Fernando. A propósito de desconstrução. *Educação e Realidade*, local, v. 19, n. 1, p. 3-6, jul./dez. 1994.

BIESTA, Gert. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*. Investigación Educacional Latinoamericana, Chile, v. 1, n. 51, p. 46-57, 2014.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogia y Saberes*, Bogotá, n. 44, p. 119-129, 2016.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUITA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan.-abr. 2016.

BRUM, Eliane. Humilhar e ignorar professor pode. Sufocar e ferir não. In: *El País*, 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/11/opinion/1431351138_436101.html>. Acesso em: 20 dez 2017.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, Marília P. de. Ensino, uma atividade relacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, mai./jun./jul./ago. 1999.

CARVALHO, Marília. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. In: Projeto História. *Revista de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 11, p. 91-100, 1994.

CASTELLO, Luisa A.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Conrado Pires de. *Desenvolvimento nas sombras e nas sobras: ensaio sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.



CHARLOT, Bernard. *A escola e o trabalho dos alunos*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-96, 2009.

COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan. O capitalismo cognitivo em debate. In: *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 148-151, set. 2009.

CORREIRA, José Alberto. PEREIRA, Luísa Alvares. VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjetivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.146, p. 388-407 mai./ago. 2012.

CORTESÃO, Luiza. TORRES, Maria Arminda. *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamentos, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete: professor (ser). In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 334-336.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. Dias da. *Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. As assembleias públicas a partir do pensamento de Judith Butler: versões emergentes e provisórias de soberania popular? In: *Pagu*. São Paulo, v. 56, e195617, p. 1-11, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSCHATZKY, Silvia. La escuela entre tiempos. In: DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia (Orgs.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003. p. 93-101.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.

DUSSEL, Inés. La escuela y la crisis de las ilusiones. In: DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia (Orgs.). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, p. 19-26, 2003.



ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. In: *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, n. 516, p. x, dez. 2017.

FABRIS, Elí Henn. *Em cartaz – o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro; Brasília: UFRJ; INEP, 1999.

FERNANDES, Heloísa; SALLUM, Brasília Junior. Um sociólogo no front: a luta, os livros e a morte de Luiz Pereira. *Revista Mensal Senhor*, local, n. 226, p. 80-81, 1985. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/07/Um-sociologo-no-front-H-Fernandes-B-Sallum-Jr..pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FONTANA, Roseli A. *Como nos tomamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar de. A escola numa área metropolitana de Luiz Pereira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 175-194.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Memória de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Porque continuar lendo a Pedagogia do Oprimido? *Revista Políticas Públicas*, São Luís, v. 16, n. 2, p. 459- 461, jul./dez, 2012.

GAMA, Maria E. R.; MOTTA, Mariana V. Revisão de literatura: trabalho docente em escolas públicas de educação Básica. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13; 2017, Curitiba/PR. *Anais...* Paraná: EDUCERE, 2017.



GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 663-677, set. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, jun. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan./abr. 2015.

GAUTHIER, Clarisse. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, Série VI, v. 7, Sociedade e Educação, 1970.

HARGREVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw, 1998.

KERGOAT, Danièle. Da divisão do trabalho entre os sexos. *Tempo Social*, local, n. 1, v. 2, p. 88-96, 1989.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. *Aparecida Joly Gouveia*. Recife: Massanga, 2010.



MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.) *História da Vida Privada no Brasil* – República: da Belleépoque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 368- 421.

MARAFELLI, Cecília; RODRIGUES, Priscila; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. In: *Cadernos de Pesquisa*, local, v. 47, n. 165, p. 982-997, jul./set. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MEYER, Dagmar E. et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. In: *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, set./dez. 2014.

MEYER, Dagmar E.; KLEIN, Carin. Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'. In: Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPEd, Goiânia/GO. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. In: *Lugar Comum*, local, n. 23-24, p. 247-265, 2008.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 5, n. 14, p. 91-97, 1983.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 90, p. 223-238, 2005.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1987.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho na Educação Básica: a condução docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Marina Esteves de. História, memórias e cenário atual da intensificação do trabalho docente na educação básica paulista: apontamentos de pesquisa. *História*, São Paulo, v. 36, 2017, p. 1-26.



OLIVEN, Ruben George. *Urbanização e mudança social no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. Disponível em: < Downloads/ OLIVEN_Ruben_Urbanizacao_e_Mudanca_Social_no_Brasil.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2018.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Professoras de amanhã de Aparecida Joly Gouveia. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). *Clássicos da Educação Brasileira*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, v. 1, p. 155-174.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. *As relações entre ciências sociais e educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens*: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1995.

PERES, Eliane. *Aprendendo formas de pensar, de sentir, e de agir*. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909- 1959). Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1967.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1969.

PFINGSTHORN, Verónica Larraín; PAGÈS, Judit Vidiella. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. In: GIL, Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 133- 154.

PILETTI, Claundino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996.

PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Projeto História*, n. 11, p. 79-90, 1994.

PONGRATZ, Ludwig A. La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado*, Granada, v. 17, n. 2, mayo-agosto, 2013.



POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

ROSEMBERG, Fúlvia; SAPAROLLI, Eliana. *O homem como educador infantil*. Reunião da ANPOCS, 20. Caxambu/MG: ANPOCS, out./1996. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPOCS, 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, n. 7-8, p. 81-102, maio 2006.

SANTOS, Dayana Brunetto C. dos. Docências trans*: entre a decência e a abjeção. In: 23ª REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: ANPED, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUBAUER-LEONI, Maria Luísa. Didática. In: VAN ZATEN, Agnes (Org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 197-202.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SENNETT, Richard. *Juntos*: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo*: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.



SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, local, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, jun. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas Contemporâneas de Constituição do Conhecimento Escolar: entre a perícia e a meritocracia. In: SILVA, Rodrigo M. D. da; SILVA, Roberto R. D. da; BERINCÁ, Dirceu. *Educação, cultura e reconhecimento: desafios às políticas contemporâneas*. São Paulo: Salta, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; CORRÊA, Alessandra de Abreu. Modos contemporâneos de constituição da docência na Educação Básica no Brasil: um estudo em três tempos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 469-484, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação e Realidade*, local, v. 18, n. 2, p. 2-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 2-10, jul./dez. 1994.

SILVA, Vivian Batista da; ALVES, Caio Augusto Carvalho. Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica. In: CATANI, Denice Barbara; JÚNIOR, Décio Gatti (Org.). *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. In: *e-curriculum*. São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011.

SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1980.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública do século XIX. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 3, p. 35-57, abr. 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.



TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor*: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-98.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, ago., 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Coord.) *Trabalhadoras*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. *O nós do "nós"*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil*: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Renata de Almeida. ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017.

VILLELA, Heloisa de O. S. Entre o "saber fazer" e a profissionalização: a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, Maria E. B.; CORRÊA, Rosa L. T. (Orgs.) *A educação escolar em perspectiva histórica*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-133.

WEBER, Silke. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educación e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.



WILLIAMS, Christine. *Still a man's world: Men who do "women's work"*. Bekerley: University of California Press, 1995.

WOLFF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Clássicos da educação brasileira*. v. 1. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*. v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

YANNOULAS, Silvia C. *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.



ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso 29, 30, 34, 35, 36, 67, 80, 85, 111, 113, 115, 129, 130, 193
alunos 19, 23, 26, 28, 29, 38, 44, 45, 47, 48, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 98, 104, 105, 110, 118, 122, 127, 128, 130, 133, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 163, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 187, 193, 199, 202, 205, 213
ambivalências 12, 170
artesanal 11, 12, 63, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 107, 108, 109, 132, 161, 194, 195, 198, 203, 205, 208, 209, 210, 211
artesanaria 12, 164, 170, 193, 197, 202
articulações 14, 20, 214
atividades docentes 11, 26, 29, 41, 63, 70, 76, 77, 78, 94, 100, 111, 119, 132, 133, 140, 142, 144, 151, 152, 153, 154, 157, 165, 167, 175, 176, 196

B

burocratização 11, 62, 63, 68, 69, 71, 77, 78, 132, 140, 149, 161, 196

C

capacidades 11, 24, 35, 40, 49, 58, 63, 98, 101, 102, 104, 107, 111, 161, 208
capacidades integrativas 11, 24, 35, 40, 58, 63, 98, 101, 102, 111, 161
características 14, 17, 24, 33, 35, 39, 40, 48, 51, 53, 61, 63, 74, 78, 85, 86, 92, 94, 99, 103, 104, 111, 115, 118, 120, 122, 130, 138, 154, 155, 156, 161, 162, 174
caracterização 11, 25, 28, 37

centralidade 14, 37, 45, 48, 133, 166, 169, 175, 178, 186, 200, 207
competência 11, 14, 23, 24, 28, 41, 111, 112, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 134, 135, 147, 151, 155, 156, 161, 162, 163, 165, 169, 173, 191, 193, 195, 196, 198, 199, 207, 210, 217, 223
competência técnica 11, 14, 23, 24, 41, 111, 112, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 131, 134, 135, 147, 151, 156, 161, 162, 163, 165, 169, 191, 193, 196, 198, 207, 210, 217
compromisso 11, 14, 15, 23, 24, 27, 41, 112, 115, 117, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 134, 135, 147, 151, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 165, 169, 170, 171, 191, 193, 196, 200, 207, 210, 217
compromisso político 11, 14, 15, 23, 24, 41, 112, 117, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 134, 135, 151, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 165, 169, 191, 193, 196, 200, 207, 210, 217
conceitos 14, 40, 68, 191
conhecimento 12, 14, 26, 27, 28, 100, 130, 143, 148, 149, 151, 168, 172, 173, 175, 176, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 200, 205, 219
construtivismo 12, 164, 181, 187, 188, 189, 190, 191, 220
cooperação 12, 131, 203, 205, 208, 210, 211, 219
crise 30, 92, 109, 128, 158, 169, 177, 178, 192, 193, 206, 218, 221
cultural 12, 50, 61, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 190, 192, 194, 200, 207, 214, 219





D

democratização 29, 30, 110, 111, 113, 115, 116, 127, 128, 129, 130, 131, 146, 160, 181, 193

desfeminização 14, 23, 24, 41, 170

didática 12, 24, 164, 166, 167, 170, 176, 177, 179, 180, 187, 192, 202, 213

docência 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 50, 51, 55, 56, 57, 59, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 85, 87, 92, 93, 94, 109, 111, 116, 118, 120, 121, 123, 126, 127, 131, 132, 136, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 181, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 218, 219, 220

Docência 11, 12, 16, 55, 63, 78, 98, 193, 203, 214, 216

docência brasileira 11, 14, 15, 19, 20, 24, 30, 41, 56, 57, 205, 207

docência contemporânea 11, 21, 41, 42, 43, 175, 200, 208, 209

E

educação 15, 18, 20, 27, 29, 30, 37, 43, 45, 46, 48, 55, 56, 60, 63, 64, 66, 67, 79, 80, 81, 83, 84, 92, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 136, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 158, 159, 160, 165, 168, 169, 178, 181, 188, 189, 192, 193, 194, 197, 202, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222

ensino 15, 24, 26, 28, 31, 32, 34, 45, 46, 47, 48, 59, 66, 69, 70, 72, 76, 77, 81, 83, 85, 100, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 140, 141, 147, 148, 149, 160, 168, 170, 172, 173,

174, 175, 176, 179, 180, 183, 187, 189, 193, 194, 195, 200, 201, 202, 205, 207, 212, 219, 221

F

feminilização 11, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 53, 54, 217, 220, 222

feminização 14, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 53, 54, 62, 65, 78, 86, 89, 93, 94, 98, 99, 106, 111, 131, 165, 212, 217, 221, 222

Feminização 11, 30, 58, 222

formação 15, 19, 21, 26, 27, 33, 35, 40, 41, 49, 60, 61, 67, 71, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 93, 98, 113, 114, 117, 129, 131, 132, 139, 141, 144, 146, 149, 150, 151, 156, 157, 158, 160, 165, 166, 167, 170, 179, 180, 181, 182, 196, 207, 214, 216, 217, 218, 220

G

generificação 14, 54, 55

gênero 11, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 31, 32, 33, 54, 56, 94, 100, 118, 179, 196, 212, 214, 216, 217

H

habilidade 12, 198, 203, 205, 208, 209, 210, 211

habilidade artesanal 12, 203, 205, 208, 209, 210, 211

I

investimento 14, 29, 66, 67, 128

L

literatura 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 31, 32, 43, 44, 56, 57, 59, 62, 111, 113, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 146, 161, 162, 166, 178, 193, 194, 195, 196, 199, 215



literatura pedagógica 14, 19, 21, 23, 29, 31, 56, 57, 62, 111, 113, 116, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 146, 193, 194, 195, 196, 199
livros 14, 17, 22, 23, 35, 60, 160, 166, 167, 215, 220

M

magistério 11, 14, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 48, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 116, 118, 120, 121, 123, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 151, 152, 156, 157, 159, 161, 162, 165, 194, 195, 196, 197, 212, 216, 218, 220, 221
mapeamento 14, 176
missionária 11, 63, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 88, 161
modificações 14, 21, 31, 161, 163
mulheres 11, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 53, 55, 56, 63, 78, 82, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 118, 122, 139, 145, 146, 152, 161, 163, 182, 216, 222

N

necessidades 29, 56, 81, 97, 178, 202

O

ofício 12, 193, 194, 195, 197, 199, 200

P

pesquisa 14, 15, 18, 20, 21, 22, 28, 31, 34, 48, 49, 50, 51, 55, 79, 80, 81, 83, 86, 88, 91, 98, 107, 108, 109, 113, 119, 120, 122, 126, 149, 158, 162, 167, 177, 182, 187, 214, 217

político 11, 14, 15, 23, 24, 39, 41, 112, 115, 117, 118, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 134, 135, 151, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 169, 171, 189, 191, 193, 196, 200, 206, 207, 210, 217
práticas 14, 19, 21, 27, 43, 46, 48, 52, 67, 69, 71, 77, 83, 100, 113, 122, 128, 138, 152, 153, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 175, 184, 191, 198, 201, 218, 220
professor 12, 18, 19, 23, 24, 42, 45, 48, 49, 56, 61, 63, 64, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 85, 93, 100, 104, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 124, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 148, 151, 155, 158, 159, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 212, 213, 214, 218, 221
professora 11, 13, 15, 18, 23, 26, 35, 39, 40, 41, 45, 52, 56, 69, 73, 74, 75, 78, 84, 92, 100, 102, 105, 109, 113, 118, 119, 120, 121, 131, 134, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 163, 165, 167, 174, 181, 186, 199, 206, 207, 221
professores 14, 19, 28, 29, 39, 42, 44, 45, 49, 55, 60, 64, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 94, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 119, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 146, 149, 151, 153, 157, 158, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 179, 180, 182, 187, 191, 192, 194, 199, 204, 205, 207, 208, 210, 214, 216, 217, 218, 219
profissão 17, 19, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 44, 45, 50, 51, 56, 59, 63, 73, 75, 77, 81, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 101, 104, 107, 111, 120, 122, 123,



139, 144, 145, 150, 151, 152, 161, 162, 165, 200, 214, 220, 221

profissionalização 11, 32, 33, 34, 35, 39, 43, 45, 48, 49, 52, 61, 64, 93, 99, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 118, 146, 149, 151, 152, 161, 162, 165, 170, 195, 196, 197, 212, 216, 221

proletarização 11, 12, 65, 112, 119, 136, 139, 140, 145, 146, 152, 201, 214

Q

questionamento 12, 44, 130, 146, 147, 181

R

resistência 12, 15, 31, 36, 64, 136

S

serviço público 29, 201, 202

significados 30, 31, 94, 111, 115, 161

sociedade 20, 22, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 53, 60, 61, 63, 64, 68, 81, 82, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 106, 113, 114, 125, 127, 128, 137, 138, 157, 159, 160, 161, 165, 185, 192, 218, 221

T

técnica 11, 14, 19, 23, 24, 41, 48, 97, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 134, 135, 140, 141, 142, 147, 151, 156, 161, 162, 163, 165,

166, 169, 171, 172, 191, 193, 196, 198, 207, 210, 217, 224

trabalho 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 73, 77, 78, 79, 80, 82, 85, 86, 88, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 170, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220

tradição 11, 58, 74

tradicionalismo 11, 14, 63, 78, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 111

transmissão cultural 12, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 192, 194, 200, 207, 214, 219

V

valor 20, 26, 30, 31, 54, 55, 66, 67, 132, 173, 209, 220

vocação 11, 22, 36, 50, 58, 67, 74, 78, 111, 118, 145, 200, 212

SOBRE A AUTORA

Renata Porcher Scherer

Doutora (2019) e mestra (2015) em Educação, especialista em Educação Especial (2012) e graduada em Educação Física (2007) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Câmpus Camaquã. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq).





www.pimentacultural.com

RETRATOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA

um estudo em três tempos (1960-2000)

 **UNISINOS** DESAFIE
O AMANHÃ.

25
ANOS

ESCOLA
de Humanidades
EDUCAÇÃO
Mestrado e Doutorado

 **CAPES**

 **pimenta
cultural**