

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**TRABALHO DOCENTE : VOCAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO , QUALIFICAÇÃO
PARA O TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO - A FALA DAS PROFESSORAS
DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SIMONE DA SILVA RIBEIRO

Rio de Janeiro , dezembro de 1998

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Faculdade de educação

Mestrado em Educação

Trabalho Docente : vocação para o magistério, qualificação para o trabalho e relações de gênero - *a fala das professoras das primeiras séries do ensino fundamental*

por

Simone da Silva Ribeiro

*Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação*

Rio de Janeiro, dezembro de 1998

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Faculdade de Educação
Mestrado em Educação

**Dissertação: Trabalho Docente: vocação para o magistério,
qualificação para o trabalho e relações de gênero - a fala das
professoras das primeiras séries do ensino fundamental**

elaborada por **Simone da Silva Ribeiro**

aprovada em 18 de dezembro de 1998.

Banca Examinadora:



Orientadora: Prof^ª D^ª Edil Vasconcellos de Paiva



Prof^ª D^ª Siomara Borba Leite



Prof^ª D^ª Magali de Castro

*À mamãe, pelo muito que
conseguiu me dar durante o tão pouco
tempo que estivemos juntas.*

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho, por várias vezes, imaginei-me escrevendo os agradecimentos. Pensava que seria uma tarefa muito fácil, pois teria chegado o momento de lembrar daqueles que, na maioria das vezes sem saber, estavam construindo comigo esta dissertação. Que engano!

Agora, parece uma tarefa impossível, porque para mencionar todas as pessoas que, de algum modo, estão presentes neste trabalho, eu necessitaria de muitas páginas e, com certeza, ainda omitiria alguém, não por descaso, mas pela falha memória.

Uma opção seria, então, fazer um agradecimento dirigido a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho em todas as esferas da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Contudo, não me sentindo satisfeita com esta alternativa e assumindo a autoria que, no final das contas, a mim é conferida, preferi assumir os riscos das possíveis omissões e mencionar aqueles a quem não poderia deixar de agradecer:

Tenho que começar agradecendo a duas mulheres que foram as maiores "culpadas" pelo que sou hoje: à minha mãe, Maria, que me ensinou a querer sempre mais da vida, a ser mulher, com tudo que isto traz de peso e possibilidades, e à tia Walcília, que na ausência da primeira ajudou-me a pôr os pés no chão e ir à luta, possibilitando a concretização do que para muitos era apenas sonho.

Agradeço também aos amores da minha vida: Dilenio, pois, além do carinho, da paciência e do estímulo indispensáveis para o meu equilíbrio emocional, contribuiu também em intermináveis discussões com sugestões e idéias que foram fundamentais para a realização desta dissertação, e à Luiza, que, mesmo sem entender muito bem o que estava acontecendo, aprendeu (cedo demais) o significado das palavras "tempo, trabalho e pesquisa".

Agradeço à Edil, pelo apoio, pela amizade, pela orientação segura, mas, ao mesmo tempo, tranqüila e carinhosa, que possibilitou a realização desta dissertação.

Agradeço àqueles com quem partilhei longas e produtivas discussões e dividi minhas dúvidas, possibilitando o surgimento de tantas outras, que mais do que amigos foram parceiros, cúmplices, nesta empreitada: José, Clarice, Andréa e Leozinha.

Agradeço aos amigos (todos educadores) que estiveram sempre próximos e sem os quais teria sido muito mais difícil superar os desafios presentes na caminhada: Shirlei, Jaír, Orlando, Nei e o pessoal da Oga Mitá.

Gostaria também de agradecer ao Victor e à Heloiza que, por meio de sua ação como professores no Curso de Pedagogia da UERJ, marcaram minha vida profissional e me mostraram que quando se tem um ideal e se luta por ele, cada dia é um dia a mais na luta e não apenas mais um dia.

Agradeço ao pessoal do Mestrado, que, se fez presente nesta caminhada: aos professores, pelo incentivo, pelo apoio e, sobretudo, pelas críticas que muitas vezes me levaram mais longe que os elogios; aos colegas de curso, pelas possibilidades de troca e pelas discussões, nem sempre acadêmicas, mas que marcaram de forma positiva a convivência ao longo do curso; e às funcionárias que, apesar da papelada e da burocracia acadêmica, conseguem ser atenciosas e realizar um bom trabalho.

Agradeço também aos colegas viçosenses, de nascimento ou não, que me ajudaram a ver a cidade com carinho e a me sentir "em casa".

Por fim, quero agradecer a todos os trabalhadores que financiam estudos como este e, por tantas vezes, não são favorecidos com os resultados. De modo muito especial, sou grata às professoras de Viçosa, trabalhadoras, que também são co-autoras deste estudo.

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho docente a partir das falas de professoras que lecionam no magistério das primeiras séries do ensino fundamental, buscando compreender o que pensam sobre: motivos que levaram a escolha pelo magistério, sobretudo a vocação, qualificação para o trabalho e implicações do ser mulher interferindo no ser professora.

A investigação aproximou-se de um estudo de caso, uma vez que limitamos o estudo a um grupo de professores, tendo um caráter exploratório.

No contexto deste estudo apontamos conotações que as professoras imprimiram ao termo vocação durante seus depoimentos, afirmando o que outros estudos já haviam apontado: a dissimulação das reais condições nas quais a escolha profissional acontece, a idealização do magistério e o ocultamento das pressões culturais e sociais. Mas destacamos também a conotação de vocação como conjunto de características, interesses e habilidades, que, considerados na escolha do magistério, denotam a busca da satisfação pessoal/profissional.

A qualificação para o magistério foi enfocada a partir de duas dimensões, que, por intermédio das falas das professoras, apontamos como sendo complementares e indissociáveis: a qualificação institucional e a qualificação social. A primeira, adquirida através da educação formal, em cursos de formação inicial ou continuada, é a que ainda confere valor e reconhecimento social ao professor. A segunda refere-se aos conhecimentos e experiências

adquiridos através da vivência individual ou coletiva de cada professor, resultante das condições de classe, gênero ou raça.

O ser mulher no exercício do magistério foi analisado considerando-se os comportamentos, os padrões e as expectativas, socialmente produzidos e associados à mulher e suas implicações na produção dos saberes e na qualificação social da professora.

Por fim, destacamos a necessidade de que as vozes dos(as) professores(as) não sejam apenas ilustrações ou adendos às pesquisas em educação, e sim que sejam pontos de partida para que a polissemia das palavras seja revelada, nas muitas vozes (nossas e deles). A análise do trabalho docente, a partir das falas das professoras, trás à tona muitas ambigüidades e, neste caso, isto pode ser o indício de que não há uma solução para os problemas educacionais... Há muitas.

Índice

<i>Lista de Gráficos e Tabelas</i>	<i>xi</i>
<i>Lista de anexos</i>	<i>xiii</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Cap I - Trabalho Docente como objeto de estudo e um possível caminho de investigação</i>	<i>9</i>
<i>Cap II - Trabalho docente em foco</i>	<i>36</i>
Os docentes e o Estado: de mestres a funcionários	<i>38</i>
Magistério: vocação e virtude	<i>39</i>
Formação docente: afirmação ou negação do saber	<i>43</i>
A Formação dos Professores das primeiras séries do ensino fundamental	<i>48</i>
Tradição normalizadora-disciplinadora - o bom professor é o professor bom	<i>49</i>
Tradição eficientista - o professor técnico	<i>51</i>
Outras Tradições	<i>52</i>
Magistério: profissão feminina?	<i>56</i>
<i>Cap. III – Professoras de Viçosa</i>	<i>66</i>
Viçosa de Dom Viçoso	<i>68</i>
Quem? Como? Onde? Caracterizando o corpo docente	<i>77</i>
<i>Cap. IV - Tirando a limpo</i>	<i>97</i>

A vocação	98
Aprendendo a ser professor	105
A formação inicial - entrando numa sala de aula de verdade	106
Curso Superior - a continuação do Normal, mesmo?	107
É preciso buscar mais.	109
A escola começa fora da escola	115
Ser mulher faz diferença, sim!	117
<i>Comentários finais</i>	124
<i>Bibliografia</i>	129
<i>Anexos</i>	140
<i>Abstract</i>	148

Lista de Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 - Sexo	pág. 73
Gráfico 2 - Idade.....	pág. 73
Gráfico 3 - Estado civil.....	pág. 74
Gráfico 4 - Possui dependentes.....	pág. 74
Gráfico 5 - Relação entre estado civil e dependentes.....	pág. 75
Gráfico 6 - Cidade onde reside	pág. 75
Gráfico 7 - Ocupação do pai	pág. 76
Gráfico 8 - Grau de instrução do pai.....	pág. 76
Gráfico 9 - Ocupação da mãe.....	pág. 77
Gráfico 10 - Grau de instrução da mãe.....	pág. 78
Gráfico 11- Tempo de serviço no magistério.....	pág. 78
Gráfico 12 - Grau de instrução das professoras.....	pág. 79
Gráfico 13 - Valor dos salários.....	pág. 81

Gráfico 14 - Jornada diária de trabalho.....	pág. 83
Gráfico 15 - Realização de outras atividades remuneradas.....	pág. 83
Gráfico 16 - Participação do salário das professoras na renda familiar.....	pág. 84
Gráfico 17 - Realização de cursos nos últimos três anos	pág. 84
Gráfico 18 - Leituras realizadas mais freqüentemente	pág. 85
Gráfico 19 - Leituras realizadas na área da Educação no último ano -	pág. 86
Gráfico 20 - Professoras filiadas ao Sindicato dos Professores - SINPRO	pág. 86
Gráfico 21 - Professoras filiadas ao Sindicato dos Professores - SIND-UTE..	pág. 86
Gráfico 22 - Opção pelo magistério hoje.....	pág. 89
Tabela I - Motivos que levaram a escolha do magistério.....	pág. 88

LISTA DE ANEXOS

- Questionário.....	pág. 130
---------------------	----------

Introdução

O objetivo deste estudo foi investigar o trabalho docente a partir das falas de professoras que lecionam no magistério das primeiras séries do ensino fundamental, buscando compreender o que pensam sobre: motivos que levaram a escolha pelo magistério, sobretudo *a vocação*, qualificação para o trabalho e implicações do *ser mulher* interferindo no *ser professora*.

O caminho percorrido no processo de construção do objeto de estudo revela rupturas e continuidades em relação à minha história como professora-pesquisadora.

A escolha pelo trabalho docente como tema de estudo foi, primeira e principalmente, porque sou professora. Realizei o curso de Habilitação Específica para o Magistério, a princípio, sem nenhum entusiasmo. Não escolhi o magistério por motivos específicos. Na verdade, não posso dizer que tenha feito uma escolha, já que era o único curso no qual eu podia me matricular. Mas, por uma questão de determinação e, principalmente por necessidade, concluí o curso e, ainda durante a sua realização, ingressei no mercado de trabalho.

No início da carreira, a vida corrida, a dupla jornada de trabalho, a dificuldade em superar os desafios e os conflitos da distância que havia entre a formação recebida e as situações concretas da sala de aula não me permitiam refletir sobre o que eu realmente era. Na verdade, eu ainda não *era*, eu *estava sendo*.

Estava sendo professora de acordo com a formação que havia recebido: era capaz de planejar aulas e preparar recursos, os quais, nas situações concretas de sala de aula, eu não conseguia utilizar. Enquanto isso, esperava pelos alunos e pelas escolas ideais onde poderia ser a professora idealizada durante o curso. Nesse percurso, quando desisti de tentar fazer o que eu julgava saber, comecei a aprender. Paulo Freire foi um dos meus incentivadores. “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e “Essa escola chamada vida” foram algumas leituras desse período, que contribuíram para que eu me compromettesse com a educação como um projeto mais amplo, envolvendo dimensões políticas e sociais.

Comecei a participar das atividades promovidas pelos sindicatos da categoria, em eventos promovidos por associações docentes e, principalmente, percebi que não queria apenas *estar* professora, e sim *ser* professora.

Já naquela época, as questões que me inquietavam estavam sempre ligadas à prática diária de sala de aula, voltadas para a construção de uma identidade profissional, que conciliasse a valorização e o reconhecimento do meu trabalho com a luta por uma escola mais democrática e participativa.

Foi durante a graduação que as inquietações foram tomando corpo. Meu engajamento no movimento estudantil, como representante dos Cursos de Pedagogia, em nível estadual e nacional, possibilitou uma ampliação da discussão acerca das questões do magistério em âmbito

nacional. Os encontros com estudantes de Pedagogia, muitos já atuando como docentes, de diferentes estados brasileiros, mostravam contrastes e peculiaridades do magistério.

Entre estes contrastes e peculiaridades havia: disparidades salariais, diversidade de formação profissional, a existência de professores(as) leigos(as), más condições de trabalho, realização de atividades não específicas do ensino, desvalorização profissional, entre outros. Eram tantos desafios e, ao mesmo tempo, tantas as limitações cotidianas da profissão que a discussão se conduzia aos níveis macro-estruturais: o descaso dos governos com a educação, a precariedade do ensino no país, as relações entre capitalismo e educação, entre outros.

A experiência da representação estudantil foi fundamental para que eu me envolvesse, cada vez mais, com o trabalho docente enquanto objeto de estudo. Minha prática política propiciou um aprofundamento teórico, pois colocava-me diante da necessidade de posicionamento a respeito dos limites e das possibilidades de atuação dos docentes, bem como dos critérios para definição de áreas de atuação, espaço de formação, saber específico etc. Tarefa nada fácil, pois eram e, ainda são poucas as produções, no Brasil¹, que focalizam o trabalho ou a profissão docente como objeto de estudo.

¹ Esta observação baseia-se em um levantamento (1997) que realizei em periódicos na área de educação, nos últimos cinco anos, acerca da produção teórica relativa ao tema. Também consideramos relevante o levantamento feito por Costa (1993) sobre a escassa e incipiente produção acerca deste tema, nos Catálogos de Teses em Educação da ANPED, a partir de 1981.

Quando falamos sobre o trabalho docente, não são poucas as pessoas que fazem referência ao tempo em que ser professor era motivo de orgulho e exigia respeito, reconhecimento social. Garcia (1996) trazendo à tona lembranças do tempo em que atuava no magistério primário no Rio de Janeiro, relata que o salário recebido por uma professora no início da carreira era suficiente para que a mesma alcançasse a independência financeira. Era possível que o professor trabalhasse em apenas uma escola, tendo tempo para planejar, avaliar, enfim, refletir sobre sua prática; Sem falar no carinho e no respeito recebidos da população, pelo reconhecimento do trabalho realizado pelos docentes. Esta aparente valorização, se comparada com a situação atual, torna ainda mais dura a precariedade em que se encontra o magistério no Brasil, em todos os níveis².

Em recente publicação do Ministério da Educação e do Desporto (1997), o próprio governo, referindo-se ao professor da escola básica, afirma que uma das *explicações* para a situação atual do magistério é uma política educacional inadequada, o que resulta em má formação inicial do magistério, capacitação insatisfatória no trabalho, baixa remuneração, falta de reconhecimento social e desmotivação.

² Digo aparente porque julgo que não podemos avaliar momentos históricos com características tão díspares, considerando as mesmas categorias de análise. Além disto, alguns autores, entre eles Alves (1996) refutam a idéia de que "antes era melhor", referindo-se à escola e, conseqüentemente, ao exercício do magistério, dizendo ser este o maior "mito" sobre a escola atualmente.

Neste contexto, analisar o trabalho docente nos faz pensar sobre o caráter profissional da ocupação, uma vez que se torna difícil delimitar o que é ser profissional da Educação. Carlos Augusto Abicalil, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1997), embora tenha um capítulo intitulado *Dos Profissionais da Educação*, não traz nenhuma definição de profissional da educação e "quando não se tem definição - 'o que é', simplesmente esta categoria não existe. Pode ser tudo e pode não ser." (1997:10).

Esta indefinição com relação ao estatuto profissional do magistério não é recente e reflete as ambigüidades do processo de constituição da ocupação. Mestres do ofício de ensinar, profissionais do ensino, trabalhadores da educação, cada um destes títulos traz em si uma forma de ver e conceber o trabalho docente, pois há diferentes formas de se pensar e realizar a atividade docente.

Minhas primeiras inquietações na realização deste estudo concentraram-se nas questões mais amplas, podendo ser sintetizadas nas indagações: É trabalho ou é profissão? O que representa para o magistério estar, ou querer estar, entre as atividades consideradas profissionais? Ser trabalhador do ensino é o mesmo que ser profissional da Educação?

Estas questões vêm sendo discutidas por alguns autores e, na medida em que buscava o suporte dos que já trilharam estes caminhos, o aprofundamento teórico foi aos poucos possibilitando o surgimento de indagações mais próximas da prática docente.

Iniciei este estudo tendo como referência minha experiência e a de muitas professoras e professores com os quais já havia trabalhado. Inquietava-me o fato de que as diferenças entre o que os professores pensam sobre o exercício do magistério refletem tanto similaridades quanto diferenças, o que levava-me a questionar: como identificar as práticas e os saberes necessários para o exercício do magistério? Estas práticas e saberes são adquiridos/transmitidos/construídos de que forma? Os motivos que levaram os(as) docentes à escolha pelo magistério refletem-se em suas práticas? Como os motivos para a escolha do magistério interferem no desenvolvimento profissional do(a) docente? Que relações os(as) professores(as) estabelecem entre o fato de ser o magistério uma atividade majoritariamente feminina e os conhecimentos que utilizam no exercício do magistério?

Não encontrei respostas específicas para estes questionamentos no âmbito do conhecimento sistematizado, principalmente, porque ainda são poucos os trabalhos que buscam examinar, por intermédio de pesquisas empíricas, o processo de trabalho docente.

Buscando superar esta dificuldade, neste trabalho, investiguei as formas que o trabalho docente tem assumido nas vozes de professoras que lecionam nas primeiras séries do ensino fundamental, em escolas públicas e particulares, na cidade de Viçosa-MG.

A partir de um primeiro contato com o grupo de professores, surpreendeu-me o fato de que a maioria dos docentes utilizava argumentos afetivos para definir sua relação com o magistério, o que, no meu entendimento, contrastava com o nível de formação elevado destes professores.

Através do diálogo entre teoria e empiria, a pesquisa apontou para a necessidade de se problematizar alguns destes argumentos utilizados pelos professores. Assim, no âmbito desta pesquisa, busquei responder às seguintes questões:

- Que conotações o termo *vocação* assume na escolha pelo magistério?
- Como os saberes oriundos de outras esferas da vida das professoras compõem o saber profissional?
- Que relação as professoras estabelecem entre o exercício do magistério nas primeiras séries do ensino fundamental e as relações de gênero na sociedade?

Estas questões nortearam este estudo, que inclui, ainda, outras relações surgidas no curso da investigação. Ancoradas na necessidade de resignificação do ser professor(a) pela valorização de sua palavra, dos seus saberes e das formas como vivencia o seu trabalho, neste estudo consideramos "os professores como construtores. De autoridade. De autoria. De autonomia. De conhecimentos (que são sempre histórico-sociais), de críticas, de afetos. Construtor coletivo que se faz e que faz a história porque produz e é produzido como sujeito social" (Kramer, 1993:12)

As políticas públicas voltadas para o magistério, sejam elas de formação, de valorização, de organização da categoria etc. pressupõem a definição de metas, seleção de critérios e a elaboração de projetos, entre outros procedimentos. Estes nem sempre refletem o que os professores esperam das políticas desenvolvidas. Neste sentido, a relevância deste estudo está em

evidenciar o que os professores pensam sobre algumas dimensões do trabalho docente e sobre suas práticas profissionais.

O primeiro capítulo apresenta o objeto de estudo, resgatando algumas análises teóricas do trabalho docente organizando-as em dois grupos: as análises que focalizam o tema a partir do estudo das profissões e as que tratam a temática a partir do processo de trabalho na sociedade capitalista. Neste capítulo apresentamos, ainda, os aspectos metodológicos que orientaram a pesquisa.

O segundo capítulo focaliza o trabalho docente em uma perspectiva histórica, explicitando as dimensões privilegiadas nesta investigação: as relações entre a vocação e o magistério, a instituição dos cursos de formação, as perspectivas da qualificação profissional e a configuração do magistério como profissão feminina.

O terceiro capítulo apresenta o cenário do estudo, a cidade de Viçosa, buscando analisar as mudanças culturais, sociais e políticas e os reflexos na caracterização do corpo docente na cidade.

O último capítulo aborda as questões norteadoras desta pesquisa, a partir da análise das falas das professoras, buscando levantar outras variáveis para a análise da *vocação para a docência, do magistério como trabalho de mulher* e da *qualificação* dos (as) professores (as).

Com certeza, muitos outros autores já trilharam e continuam trilhando nesta direção, alguns serão citados no decorrer do trabalho. Diferentes abordagens e imagens construídas sobre e pelos professores(as) foram revividas, umas similares, outras contrastantes, mas todas pertencentes ao universo do trabalho docente. Reafirmando o pensamento de Certau (1990: 35): “O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo. Somente algumas destas presenças me são conhecidas”. Prossigamos a caminhada...

Cap I - Trabalho Docente como objeto de estudo e um possível caminho de investigação

Neste capítulo vamos apresentar o objeto de estudo e os aspectos metodológicos da investigação.

A atividade docente, enquanto prática ocupacional, vem sendo estudada a partir de corpos teóricos diversos. Buscando rastrear como o tema vem sendo focalizado, vamos apresentar alguns estudos, organizando-os em dois grupos: os que analisam a atividade docente a partir do estudo

das Profissões e os que tratam do tema a partir da análise do processo de trabalho na sociedade capitalista.

Parsons (apud Cabrera e Jimenez, 1991) preocupou-se em definir características que determinassem as profissões formulando a sua Teoria das Profissões, segundo a qual, as profissões são atividades que se desenvolveram de forma particular na sociedade, sendo atividades necessárias para o exercício de funções valorizadas, requerendo, portanto, dedicação exclusiva. Os profissionais deveriam, portanto, adquirir competência técnica, baseada em conhecimentos científicos generalizados e sistematizados. A formação profissional deveria envolver, além dos conhecimentos específicos, um conjunto de pautas e diretrizes de socialização profissional, possibilitando o surgimento de um código deontológico próprio.

Os trabalhos que seguem a orientação teórica dos estudos de Parsons, usando como referência as profissões clássicas, como a medicina e o direito, deram origem à chamada Sociologia das Profissões.

As abordagens elaboradas a partir da Sociologia das Profissões serviram e ainda servem de apoio a vários estudos sobre as profissões, inclusive sobre a ocupação docente. Cabrera & Jimenez (1991) afirmam que, na análise do professorado a partir destas abordagens,

existe um consenso mais ou menos generalizado em torno da idéia de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização, qualificando-se seu status como "semiprofissional" ou "profissional", mas entendendo-se neste caso que se parte de um uso flexível do termo. (p.193)

No entanto, estas abordagens sofreram muitas críticas, principalmente devido ao seu caráter determinista, a-histórico e escassamente crítico, dando origem a vários estudos que, embora questionassem alguns pressupostos teóricos da Sociologia das Profissões, mantiveram a análise das ocupações a partir do estudo das profissões.

Entre os estudos que criticam a Sociologia das Profissões — *a tradição crítica da Sociologia das Profissões* — e analisam a profissionalização docente a partir da relação entre poder e profissionalismo podemos relacionar, entre outros: Johnson (apud Costa, 1995), Larson (apud Carvalho & Ramalho, 1994) e Popkewitz (apud Costa, 1995).

Johnson (apud Costa, 1995) afirma que o profissionalismo é uma forma de controle de uma ocupação e não a expressão do que haveria de intrínseco às ocupações que as diferenciase. "Profissão não é uma ocupação mas um meio de controlar uma ocupação." (p. 89). Assim, a profissionalização é vista como um processo histórico, através do qual algumas ocupações passam a exercer o controle político do seu trabalho. O professorado, por exercer suas funções em instituições burocráticas e hierarquizadas, sofre o que Johnson (apud Costa, 1995) chama de *mediação*, ou seja, a intervenção do Estado na relação entre o *praticante* e a clientela.

O professorado - grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, onde ocupa posições subordinadas e está sujeito a variadas formas de controle burocrático e administrativo - depara-se com nítidos limites na conquista de autonomia e autocontrole. (p.90)

Larson (apud Ramalho & Carvalho, 1994) afirma que a ideologia do profissionalismo baseia-se na legitimidade do poder social, tendo se estruturado no monopólio do conhecimento

especializado. Este caracteriza-se, principalmente, "pelo uso de uma linguagem técnica e esotérica, dificilmente compreensível pelo homem comum e cuidadosamente preservada pelos profissionais como fonte de legitimidade e controle social". (p. 51) Nesta perspectiva, amplia esta discussão indicando que os profissionais devem utilizar seus conhecimentos na luta por uma sociedade mais justa não permitindo que a ideologia da profissionalização contribua para a afirmação de uma sociedade desigual e para a reprodução da ordem social vigente.

Popkewitz (apud Costa, 1995) analisa o surgimento dos profissionais como categoria social. Segundo esse, a profissionalização do conhecimento ocorreu a partir do surgimento de grupos de *experts* ou especialistas que, sob a aparência desinteressada e neutra, utilizam seus conhecimentos para controlar os símbolos culturais que determinam os interesses sociais.

Sob a aparência de desinteresse e neutralidade tais conhecimentos [sociais, políticos e econômicos] passaram a controlar os símbolos culturais que determinavam os interesses públicos e privados. Quem era capaz de categorizar as relações sociais detinha o poder de defini-las, organizá-las e controlá-las. Surge assim uma visão de profissional baseada na autoridade social —reconhecimento da legitimidade das relações estabelecidas por um grupo de experts de acordo com as normas sociais e na autoridade social — poder de estabelecer os parâmetros de validade e veracidade das idéias e das definições concretas da realidade. (Costa, 1995:94)

Nesta perspectiva, o reconhecimento da autoridade das profissões deve-se ao fato de que estas fazem uso da linguagem formal da ciência, transformando-a em uma linguagem de uso público.

O profissionalismo docente também tem sido colocado em questão, os trabalhos de Burbules & Densmore (apud Costa, 1995) apresentam os riscos do profissionalismo. Eles negam a eficácia do profissionalismo para se alcançarem melhorias nas condições de trabalho dos

professores (melhores salários, *status* mais elevado, oportunidades de promoção, entre outros) e refutam as propostas que tentam estabelecer a docência como profissão a partir da argumentação de três pontos: o primeiro refere-se ao processo pelo qual algumas ocupações obtiveram o estatuto de profissões, o que não aconteceu com o ensino; o segundo diz respeito ao fato de que muitas propostas supõem a apropriação de alguns aspectos, que poderiam ser considerados benéficos para os professores, em detrimento de outros, o que, para os autores, não é possível; o terceiro adverte que lançar mão do discurso profissionalista, como meio através do qual se pode solucionar os sérios problemas da educação, seria disfarçar os problemas fundamentais da escola.

Apesar de que as propostas de profissionalização dos professores como solução para o problema da educação escolar tenham também assinalado que é preciso, para tornar os professores autênticos profissionais, operar mudanças substantivas nas condições de trabalho e na remuneração, o fato de centrar a solução na alternativa da profissionalização significa: a) afastar do centro da problemática e da discussão questões mais básicas como o financiamento, os gastos e o controle político da educação, e b) reconhecer os professores como culpados pelas precárias condições de qualidade da educação. (Costa, 1995:130)

Outro argumento apresentado por Burbules & Desmore (apud Costa, 1995) refere-se ao caráter antidemocrático e desigual da profissionalização, que tem como um de seus aspectos mais marcantes a exclusividade na detenção de um conhecimento especializado, mantendo restrito ao grupo profissional determinados privilégios. Para os autores, as escolas atualmente necessitam de uma proposta que contemple os interesses de toda comunidade envolvida no processo educativo, viabilizada pela tomada de decisões conjunta.

Talvez a linguagem científica aportada à docência tenha afastado a educação escolar dos modelos mais comuns de educação na sociedade que são os pais, a família, e, assim, tenha reduzido o contato individual, quando o importante poderia ser, justamente, a aproximação de pais, professores e administradores. (Costa, 1995:129)

Ainda sobre o debate acerca da eficácia do profissionalismo nas propostas de reforma educativa, Burbules e Densmore (apud Costa, 1995) ratificam a impossibilidade de se realizar este projeto porque o profissionalismo se constituiu em torno da ideologia liberal, sendo impossível, hoje, referir-se ao mesmo sem reavivar as idéias e prerrogativas vinculadas ao liberalismo. Afirmam, ainda, entender que recorrer à profissionalização é uma consequência da grande insatisfação com as questões que alligem os docentes (baixos salários, perda de *status*, péssimas condições de trabalho, desejo de melhorias no ensino, etc.), mas não aceitam o profissionalismo como alternativa, pois, não vêm como considerando os docentes acima e à parte dos que utilizam seus serviços possa contribuir para solucionar os problemas colocados.

Atualmente, reconhecendo a dificuldade em se analisar o magistério a partir dos conceitos de profissão, alguns autores vêm, através de seus estudos, produzindo "formas" através dos quais os professores constroem sua profissionalidade. Nóvoa (1992,1997) inclui na discussão da profissionalização outras dimensões a serem consideradas, como a questão da identidade profissional e a valorização do saber prático dos professores, e propõe uma nova maneira de pensar os professores e a sua profissão.

Nóvoa (1997), identificando três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica, afirma que: a primeira fase concentra-se na procura das características intrínsecas do "bom" professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no *paradigma processo-produto*. Assim, estudando o ensino para além dos

professores, a profissão docente é reduzida a um conjunto de competências e capacidades, enfocando-se apenas os aspectos técnicos da ação pedagógica.

A análise da atividade docente nestas perspectivas, de certa forma, reforça a crise de identidade dos professores, os quais, reduzidos às suas competências técnicas e profissionais e ameaçados por utopias que propõem substituí-los por máquinas ou sistemas não-humanos de educação, sem afirmação própria da dimensão pessoal da profissão, têm passado momentos difíceis nos últimos 20 anos. Nóvoa (1997) refere-se aos

anos 60 como um período no qual os professores foram "ignorados", parecendo não ter existência própria como fator determinante na dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram "esmagados", sob o peso a acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.(p.32)

No entanto, o autor analisa o percurso das reformas educativas e as evoluções pedagógicas, dizendo que os mesmos encerram em si várias contradições que precisam ser desvendadas:

[...] a retórica da profissionalização tem conduzido a uma menor autonomia dos professores; mas por outro lado, há uma consciência mais exacta da necessidade de incrementar práticas de cooperação inter-pares que dêem corpo a uma nova profissionalidade docente. Por um lado, a expansão das ciências da educação tem contribuído para substituir os saberes ditos "empíricos" dos professores por saberes ditos "científicos" dos investigadores; mas, por outro lado, há o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. (Nóvoa, 1997:32)

Esta análise coloca os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de educação, trazendo à tona questões simples e fundamentais para a compreensão do processo

educacional: não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais, pois a forma como cada um vive a profissão de professor é tão importante quanto as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; a identidade dos professores é construída por referência a saberes práticos e teóricos, mas também pelos valores, pelas crenças e pela visão de mundo que possuem.

Esta identidade não é algo dado, pronto e acabado, é um lugar de lutas, conflitos, é um espaço de construção de ser e estar na profissão. Os professores precisam se apropriar dos saberes que são portadores, trabalhando-os em uma perspectiva teórica-conceitual, mas sem perderem de vista que a forma como cada um de nós ensina está diretamente ligada com a imagem que temos da profissão e com o que somos enquanto pessoa. Segundo Nóvoa (1997):

O saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social - não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmitível a outrém. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico. (p. 36)

Para reverter este quadro, sugere-se hoje aos professores, como grupo profissional, criar a possibilidade de constituir um saber emergente da prática, que não negue as contribuições teóricas das diversas ciências sociais e humanas, mas que possa integrá-los a partir da reflexão sobre a experiência pedagógica concreta.

Para o autor a redefinição da profissionalidade docente traz em si a questão da *pessoa* e do *profissional*, do *ser* e do *ensinar*. Que remete para as opções que temos que fazer como profissionais e que desnudam nossa maneira de ser ou das opções geradas pela nossa maneira de

ser que se cruzam com a nossa maneira de ensinar. Os professores não são os salvadores do mundo, mas também não são meros reprodutores de uma ordem pré-estabelecida. Através de uma reflexão permanente e de reelaboração da identidade profissional, poderemos definir estratégias de ação “que não podem *mudar tudo*, mas podem mudar *alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *pouca coisa*.” (Nóvoa, 1997:40)

Os estudos com base na teoria marxista enfocam a questão da ocupação docente a partir das investigações sobre a racionalização do trabalho intelectual. Assim, os professores estariam sendo submetidos a condições de trabalho similares a de operários, ou seja, perdendo o controle sobre seu processo de trabalho, tendo seu conhecimento desqualificado pelo parcelamento de tarefas e pela introdução de certas medidas metodológicas, didáticas, de organização etc. Os teóricos que trabalham nesta perspectiva consideram a escola um espaço de trabalho capitalista onde, conseqüentemente, vai se estabelecer um processo de trabalho capitalista. Esses autores que trabalham nesta perspectiva buscam inspiração, principalmente, na obra de Braverman (1981), o qual analisa as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da racionalização (gerência científica) e da introdução de novas tecnologias (revolução técnico-científica) nas relações de produção capitalista.

Segundo Braverman (1981), no capitalismo monopolista as condições de trabalho baseadas em uma elevada fragmentação do processo de produção, aliadas à rotinização e à especialização, levam ao extremo a separação entre o trabalho manual — execução — e o trabalho mental — concepção .

Essa desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal, enquanto isento de propósito e não pensável no caso de trabalho auto-organizado e automotivado de uma comunidade de produtores, torna-se aguda para a administração do trabalho comprado. Porque, se a execução dos trabalhadores é orientada por sua própria concepção, não é possível, como vimos, impor-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital (p.104)

A consequência deste processo é a desqualificação do trabalhador, que perde tanto as habilidades —conhecimentos— para a execução de seu ofício, quanto o controle —autonomia— sobre seu trabalho.

Considerando os estudos desenvolvidos a partir da análise do processo de trabalho docente, a tese que mais se difunde é a que analisa as mudanças ocorridas do professorado em direção à proletarização. Em linhas gerais, esta tese se baseia na aproximação entre o trabalho docente e o processo de trabalho capitalista, ou seja, a escola trabalhando o conhecimento como produto mercadológico.

Segundo a tese da proletarização dos professores, os mesmos processos vividos pelos trabalhadores assalariados, a partir da introdução da lógica racionalizadora do capital, foram transportados para os trabalhadores em educação, produzindo resultados semelhantes neste setor. Entre os autores que defendem esta tese, destacamos os trabalhos de Apple (1989).

Analisando a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos, e não apenas de reprodução, Apple (1989) enfoca, principalmente, as formas ideológicas de racionalização, procedimentos técnicos e administrativos, bem como o controle que vem sendo exercido no

interior da escola sobre alunos e professores. A crise dos processos de acumulação e legitimação faz com que as forças econômicas pressionem o Estado (e as escolas), levando-o a

tentar um 'arrocho' na sua produção de conhecimento 'útil' e de agentes para a força de trabalho e também na sua própria força de trabalho sob formas que reproduzem o conhecimento e procedimentos técnicos e administrativos empregados no setor industrial avançado na economia. (Apple, 1989:151)

Os processos de desqualificação³ e requalificação do trabalhador nas esferas da produção capitalista estão cada vez mais presentes na escola, embora haja certa resistência, nestas instituições, devido à relativa autonomia do ensino.

A partir desta análise, Apple (1989), procura demonstrar as conseqüências da desqualificação sobre o magistério, argumentando que os processos de desqualificação e controle técnico caminham lado a lado. No ensino isto se dá, por exemplo, pela adoção de 'pacotes' de material curricular (utilizados em larga escala pelas escolas americanas). Estes 'pacotes' orientam o trabalho do professor não apenas quanto ao que deve ser ensinado, mas sobretudo quanto à forma do que deve ser ensinado. " À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de 'sistemas' pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados" (p.161)

³ Apple define desqualificação como "parte de um longo processo no qual o trabalho é dividido e depois redividido para aumentar a produtividade, reduzir a "ineficiência" e para controlar tanto o custo quanto o efeito do trabalho."(1989:157)

Concomitantemente, ocorre também o processo de requalificação, pois se não são exigidos dos docentes as habilidades e os conhecimentos antes considerados necessários para exercer o magistério, agora estes conhecimentos estão sendo substituídos por técnicas que possibilitem um melhor controle dos alunos. "Enquanto a desqualificação envolve a perda da 'arte', a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas." (Apple, 1989: 161)

Neste ponto cabe uma ressalva, pois, se Apple (1989) analisa as formas pela qual o capital se organiza e se reorganiza frente as suas crises, a partir do referencial de reprodução cultural e social, ele amplia e aperfeiçoa sua análise introduzindo as formas pelas quais ocorre a resistência, a oposição e a contradição neste processo. Assim, os meios através dos quais ocorre o controle dos professores não serão aceitos e assimilados passivamente por todos, em todos os momentos. Os professores, assim como os alunos, podem subverter os sistemas propostos pelos burocratas do estado ou pelas editoras capitalistas.

Segundo Apple (1989), uma das formas de resistência encontrada pelos professores são a organização sindical e a aproximação com os demais trabalhadores:

Com a perda de controle, deveríamos esperar uma crescente sindicalização dos professores. (...) a progressiva 'proletarização' dos trabalhadores do estado e o rápido decréscimo do padrão de vida e da estabilidade no emprego podem, de fato, tornar mais fácil a formação de coalizações entre professores e outros trabalhadores em condições similares. (p. 175-6)

Outro autor que trabalha na perspectiva da proletarização dos docentes é Enguita (1991). Este autor pontua não apenas as mudanças do professorado em direção à proletarização, mas

também algumas características que ainda marcam os professores enquanto profissionais. Embora reafirme o processo de proletarização da docência, ressalta também as diferenças entre o trabalho do operário e do professor, assumindo a tese da ambigüidade da docência.

O autor toma o termo profissionalização como identificação da posição social e ocupacional, assim como de determinação das relações sociais de produção, excluindo de sua análise a discussão sobre qualificação, conhecimentos, capacidades e formação, temas freqüentemente associados à profissionalização.

Nesta discussão sobre profissionalização e proletarização dos docentes, Linguita (1991) os situa na posição de semi-profissionais.

A categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar da semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinarem os fins do seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados -- e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. (p.50)

Procurando justificar a ambivalência da ocupação, o autor faz distinção entre o profissional e o proletário, buscando identificar elementos que se aproximam ou se afastam do trabalho docente.

Segundo o autor, os profissionais pressupõem as características: *competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.*

A *competência* está associada ao conhecimento específico que o profissional possui ou faz parecer ao público, que possui excluindo os que não o possuem. Uma das formas de se alcançar esta competência são o uso e o reconhecimento social de um jargão próprio da profissão. Neste caso os professores não atendem às exigências para usufruírem da competência, pois, embora tenham um conhecimento específico reconhecido socialmente, este não é inacessível *aos de fora*, uma vez que " a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para discutir."(Enguita, 1991:45).

A *vocação* reafirma o sentido religioso do termo *profissão*. Os profissionais são aqueles "chamados" para realizar seus serviços pela humanidade. Com relação aos professores da Espanha, pode-se, segundo Enguita, fazer a distinção entre o "professor" que ainda mantém a idéia de vocação, e o "maestro", que se refere ao trabalhador assalariado do ensino.

A *licença*, na caso da Espanha, é o reconhecimento do Estado para o exercício da profissão. No caso do magistério, esta licença marca o campo de atuação dos docentes, mas de forma parcial, uma vez que não é restrita a outros a atividade de ensinar.

A *independência* garante a autonomia do profissional tanto no que se refere aos clientes quanto às organizações. Os professores também gozam de certa autonomia, embora a participação dos clientes (pais e alunos) e das organizações não seja tão restrita como em outros campos profissionais.

A *auto-regulação* garante ao profissional a avaliação e a regulação da profissão a partir de seus códigos éticos e deontológicos. Os professores, por não possuírem um código ético ou deontológico e mecanismos de auto-avaliação, influem e intervêm, mas não controlam os mecanismos de formação e acesso à categoria.

Definindo o trabalhador proletário, Enguita (1991) afirma que nas relações de produção capitalista o trabalhador é induzido a produzir um excedente — a mais valia — gerando lucro para o capital. Para que este sobretrabalho ocorra, o capitalista cria meios de controlar e organizar todas as etapas do processo de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalhador proletário “é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho — não o resultado de seu trabalho, mas a capacidade de trabalho.” [Assim] “perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.”(p.46).

Os professores não podem ter suas condições de vida e de trabalho igualadas aos demais trabalhadores proletários, todavia, não se pode também ignorar os processos nos quais a categoria docente está envolvida e cuja tendência é a proletarização.

Enguita (1991) ressalta ainda que o trabalho assalariado, uma realidade entre a grande maioria dos docentes atualmente, fez desaparecer a figura dos professores enquanto trabalhadores autônomos, que até poucas décadas era comum na Espanha. Este processo ocorreu, sobretudo, a partir da expansão do setor público e da criação de escolas particulares em larga escala, com a urbanização. A introdução de escolas completas e seriadas agravou o processo de proletarização, por possibilitar o surgimento da figura do diretor e a hierarquização dos professores.

Neste ponto, cabe ressaltar que, com a regulamentação do ensino, foram ampliadas as limitações aos docentes no que se refere aos processos envolvidos e quanto aos resultados do seu trabalho, porque a administração (seja no setor público ou privado) determina desde disciplinas e horários, até os conteúdos e as formas de avaliação do trabalho docente. Isso significa que os professores perdem sua autonomia não apenas sobre o quê ensinar, mas também sobre como ensinar. Esta perda de autonomia no processo de trabalho pode gerar também um processo de desqualificação, pois, já que todas as decisões foram tomadas, os professores não necessitam das capacidades e dos conhecimentos que seriam necessários para tanto. Este processo é reforçado pela divisão e pelo parcelamento do trabalho no interior da escola, no que se refere aos conhecimentos (divisão das áreas e disciplinas) e às funções (orientação educacional, supervisão, educação especial, etc.).

A partir desta análise, Enguita (1991) conclui que, pela sua localização intermediária e contraditória entre os dois pólos da organização do trabalho, os professores, confirmando a ambivalência da ocupação, encontram-se no lugar das semi-profissões porque

...os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação _ em comparação com os trabalhadores assalariados _ e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho.(p. 50)

Atualmente, a teoria da proletarização dos docentes vem sendo contestada. Silva (1992), um dos autores que questionam a premissa básica da tese da proletarização (segundo a qual o trabalho docente é um processo de trabalho capitalista), identifica duas formas de estabelecer a

relação entre escola e capitalismo: uma considera a escola como um local de trabalho capitalista e a outra postula que a escola reflete as relações sociais dos locais de trabalho capitalista, ou seja, a escola serve ao capitalismo, mas não é um local de trabalho capitalista.

O autor analisa mais detalhadamente os estudos que tratam a escola como local de trabalho capitalista, que ele chama de *processo docente capitalista*. Nestes estudos há dois enfoques possíveis: um que analisa as relações de trabalho no interior da escola a partir das mesmas categorias do trabalho fabril, mas que não explicitam como o processo de trabalho, nestes espaços, chegou a se tornar um processo de trabalho capitalista; e outro que utilizando a teorização de Braverman (1981) explica como o trabalho docente vem assumindo características do trabalho proletarizado. Entretanto, estas características não indicariam a proletarização da categoria docente, e sim a ampliação das relações capitalistas para o setor não produtivo. Para Silva (1992), o mais importante para a compreensão da natureza da ocupação docente é examinar, por intermédio de trabalhos empíricos, o processo de trabalho docente e as condições nas quais ele ocorre.

Não pretendemos, nesta investigação, aprofundar a análise da atividade docente, procurando definir se o ensino se constitui ou não em uma profissão. Conforme discutido anteriormente, muitos autores vêm se empenhando nesta direção e, quaisquer que sejam os critérios adotados, preferimos concordar com Popkewitz (1992), que diz:

A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de

construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. (p. 38)

É nesta perspectiva que o presente estudo foi construído. Investigar o que as professoras pensam sobre o seu trabalho faz com que as abordagens teóricas do trabalho docente estejam em foco, mas, como trabalho docente é uma categoria ampla, tornou-se necessário, considerando-se as condições materiais para a realização deste estudo, delimitar os eixos de análise que devem ser considerados foco central da investigação: a vocação como motivo para a escolha do magistério, a qualificação dos docentes para o trabalho e a feminização da docência.

Partimos do pressuposto de que, ao longo de seus percursos profissionais e pessoais os docentes vão formando concepções sobre o seu trabalho que, em grande medida, definem e interferem em sua prática pedagógica, política e social. Estas concepções por serem elaboradas a partir das experiências e vivências (militância em sindicatos, nível de escolarização, influência de Instituições como, a Família, a Igreja etc.) de cada um, possuem características próprias, não sistematizadas e não organizadas na forma de conhecimento, sendo, pois, ainda pensamento. Como diz Chauí (1988:60), "Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte." Os professores, ao falarem sobre o seu trabalho, não falam (apenas) o que aprenderam sobre o mesmo, mas, sobretudo, o que fizeram com o que aprenderam, ou seja, falar da própria prática é também pensá-la, construí-la, reconstruí-la.

A investigação aproxima-se de um estudo de caso, uma vez que limitamos o estudo a um grupo de professores, tendo um caráter exploratório.

A coleta de dados para a pesquisa se deu em duas fases. Inicialmente o trabalho concentrou-se na pesquisa bibliográfica. Foi feito um levantamento bibliográfico⁴, através de consulta a periódicos de relevância na área educacional, utilizando como critérios para escolha dos periódicos: vinculação a instituições de ensino e/ou pesquisa, tempo de publicação e utilização corrente no meio acadêmico, focalizando o período de 1991 a 1996.

A partir da análise dos textos coletados, passamos a utilizar como critério, para seleção da bibliografia a ser analisada para a dissertação, as obras mais referenciadas na literatura referente ao tema. Concentramos a pesquisa nos estudos editados em Língua Portuguesa, mas, quando possível, também foram consultados trabalhos em língua estrangeira.

A pesquisa empírica foi realizada com professores que ministram o ensino de 1^ª a 4^ª série do ensino fundamental na zona urbana de Viçosa⁵ —cidade da Zona da Mata de Minas Gerais —, sendo dividida em duas etapas, no período de junho a setembro de 1998.

A primeira etapa da pesquisa empírica tinha como objetivo delinear as dimensões que a pesquisa assumiria na fase posterior e ampliar o conhecimento acerca dos docentes. Desse modo,

⁴ Trabalho apresentado como requisito parcial de avaliação na disciplina Prática de Pesquisa I. Ver: Ribeiro, 1997.

⁵ No capítulo III dedicamos uma seção para apresentação da cidade.

realizamos uma caracterização abrangendo todos os professores que lecionam nas escolas públicas, urbanas, da rede estadual e todos os que lecionam nas escolas particulares.

Partimos, então, para a elaboração de um instrumento que nos permitisse abordar questões gerais e também algumas especificidades acerca da vida pessoal e profissional dos docentes. O instrumento utilizado para a coleta foi um questionário (anexo 1), com 23 questões abertas e de múltipla escolha, que envolviam a investigação da origem social dos professores, seu grau de instrução, sua situação profissional, seu nível sócio-econômico, o investimento na formação, motivos para a escolha do magistério, entre outros.

Buscando verificar a validação do questionário como instrumento para a nossa pesquisa, este foi aplicado, experimentalmente, em um grupo de professoras que lecionam para as primeiras séries do ensino fundamental em municípios vizinhos. Procedemos, a seguir, às modificações que se fizeram necessárias.

A análise das informações assumiu um caráter essencialmente quantitativo, por meio da organizações de gráficos e tabelas por categorias. As respostas abertas foram submetidas a uma análise qualitativa, para que pudessem ser categorizadas.

Os primeiros contatos foram estabelecidos com a diretora do Sindicato dos Professores do estado de Minas Gerais (SINPRO), que representa os professores das escolas particulares, e com o diretor do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (SIND-UTE), entidade representativa dos professores das escolas públicas. Nestes encontros, através de conversas informais, foram

obtidas informações gerais sobre os professores, como: relação entre o movimento da categoria e os patrões (donos de escolas e o Estado), composição dos salários, formas de organização e mobilização, reivindicações etc.

Após identificar as escolas que participariam da pesquisa, seis particulares e dez estaduais, estabelecemos um primeiro contato, através de telefonemas, com a direção ou supervisão de cada instituição, solicitando o espaço para conversarmos com os professores, verificando o número de docentes e os melhores horários para as visitas.

Nas visitas às escolas procurávamos, preferencialmente, a direção ou supervisão para nos identificarmos e, em seguida, nos apresentarmos aos professores. Privilegiamos os horários de recreio ou quando a maioria dos professores estivessem fora de sala de aula para entregarmos os questionários e estabelecermos os primeiros contatos. Nas escolas onde havia professores trabalhando nos turnos da manhã e da tarde, a dinâmica seguia o seguinte roteiro: entregávamos os questionários no turno em que houvesse a maior concentração de professores e deixávamos, com a direção ou supervisão, os questionários a serem respondidos pelos professores do turno contrário e, após combinarmos os prazos para a devolução dos questionários com os entrevistados, retornávamos para buscá-los no turno inverso ao que havíamos entregue. Em várias escolas foi necessário ampliar os prazos e retornar mais de uma vez para o recebimento dos questionários respondidos. Estes encontros foram rápidos, mas bastante produtivos, visto que as observações foram relevantes para análise posterior dos dados. Em seis escolas (três particulares e três estaduais) não foi possível o contato direto com os docentes.

Para realizar uma caracterização geral dos professores, foram distribuídos, ao todo, 151 questionários, sendo obtidos 97 questionários respondidos. É importante ressaltar que, durante a pesquisa, a rede estadual entrou em greve, dificultando, assim, a distribuição e o recebimento em algumas escolas, mas todas as escolas foram visitadas e, em apenas duas escolas, este fato impediu que os questionários fossem entregues a todos os professores.

Apoiados nesta exploração preliminar, selecionamos oito professoras para a segunda etapa da pesquisa. A seleção se deu a partir de vários critérios, segundo a análise das respostas ao questionário. Consideramos *informantes privilegiadas* aquelas professoras que, após o cruzamento dos dados, tinham todas as características definidas pelas variáveis: sexo, tempo de serviço, formação e motivos para a escolha do magistério. Estas variáveis estão relacionadas aos eixos que privilegiamos na análise das entrevistas.

A primeira variável considerada foi a de gênero⁶, que incluía todas as professoras. A feminização do magistério, sobretudo nas primeiras séries do ensino fundamental, é tema recorrente na literatura especializada⁷. Nossa intenção foi investigar a interpretação que as professoras fazem desta presença maciça e as repercussões do que percebem como sendo

⁶ Utilizamos a palavra nas acepções dadas por Scoot (1990), segundo a qual " Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder." (p. 14)

⁷ Abordaremos, mais detalhadamente, a feminização do magistério no capítulo II.

feminino ou masculino (não tivemos a intenção de estabelecer uma relação dicotômica da divisão do trabalho na escola) no interior da escola.

Outra variável foi o tempo de serviço; neste caso, os estudos sobre a carreira⁸ docente realizados por Huberman (1992) nos auxiliaram na escolha. O autor mostra que os professores atravessam seqüências ou fases nas suas carreiras, sejam elas: a primeira, de *entrada na carreira*, é o contato inicial do professor com a carreira; a *estabilização*, seria uma fase de comprometimento definitivo e de consolidação pedagógica; a fase de *diversificação*, marcada pela busca de novos desafios; a fase de *por-se em questão*, é uma fase com muitas facetas, geralmente caracterizada pela necessidade de se fazer um balanço da vida profissional, que acontece mais ou menos no "meio da carreira"; a fase de *serenidade e distanciamento afetivo*, pode-se dizer que é um período onde a confiança e a serenidade são marcas do profissional, embora haja uma redução em termos de ambição e de investimento na ocupação; a fase de *conservantismo e lamentações*, é marcada pela resistência a mudanças, "saudade" dos velhos tempos etc. e, a fase de *desinvestimento*, na qual, de modo geral, há um despreendimento em relação à profissão. Embora o estudo do "ciclo de vida" profissional possa ser considerado como mais um elemento de análise no estudo do trabalho docente, é importante ressaltar que "isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os

⁸ Aceitamos a definição de Huberman (1992), segundo a qual a pesquisa sobre a carreira compreende: "estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela". (p.38)

elementos de uma dada profissão as vivam todas" (p.37). Decidimos, então, selecionar as professoras que tivessem entre 11 e 20 anos de magistério, as quais poderiam estar nas fases de *diversificação* ou de *por-se em questão*. Primeiramente, porque nestas fases os docentes já possuem grande experiência profissional e também por serem fases marcadas pela possibilidade de mudanças e questionamentos, podendo se constituir algo novo a partir do que já se conhece.

A outra variável foi o grau de instrução, neste caso, selecionamos apenas as que tinham o curso superior concluído ou pós-graduação. A escolha desta variável como critério foi atribuída não apenas pelo pressuposto de que a continuidade nos estudos demonstra perspectivas de crescimento pessoal ou profissional, como também pela possibilidade de investigarmos a relação entre os conhecimentos que as professoras percebem como indispensáveis na realização de seu trabalho e os conhecimentos adquiridos através da escolarização.

A última variável diz respeito às razões que as professoras identificaram para a escolha do magistério. Selecionamos aquelas que diziam ter optado pelo magistério por "vocaçãõ", "dom", "aptidão natural" e também as professoras cujos motivos referiam-se ao "gostar de crianças".

Segundo Mello (1985), utilizar a justificativa da vocação ---consideramos o dom e a aptidão termos afins--- para a escolha da profissão pode demonstrar a não identificação dos condicionantes reais que levaram à opção pelo magistério ou à falta de opção para a escolha de outra carreira, dada a ambigüidade e a imprecisão do termo. "O conceito de vocação reveste-se de conotações místicas. Ora surge como algo inato, que prevaleceria independentemente de qualquer

interferência externa; ora conjugado à idéia de *missão e docução*." (p.133) Nossa intenção foi investigar o que representa para estas professoras ter *vocação* para o magistério.

O *gostar de criança* foi a justificativa mais utilizada para a escolha da docência, pois como o termo *vocação* também parece-nos uma explicação incompleta para justificar a escolha de determinada profissão.

Paradoxalmente, as duas razões têm sua origem não na escola, mas sobretudo na Igreja, através da associação da imagem do professor à do sacerdote, e na Família, a partir da relação entre o magistério e a maternidade. Neste sentido, procuramos investigar a interferência destas instituições na escolha destas professoras.

Também foi relevante, para a análise, a nossa observação nos momentos em que visitávamos as escolas, apresentando e solicitando o preenchimento dos questionários e/ou no recebimento dos mesmos já preenchidos. Nestas situações buscávamos sondar e até criar as condições para um possível encontro posterior, de entrevista, o qual chamávamos de "conversa sobre o trabalho docente".

Assim, após a seleção das professoras que participariam da segunda etapa da pesquisa, voltamos às escolas para que, em contato direto com as professoras, pudéssemos explicar mais detalhadamente os objetivos do trabalho, convidando-as para participar da segunda etapa da pesquisa. Todas as professoras selecionadas aceitaram o convite.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. Desse modo, sete entrevistas aconteceram, por opção das professoras, nas escolas onde lecionam, durante o período de aulas, após o turno de trabalho, no horário de aulas complementares (educação física, biblioteca etc) e até com a substituição da professora pela eventual⁹. Apenas uma aconteceu na residência da entrevistada. As entrevistas foram gravadas, com o consentimento das entrevistadas, e tiveram a duração média de 90 minutos.

As entrevistas realizadas foram do tipo não-diretiva¹⁰, apenas tínhamos a preocupação de, no início de cada conversa, falar sobre os objetivos da dissertação e as dimensões que estávamos privilegiando na análise do tema.

As entrevistas assumiram um caráter bastante informal, pois as professoras demonstraram interesse pela pesquisa e algumas apresentaram seus pontos de vista com muito entusiasmo, verbalizando que estavam gostando da oportunidade de "serem ouvidas". Procuramos interferir pouco, deixando que as entrevistadas discorressem sobre o conteúdo da dissertação ou sobre outros assuntos sobre os quais tivessem interesse em falar. No entanto, como já havia um conhecimento prévio entre a pesquisadora e algumas das entrevistadas, instaurou-se um clima de

⁹ Professora cuja função é substituir os professores regentes nas situações em que estes tenham que se ausentar da sala de aula.

¹⁰ Segundo Leffeld e Barros (1991:58), a entrevista não-diretiva "motiva o entrevistado a falar sobre um determinado tema ou problema. A fala é livre e não dirigida. A entrevista é conduzida "sem imposição" de análise de aspectos que interessem especialmente ao pesquisador "

descontração que, por um lado foi extremamente positivo, pela liberdade com que foram abordados todos os temas mas, por outro lado, foi necessário retomar alguns temas para obter o mínimo de informações e opiniões fundamentais para a realização da investigação.

Para garantir o sigilo das informações, os nomes das entrevistadas, bem como das escolas onde trabalham, não serão divulgados.

No próximo capítulo, procuramos contextualizar os diferentes contornos assumidos histórica e politicamente pela atividade docente, focalizando, principalmente, as transformações decorrentes da institucionalização do magistério.

Cap II - Trabalho docente em foco

Neste capítulo procuramos abordar a evolução histórica do trabalho docente, sobretudo o magistério nas séries iniciais, enfatizando os processos de estatização do ensino, a funcionarização da ocupação, as tendências na formação e, principalmente, as relações de gênero na análise do corpo docente.

A atividade docente, ou seja, o ensino, enquanto prática ocupacional, vem sendo realizada há vários séculos. Costa (1995), trabalhando as perspectivas históricas do trabalho docente, busca as origens da função entre os gregos e localiza em Atenas o surgimento das primeiras formas simples de escola. Na Grécia clássica encontramos o que poderia ser considerado o embrião da idéia de ensino como ato deliberado e intencional.

A antiguidade grega, sem dúvida, deixou muitas contribuições às formas de conceber e executar os processos educacionais nas sociedades ocidentais. No que se refere à criação de um espaço físico dedicado especialmente à educação houve incipientes tentativas, prevalecendo os diversificados locais públicos de convivência dos cidadãos da pólis como aqueles em que se realizava, preferencialmente a educação de crianças e adultos. Mas as aprendizagens em locais públicos não tinham caráter meramente ocasional; havia a intencionalidade explícita de educar regida pelos valores vigentes na cosmovisão da época. (p.69)

As atividades educativas eram exercidas por diferentes indivíduos, geralmente do sexo masculino e submetidos à hierarquia imposta pelo valor social dos saberes por eles professados. Assim, tínhamos o *preceptor*, o *pedagogo* (aquele que conduzia a criança ao local onde seria educada), o *pedótriba* (o instrutor físico), o *didáscalo* (o que ensinava a leitura e a escrita), o *retor* (o mestre de retórica) e os *sofistas e filósofos*. A educação era ministrada por cidadãos livres

e se destinava à formação de cidadãos livres, ou seja, à elite. Aqueles que recebiam uma remuneração por seu trabalho eram desprezados e considerados inferiores.

Apesar destes mestres serem homens livres, o fato de terem que trabalhar para viver fazia de seu ofício, à semelhança de qualquer outro trabalho assalariado, uma atividade socialmente desprezada e inferior. Tanto entre os romanos como entre os gregos, "o salário era uma prova de servidão [...] (Costa, 1995:70)

A partir do primeiro século da era cristã, o ensino é oficializado (são criadas escolas municipais) e os professores passam a ser remunerados e regimentados para defenderem os interesses do Estado Romano.

No período Idade Média, há uma diluição do ensino enquanto atividade socialmente definida. O conhecimento, seja das letras (leitura e escrita) ou da herança grego-romana restringe-se aos religiosos. As escolas criadas durante o Império Romano "são substituídas por escolas monacais que surgem junto aos mosteiros e catedrais, destinadas a instruir os novos irmãos" (Costa, 1995:73) A Igreja controlava a educação e os professores eram membros do clero.

Com a organização das cidades e o surgimento da *burguesia*, a Igreja, per si, não conseguia atender à demanda, surgindo, portanto, as escolas particulares conduzidas por mestres leigos. Estes, no entanto, tinham que professar sua fé e jurar fidelidade à Igreja. Kreutz (apud Hypólito,1994:25) afirma ser esta a origem do sentido atribuído ao professor como sendo aquele que "professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade."

Entretanto, foi apenas a partir do final do século passado que a ocupação tomou a forma que, de modo geral, conhecemos hoje. Assim, podemos dizer que a origem da profissão docente coincide com a criação do Estado e com a institucionalização da educação.

O surgimento da profissão de professor, entendida como "uma atividade socialmente produtiva e enquadrada dentro de um sistema de divisão do trabalho" (Quintana, 1989, p.435), é um fenómeno moderno, decorrente da institucionalização da educação e da instrução no século passado, como consequência das transformações sociais e económicas surgidas com o processo de industrialização. (Carvalho & Ramalho, 1994:48)

Os docentes e o Estado: de mestres a funcionários

Nóvoa (1991) em seu estudo sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão docente em Portugal indica que o movimento de formação dos Estados-nação e a arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos são a mola propulsora do processo de institucionalização e estatização dos sistemas de ensino. Com a escola estatal, surgia o profissional docente, o professor-funcionário. Embora, já no início do século XVIII, houvesse grupos que exerciam o magistério sob influência religiosa e como atividade principal, ou seja, com dedicação integral, foi a intervenção do Estado que possibilitou a homogeneização destes grupos.

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no início do século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral. Trata-se de grupos diversificados, cujo único ponto em comum é que sofrem uma influência religiosa. A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa do ofício. (Nóvoa, 1991:121)

A intervenção estatal visava, sobretudo, garantir o controle sobre o ensino, pois via na educação um instrumento de consolidar as idéias nacionais. A educação, nos novos Estados, assume um papel decisivo de prevenção e persuasão, a escola passa a funcionar como um espaço de produção e manutenção ideológica a favor da nova ordem sócio-econômica.

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas freqüentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. (Nóvoa, 1991:123-4)

Assim, o Estado intervém no recrutamento dos docentes (criando uma licença ou permissão obrigatória para ensinar) e na formação (com o incremento das escolas normais). Estes procedimentos de seleção e designação dos docentes fazem parte do processo de estatização do ensino.

Magistério: vocação e virtude

A substituição dos docentes religiosos, que eram controlados pela igreja, por docentes laicos, controlados pelo Estado, a princípio, não significou a criação de novas prerrogativas para o exercício da profissão, sobretudo no que se refere à relação dos docentes com as condições de produção e a natureza do saber pedagógico. De certo modo, manteve-se o que as congregações religiosas dedicadas à docência, como os jesuítas e oratorianos, haviam estabelecido: um corpo de saberes e de habilidades (*savoir faire*); e, um conjunto de normas e valores para a docência.

a) a elaboração de um corpo de saberes e de savoir-faire é a consequência lógica da "descoberta da infância" e da "reaparição da preocupação educativa"... Trata-se mais de um saber técnico que de um conhecimento fundamental, na medida em que ele se organiza em torno de princípios e de técnicas de ensino e não ao redor de conteúdos das matérias ensinadas. [...]

b) a elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. [...] Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primeiro, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; segundo, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas, quanto nas externas. (Nóvoa, 1991:119-20)

Desse modo, mesmo quando a docência deixa de ser uma missão religiosa e passa a ser uma profissão, mantém o apelo à vocação e à dedicação. O histórico apresentado por Nóvoa (1991), elaborado com base na realidade portuguesa, apresenta muitas similaridades com a constituição do profissional docente em vários países, inclusive no Brasil.

Arroyo (1985), ao investigar o processo de transição das formas de organização do ensino e da ocupação docente no Brasil Império e a passagem para uma estrutura estatizada nos primeiros anos de República, afirma que, no Brasil Império, "o mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelos poderes constituídos" (p.19). O ensino particular e livre ministrado por professores, então reconhecidos como mestres, mestres do ofício de ensinar, realizava-se nas próprias casas dos professores, que construíam sua reputação pelo empenho e pela dedicação ao ensino, sobretudo porque dependiam desta reputação para venderem o produto do seu trabalho.

A relação de compromisso dos mestres com a comunidade na qual atuavam era mais do que simplesmente ensinar, afinal, como nos diz Arroyo (1985):

A dedicação ao ofício, a disponibilidade a qualquer hora, a prontidão para servir além da área do seu ofício, e um certo despreendimento material faziam parte da imagem desses profissionais da saúde e da educação, em relações de trabalho familiares, particulares e livres(p.26)

Esta imagem construída pelos mestres junto à comunidade na qual atuavam transparece em trechos de documentos do governo republicano e reflete as características que se esperavam do bom professor: "...tem uma conduta exemplar", "...faz do magistério um sacerdócio", "...é excelente pai de família", "...cidadão exemplar", "...dispõe de inteligência cultivada" (Arroyo, 1985:20-24). Estes documentos enviados pelos pais requerendo a criação de cadeiras de instrução, ou seja, a substituição da organização particular do ensino pela administração pública, eram incentivados pelo discurso republicano de promoção da educação pública e gratuita.

Em muitos casos o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais, e sobretudo, por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando.

Alguns tinham o título de normalistas e exerciam seu ofício livremente como profissionais particulares. A proclamação da república, com seu discurso sobre o dever do Estado de promover o ensino gratuito, levou grupos de pais a fazerem abaixo-assinados pedindo que o preceptor particular de seus filhos fosse nomeado professor, e a cadeira de instrução que funcionava na casa do mestre, fosse elevada à categoria de cadeira de instrução pública. (Arroyo, 1985:19-20)

É interessante notar que o Estado manteve, ao longo da formação do sistema público de instrução, as mesmas qualidades como requisitos para o exercício do magistério, ainda que este, agora, seja exercido pelos funcionários públicos. O ideal de professor era ainda aquele virtuoso, dedicado, amoroso, enfim, o exercício da atividade docente era muito mais uma missão, uma vocação do que um trabalho.

O discurso da vocação é recorrente, até hoje, quando se investigam as razões pelas quais professores e professoras escolheram ou permanecem no magistério. Alguns autores relacionam este discurso com o falseamento da incompetência técnico-pedagógica dos professores em solucionar os problemas educacionais.¹¹ Outros vêem no discurso da vocação a função de camuflar as condições reais nas quais se dão as relações de trabalho.¹² E, mais recentemente, encontramos análises que relacionam o discurso da vocação usado como forma de ignorar ou para negar as relações entre a mulher e o magistério e os determinantes de classe¹³.

Souza (1996) analisando os motivos para a escolha profissional entre professores afirma que:

O professor, na vida cotidiana, ao optar pelo caminho possível ante as contingências, opta pelo magistério. Garante a sobrevivência e tende a permanecer nele por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho; nesse sentido elabora um comportamento conformístico. Entretanto, recria essa escolha profissional e atribui ao trabalho docente potencialidade de transformação e de formação cultural. (p. 74)

Desse modo, Souza (1996) mostra como os professores podem superar as conotações relacionadas ao discurso da vocação, vistas anteriormente, imprimindo à experiência de ser professor a possibilidade de reinterpretação e reelaboração do estabelecido (histórica e socialmente), conferindo outros significados ao ser professor.

¹¹ Cf. Mello (1982)

¹² Cf. Bruschini e Amado (1988)

Outra dimensão que amplia esta análise é apontada por Arroyo (1985), que relaciona a imagem do professor ligada ao amor e à virtude isto é, à vocação, ao sistema no qual ele foi integrado e ao caráter que foi assumindo a sua formação desde então:

Os rumos que o sistema de instrução popular seguir irão configurando sua imagem [do professor], suas possibilidades e limites, seus valores como trabalhador de Estado, enfim, sua ética profissional. [...]

A questão central, passa a ser em que níveis de competência foi sendo configurado o sistema de instrução onde ele [o professor] se inseria como trabalhador. (p:63)

Formação docente: afirmação ou negação do saber

As virtudes do mestre do ofício de ensinar tinham sentido real nas relações de trabalho autônomo, eram a base sobre a qual o mestre construía sua reputação. Os saberes que o mestre necessitava para exercer o seu ofício e as virtudes, também imprescindíveis para o exercício do magistério, eram complementares entre si. Na nova relação de trabalho, o professor passa a ser um assalariado do governo, há um rompimento na relação com a escola, com a comunidade e com o ato educativo em si. Ensinar passa a ser um emprego e não um ofício. "E como a escola, o trabalho, o seu saber não lhe pertencem, terminará lentamente se quebrando a estreita vinculação entre o trabalho e o saber." (Arroyo, 1985:30)

¹¹ Cf. Assunção (1996)

O mestre aprendia o seu ofício no trabalho, era na experiência de aprender o ofício que se criava também o valor relativo ao exercício do mesmo. Não há neste caso uma apologia à competência do mestre do ofício de ensinar, até porque muitos deixavam a desejar quanto à qualificação técnica, mas continuaram sem esta qualificação na nova organização oficial. "A questão é que agora o trabalho não é qualificador em si. [O professor] Não precisa estar atento, apreender no trabalho o que é mais adequado. Outros lhe dirão o que é mais adequado." (Arroyo, 1985:31)

Espera-se do professor funcionário que este conheça e execute o programa oficial. No entanto, espera-se também que o mesmo professor mantenha-se virtuoso, dedicado, disposto a realizar sua função acima de quaisquer impedimentos materiais. Enfim, despido de suas atribuições na definição e organização do quê, como e quando ensinar, vendo-se obrigado a cumprir as normas, sem, no entanto, possuir as condições necessárias para tanto, o professor foi se descaracterizando.

Este processo de desqualificação do trabalho do mestre do ofício de ensinar não interferiu apenas na produção de seu conhecimento, mas sobretudo, na imagem que os mestres tinham junto à comunidade. Embora a maioria destes exercessem seu ofício há anos com sucesso, segundo a opinião de pais e alunos, as novas relações de trabalho impunham novas prerrogativas para o exercício do magistério, ou seja, o Estado também explorou a falta de titulação dos professores. Estes, antes chamados de mestres, responsáveis pela educação e acompanhamento das crianças como preceptores, passam a ser considerados professores leigos.

O novo *título* concedido traz em si uma contradição, pois professor é o que professa um conhecimento e leigo, neste caso, adjetiva a ausência de um conhecimento. Contudo, estas não eram as únicas contradições do Sistema de Instrução pública, posto que a administração do ensino público não propiciou melhorias quanto ao ensino elementar. As escolas primárias não tinham instalações adequadas e muitas continuavam funcionando nas casas dos professores. Os relatórios dos inspetores, analisados por Arroyo (1985), fazem referência às condições precárias do ensino, principalmente quanto à desqualificação dos professores:

A escola (de Rio Branco) funciona em prédio deteriorado com seis bancos, usando o método de soletração, livros estragados e diferentes dificultam o ensino simultâneo (p. 70)

... ensina com gosto há 37 anos, [a escola] funciona em casa de sua residência, num salão térreo, com dimensão de 6x4, como mobília tem 4 mesas, 10 bancos lisos e um quadro negro. A sua escrita não é regular e não observa o programa.(p. 79)

Não obstante, também ressaltam as virtudes daqueles que, de certo modo, garantiram a continuidade da instrução pública:

A escola masculina é regida pelo professor Sebastião que se destaca por sua competência e amor à sua missão, sendo por isso muito estimado. ... hábil trabalhador, muito conceituado e de gosto decidido pelo magistério. ... o professor é um religioso cumpridor de seus deveres.(Arroyo, 1985:55)

A manutenção desta situação de precariedade tanto das condições materiais, quanto de competência técnica do trabalhador do ensino, assim como o discurso de valorização do mestre virtuoso em contraposição ao profissional competente, está relacionada à função social da instrução popular.

Embora republicanos e liberais defendessem uma educação pública, laica e acessível a todos, na prática, a escola elementar e, conseqüentemente, a escola normal (formadora dos professores para o ensino elementar) tinham uma função moralizadora e civilizatória. "A escola laica que foi se configurando nas primeiras décadas da república e que permanece até hoje deixou de ser confessional, porém não deixou de ser 'educadora', 'moralizadora' do povo" (Arroyo, 1985:92)

A caracterização do magistério, enquanto *missão*, exigia do professor do ensino primário (destinado às classes mais baixas da população) que tivesse os mesmos atributos desejados para os seus alunos, ou seja, "entre ser bom e sábio, o primeiro é mais importante." (Alliaud, 1994:65)¹⁴. Este ideal de professor pressupõe, sobretudo, a vocação para o ensino.

A vocação, entendida como um "chamado interno", não racional, promovendo a consagração, entrega, sacrifício, em prol de uma "grande" causa. Ser professor por vocação implica em consagrar-se ao ensino "por amor a ...", quaisquer que sejam as necessidades pessoais e as condições objetivas nas quais este se desenvolva. (Alliaud, 1994:66)

A aparente contradição entre o modelo de professor e as exigências de cientificidade pregadas pelo discurso liberal foram, de certo modo, *resolvidas* pela forma como se configuraram os cursos Normais. Estes eram responsáveis pela transmissão de conhecimentos especializados, fundamentados cientificamente. Não bastava ao professor ensinar, era preciso fazê-lo com métodos e técnicas apropriados. No entanto, a prática demonstrava que

tudo o aparato técnico-normativo oferecido como conjunto de pautas de execução aos professores estava apoiado em certos critérios de cientificidade provenientes do chamado "positivismo pedagógico". Mas além de questionáveis os resultados de tal fundamentação científica por sua ideologização, os docentes, enquanto tais, não tinham acesso aos processos de formulação, ficando relegados também a um lugar receptivo e alienado do saber escolar. (Suárez, 1994:288-9)¹⁵

A importância, mesmo que só nos discursos, demonstrada pelo conhecimento especializado do professor era um fato relevante em um momento que se pregava a profissionalização dos docentes. Afinal, o discurso liberal, de cunho iluminista, pregava a redenção da humanidade, a superação das diferenças sociais através da educação. Na medida em que a escola era um grande instrumento de transformação social, cabia a ela formar os cidadãos, neste caso, formar o homem da cidade, preparado para o trabalho, disciplinado, com hábitos e costumes burgueses e os professores assumiam o papel de *salvadores* da Nação que estava se formando. Assim, afirma Alliaud (1994):

A educação, concebida como um bem precioso, outorga a tarefa de ensinar uma grandeza quase sacra; a tal ponto que esta se converte em uma missão social. Tal concepção ideológica põe em relevância a semelhança entre a tarefa do educador e a obra do sacerdote. [...] Ainda que o professor laico pregasse uma mensagem baseada em uma moral racional -- carregada de princípios, normas e preceitos --, com a propagação desta mensagem se esperava alcançar uma espécie de reconversão social. Quer dizer, se bem que os conteúdos sejam diferentes, os fins não diferem da tarefa religiosa. (p. 63-6)

Para que as escolas realizassem, com sucesso, sua função social e educativa era preciso preparar os professores. Assim, a formação inicial dos docentes garantia não apenas o título para

¹⁴ Alliaud (1994) teve suas citações traduzidas pela autora da dissertação.

¹⁵ Suárez (1994) teve suas citações traduzidas pela autora deste trabalho

exercer o magistério, mas, sobretudo, constituía-se em uma das formas através das quais se homogeneizavam o discurso e as práticas pedagógicas, o que nem sempre ocorria segundo critérios de qualificação técnica, mas sobretudo segundo o papel que se esperava do professor. Arroyo (1985) demonstra esta contradição entre as propostas idealizadas para a formação dos novos mestres, segundo os discursos republicanos:

Os novos mestres a serem feitos e formados para a nova escola seriam antes de mais nada "bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual" (Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. São Paulo)(p.88)

E as condições reais nas quais esta se dava:

Entretanto os relatórios dos inspetores que visitaram depois de 18 anos de vida republicana as escolas... só encontraram mestres "cuja ignorância se patenteia à primeira vista" . E muitos eram normalistas. ...a escola real, permitida pela ordem dominante não era uma escola competente nas artes de instruir e cultivar espíritos e mentes pelo domínio do saber, mas de disciplinar hábitos e braços para o trabalho laborioso...(p.89)

A Formação dos Professores das primeiras séries do ensino fundamental

A formação dos professores, de modo geral, sempre foi marcada por tendências, expressões de momentos históricos (políticos e sociais). Isso se verifica, na regulamentação do ensino, são reflexos do que interessa ao poder constituído para a manutenção da estrutura social. Como nos diz Suárez (1994):

Em outras palavras: para poder explicar o contraditório processo de institucionalização das práticas de formação inicial para o magistério, teremos que vincular historicamente os projetos específicos, desenhados para sua implementação, com os objetivos políticos.

ideológicos e tecnológicos dos grupos que protagonizaram seu desenho e o colocaram em prática. A formação docente aparece, em uma necessária primeira vista, como parte de um projeto político global, e dificilmente será entendida em suas múltiplas dimensões e conseqüências sobre as práticas escolares a margem dos propósitos e interesses articulados em torno de tal projeto. (p. 286.)

Na prática, Davini (1995)¹⁶ entende por tradição na formação docente:

as configurações de pensamento e de ação que, construídas historicamente, se mantiveram ao longo do tempo, enquanto estão institucionalizadas, incorporadas às práticas e na consciência dos sujeitos. (p. 20)

Desse modo, a formação, a prática e a imagem do professor na sociedade não são únicas e nem determinadas pela mais recente legislação ou pelas teorias pedagógicas mais atuais. Poderíamos dizer que é um tecido, no qual as linhas que compõem a trama, vão sendo introduzidas pelos diferentes envolvidos no processo, de acordo com os interesses em jogo.

Tradição normalizadora-disciplinadora - o bom professor é o professor bom

Como vimos anteriormente, a formação dos professores teve sua origem e afirmação relacionada à estatização e expansão do ensino. Esta formação, embora tivesse como orientação teórica os pressupostos liberais e positivistas que pregavam a cientificidade e a racionalidade como valores universais, estava mais voltada para uma qualificação que, além das questões técnicas e de uma preocupação minuciosa com os aspectos metodológicos, pregava normas de disciplinamento conduzindo a um ordenamento das atitudes de alunos e professores.

¹⁶ As citações de Davini (1995) foram traduzidas pela autora deste trabalho.

A leitura das "receitas" para o magistério de qualquer normalista das primeiras décadas deste século torna evidente o alto conteúdo prescritivo atribuído à prática docente, ao restringir ao máximo o desenvolvimento criativo dos professores em sua vinculação com o conhecimento e seu trabalho específico. O dogmatismo conseqüente e a progressiva fragmentação de sua relação com o saber pedagógico colocava os docentes em segundo plano no que diz respeito ao trabalho intelectual e os relegava à sua única função de transmissão de valores e pautas de comportamento, que por outro lado era exercida autoritariamente, para limitar a capacidade expressiva dos alunos submetendo-os a posições passivo-receptivas frente ao conhecimento. (Suárez, 1994:288)

Esta tendência a produzir modelos, tanto de professores quanto de alunos, dificulta a percepção das diferenças, tratando o que é distinto como um desvio do que *deveria ser*. Nesta perspectiva, encontramos um forte apelo nostálgico, afirmando a qualidade de formação dos *cursos de antigamente*. Parece-nos que o discurso saudosista remete mais ao tempo em que a educação e o professor tinham um papel social mais definido e valorizado, enquanto projeto social mais amplo, do que com os próprios méritos da formação em si.

No entanto, a tradição normalizadora-disciplinadora mantém-se presente na formação docente destacando-se, atualmente, por uma oferta de formação docente de caráter instrumental, fortemente marcada pelo *saber fazer*, no manejo de materiais e técnicas e na manutenção de rotinas, e, sobretudo na imagem social circulante que reforça o modelo do "bom professor" como sendo o ideal. (Davini, 1995).

Todavia, a crença no papel emancipador da Educação foi se perdendo ao longo do tempo, a função transformadora foi dando lugar à função reprodutora, transformando, radicalmente a imagem do professor.

Hoje o docente se encontra desprotegido no que diz respeito ao paternalismo do Estado, enfrentando profundas problemáticas sociais nas escolas onde atua e sendo

permanente­mente questionado. Com escassos instrumentos materiais e técnicos para atender os desafios da escola, foi-se minando sua auto-estima, o que se torna muito perigoso pois, com o efeito Pigmalião, a autodesvalorização determina em grande medida os níveis de satisfação pessoal. (Davini, 1995:28)

Tradição eficientista - o professor técnico

No bojo das mudanças ocorridas, principalmente a partir da década de 60, várias vertentes do pensamento pedagógico brasileiro influenciaram a formação e a imagem do professor.

A tradição eficientista foi cunhada na ideologia desenvolvimentista. O projeto de uma sociedade melhor baseou-se, fundamentalmente, no progresso técnico. Com isso, instituiu-se a divisão técnica do trabalho escolar, onde era preciso planificar o ensino com base na racionalidade, ou seja, com economia de esforços e eficiência no processo e na obtenção dos resultados. Davini (1995) nos alerta que:

Temas como planejamento, avaliação objetiva do rendimento escolar, recursos institucionais, ensino individualizado, instrução programada, ensino audio-visual, técnicas grupais (entendendo-se "o grupal" como campo de técnicas) e técnicas individuais invadiram as bibliotecas docentes, reduzindo o ensino a uma questão de racionalização. Quando se tratava a questão dos fins da educação, os temas predominantes eram modernização e mudança social, educação e desenvolvimento, formação de recursos humanos (entendida como "capital humano"), produtos de um imaginário social em expansão como valores a serem alcançados, que Mannheim chamou "técnica social de controle". (p.38)

Em função deste modelo, o professor era visto como um técnico, seu trabalho consistia em aplicar programas elaborados pelos especialistas, a partir de objetivos previamente definidos, e pela medição dos resultados.

Esta tradição consolidou-se na formação docente por meio da separação entre concepção e prática e na burocratização da escola.

Outras Tradições

As tradições anteriormente tratadas impregnaram a formação docente e as práticas escolares, refletindo-se na imagem social dos professores. No entanto, existem outras tendências que, embora não tenham sido incorporadas como as formas de tradição hegemônicas, se fizeram presentes, seja como formas de resistência ou como projetos político-ideológicos divergentes.

Davini (1995) afirma que a década de 80 representou um avanço na discussão sobre a necessidade de se superar a fase crítica da educação e se formularem propostas de ação que propiciassem a construção de uma nova escola, comprometida com a democratização social e cultural. Nesta direção a autora citada, aponta duas tendências que se fizeram presentes na formação de professores: a primeira é a pedagogia crítico social do conteúdos, "centrada na recuperação dos conteúdos significativos no ensino—dentro de um enfoque de crítica social e histórica—como instrumentos para a transformação social." (p.46) e a segunda, a pedagogia hermenêutico-participativa, "centrada na modificação das relações de poder na escola e na sala de aula, tanto na revisão crítica da organização institucional da escola como nos rituais, nas formas e

nas condições de trabalho, nos dogmatismos e na estrutura internalizada pelos docentes como um produto de toda uma história de formação" (p. 46)

Torres (1998) referindo-se às tendências da formação docente nos anos 90 nos diz que:

Muito do que podemos perceber como "novas tendências", no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências reatadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares - escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico, etc. (p.173)

Sob a influência direta de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, a questão da formação de professores volta, nesta década, ao centro das discussões em educação. Torres (1998) destaca um conjunto de velhas e novas tensões que são, em geral, vistas como opções pelas políticas governamentais: salário X capacitação; conhecimento do professor X aprendizagem do aluno; saber geral X saber pedagógico; gestão administrativa X gestão pedagógica; necessidades dos professores X necessidades do currículo; modelo centralizado X modelo descentralizado e aquelas nas quais vamos nos deter um pouco mais, pela notoriedade que vêm obtendo nas propostas de formação docente em Minas Gerais, que são: formação inicial X formação em serviço e educação presencial X educação à distância e a primazia do livro didático.

Atualmente, quando se ouve falar de formação ou de capacitação docente, já não temos certeza do que se trata, pois o que se referia à formação inicial está caindo em desuso, diluindo-se ou até desaparecendo. Isto se dá em grande parte pela ênfase que o Banco Mundial, que têm um papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos adotados

nos países que recebem seus financiamentos, têm dado à formação em serviço. Segundo Torres (1998), os técnicos do Banco incentivam a formação em serviço porque esta "rende mais com menos dinheiro" (p.176) e também pela idéia de que não é preciso contratar novos professores, bastando "reciclar" os que já estão trabalhando. Contudo, não existe suficiente informação, nem teórica nem empírica, para sustentar tal afirmação.

Outra "tendência" que estamos presenciando é a propagação das modalidades educativas à distância: cursos de capacitação, cursos de pós-graduação, cursos técnicos, enfim, um cardápio variado. Estas modalidades de ensino à distância têm sido promovidas como uma alternativa melhor (no jargão economicista é maior a relação custo-eficácia) para se expandir a capacitação docente em serviço.

Contata-se que não há tendências isoladas, e sim complementares. Fechando a tríade de formação docente, temos a apologia ao livro didático e às tecnologias educativas de modo geral. Na verdade, os programas de capacitação em serviço, normalmente organizados sob a forma de ensino à distância, se completam com algum "pacote" didático que, além dos livros didáticos para os alunos, incluem guias ou manuais para os professores.

Há uma lógica, defendida pelos organismos internacionais e apoiada pelos governos que recebem os financiamentos que estrutura, de modo convincente, esta tríade: os programas de capacitação em serviço são muito mais adequados às modalidades de ensino à distância que são organizadas para instrumentalizar os professores no uso dos materiais didáticos (cada vez mais

fechados e auto-suficientes), vistos por muitos como a solução do problema da capacitação docente.

Trata-se, é evidente, de uma estratégia não tanto de apoio ao professor, mas de sua substituição. Uma estratégia compensatória dos maus salários, da má ou nenhuma capacitação, do escasso tempo livre disponível para se atualizar e preparar as aulas. (Torres, 1998:178)

Analisando este conjunto de propostas, Torres (1998) conclui que:

Tudo isso contradiz o discurso educativo atual, em particular o latino-americano, em que se enfatiza o protagonismo, a revalorização, a autonomia e a profissionalização do professor. [...]

Hoje, cada vez mais, presenciamos uma grande contradição: ao mesmo tempo em que se defende a necessidade de uma "nova escola" e um "novo papel docente", em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, com enormes exigências sociais e educacionais insatisfeitas, a capacitação docente diminui e se estreita, tanto no tempo quanto nos seus objetivos e alcances, em sua qualidade e pertinência. O abismo entre o professor ideal suposto pelas reformas educativas e o professor real, de carne e osso, que ensina diariamente nas salas de aula, não está diminuindo, mas pelo contrário, está crescendo. O professor com o qual contam as reformas educativas contemporâneas, no discurso e na papel, ainda não foi inventado, ainda não existe. E a capacitação que se está oferecendo aos que existem não guarda relação com os requerimentos, sumamente ambiciosos e complexos, desse perfil de educador que é preciso construir. (179-180)

Não temos dúvidas de que a formação docente tem demonstrado sinais de que está em crise e não tem sido responsável por um melhor desempenho dos professores. No entanto, o que conseguimos resgatar até aqui em termos de política de formação docente no país, embora não seja este o foco da nossa investigação e, portanto, não tenhamos avançado profundamente no tema, vem apontando que as políticas adotadas estão sempre atreladas a um determinado projeto social mais amplo que, em geral, visa à manutenção da estrutura social vigente. Tentar superar este *estado de coisas* sem a participação efetiva, ou até sem o conhecimento da situação pelos

professores, é inevitavelmente repetir, e continuar repetindo estratégias que, às vezes, nem chegam a existir na prática. Por isso que,

[...] depois de longa tradição de reformas educativas, continuamos a ter essas grandes surpresas, reveladoras de que não sabemos quem são os professores para os quais se fazem as reformas e de quem se espera participação. Há escassa informação (e interesse em obtê-las) sobre os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, por que faltam, em que condições realizam seu trabalho, etc. Entretanto, continuamos planejando para este fantasma genérico chamado professor, tudo isso que, imaginamos, dará algum resultado. (Torres, 1998:181)

Magistério: profissão feminina?

A expansão da rede escolar do ensino primário e das escolas normais pode não ter representado um avanço qualitativo no que se refere ao ensino das camadas populares, mas, como fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas no final do século XIX e início deste século, desencadeou uma mudança significativa na configuração do corpo docente, sobretudo no que se refere à consolidação deste como uma atividade eminentemente feminina. Para entendermos como se deu este processo de feminização¹⁷ no magistério, é preciso analisarmos as contradições e ambigüidades presentes na imagem da mulher ao longo do século XIX.

¹⁷ Consideramos dispensável a apresentação de dados estatísticos sobre a presença da mulher no magistério, uma vez que a constatação da docência como campo de trabalho eminentemente feminino é ponto pacífico entre os estudos nesta área.

Almeida (1991) analisando o processo de "limpeza da imagem da mulher" afirma que:

Se justificou a dupla moral, amplamente criticada pelas feministas, apoiando-se em fundamentos "científicos" como a oposição de naturezas sexuais radicalmente contrárias entre os homens e mulheres. Realizou polêmicas incansáveis quanto ao estabelecimento da imagem da mulher, que oscila entre os extremos de anjo e demônio, entre a Maria pura e santa e a Eva lasciva e corrompedora; paradigmas da sexualidade feminina. (p.160)

A necessidade de utilização da mão-de-obra feminina foi relevante para reverter a imagem diabólica da mulher, convertendo-a em um ser puro/frígido. Esta limpeza na imagem da mulher visava a aceitação das mesmas no quadro do novo funcionalismo dos Estados Nacionais; afinal, a nova imagem da mulher mantinha as características exigidas, pois os "funcionários públicos eram exortados a cultivar as virtudes da disciplina e da submissão, do trabalho sem tréguas e da lealdade inquestionável." (Gay, apud Almeida, 1991:166). Esta imagem da mulher domesticada deixa de ser o ideal e passa a ser o modelo a partir do qual vai se constituindo o feminino na nossa sociedade. Louro (1997) afirma que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como estas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constituiu sobre os sexos. (p. 21)

A mudança na imagem da mulher é pré-condição para que a mesma pudesse participar da educação. Assim como o ser "criança" foi produto de uma longa produção histórica¹⁸, a "mulher" teve sua identidade adequada ao exercício do magistério.

Apple (1988) aponta para a necessidade de se "examinar a prática docente como um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo, na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe" (p.15). Ao analisar o ensino e o trabalho feminino, no contexto dos Estados Unidos e da Inglaterra, o referido autor identifica vários fatores que devem ser considerados no processo de feminização do magistério: a obrigatoriedade do ensino, pelos custos que a expansão da rede escolar representava, levou à contratação de mestres mais baratos, ou seja, mulheres. A ampliação dos postos de trabalho para os homens em outras áreas e a exigência de titulação e a organização do ensino (fixação de calendário, definição de programas etc) tornaram a atividade pouco atrativa, pois, além da perda de autonomia os homens consideravam os salários muito baixos.

O ingresso das mulheres no magistério, pelo menos no Brasil, esteve também relacionado à ampliação da escolarização. Foi somente no século passado que as mulheres tiveram acesso à educação laica, com a gratuidade e a expansão do ensino a todos. Antes disso, a única opção era o ensino ministrado em instituições religiosas.

¹⁸ Sobre este assunto ver Áries (1978)

Esta ampliação da rede de ensino possibilitou não apenas o acesso das meninas ao ensino propriamente dito, como também favoreceu a entrada das mulheres no magistério uma vez que as turmas eram organizadas por sexo e as meninas deviam ser instruídas por mulheres. Os currículos eram diferenciados, as meninas só tinham acesso à escola primária e aprendiam costura e bordado, prioritariamente. As professoras não precisavam lecionar determinadas matérias, mas recebiam salários menores, pois as matérias lecionadas influenciavam na definição do salário.

[...] em nome das funções maternas da mulher defendendo-se, simultaneamente, diferenças de gênero nos currículos: os das meninas davam mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita. Assim, se de um lado a primeira lei do ensino (1827) representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava a co-educação nas escolas e reforçava as diferenças nos conteúdos escolares, com visíveis conseqüências sobre os níveis salariais: as professoras eram isentas de ensinar geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério estabelecer níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto, embora a legislação determinasse que os salários deveriam ser iguais para professores de ambos os sexos. (Bruschini & Anado, 1988:5)

A igualdade na remuneração, inclusive, é um dos argumentos utilizados para explicar a convergência das mulheres para o magistério.

A feminização do corpo docente primário - fenômeno que, apesar das especificidades de cada país, pode ser claramente percebido no conjunto das sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX - contribui para uma desvalorização relativa da profissão docente. Esta tendência é favorecida pela não-discriminação entre salários masculinos e femininos: historicamente, apesar de algumas exceções, a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens...(Nóvoa, 1991:126)

No entanto, na prática, existem muitos mecanismos que camuflam a diferenciação salarial, pois esta diferença era, e ainda é, vista por muitos como conseqüência "natural" das

diferenças na forma de utilização do dinheiro entre homens e mulheres já que o salário *deles* sustenta a família e o *delas* é apenas uma renda complementar.

o salário da mulher é visto como uma espécie de renda suplementar e não como a renda principal da família e porque a situação que as mulheres ocupam na hierarquia social é mais determinada pela posição de seus maridos que por sua própria atividade profissional. (Nóvoa, 1991:127)

Muitos são os estudos que analisam a adequação do magistério como atividade feminina e as transformações decorrentes desta adequação. Não obstante todos os argumentos contrários, cabe ressaltar que

A convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era "natural" para as mulheres educar as crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina. (Hypólito, 1994:80)

Talvez a grande questão esteja nas formas como a mulher garantiu estas conquistas. A luta por emancipação e pela garantia de direitos baseou-se na igualdade entre homens e mulheres, igualdade política, uma vez que se concebia a relação entre os sexos a partir da constatação de que o homem domina e a mulher é dominada. Louro (1997), problematizando esta concepção, nos diz que:

Os estudos feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. (p. 37)

Retomando alguns estudos sobre a feminização do magistério, verificamos que, mesmo quando se percebe que a mulher não se mantém apática diante das suas condições de vida e de trabalho, suas conquistas são analisadas a partir da ótica masculina. Apple (1988) nos diz que:

Tendências contraditórias surgiam a nível ideológico. Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns dos argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade. (p. 18)

Os argumentos aos quais Apple (1988) faz referência, na verdade, remetem às características ditas femininas: paciência e cuidado com as crianças, docilidade, resignação, domesticidade etc. Se considerarmos que os "papéis [femininos e masculinos] seriam, basicamente, "padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar..."(Louro, 1997:24), ou seja, como construções sociais, estas características femininas ou masculinas não são imutáveis, estando em constante transformação.

Analisando o processo de feminização do magistério numa perspectiva histórica, Lopes (1991) afirma que há uma relação —estabelecida e abençoada --- entre a maternidade¹⁹ e a docência. Mesmo antes de constatarmos este processo, já havia uma forte associação entre o

¹⁹ Carvalho (1996:78) diferencia os termos *maternidade* -- processos biológicos da maternidade -- e *maternagem* -- processos sócio-culturais de cuidado com os filhos. Neste estudo, ao analisarmos as relações entre o papel da mãe e da professora estaremos nos referindo à maternagem

magistério exercido pela mulher e a maternidade. Hoje, podemos verificar que a maternagem é uma das principais ações no exercício da docência, sobretudo, nas séries iniciais.

Carvalho (1996) em seu estudo "Trabalho docente e relações de gênero" relata que as abordagens que têm como referência os modelos de profissional ou proletário se apresentam no masculino -- o que aparentaria uma certa neutralidade. Referindo-se aos estudos desenvolvidos por Nolasco (apud Carvalho, 1996), a autora diz que o trabalho ocupa um papel central na construção da identidade masculina, destacando a separação que os homens estabelecem, de forma bastante rigorosa, entre a vida profissional (pública) e a vida familiar, pessoal (privada). Segundo a autora, este "modelo ideal masculino de trabalhador" difundiu-se na sociedade atual e tornou-se referência para as análises sobre o trabalho docente, o que tem levado muitos autores a analisarem — principalmente o magistério nas séries iniciais — a partir deste modelo, levando-os a considerá-lo pouco profissional.

Considerando as transformações que se realizaram no trabalho docente, ao analisá-las precisamos fazer outras indagações. Além de nos perguntarmos que modificações sofreu o trabalho docente por causa da presença das mulheres, caberia também mudar a perspectiva e, indagar o que foi modificado pelas mulheres a partir dos conhecimentos que possuem? Apple (1988) nos diz que o fato de o magistério ter se tornado uma profissão exercida, prioritariamente, por mulheres

fornece um elemento chave para entender por que tem havido tantas tentativas de controle das práticas docentes e curriculares por parte de burocratas estatais, da indústria e de setores acadêmicos amplamente masculinos. E também explicaria o fato de tantos desses

currículos, definidos e controlados externamente, serem transformados pelas professoras quando chegam às salas de aula. (p. 15)

Apple (1988) relaciona esta "transformação dos currículos" ao movimento de resistência das professoras contra a interferência externa sobre seu trabalho, no entanto, parece-nos que a questão não se limita, apenas, a estratégias de resistência. Transformando em indagação a afirmativa de Carvalho (1996), o que se conhece sobre a qualificação operatória das professoras, isto é, que habilidades e saberes — entre os quais aqueles adquiridos na socialização e execução do trabalho doméstico e maternagem — elas empregam efetivamente para enfrentar as situações de trabalho em sala de aula?

Carvalho (1996) ainda nos mostra que os estudos sobre as escolas e sobre as professoras não têm se preocupado em conhecer

a dimensão e a qualidade desta qualificação, as habilidades aí envolvidas e os significados que são construídos a partir dessa socialização, a não ser de forma pejorativa, relacionando características maternais e domésticas das professoras com incompetência técnica e desmobilização sindical." (p.82)

Retomando Apple (1988), este afirma que o fato de uma ocupação ser exercida por um grande número de mulheres faz com que a mesma sofra transformações. Esta afirmação, não fosse as significativas análises que se fazem das transformações, seria óbvia, pois, se as diferenças entre os gêneros não fossem socialmente produzidas, não haveria mudanças na estrutura das ocupações pelo simples fato delas serem realizadas por homens ou mulheres e, caso estas mudanças ocorressem, não seriam consideradas de modo desigual. O problema não reside

apenas nas transformações sofridas pelo magistério, mas na forma desigual com que se trata o trabalho realizado pela mulher na sociedade capitalista e patriarcal na qual vivemos.

Sob muitos aspectos, a própria percepção de uma atividade é frequentemente saturada de viés sexual. O trabalho da mulher é considerado inferior ou de menos status pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz. Devido a essas condições, tem sido excepcionalmente difícil para as mulheres estabelecer o reconhecimento das qualificações necessárias à sua atividade remunerada e não remunerada. Têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle. (Apple, 1988:16)

Carvalho (1996) amplia a questão analisando também o conceito de qualificação. Se consideramos a qualificação como resultado de uma correlação de forças, podemos perceber que o importante é a

percepção social que se tem das qualidades requeridas para cada tarefa e das qualidades possuídas por cada tipo de trabalhador, homem ou mulher. E essa percepção depende de todo o contexto social e histórico de cada país, do qual fazem parte o sistema de trabalho, os sistemas de emprego, de salários e de classificações, as relações de gênero etc.

Nesta discussão, ganha especial relevância o conceito de qualificação tácita, social ou informal. Trata-se dos componentes implícitos e não organizados da qualificação, aqueles adquiridos pela socialização e que incluem atitudes, comportamentos e valores, além de conhecimentos e técnicas." (p.80-1)

Kergoat (apud, Carvalho, 1996) aponta que a negação da qualificação dos trabalhadores — homens e mulheres — deve ser analisada no contexto da correlação de forças entre capital e trabalho, nos países capitalistas. No entanto, no que se refere à qualificação da mulher para o trabalho, esta negação possui um reforço, pois as qualidades que estas apresentam são consideradas inatas, naturais, não sendo, portanto, adquiridas e reconhecidas pelos canais institucionais.

Analisar as práticas docentes a partir de critérios baseados na pretensa neutralidade de algumas categorias explicativas (proletarização X profissionalização; qualificação X desqualificação etc) equivale a considerar a categoria gênero como um aditivo aos quadros teóricos utilizados habitualmente, isto quando esta é levada em consideração²⁰. Discutir o trabalho do professor, sem considerar que *ele* é, na maioria das vezes, *ela*, faz com que aspectos relevantes da atividade docente sejam desvalorizados, ou pelo menos, que não sejam considerados.

No próximo capítulo estaremos apresentando o cenário e os atores que participaram da pesquisa empírica.

²⁰ Bruschini e Amado (1988) a partir da análise da produção acadêmica em educação constataam que não há uma preocupação com a questão de gênero nos trabalhos acadêmicos por elas analisados.

Cap. III – Professoras de Viçosa

Os títulos devem, de algum modo, apresentar os trabalhos a que se referem, neste caso talvez seja necessário partirmos dele para introduzirmos este capítulo.

O título em questão pode trazer em si duas possibilidades distintas: quando nos referimos às *professoras*, queremos deixar claro que este trabalho foi construído por mulheres. É possível (e esperado) que os resultados da pesquisa estejam "contaminados" pelo olhar feminino. Acreditamos que esta ressalva é indispensável, não para justificar uma parcialidade na interpretação que fizemos do trabalho das docentes, mas para afirmar esta intenção. Ao mesmo tempo, o uso do termo *professoras* pode sugerir uma generalização na análise, onde poderíamos considerar o todo uma unidade, mas não é esta nossa intenção. As professoras de Viçosa, assim como as professoras de qualquer lugar, têm suas histórias pessoais que, mesmo influenciadas pelo contexto social, político, histórico no qual viveram, as tornam únicas. Explorar essas particularidades, sem perder de vistas as condições nas quais elas foram se constituindo, foi o nosso desafio.

A referência ao local onde foi realizada a pesquisa não é mera localização geográfica, embora tenha também este caráter, pois temos clareza de que os resultados da investigação refletem as condições nas quais foram construídos.

Desse modo, este capítulo estará organizado em duas partes: na primeira buscamos apresentar Viçosa. No âmbito desta dissertação de mestrado, nos limitamos a dados gerais, procurando, quando necessário, detalhar alguns aspectos que ampliassem a análise do trabalho docente na cidade. Neste sentido, o estudo de Paniago (1990), "Viçosa mudanças socioculturais evolução histórica e tendências", foi fundamental para nossa análise, pois a autora analisou as implicações das mudanças sociais e culturais no campo educacional, religioso, político no processo histórico da cidade.

Partindo-se do pressuposto de que a mudança de valores e, conseqüentemente, da cultura pode concorrer para as transformações sociais, o estudo procurou fornecer alguns subsídios para a apreensão das tendências de mudanças em uma sociedade vista "a priori" como de características conservadoras em fase de intensa transição sócio-cultural. (Paniago, 1990, apresentação)

A referida autora destaca, na análise histórica do município, o aspecto religioso, através "de influências marcantes que diversos sacerdotes iriam ter, no decorrer dos tempos, sobre a população do município e que iria vincar profundamente o caráter do viçosense" (Paniago, 1990:81) e o aspecto educacional, através da criação da Universidade Federal de Viçosa, cuja origem foi a Escola Superior de Agricultura e Veterinária, inaugurada, oficialmente, em 1926.

O estudo citado baseou-se, fundamentalmente, em dois conceitos: o de tradicionalidade, "sociedade sagrada" e o de racionalidade, "sociedade secular".

[...]a tradicionalidade resulta do isolamento em que vivem os grupos e as comunidades. Em virtude deste isolamento, surge nos grupos e nas comunidades uma acentuada tendência à conservação dos valores e de forte resistência à mudança. [...] Por outro lado a sociedade secular, como a própria palavra está indicando, é aquela que está na corrente da

civilização, exposta a todo o tipo de influência, e portanto, permeável a entrada de valores novos. (Paniago, 1990: 20)

Embora Paniago (1990) reconheça os riscos decorrente de se dicotomizar a análise da sociedade, o que poderia artificializar e distorcer a realidade, este expediente justifica-se como uma necessidade de tornar o trabalho mais didático, dada a complexidade do tema. Para os fins que se destinam a análise da constituição da sociedade viçosense, no contexto da nossa investigação, nos deteremos apenas à descrição dos acontecimentos religiosos e educacionais mais marcantes e que, segundo nossa interpretação, tiveram um papel preponderante na formação social e cultural da cidade.

Na segunda parte apresentamos uma caracterização das professoras que participaram da pesquisa.

Viçosa de Dom Viçoso

A cidade de Viçosa está localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Incrustada na serra de São Geraldo, estende-se por um território bem acidentado, totalizando uma área de 299 km² (IBGE, s.d.)

A colonização de Viçosa ocorreu a partir de 1800, com a chegada de famílias pioneiras oriundas, principalmente, de Ouro Preto, Mariana e Piranga. Data de 11 de março de 1800 a licença conseguida por um dos moradores, um religioso, para erigir uma ermida sob a invocação

de Santa Rita, que, pouco tempo depois, passou a Capela de Santa Rita . Em 1832, o povoado passou a se chamar Distrito de Santa Rita do Turvo. Em 30 de setembro de 1871, o distrito de Santa Rita do Turvo foi elevado à categoria de Vila e em 1876, quando a Vila passa a categoria de cidade, recebe o nome de Viçosa de Santa Rita, nome dado em homenagem ao Bispo Dom Antônio Ferreira Viçoso.

A cidade no início do século tinha costumes bem diferentes do que possui hoje:

À tardinha, as senhoras sentavam-se em banquinhos e cadeiras, colocados à porta de suas casas, para conversarem à luz dos lampiões de querosene, acesos pelo Sr. Dudu.

Os homens se reuniam nos teatros Aliança Viçosense e Paladinos do Progresso, onde jogavam vísperas.

As moças, com vestidos compridos e chinelos, passeavam de braços dados ou tagarelavam com os rapazes que tocavam violão e cantavam em frente de suas casas.

O passeio era feito na Praça Silviano Brandão, com a seguinte característica: os rapazes volteavam o jardim em um sentido e as moças, em outro. Ao se encontrarem, trocavam olhares, que eram o prenúncio do namoro. Muitos casamentos viçosenses tiveram início dessa maneira pitoresca.

Quando um rapaz gostava de uma moça, para se casar, incumbia seu padrinho de procurar o pai da moça e colocá-lo ciente de suas intenções, se fosse aceito o pedido do rapaz, ele era convidado a visitar a moça. Ali, perante os familiares, a moça aparecia na sala e depois voltava para o interior da casa. O novo encontro se dava apenas no dia do casamento[...](Sant'Ana, 1984:49-50)

Essa Viçosa tranqüila, de costumes tradicionais já vai longe, embora possamos perceber que há, mesmo nos dias atuais, rasgos deste passado em todos os aspectos da vida na cidade.

Atualmente a cidade possui, aproximadamente, 60 mil habitantes que, hoje, podem escolher entre diversas expressões de credo religioso, situadas e reconhecidas na cidade. No

entanto, esta convivência, hoje pacífica, foi fruto de muitos conflitos que, segundo Paniago (1990), "refletiram o sentimento conservador e tradicionalista que vinha sendo consolidado e sedimentado em Viçosa"(p.118)

A influência da Igreja católica remonta a colonização. Inicialmente, através das linhas religiosas jesuíticas que anularam as expressões religiosas do elemento indígena e obrigaram os negros ao sincretismo religioso para salvarem suas crenças. A fé era o pilar de sustentação da vida do viçosense e o culto católico, a única denominação religiosa existente na cidade até a década de 60, pois embora no início do século, tenha havido uma tentativa de organização da Igreja Batista, por um casal descendente dos pioneiros, a iniciativa não teve continuidade.

As orientações religiosas eram mais ortodoxas ou mais populares, de acordo com o sacerdote responsável pela Paróquia de Santa Rita de Cássia. Uma das grandes influências na formação da sociedade viçosense foi o Padre Manoel Inácio de Castro, um dos primeiros moradores do povoado, que, além de sacerdote, era também proprietário de uma vasta extensão de terras, o que garantia sua intervenção não apenas na vida espiritual, mas também na vida material dos primeiros habitantes.

Atualmente, a Igreja segue as linhas moderadas, através da orientação do Padre Carlos, que além do sacerdócio, exerce a atividade de professor na Universidade Federal de Ouro Preto e no Seminário de Mariana.

A década de 60 representou um marco importante, todas as mudanças ocorridas no mundo não passaram despercebidas por Viçosa. Além de datar deste período a ligação da cidade, por estrada asfaltada, a grandes centros como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Juiz de Fora, a energia elétrica passou a ser fornecida pela empresa Centrais Elétricas de Minas Gerais, o que ampliou enormemente as possibilidades de realizações nos campos econômicos e sociais.

No que se refere ao aspecto religioso, o Concílio Vaticano II, que ditou novas normas de participação dos fiéis no culto, pregando, de certa forma o evangelho social, provocou profundas mudanças em Viçosa.

O catolicismo viu maior predisposição para o ecumenismo religioso, a participação política através de uma opção pelos pobres. A chamada Teologia da Libertação dividiu o clero entre progressistas e conservadores, com alguns grupos radicais em ambos os lados. Em decorrência disso, a Igreja Católica vem atravessando, na atualidade, período de crise social e religiosa que gera inversão, quase total, de valores estabelecidos. (Paniago, 1990:106)

Outra mudança significativa foi expansão da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e os aumentos salariais de seu pessoal, que resultaram em um aumento considerável da população do município e desenvolvimento de setores da economia, como por exemplo da construção civil.

Esta ampliação da população, conjugada aos demais fatores, teve uma consequência que atingiu os alicerces católicos e a cultura da cidade: a instalação de novas denominações religiosas na cidade.

A vinda destas agremiações religiosas, sobretudo das primeiras, acirrou a resistência às mudanças observada, inclusive, no seio do próprio catolicismo, pois, se de um lado as novas

normas do Vaticano faziam surgir divergências até entre os católicos, a chegada de novos credos religiosos foi agravada pelo fato de terem sido trazidos, principalmente, por pessoas de fora.

Segundo Paniago (1990):

O inusitado, o novo, mesmo nos dias atuais, de modo geral, parece provocar na comunidade viçosense um primeiro sentimento instintivo de autodefesa contra situações sociais e de valores ainda não definidos e assentados claramente. A própria aceitação de pessoas de fora que vêm radicar-se em Viçosa passa por um processo lento de interação [...] (p.106)

Esta atitude de reserva, de resistência ao novo, pode ser vista ainda hoje. Paniago (1990)

diz que:

O viçosense, de modo geral, recebe o recém-chegado a Viçosa com a hospitalidade característica do mineiro, dispensando-lhe um trato cortês e amável, mas, ao mesmo tempo, com certa reserva que o faz compreender que "ele ainda não faz parte integrante do grupo". A integração total só será verificada, com o tempo, quando o elemento estranho demonstrar, mais por atos do que por palavras, e, em muitos casos, pelo casamento, que gosta de Viçosa e quer pertencer ao grupo dos viçosenses. (p.106-7)

Nossa observação, não apenas durante a pesquisa, mas, sobretudo, nas situações informais, e através do olhar de quem reside na cidade a pouco tempo, fez com que levantássemos a suposição de que a atitude defensiva do viçosense, pelo menos atualmente, se deve também à desconfiança com relação aos *forasteiros*. Isso ocorre porque, a cada semestre letivo da UFV, a cidade perde boa parte dos moradores que, muitas vezes já haviam estabelecido relações com os *da terra* e recebe outro contingente de desconhecidos. Esta alta rotatividade populacional gera sentimentos contraditórios no viçosense, pois a economia da cidade (zona urbana) gira, basicamente, em torno das demandas geradas pela Universidade. Mas, por outro lado, o morador visitante traz consigo não apenas formas de ver o mundo, que podem ser muito

diferentes das valorizadas na cidade, como também há, por parte do nativo, uma preocupação em manter uma certa distância, principalmente, dos alunos da UFV, porque segundo ouvimos de alguns moradores: *este pessoal trata a cidade com se fosse descartável. Eles vêm e usam, muitas vezes sem cuidado, depois vão embora.*

Esta relação de *amor e ódio* faz com que, procurando manter sua identidade, a identidade da cidade, os viçosenses se apeguem a alguns valores morais e culturais procurando resguardá-los. Segundo Paniago (1990):

As raízes históricas tradicionalistas podem ser responsáveis, em grande parte, por este estado de coisas. [...]

Seu tradicionalismo em matéria de religião pode ser explicado pela influência que o[s] padre[s] exerceu[ram] sobre o viçosense, desde o início da formação e colonização do município. [...] tiveram presenças marcantes na conservação de valores morais e éticos tradicionais na Igreja e fora dela. (p. 194)

No que se refere ao desenvolvimento dos aspectos educacionais, o ensino, em Viçosa, esteve sempre subjugado aos valores religiosos, assim como os demais aspectos da vida na cidade. Esta situação se manteve até a década de sessenta como assinala Paniago (1990):

Viçosa, no final do século XIX e em princípios do século XX, era uma cidade provinciana onde os trabalhos agrícolas constituíam a principal atividade. O valor religioso predominava sobre os demais, situação que parece ter mudado a partir da década de sessenta, com nítido deslocamento para o predomínio de valores educacionais e políticos. A influência do Padre Manoel Inácio de Castro e dos primeiros sacerdotes da Paróquia de Santa Rita de Cássia fazia-se sentir de modo claro, pautando as atitudes e os comportamentos da população, de modo geral, pelas normas de um catolicismo tradicional e exigente. (p.137)

As primeiras atividades de ensino em Viçosa eram realizadas pelo "mestre-escola", geralmente na casa do próprio professor e as aulas limitavam-se à leitura e à aprendizagem das

operações fundamentais e, por vezes, ao catecismo. Paniago (1990) faz referência a alguns viçosenses que lecionavam neste período como: Manoel de Deus Mello e Randolpho Sant'Anna.

Com a institucionalização da Educação, inicialmente, as escolas eram isoladas: "Escolas públicas isoladas do sexo feminino" e "Escolas públicas isoladas do sexo masculino". São citados, pela autora, como mestres desta época: Juca Soares, Ana Macário Soares e Francisca Soares.

Mais tarde, as escolas tornaram-se mistas, mas continuavam unitárias (uma professora lecionava para todas as séries) e, além das primeiras letras e de noções básicas de aritmética, incluíam-se outras matérias no currículo, para os alunos de ambos os sexos. Não sabemos dizer, no entanto, se todas as matérias incluídas no currículo eram ministradas igualmente para meninos e meninas, uma vez que, como já vimos em capítulos anteriores, a diferenciação das matérias para meninas e meninos era uma prática comum neste período. São citadas como professoras, desta época, Alice Loureiro, que, além de professora era parteira, e suas filhas Márcia e Carmen Loureiro.

Apenas em 1916 é criado o primeiro grupo escolar de Viçosa, onde se ministrava o ensino de 1º grau, sendo removido em 1922 para um prédio próprio.

É interessante notar que, à medida que o ensino vai se consolidando como atividade institucionalizada às referências aos mestres ou às mestras vai, de certo modo, ilustrando a

predominância feminina no ensino. Os dados do Censo de 1925 (apud Paniago, 1990:139-40) comprovam esta observação:

O Grupo Escolar Cel. Antônio Bernardes é um modelar estabelecimento de ensino, instalado em prédio próprio, construído pelo governo do Estado, sito à Praça Silviano Brandão, conta atualmente com 8 classes, tendo sido matriculados em 1925, 538 alunos. A frequência do primeiro semestre foi de 364 alunos e de 312 no segundo. É seu diretor o professor João Baptista Alves de Lima. Professoras: Anna Macário Soares, Francisca Soares, Sílvia da Silva Araújo, Francisca da Costa Val, Maria Val de Castro, Paulina de Assis, Marcia Loureiro, Eitelvina Brandão de Resende, Anna da Conceição Machado, Dylia Pieri e Sílvia Del Giudice, esta última de trabalhos manuais. [...]

Viçosa não foi exceção, no que se refere à predominância feminina no ensino fundamental e à predominância masculina nos cargos administrativos. Paniago (1990) narra com detalhes e nomes (de homens) a criação e o desenvolvimento das primeiras escolas da cidade, mas consideramos relevante para nossa análise nos determos aos dados referentes à criação da Escola Normal Nossa Senhora do Carmo.

Fundada em 1914, anexa ao "Gymnasio de Viçosa", que veio se tornar, mais tarde o Colégio de Viçosa, a Escola Normal teve como primeiro diretor o professor Alípio Peres e, posteriormente, o professor Emílio Jardim Resende. Este último passou a direção do colégio às Irmãs Carmelitas da Divina Providência que, até os dias de hoje, dirigem a Instituição.

Em 1916, a Escola Normal passou a funcionar no prédio do Grupo escolar, sob a direção de Emílio Jardim de Resende, e o ginásio continuou sob a direção do diretor Alípio Peres, até que, em três de maio de 1917, as irmãs Carmelitas assumiram definitivamente a direção do estabelecimento. (Paniago, 1990:144)

Segundo um jornal da época, o objetivo das "distintas autoridades de Viçosa", ao entregarem a direção da escola Normal às Irmãs Carmelitas, era o fato de estarem "desejosas de

proporcionar à mocidade feminina de Viçosa uma formação intelectual e moral consentânea com as exigências sociais e religiosas da missão que lhe é destinada [...]" (Jornal Luz do Carmelo, apud Paniago, 1990:144 -grifo nosso)

A Educação foi adquirindo um valor incontestável na vida da cidade; a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) contribuiu muito para esta mudança. No entanto, é com a criação da UFV que

aos valores humanísticos e tradicionais que orientavam a Educação em Viçosa vêm sobrepor-se os valores tecnológicos e pragmáticos advindos da filosofia que norteou, inicialmente a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa. (Paniago, 1990:146)

Foi a partir de 1968 que a UFV se expandiu de tal maneira que a vinda de pessoas de outros estados do país e até do exterior desencadeou situações de integração cultural e, por vezes, de invasão cultural.

[...] Cada povo apresenta traços característicos em sua maneira de assumir a vida e construir suas significações. Há que se observar que as diferentes culturas não se isolam, mas, antes, mantêm relações entre si.[...] A partir deste fato podemos tentar entender as formas mais gerais das relações interculturais.

Podem-se classificar esses tipos de relações num contínuo, que varia entre dois extremos: a interdependência (ou influência) e a invasão cultural.

No primeiro extremo, as relações entre duas culturas são, de certa forma, equilibradas. Há uma troca mútua de bens e mensagens, que contribuem para a mudança de ambas. Os sentidos provenientes de cada uma influenciam a outra, sem, no entanto, substituírem as maneiras de viver até então adotadas.[...]

... Já noutro extremo, no processo de invasão cultural, sucede o inverso. Aqui os sentidos alienígenas são assumidos integralmente, substituindo os já existentes. Isto é, deixam-se de lado valores e sentidos próprios e adotam-se os "importados" da outra cultura. Esses novos sentidos são então veiculados "in bruto", não sendo repensados, adaptados à cultura

invadida.[...]Os novos sentidos não são aprendidos, mas apenas imitados... a cultura invadida não cria suas significações, mas imita as alheias.

... A cultura invasora cria na invadida uma certa "vergonha" de seus valores originais, classificando-os como "atrasados" ou "incivilizados". Os sentidos dos invasores é que são "modernos" e "civilizados", devendo assim ser adotados. (Duarte Júnior, apud Paniago, 1990:132)

Segundo Paniago (1990), as mudanças de valores atingiram também a Universidade que, "partindo de um eixo pragmático, tecnológico e utilitarista", principalmente a partir da criação dos cursos nas áreas de Ciências humanas, vem assumindo "um eixo econômico-político-ideológico" (p.156). Estas mudanças refletiriam na Educação do município porque

[...]considerando um passado tradicional, no qual a escola era conhecida por determinados moldes, sem programas, métodos ou filosofia definidos, os viçosenses ainda estão meio desorientados e não têm opiniões e atitudes formadas, com convicção, diante das tentativas de mudanças operadas, em maior ou menor grau, nas instituições escolares. (Paniago, 1990:196)

Neste contexto, as mudanças sócio culturais ocorridas na cidade ocasionaram e ainda ocasionam conflitos. Viçosa reflete esses movimentos de resistência e adaptação, em que a tradição e os novos valores ainda se chocam na construção da sociedade viçosense.

Vejamos, então, como estes contrastes refletem, ou não, na formação, no nível sócio-econômico, na relação que estabelecem com o magistério, enfim, na vida das professoras de Viçosa.

Quem? Como? Onde? Caracterizando o corpo docente

Das 97 docentes que responderam ao questionário, 99% são do sexo feminino. Embora, em um dos questionários este quesito não tenha sido respondido, não há, nas escolas que

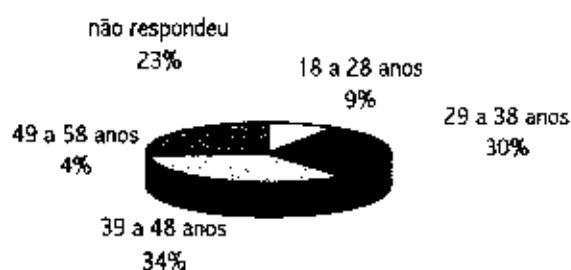
participaram da pesquisa, o registro de um professor, do sexo masculino, lecionando nas primeiras séries do ensino fundamental.



Desse modo, consideraremos o gênero feminino como dominante, utilizando o termo *professoras* ao nos referirmos aos docentes.

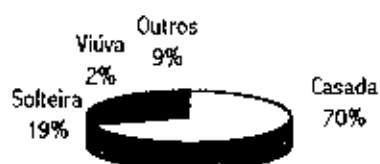
No que se refere à idade, 34% das professoras têm entre 39 e 48 anos, 30% estão na faixa etária de 29 a 38 anos, 9% têm menos que 28 anos e 4% têm acima de 49 anos; neste quesito, 23% dos questionários não foram respondidos. A professora mais nova tem 23 anos e a mais velha, 56.

Gráfico 2
Idade



Quanto ao estado civil, 70% das professoras são casadas, 19% são solteiras, 2% são viúvas e 9% se enquadraram no quesito "outros", que inclui as divorciadas ou desquitadas e as que vivem com um companheiro.

Gráfico 3
Estado civil



Quanto a possuírem ou não dependentes, 80% das professoras responderam afirmativamente.

Gráfico 4
Possui dependentes?



No grupo das professoras que possuem dependentes, 84% são casadas, estas incluíram entre os dependentes, além dos filhos, irmãs, sobrinhos e uma das professoras incluiu o marido. Ainda no grupo das que possuem dependentes, 3% são viúvas, 9% se enquadram no quesito "outros" e 4% são solteiras, sendo que, entre estas últimas, apenas uma possui filho, as outras têm como dependentes irmã, mãe e sobrinha.

Gráfico 5
Relação entre estado civil e dependentes



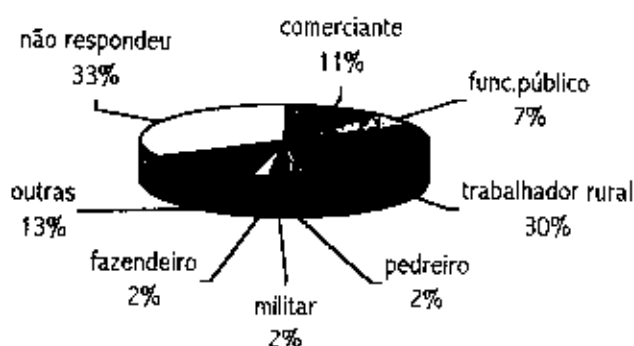
Quanto ao local de moradia das professoras, 99% residem em Viçosa e apenas uma das entrevistadas mora em Teixeiras, um município vizinho que fica a, aproximadamente, 10 quilômetros de distância de Viçosa.

Gráfico 6
Cidade onde reside



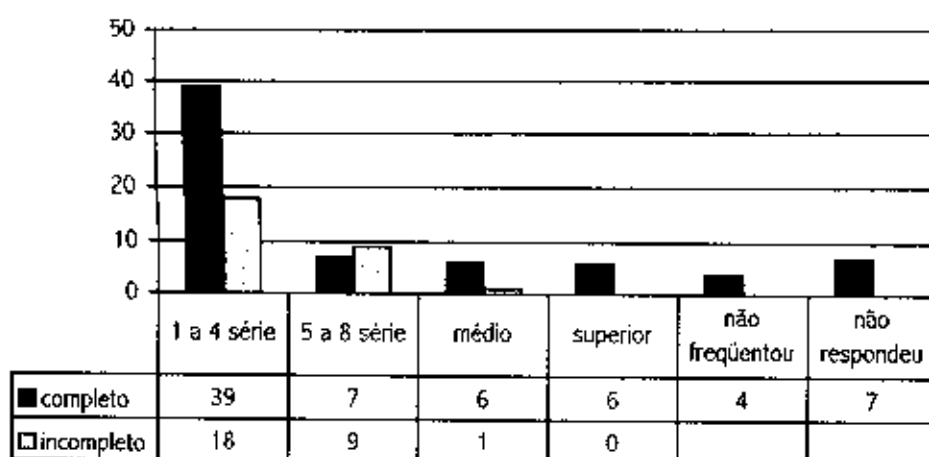
No que se refere à origem familiar, 30% das professoras registraram a ocupação do pai como trabalhador rural (incluímos neste quesito agricultor, auxiliar de agropecuária, sítiante e lavrador), 11% são comerciantes, 7% funcionários públicos e os fazendeiros, militares e pedreiros representam, cada uma destas ocupações, 2% do total. No quesito "outros", que representa 13% do total, incluímos as ocupações citadas apenas uma vez: caminhoneiro, ferroviário, pintor, carteiro, mecânico, metalúrgico, ascensorista, professor, motorista, corretor de seguros, advogado e engenheiro.

Gráfico 7
Ocupação do pai



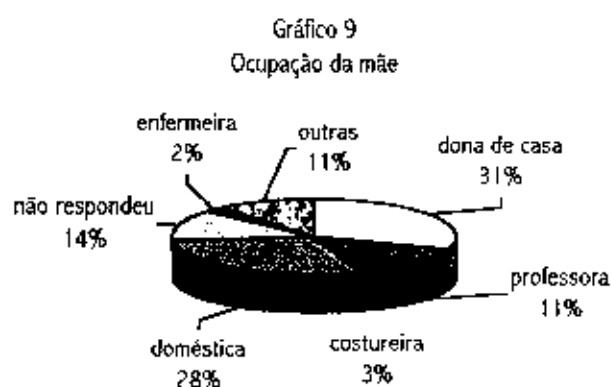
Embora 33% das professoras não tenham respondido ao quesito sobre a ocupação do pai, a maioria das respostas demonstra que a mesma se concentra nas atividades que exigem pouca qualificação. Como podemos verificar nos dados relativos à escolaridade, 40% dos pais concluíram apenas a 1ª a 4ª série do ensino fundamental; 7%, apenas a 5ª a 8ª série do ensino fundamental; 6%, o ensino médio; 6%, o ensino superior e 4% nunca frequentaram escola.

Gráfico 8
Grau de instrução do pai



Quanto à ocupação da mãe, 31% são donas de casa (incluímos neste quesito "do lar" e prendas domésticas), 28% são domésticas, 11% são professoras, 3% são costureiras e 2% são enfermeiras. Cabe ressaltar que, as mães cujas ocupações foram citadas como enfermeira não chegaram a concluir o ensino fundamental. No quesito "outras", que representa 12% do total, incluímos todas as ocupações que foram indicadas apenas uma vez, são elas: secretária,

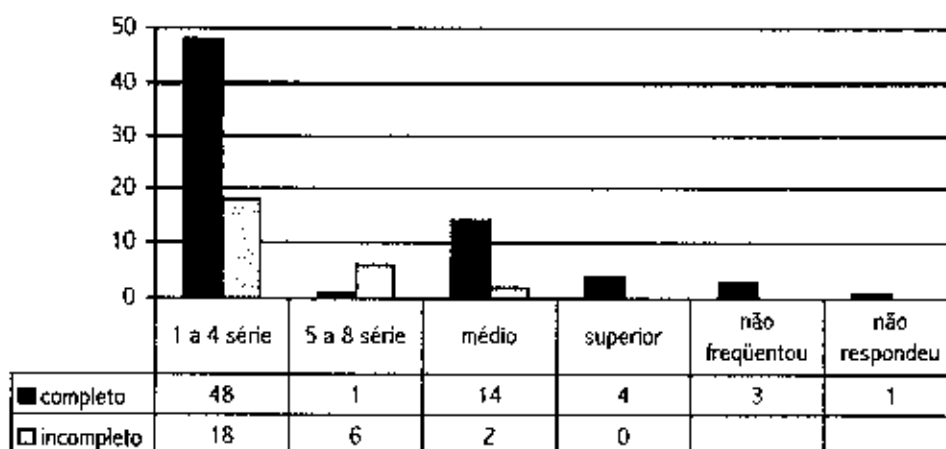
cozinheira, servente escolar, gerente de restaurante, comerciante, funcionária pública, zeladora, diretora de escola e empresária.



Entre as professoras que não responderam a esta questão vale ressaltar que, em quatro questionários, no local a ser preenchido com a ocupação da mãe havia um traço ou um x, nestes casos consideramos sem resposta, embora também possamos supor que estas mães poderiam ser donas de casa e, uma vez que o serviço prestado à família nem sempre é considerado uma ocupação, não tenha sido registrado.

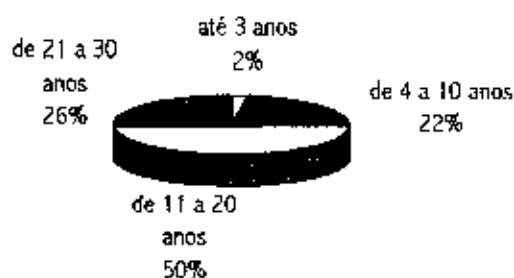
No que se refere aos dados sobre o grau de instrução das mães, 4% não frequentaram escola, embora uma destas tenha aprendido a ler e escrever com professora particular, 49% concluíram apenas a 1ª a 4ª série do ensino fundamental, 1% concluiu apenas a 5ª a 8ª série do ensino fundamental, 16% concluíram o ensino médio e 5% concluíram o ensino superior.

Gráfico 10
Grau de instrução da mãe



Quanto ao tempo de serviço, das 97 professoras que participaram da pesquisa, 50% têm de 11 a 20 anos de experiência no magistério, 26% têm de 21 a 30 anos de magistério, 22% têm de 4 a 10 anos e apenas 2% têm menos de três anos de experiência.

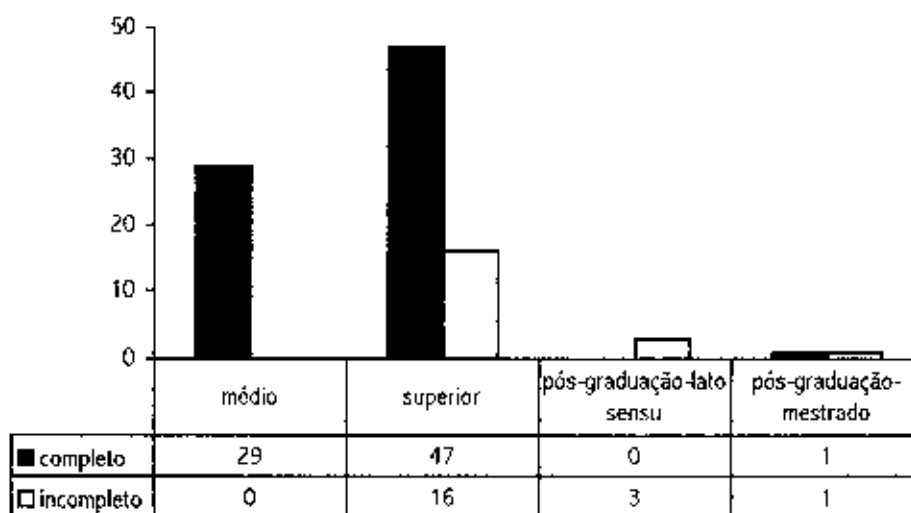
Gráfico 11
Tempo de serviço no magistério



A partir dos dados, podemos verificar que a maioria dos docentes não se encontra no início de sua carreira.

Os dados quanto ao grau de instrução das professoras indicam investimento na formação e na continuidade dos estudos. Não encontramos, atuando nas escolas estaduais ou nas particulares, nenhuma professora sem a formação mínima exigida: 29% possuem apenas o ensino médio (modalidade Normal, sendo que duas professoras disseram ter realizado, também, outros cursos de nível médio), 17% estão cursando o ensino superior, 49% já concluíram o curso superior, entre estas, os cursos citados foram: Pedagogia, Letras, Economia Doméstica, Ciências Econômicas, Estudos Sociais, Geografia, História e administração de cooperativas, 3% estão realizando cursos de pós-graduação - lato sensu, 1% concluiu o mestrado e 1% está concluindo.

Gráfico 12
Grau de instrução das professoras



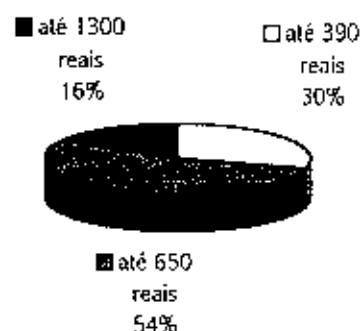
Durante as visitas às escolas, pudemos constatar que, em algumas escolas particulares, está sendo *sugerido* aos professores que ainda não possuem o nível superior que procurem se ingressar em um curso de graduação o mais rápido possível. A justificativa para esta indicação é o artigo 62 da LDB que estabelece como regra para a formação de professores o nível superior.

Verificou-se também, que, nas escolas estaduais, a possibilidade de fazer um curso superior é sempre discutida entre as professoras. De modo geral, as professoras demonstraram interesse pela continuidade dos estudos. Em nenhuma das visitas ouvimos uma referência negativa, desconsiderando o valor de estudos superiores, embora uma das professoras tenha dito que é um esforço não valorizado, referindo-se ao retorno financeiro. Esta atitude positiva em relação à formação em nível superior se deve, sobretudo, ao fato de que a vida na cidade gira em torno da Universidade Federal de Viçosa (UFV). No entanto, não percebemos nestas conversas uma relação entre o ingresso nos cursos de graduação e a possibilidade de ampliação dos conhecimentos profissionais ou um aprofundamento do saber docente. Procuramos abordar esta relação entre formação e saber docente, de forma mais clara, nas entrevistas. Apresentaremos esta discussão mais adiante.

No que se refere aos salários recebidos pelas professoras, consideramos para fins de análise, apenas aquelas que trabalham um turno diariamente. Assim, verificamos que a maioria das professoras, 54%, recebe entre R\$390,00 (trezentos e noventa reais) e R\$ 650, 00 (seiscentos e cinquenta reais), 30% recebe entre R\$ 130,00 (cento e trinta reais) e R\$390,00 (trezentos e noventa reais) e apenas 16% recebe até R\$1.300,00 (um mil e trezentos reais). Nenhuma

professora recebe menos que R\$130,00 (cento e trinta reais) ou mais que R\$1.300,00 (um mil e trezentos reais).

Gráfico 13
Valor dos Salários



É preciso ressaltar ainda que não foi solicitado às professoras que descrevessem a composição de seus salários, assim, não nos foi possível conhecer as diferenças entre o salário base e os possíveis adicionais por tempo, formação, premiações, vantagens etc.

Quando relacionamos os dados sobre os salários e o grau de instrução, nas diferentes escolas, percebemos que nas particulares apenas duas professoras recebem menos de R\$390,00 (trezentos e noventa reais) mas, ao verificarmos o tempo de serviço destas professoras nas escolas onde lecionam, atualmente, constatamos ser menor que doze meses, o que pode justificar seus salários abaixo da média.

Nas escolas particulares, a única professora que recebe acima de R\$650,00 (seiscentos e cinquenta reais) e possui o ensino médio tem o grau de instrução equivalente a outras professoras que recebem entre R\$390,00 (trezentos e noventa reais) e R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais) e as únicas três professoras que recebem acima de R\$650,00 (seiscentos e cinquenta reais) e têm curso superior possuem grau de instrução equivalente às outras cujos salários não ultrapassam R\$650,00 (seiscentos e cinquenta reais). Outra variável a ser considerada é o fato de que as três professoras que recebem salários acima da média trabalham na mesma instituição. Embora os dados sejam insuficientes para afirmarmos, há indícios de que o grau de instrução não tenha grande influência na composição final dos salários pagos nas escolas particulares.

Nas escolas estaduais a relação entre grau de instrução e salário poderia ser facilitada pela uniformidade na composição dos salários uma vez que não há diferenças salariais entre as escolas, mas, sim pelos critérios de tempo de serviço e formação, contudo os dados coletados não confirmam esta hipótese.

Entre as professoras que ganham menos de R\$390,00 (trezentos e noventa reais), encontramos docentes com tempo de serviço superior a 21 anos, embora estas tenham concluído apenas o ensino médio. Também encontramos professoras com tempo de serviço entre 11 e 20 anos, duas tendo concluído apenas o ensino médio e outras com curso superior completo.

Quando estabelecemos a relação entre grau de instrução e tempo de serviço das professoras que recebem entre R\$390,00 (trezentos e noventa reais) e R\$ 650,00 (seiscentos e

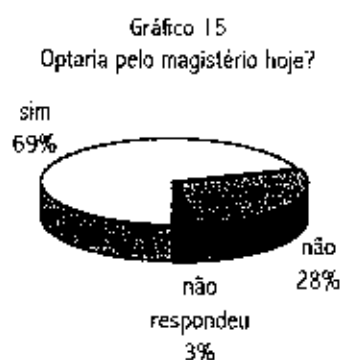
cinquenta reais) e com tempo de serviço entre 10 e 21 anos, encontramos docentes com curso superior completo, curso superior incompleto e com o ensino médio.

Entre as cinco professoras que ganham acima de R\$ 650,00 (seiscentos e cinquenta reais), fica mais difícil ainda compreendermos a composição dos salários, pois três têm tempo de serviço superior a 21 anos, mas o grau de instrução varia entre superior completo e superior incompleto. As outras professoras incluídas nesta faixa salarial têm entre 11 e 20 anos de serviço, mas com graus de instrução diferenciados: uma já obteve o grau de mestre em extensão rural e a outra está realizando um curso de pós-graduação em nível de mestrado na área de educação.

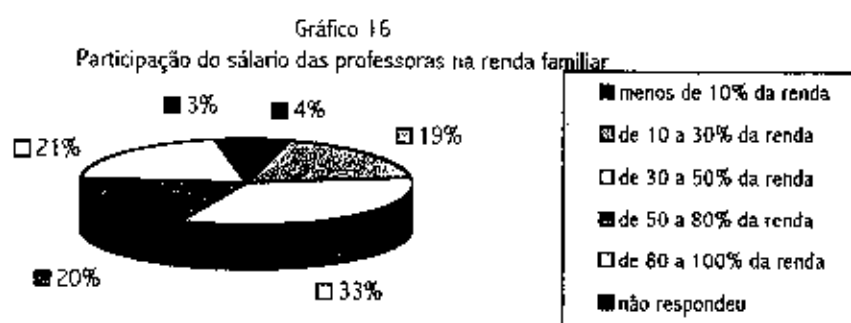
Os dados quanto aos salários e às relações estabelecidas entre tempo de serviço e grau de instrução referem-se aos professores que exercem a atividade docente apenas um turno diariamente, mas estes constituem a maioria do corpo docente, ou seja, 66% das professoras.



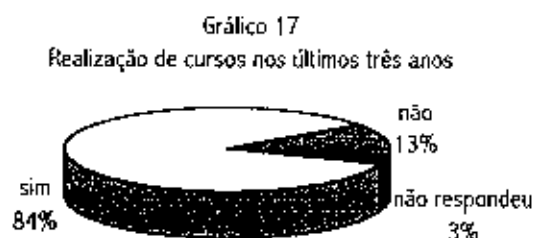
Entre as 97 professoras entrevistadas, apenas 8% realizam outras atividades remuneradas além do ensino.



Embora a maioria das entrevistadas tenha como única fonte de renda seus salários e sejam casadas, os dados referentes à participação das professoras na renda familiar demonstram que, em apenas 4% dos casos, o salário das professoras representa menos de 10% da renda total da família; 19% disseram que seus salários representam de 10 a 30% da renda familiar; 33% representam de 30 a 50% da renda familiar; 20%, de 50 a 80% da renda total da família e 21% têm salários que representam de 80% a 100% da renda familiar. Nesta questão, 3% dos questionários não foram respondidos.



No que se referiu à realização de cursos de atualização, especialização ou treinamento, nos últimos três anos, 84% das professoras respondeu afirmativamente, 13% disseram não ter realizado nenhum curso e 3% não responderam.



Deve-se considerar que na análise dos cursos em andamento, 57% das professoras citaram o PROCAP — Programa de Capacitação de Professores— desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, visando à formação em serviço.

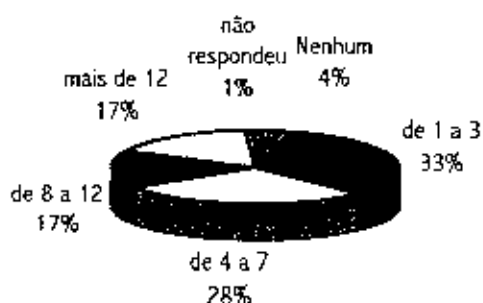
Quanto ao tipo de leitura mais freqüente, os dados indicam que os jornais e revistas são os mais lidos, com 42% das respostas, os livros ou periódicos sobre Educação representam 39% das respostas, os livros de ficção representam 12% e o quesito "outros" 7%. Era possível escolher mais de uma opção.

Gráfico 18
Leituras realizadas mais freqüentemente



Todavia, quando analisamos os dados referentes ao número aproximado de livros e/ou periódicos sobre Educação que as professoras leram no último ano, podemos considerá-los baixos, pois, 4% das professoras não leram livros ou periódicos de Educação no último ano, 33% leram de 1 a 3 livros ou periódicos, 28% leram de 4 a 7 livros ou periódicos, 17% leram de 8 a 12 e 17% leram mais de 12 livros ou periódicos sobre Educação, no último ano. Se considerarmos que 83% das professoras realizaram ou estão realizando cursos de atualização, especialização e/ou treinamento, levando em consideração o percentual obtido por este tipo de leitura, quando abordamos a freqüência de leitura das professoras, 39%, o número de livros ou periódicos lidos pela maioria das professoras é ainda baixo.

Gráfico 19
Livros ou periódicos relacionados à área de Educação lidos
no último ano

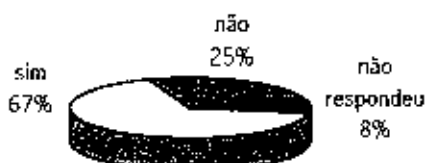


No que se refere à atuação das docentes nos Sindicatos da categoria o percentual de professoras filiadas é significativo, pois 73% das professoras das escolas estaduais são filiadas ao SIND-UTE e 67% das professoras das escolas particulares, ao SINPRO. No entanto, quando questionadas sobre a participação nas atividades promovidas pelos Sindicatos, os percentuais não se mantêm, já que 75% das professoras das escolas particulares e 59% das professoras das escolas estaduais disseram não participar.

Gráfico 20
Professoras filiadas ao Sindicato dos
Professores -SIND-UTE



Gráfico 21
Professoras filiadas ao Sindicato dos Professores -
SINPRO



Entre as professoras que não participam e justificaram, foram alegados os motivos: falta de acesso às atividades — não foi possível saber se a professora referia-se a dificuldades pessoais ou a um possível distanciamento entre a entidade e os docentes — e por ser o Sindicato uma entidade fraca e desacreditada. Entre as que participam, as atividades citadas foram: assembleias, reuniões, paralisações, greves, debates, manifestações públicas, congressos e festas.

Embora o questionário visasse, principalmente, à realização de uma caracterização geral das professoras, incluímos duas questões que, por permitirem respostas abertas, necessitaram um tratamento diferenciado na análise dos dados.

Na questão que solicitava a razão mais significativa para a escolha do magistério, as respostas foram muito variadas, mas para fins de análise, resolvemos interpretá-las considerando os motivos como intrínsecos, quando a professora assumia a opção pela carreira e extrínsecos, quando a professora alegava, de alguma forma, ter sido levada a escolher o magistério²¹.

Entre os primeiros motivos, incluímos as razões referentes às motivações afetivas ou românticas, como gostar de ensinar, gostar de crianças, vocação, dom, aptidão natural, amor ao magistério, ideal, realização, por considerar o ensino nobre e desafiador e, razões de cunho mais social, como contribuir para construção de uma sociedade mais justa, influenciar as decisões

²¹ Não desconhecemos as inter-relações entre as duas categorias utilizadas para ordenar os dados, a opção por essas denominações foi conduzida por uma ênfase atribuída às razões apontadas pelas professoras

acerca da educação, transmitir conhecimentos, por ser um trabalho que pode ser realizado no âmbito político.

Nos motivos extrínsecos estão incluídas as razões relacionadas a imposições ou influências da família, estímulos do ambiente, necessidade de conciliar as ocupações com os filhos e uma profissão, por ser a única opção de curso no local de moradia, poder conciliar estudo e trabalho, necessidade de ingressar no mercado de trabalho, dificuldade em obter trabalho em outra área.

Tabela 1

Motivos que levaram a escolher o magistério

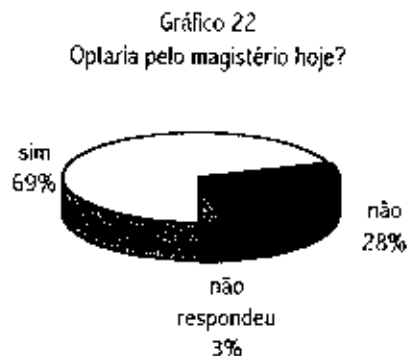
Motivos	Sub total	Total - (%)	
intrínsecos	Contribuir para melhoria da Educação e na construção de uma sociedade mais justa	8	82
	Ajudar as pessoas, transmitir conhecimentos	2	
	Gostar de ensinar, da profissão, de dar aula etc.	24	
	Gostar de criança.	22	
	Por ser uma profissão nobre, desafiadora, valorizada .	3	
	Opção de trabalho cujo exercício se dá no âmbito político	1	
	Realização pessoal, profissional, de sonhos, desejos, idealismo.	8	
	Vocação, aptidão, dom natural.	11	
extrínsecos	Conciliar trabalho e tarefas de casa	1	16
	Única opção de curso acessível	3	
	Dificuldade em conseguir trabalho em outra área	1	
	Conciliar estudo e trabalho, ingresso rápido no mercado de trabalho	7	
	Estímulos do ambiente	1	
	Imposições/influências familiares	3	
	Não respondeu	2	
Total	97	100	

Os dados demonstram que 82% das professoras optaram pelo magistério justificando a escolha com motivos intrínsecos e 16% por motivos extrínsecos.

É interessante notar que entre os motivos intrínsecos aparecem várias referências a uma relação já estabelecida entre a professora e a docência — "gostar de ensinar", "amor ao magistério", "gostar da profissão"— mas nenhuma das entrevistadas fez referência a alguma experiência (não estamos considerando as brincadeiras de "escolinha") no magistério, anterior ao ingresso na carreira.

Outro dado pertinente foi o grande número de professoras que justificam sua escolha pelo "gostar de crianças". Conceber esta justificativa como o motivo mais significativo na escolha por uma atividade profissional, a princípio, levou-nos a suspeitar de que haviam outros fatores influenciando nesta escolha, que não estariam se revelando à primeira vista. Também chamou-nos atenção o fato de que, aproximadamente, 11% das professoras ainda justificam a sua escolha pela vocação. Analisaremos a escolha destes motivos mais detalhadamente, no próximo capítulo.

Quando solicitadas a responder se optariam pelo magistério, hoje, caso pudessem fazer a escolha novamente, 69% das professoras responderam que escolheriam o magistério novamente e 28% não fariam esta opção atualmente.



As professoras que optariam atualmente pelo magistério justificam sua escolha em razão de terem alcançado realização profissional ou pessoal, terem vocação, gostarem do que fazem, alcançarem satisfação no trabalho com criança, já terem prática no magistério, acharem uma atividade compensatória e de grande retorno ou ainda acreditarem na Educação.

Algumas, apesar de reafirmarem a opção pelo magistério, reconhecem as dificuldades do trabalho — baixa remuneração, atividade cansativa, pouco valorizada.

Estas dificuldades também são apontadas pelas professoras que não fariam a mesma opção, hoje. Acrescentam ainda, entre os motivos para não fazerem a opção pelo magistério, o descaso dos governantes com a Educação, a falta de participação dos pais, a indisciplina dos alunos, o excesso de funções do professor.

Quando cruzamos os dados referentes às razões que levaram à escolha pelo magistério e a escolha ou não do magistério hoje, verificamos que, entre as professoras que optaram pelo magistério movidas por motivos extrínsecos, 57% não fariam a mesma opção hoje e 36% fariam. Entre as professoras que justificaram a escolha por motivos intrínsecos, 71% optariam pelo magistério e 28% não fariam esta opção novamente.

Os dados obtidos por intermédio dos questionário são extremamente ricos e serviriam de base para outras análises. Dentro dos limites desta investigação, buscamos relações com as discussões identificadas nas contribuições teóricas e com as pistas que orientaram a coleta de

dados nas entrevistas com o grupo selecionado. Os resultados desta etapa serão apresentados no próximo capítulo.

Cap. IV - Tirando a limpo

Neste capítulo procuramos aprofundar algumas dimensões do trabalho docente a partir dos dados obtidos durante as entrevistas. A questão que nos colocamos é "o que pensam as professoras sobre o trabalho docente?". Esta indagação, mais do que um ponto de partida, torna-se um eixo condutor, na medida em que, assim como Goodson (1992), também percebemos que "o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área de educação é a voz do professor." (p.71).

A vocação

A justificativa da vocação, como motivo para a escolha do magistério, possui faces que não se mostram diretamente. Parece-nos que, por já estar incorporado ao discurso da professora, o termo vocação sintetiza tudo e, ao mesmo tempo, não diz nada. O mesmo acontece com a justificativa baseada no gostar de criança, pois esta também traz em si a idéia de vocação. De algum modo, é mais fácil dizer que tinha, ou tem, vocação do que refletir e buscar as relações que estão imbricadas na escolha do magistério.

Referindo-se ao termo vocação, Villa (1998) nos diz que

No passado, a opção por uma ocupação era cercada de algo assim como uma espécie de inspiração ou chamado que uma pessoa podia ter, e que indicava o tipo de coisa que melhor podia realizar. Essa dimensão idealista, de caráter claramente religioso, pode ser verificada na definição do termo vocação oferecida pelo Dicionário de Autoridades: 'A inspiração com que Deus chama para um estado de perfeição, especialmente o da religião', e prossegue: 'por extensão, denomina-se o ofício ou carreira escolhida para passar a vida em armas, letras ou mecânica.' Nessa definição há pelo menos duas presunções subjacentes. A primeira alude a que o homem nasce, e, nesta medida não se faz. Trata-se de uma tese anti-sociológica que desafia as posturas dos clássicos nesse âmbito, remetendo para uma concepção essencialista antiga e socrática, de crença numa natureza humana cujos dotes, geneticamente determinados, o professor limita-se a desenvolver. [...] A Segunda das presunções indica que a palavra vocação não era aplicada, em seu uso tradicional, a qualquer ocupação, mas a uma minoria seleta de ocupações. (p. 147)

Durante as entrevistas fomos percebendo vários desdobramentos da chamada vocação, alguns já demonstrados por outros estudos nesta área e outros que apresentam variações quanto ao caráter dissimulador das reais condições nas quais a escolha pelo magistério foi feita.

As diferentes conotações que o termo assumiu mostrou-nos que, para além de uma leitura estática da palavra e de seu uso tradicional, é preciso interpretarmos, em uma perspectiva polissêmica, as diferentes acepções utilizadas pelas entrevistadas.

A idealização do magistério é um dos desdobramentos mais marcantes. Na verdade, neste caso, a escolha baseou-se nas representações que circulavam acerca da docência que, de modo geral, não encontrava respaldo nas situações concretas de trabalho.

Eu tomei esta decisão muito jovem, porque na época em que eu optei pelo magistério, naquela época eu vivia uma fase de sonho, eu via o magistério com outros olhos, achava que era gratificante ensinar alguém, ter oportunidade de transmitir algum conhecimento às pessoas, então foi basicamente isso, na época eu não pensava em salário, achava que minha realização estava naquilo, só naquilo. (professora A)

Eu acho que o que mais contou [na escolha pelo magistério] foi a aproximação com criança. Sempre onde eu estava tinha uma criança loirinha, bonitinha, eu gostava de pentear cabelo, pegar, brincar, então eu fui gostando... Eu achava que ser professora era a coisa mais maravilhosa do mundo, aquela sala arrumadinha, cheia de crianças querendo

aprender. Eu nunca cheguei a pensar que pudesse ser diferente, nem no Normal eu percebi que o que eu queria era um sonho. (professora B)

Este "sonho" que parece fazer parte da vocação de boa parte das professoras não encontra, na realidade, uma referência que o justifique. Entretanto, como vimos no capítulo II, essa imagem da professora dedicada e virtuosa foi o ideal seguido pelos cursos de formação durante muito tempo na história da educação brasileira.

Villa (1998), analisando a crise do professorado, relata que alguns autores associam a perda da aura messiânica, que fez parte da educação por muito tempo, à redução do papel da docência a funções menores e menos reconhecidas. Na verdade, atualmente o professor tem suas funções relacionadas à extensão do papel da família na socialização das crianças. Assim, o professor acaba exercendo as funções de cuidar e divertir ou de vigilantes ou guardas, atividades cuja remuneração não é mesmo elevada.

Uma conotação assistencialista encontra respaldo entre algumas professoras, ainda que sejam minoria, que associam a função da escola às atribuições de instituições de atendimento, sobretudo porque, neste caso, as crianças são de origens sociais semelhantes.

As crianças precisam demais da escola. Principalmente as mais carentes, aquelas que não tem mais nada. Aqui elas estão sendo olhadas, não estão na rua pedindo ou até roubando. A gente vê tanta coisa ruim por aí né? Aqui elas têm até comida. (professora L)

Outro desdobramento da vocação é o ocultamento da pressão exercida pela tradição cultural, neste caso, mesmo que a professora não tenha recebido, *diretamente*, algum incentivo ou

imposição para a escolha do magistério, sua opção deveu-se à interiorização dos papéis sociais, sobretudo no que se refere ao mais apropriado à mulher.

Eu acho que foi vocação sim. Eu nunca tive ninguém dizendo faça isso ou faça aquilo. Eu não sabia se era vocação, não. Era assim, por ser mais cômodo, assim, um trabalho mais fácil para mim como mulher. Meus irmãos estavam estudando, fazendo o segundo grau e quando chegou a minha vez eu escolhi fazer o normal. Não era assim que eu já achasse que queria mexer com criança, que tinha que ser professora. Só fui assim indo. É mesmo depois que eu comecei a trabalhar e pensava assim em outra profissão, em sair daquela, eu pensava, mas o que eu poderia fazer? O magistério é melhor mesmo. Por isso que eu acho que é vocação.(professora C)

Eu podia até ter feito outra escolha. Minha família não influenciou em nada, mas eu achava que sendo professora eu podia estar mais perto dos meus filhos, eu gosto de criança, sabe? Tem mais a ver comigo, um trabalho que parece a casa da gente. Também não tinha outra coisa. No comércio é muito visado, a gente fica muito exposta, eu não gosto, acho que o magistério tem mais a ver comigo.(professora E)

A formação cultural da cidade, desde a colonização, fortemente influenciada pela religião, principalmente, pelas correntes mais tradicionais, como vimos no histórico da cidade, faz com que esta influência fique diluída na sociedade como um todo, chegando a ser considerada "natural".

Eu tive uma formação familiar muito rígida. Lá em casa a gente tinha que cumprir as normas direitinho, principalmente as meninas. Pedir a benção, abaixar a cabeça quando passar pelo pai... Roupa curta, nem pensar! Mas todas as moças que eu conhecia tinham a mesma formação, esta que era considerada uma boa educação. Até a gente achava estranho quando via alguma moça diferente. Isso não era normal, sabe? Não era natural.(professora F)

A vocação como sintetizadora (ocultação) das condições nas quais a escolha foi feita, também, aparece nos depoimentos:

Eu comecei porque gostava muito de criança. Mas também eu tive uma professora na 1ª série que era ótima para mim e eu fui gostando do jeito dela trabalhar. Depois eu tive outras professoras boas. Foi quando eu decidi que queria ser professora. Também nesta

época eu morava na zona rural e não tinha outros cursos que eu pudesse fazer. (professora F)

Entre as professoras que usaram o termo vocação em uma destas conotações, apenas uma não escolheria novamente o magistério e outra diz ter dúvidas, por causa das condições de trabalho atualmente (baixos salários, desvalorização do professor, falta de autonomia etc), embora afirme que ainda acredita na educação e não se arrependa da opção feita. As que permaneceriam no magistério iniciam ou concluem suas justificativas com um "apesar de", referindo-se às dificuldades enfrentadas no magistério, mas utilizam argumentos que evidenciam a função social do professor²² e/ou a realização pessoal/profissional.

[o magistério] apesar de pouco remunerado é o caminho possível para o entendimento entre as pessoas. (professora C.)

apesar de tudo, o educador se engrandece e se orgulha a cada momento que sente o crescimento do seu aluno no processo de ensino aprendizagem. (professora F)

Apesar das dificuldades e da desvalorização do professor é a profissão que me realiza como pessoa. (professora B)

Souza (1996) analisa estas representações do professor, ao escolher ou justificar a sua permanência no magistério afirmando que:

²² Com relação à atribuição de função social à docência, não percebemos uma conotação política mais ampla, no sentido de reconhecer no seu trabalho as possibilidades de construção da cidadania, mas as referências se restringiram à transmissão de conhecimentos/conteúdos, preparação para a inserção no mercado de trabalho, socialização de valores e formas de conduta. No entanto, segundo Nosella (1983), "é importante frisar que a visão assistencialista do professor não é o resultado alheio a certa pedagogia "competente" que lhe foi ensinada, mas é, pelo contrário, a íntima seiva ideológica embutida nas técnicas educacionais dominantes" (96)

Os professores têm uma tendência real de gostar de seu trabalho, é subjetivo. Não atribuem nenhuma negatividade a isso, parece fazer parte da condição ser docente: "sem gostar não se é professor."(79)

Ampliando a análise, Souza (1996) destaca a ambigüidade da discussão da vocação para o magistério, pois, se por um lado o termo expressa uma atitude defensiva: "quando as condições estruturais lhe são retiradas, sobram-lhe o dom e a vocação, como se garantissem a ação"(80), por outro, "a vocação e o dom, sem dúvida, são pré-condições para a qualificação do professor num trabalho, inquestionavelmente de boa qualidade, assim como qualificam o artista."(80) O dom, ao qual Souza (1996) faz referência, é uma prática social construída e, nesta perspectiva, a vocação pode ser um conjunto de características, interesses, competências e habilidades que facilitariam o exercício do magistério. Esta conotação também se encontra presente na fala das professoras:

Eu não sei se a gente nasce com vocação para este ou aquele trabalho. Eu acho que não. Mas eu acho que é importante perceber que você tem que ter jeito pra aquilo. Por exemplo, eu acho que o que foi mais forte na minha escolha foi eu gostar muito de lidar com pessoas, com criança também, mas com qualquer pessoa. Mas não foi só isso não. Eu sempre gostei de ler e também de escrever, de falar. Ai eu pensei, tudo isso junto dá uma box professora, então eu posso dizer que tinha vocação pra ser professora, tinha não, tenho. Se eu gostasse de mexer com máquinas, ou de dirigir, ou de fazer cálculos eu não poderia ser professora porque meu trabalho não ia ter nada a ver com isso. Mas não tem gente que a gente olha e diz este podia ser médico, porque tem jeito de médico, ou dentista ou veterinário... Pois é, eu acho que vocação é isso.(professora H)

Eu diria que a escolha para mim foi um pouco complicada. Primeiro porque eu sempre gostei de criança e sempre achei que eu tinha vocação, jeito, para ser professora. Mas como eu tive oportunidade de trabalhar em outros setores, em escritório, na Emater, tive também por períodos variados em outros trabalhos, antes de ingressar definitivamente no magistério. Eu não tinha jeito pra aquilo, não era um trabalho que me realizasse. O salário era melhor, me segurou por um tempo, mas depois eu sai porque não me sentia realizada com aquele trabalho. E assim, ingressei no magistério e estou ao longo desses anos todas.(professora G)

A vocação nesta acepção é também associada ao "jeito" para ser professor. Embora acabe traduzindo um estereótipo do ser professor, a vocação, neste caso, assume uma relação real com a

docência em si; mesmo que se possa questionar os critérios, estes estão relacionados com a busca da satisfação pessoal/profissional. Conforme Nóvoa (1997) "a maneira como cada um de nós ensina, diretamente dependente da **imagem** que temos da profissão, está em relação direta com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino." (p.36)

A opção por entrevistar professoras que haviam escolhido o magistério por gostar de criança ou, melhor, por vocação (já que no final das contas todas disseram acreditar que tinham vocação para serem professoras) poderia significar entrar em contato com um grupo que, aparentemente, seria mais conformado, passional, pouco engajado politicamente. A princípio, poder-se-ia supor que a profissão seria exercida por motivos pessoais ou altruístas, o que é normalmente destacado na literatura educacional por seu caráter pouco profissional. No entanto, foi possível, por intermédio das entrevistas verificar que a idéia do magistério como missão e instrumento civilizatório não faz parte das conotações que o termo assumiu entre as professoras entrevistadas. Segundo Elejabeitia (apud, Villa, 1998:149), isto se dá porque

Quando a pessoa sabe que é questionada pela "autoridade", quando tantas vezes comprova a insuficiência de seu "saber", quando compreende que sua atividade não é transmitir cultura mas reprimir e domesticar, quando um dia, e no dia seguinte, encontra-se perante crianças passivas e desinteressadas por aprender, quando comprova que inclusive as avaliações e as qualificações perdem sua força coercitiva e até os atestados de estudo que o sistema de ensino emite, com sua colaboração, têm uma utilidade real bem escassa no mercado de trabalho ao qual parecem servir, apenas o valor da mudança econômica, quantitativa e numérica ganha sentido.

A maioria das professoras entrevistadas refuta a idéia de exercício do magistério por doação ou dedicação desinteressada,

A gente não tá aqui só porque gosta, tá porque precisa. É trabalho! E professor também precisa comer, beber, vestir. Não acredito que ainda tenha professor achando que a profissão é um sacerdócio...(professora H)

Revelam ter consciência das condições de trabalho e de salário precárias,

Não são todas as professoras que trabalham mal. É o próprio esquema todinho que está fazendo a educação ruim.(professora A)

Agora tem uma biblioteca cheia de livros, mas tem escola onde está tudo empacotado porque não tem estante para colocar; tem computador, mas ninguém sabe como usar, eu estou querendo fazer um curso, mas custa cento e sessenta reais como é que eu posso?(professora B)

Eu gosto de estar dentro de uma sala de aula, gosto de fazer o que eu faço, mas tem muita coisa horrível na profissão, não é só o trabalho, não. Tem muito problema, tem muita coisa envolvida. Principalmente a sobrevivência, que é fundamental. Eu tenho que lutar por ela. O salário realmente está sem perspectiva nenhuma.(professora F)

e, sobretudo, investem na qualificação de seu trabalho.

Eu estou falando baseada na minha experiência, na minha formação, na minha preocupação de atender da melhor forma possível, enquanto professor, enquanto agente de mudança e me aperfeiçoar, ver, buscar, informar.(professora G)

A maioria das professoras não demonstrou ter consciência de que a escola, através também de suas práticas, tem servido mais para "reprimir e domesticar" do que para libertar e oferecer condições de mudança, mas a descrença na educação, enquanto valor em si mesma, é uma grande lamentação das professoras que vêm com pouca esperança seus esforços tanto no que se refere à melhoria do ensino quanto à conquista de melhores condições de trabalho.

Desse modo, o motivo que levou estas professoras ao magistério não só não foi o mesmo, ou melhor, a mesma vocação, mas os caminhos que elas percorreram foram forjando suas práticas, ora para um fazer coletivo ora para um fazer pessoal, da prática diária de sala de aula,

mas que traz consigo marcas diferenciadas do ser professor de cada uma delas. Como diz Souza (1996), "a escolha profissional é uma mescla de conformismo às exigências sociais [...] e de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual, através da profissão "escolhida". "(p. 75)

Aprendendo a ser professor

Ao falarem sobre como se aprende a *ser professor*, as entrevistadas localizaram diferentes momentos de sua vida profissional, o *sentir-se professora*. De modo geral, a formação inicial foi, segundo as entrevistadas, o momento a partir do qual elas se sentiam professoras. Apenas uma das professoras disse que não se sentiu professora logo que concluiu o Curso Normal. A maioria considera ainda que a formação inicial foi a que menos contribuiu para a construção do saber profissional.

A formação inicial - entrando numa sala de aula de verdade

Apenas uma das entrevistadas considerou sua formação inicial boa, no sentido de ter garantido as condições necessárias para o exercício do magistério, pois enfatizou a prática, ou seja, o estágio que realizou durante o curso de formação.

O meu curso Normal foi muito bom, na época exigia-se um estágio real. Porque hoje os estágios do curso de magistério são muito pequenos, o período é muito pequeno. É uma semana de observação e uma semana de prática docente. Então não dá para o formando perceber bem a questão do ensino, do relacionamento com a criança. E no meu tempo não. Era um estágio primeiro de observação, a gente fazia um mês e meio, de quarenta e cinco a cinquenta dias de observação. Então nós tínhamos a oportunidade de conviver mais e observar mais a prática do professor, de forma que quando a gente ia para a prática docente nós já íamos com um embasamento melhor. (professora G)

As outras entrevistadas consideraram sua formação inicial ruim, por não ter garantido todas as condições que as professoras consideravam essenciais para o exercício do magistério.

Eu não me senti professora quando terminei o curso, não. Porque aí vieram os desafios de sala de aula. Porque qualquer curso que se faça, hoje até que não tanto, porque já se busca muito a prática, se associa teoria e prática. Mas naquela época era só teoria. Quando eu me vi dentro da sala de aula, com aqueles conflitos com os alunos, problemas de disciplina e tal, eu me senti bastante perdida porque a gente não é preparado para isso. [...] no dia a dia da sala de aula que a gente vai quebrando a cara e procurando aprender. (professora A)

A parte teórica todinha que eu recebi foi muito falha, os métodos, teórica mesmo. Quando você pega ali pra trabalhar é que você vê que é completamente diferente a realidade. Eu fiz estágio na época, mas mesmo ali eu passei aperto demais. (professora B)

Éra professora, mas não tinha idéia do que era entrar numa sala de aula de verdade. Eu sabia o conteúdo, mas achava que era só usar aqueles métodos que a gente tinha aprendido no Normal que as crianças iam aprender. Que nada! Isso foi o mais difícil, ter que aprender, já trabalhando, que tudo que tinham me ensinado não servia pra nada. (professora H)

Nas falas das professoras, percebe-se que nenhuma delas se achava pouco preparada para ensinar o conteúdo, mas a ênfase dada às dificuldades de lidar com o aluno e a sua aprendizagem indica que não era uma questão de ausência ou inadequação de métodos, mas, sobretudo, do distanciamento entre a escola e o aluno idealizados e a escola e o aluno reais.

Curso Superior - a continuação do Normal, mesmo?

A continuidade dos estudos, a busca pela formação superior, não se deu logo após a conclusão do curso de formação inicial, mas todas as entrevistadas concluíram, pelo menos, o nível superior. Quando solicitamos que falassem sobre a importância da continuidade dos estudos na construção de seu saber profissional, percebemos que havia uma valorização do curso superior como forma de prestígio, quer dizer, a universidade não representava uma opção profissional,

uma vez que a opção já tinha sido feita pelo magistério de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, e o conhecimento adquirido nestes cursos, principalmente entre as que fizeram o Curso de Pedagogia, era visto como um aperfeiçoamento.

Eu fiz o curso de Pedagogia, não foi assim no sentido de ter opção de outro emprego como muitas colegas fizeram na época para sair para a supervisão, administração, para sair da sala de aula, não. Eu fiz para aperfeiçoamento, para reciclagem minha enquanto profissional. E me ajudou muito porque eu já fiz numa época mais distante da minha formação do magistério. Então me abriu muito a mente, me trouxe muitos conhecimentos, tanto na parte de psicologia, como na minha prática de matemática, português, recurso áudio-visual, que na época que eu fiz, foi até uma americana que ministrou o curso. Foi muito bom! Foi um curso muito prático. (professora G)

A opção pelo curso superior também aparece como possibilidade de valorização diante das colegas de trabalho que já tinham nível superior.

O curso superior ajudou bastante, facilitou bastante. Também porque eu fiz o magistério e fiquei parada, parei de estudar por um bom tempo. Eu me sentia desatualizada, me sentia inferior aos colegas que já tinham curso superior. Então quando eu voltei a estudar, eu me senti bem e achei que ajudou bastante. Fiquei mais segura no trabalho. (professora A)

É interessante notar também que a procura pelo curso superior pode ser uma busca aleatória, por algo que não se sabe bem o que é, nem para que serve. Os conhecimentos adquiridos são descritos como complementares; o curso de Pedagogia, por exemplo, é visto como continuação do Normal, portanto, mais que uma possibilidade de crescimento profissional, aparece como uma opção de atividade social.

Eu fiquei anos e anos em Viçosa pensando, vem tanta gente de longe para Universidade e eu aqui fico às vezes assistindo televisão à noite e podia aproveitar esse tempo. Até que um dia eu falei assim vou fazer vestibular. Eu imaginava assim, que a Universidade era uma coisa que ia me mudar totalmente, que eu ia ser uma outra pessoa. Antes de entrar lá eu imaginava que era um outro mundo. E quando eu cheguei lá acho que foi até gostoso, senti que era a continuação do normal mesmo. Ali todo mundo era professor, tinha gente de tudo quanto era idade. Me senti em casa. Ah, muito gostoso mesmo! Achei que foi uma ótima

convivência. É o que serviu como conhecimento foi assim uma reciclagem, dar uma balançada, não é que crescente, não é? É a coisa que a gente vê no dia a dia mesmo. O mais importante para mim foi aquele convívio. Eu acho que o repensar foi importante para a minha carreira, para minha vida. A partir daí, logo em seguida, eu comecei a namorar. Não tinha noivo, nem nada. Assim eu namorei, mori e casei, eu acho que abriu caminho. (professora C)

Numa cidade onde as opções de lazer para as mulheres eram, e ainda são, muito restritas, a ida para a Universidade representava duas grandes conquistas: a possibilidade de ampliar o círculo de amizades, inclusive do sexo oposto, longe, mas com o consentimento dos pais, e ascensão social, senão em termos financeiros, pelo menos em *status*.

É preciso buscar mais...

De modo geral, as professoras entrevistadas dão muita ênfase ao aperfeiçoamento do professor e valorizam a leitura, a participação em cursos, palestras e similares. Uma das professoras chegou a explicitar a necessidade de estudo contínuo como integrante da sua profissão.

Eu acho que o professor tem que ter uma visão global de tudo, de todos os aspectos. Porque se ele vai tratar de um determinado assunto, vai envolver outros temas também. Eu acho que o professor tem que estar preparado para este tipo de desafio, porque é um desafio! Porque eu te falei tem ahmo que não quer nada, mas tem outros que querem. Por causa destes que querem eu tenho que estar super atenta e disposta a ajudá-los no que eles precisarem. (professora A)

Eu já estou amadurecendo a ideia de partir para um mestrado, porque eu já estou sentindo que é preciso buscar mais. Me entristeceu que no início da minha carreira eu não tenha tido oportunidade. (professora G)

Eu acho que na nossa profissão não tem esse negócio de acabei os estudos, não. Professor bom não pára de estudar nunca. Tá sempre procurando um curso, um debate, um livro, quer dizer, estudando. (professora H)

Evidenciam também as dificuldades encontradas para realizarem este aperfeiçoamento.

Eu não gosto de falar reciclagem porque dá impressão de coisa velha, mas sempre que vem correspondência para a escola de algum curso de capacitação de professor todo mundo quer ir. Vamos supor, um curso sobre produção de textos ou drogas. Ai a diretora fala que só pode ir uma pessoa. Quem vai? Como é que se escolhe? Porque quem vai não tem tempo de passar depois pra gente, e quem foi vai ficar com um conhecimento só para ela, então o que poderia ser bom para todo mundo não é. (professora B)

Quando eu voltei para fazer pós-graduação em alfabetização eu consegui, o meu projeto foi deferido, na PUC [Pontifícia Universidade Católica] em Belo Horizonte. E eu comecei, mesmo um semestre. Só que não consegui terminar porque na época o Estado não dava condição nenhuma para nós. Para você ter uma idéia, eu fiz esse curso tendo que pegar uma licença para tratamento de saúde. Ai teve outro agravante que foi a questão monetária. Eu lutei para ver se eu conseguia pelo menos uma ajuda de custo, porque a PUC é particular e a mensalidade era mais de 80% do meu salário. Como eu não consegui ajuda de custo nenhuma, nenhuma bolsa de estudos, nem nada, eu fui obrigada a parar. (professora C).

Às vezes tem o livro tal, que eu quero ler, se eu não tenho condições de conseguir aquele livro eu busco alguém que leu o livro e me passe as idéias básicas, as informações daquele livro, para eu me inteirar, saber o que está rolando por aí. (professora H)

Algumas das professoras entrevistadas participam ainda do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) criado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. No programa, segundo consta no Guia de estudo geral (Minas Gerais, 1997b)

a capacitação será realizada na própria escola, por meio de uma dinâmica de formação em serviço, continuada e a distância, que prevê atividades presenciais e não presenciais, incorporando o uso conjugado de materiais impressos e videográficos elaborados especialmente para o PROCAP. (p.10)

Todas as professoras, mesmo as que não estão participando do programa, consideram ser esta uma capacitação "mais para quem não tem curso superior", segundo elas "as atividades propostas não são ruins, mas não é nada muito diferente do que o que a gente já faz na sala de aula". Souza & Ribeiro (1998) analisando as mudanças ocorridas na educação em Minas Gerais, a partir das determinações contidas no Plano Decenal de Educação, afirmam que o Programa tem que ser analisado no conjunto de propostas de requalificação dos profissionais da educação que,

utilizando os processos de ensino à distância e educação continuada, se destinam aos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo o Guia de estudo geral (Minas Gerais, 1997b):

A dificuldade de superar os denominados programas formais de atendimento aos profissionais em serviço, realizados somente por meios de atividades de ensino presencial, faz com as instituições se reestruturem no sentido de propiciar mecanismos e ações que atendam aos novos desafios de construção do conhecimento. Nesse sentido, é possível afirmar que, tanto a formação continuada, quanto a discussão a distância são algumas das principais exigências dos tempos atuais na busca pela concretização da melhoria da qualidade na educação. (p. 7)

A melhoria da qualidade implica, entre outras estratégias, em instrumentalizar o professor para que desenvolva "novas alternativas" de trabalho em sala de aula, dentro de uma concepção de formação aligeirada dos alunos. Percebe-se que o processo de requalificação do professor, nessa perspectiva, é eminentemente conjuntural, ou seja, um tipo de educação instrumental, que está preocupada com o imediato, onde o fazer e o pensar estão desvinculados da prática cotidiana

Isso considerando que, o ensino, segundo a Secretaria de Estado da Educação (Minas Gerais, 1997a), será trabalhado na perspectiva "de uma educação possível e necessária [onde] a escola há de ser o espaço que garanta ao aluno um ensino de qualidade, considerando o momento atual, numa dimensão prospectiva, sem perder de vista o ritmo acelerado de mudança que marca este final de milênio."(p. 11)

Esta pressa, que aparece tanto no ensino dirigido às crianças, através das turmas aceleradas, como nas propostas de formação em serviço baseadas em modelos de educação à

distância fazem parte, mais uma vez na história da Educação no país, das determinações dos órgãos internacionais incidindo sobre as políticas educacionais:

A ênfase atual na capacitação em serviço (e o correspondente abandono da formação inicial) está fortemente vinculado ao banco Mundial, a suas recomendações de política e o seu financiamento nos países em desenvolvimento. [...] Os técnicos do Banco, baseando-se em um conjunto de estudos, dizem que a capacitação em serviço rende mais com menos dinheiro. Contudo, não existe suficiente informação, nem teórica, nem empírica, para sustentar tal afirmação; também aqui, a investigação traz resultados inconcludentes. A própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior. Se é certo que neste terreno abre-se espaço para a inovação, não é menos certo que a capacitação em serviço continua essencialmente atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Porque, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral. (Torres, 1998:176)

A maioria das professoras entrevistadas afirmaram sua preocupação com os resultados de algumas propostas da Secretaria Estadual de Educação que estão sendo colocadas em prática nas escolas, principalmente, com a avaliação continuada²³. Esta preocupação com os rumos que o poder público vem dando à educação assume, nos depoimentos, duas dimensões distintas: a primeira está relacionada à importância que elas demonstram dar aos conteúdos²⁴ e à aprendizagem do aluno de modo geral e a segunda dimensão está relacionada ao controle dos meios para a realização do trabalho docente.

²³ Segundo a Secretaria de Estadual de Educação (Minas, 1997a:24), "é preciso pensar a avaliação como um processo contínuo e dinâmico que permita acompanhar, estimular e ajudar o aluno, para que ele seja bem sucedido na escola."

²⁴ Esta afirmação não visa caracterizá-las dentro do que, na história da educação brasileira, se convencionou chamar de conteudistas que se incluem na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos embora, considerando o período no qual a maioria das entrevistadas realizou o curso superior provavelmente entraram em contato com as idéias defendidas por esta corrente pedagógica.

A primeira dimensão se verifica pela ênfase com que as entrevistadas expressam a falta de condições para "trabalhar bem" os conhecimentos necessários para que o aluno "progrida"²⁵:

Hoje também eu tenho uma preocupação muito grande. Este negócio de avaliação contínua não é bom como alguns pais e alunos estão pensando que é muito bom passar direto. A gente não tem um currículo diferenciado para trabalhar com aqueles que têm dificuldades e todos são pobres, não dá para pagar professora particular. Com turmas grandes, com 30 a 40 alunas como é que vai ser? Não adianta ir passando sem ter adquirido os conhecimentos. (professora I)

Os governantes não estão nada preocupados com a educação, agora implantaram o ciclo, onde o aluno é aprovado de qualquer forma, sabendo ou não ele tem que avançar. Porque não querem ter despesas... Na questão da avaliação a gente fica entre a cruz e a espada, o aluno não quer nada, a gente tem que fazer ele querer. Às vezes ele continua sem o aproveitamento nenhum. Às vezes eu tenho até insônia de pensar como é que eu vou aprovar o aluno sem base nenhuma, sem conhecimento nenhum para a série seguinte. Eu penso no futuro. Como eles vão chegar lá na frente? Que conhecimentos eles terão?(professora A)

Olha, quando eu estudei, na segunda série do primário a gente sabia os fatos, sabia tudo. Quer dizer, cada vez mais a gente vê o conhecimento sistematizado se diluindo [...].A avaliação é contínua, através de conceitos, mas o aluno sabe que vai passar, que ele tem que passar. (professora B)

A segunda dimensão refere-se às relações de poder no interior da escola. De modo geral, as professoras vêem a "avaliação contínua" como mais uma interferência na autonomia do professor.

A professora já está tão sem autonomia, o aluno sabe que ele não vai ser reprovado, então a gente não tem mais aquele trunfo, que a gente tinha nas mãos, não é de ameaça, mas de falar olha a chamada, olha a frequência, olha sua nota, o bimestre vale tantos pontos, você está com tantos a menos...(professora B)

²⁵ Nas falas o termo "progredir" foi utilizada várias vezes e está relacionado ao percurso escolar do aluno. Ele deve progredir de uma série a outra ininterruptamente, consolidando os conhecimentos adquiridos na escola.

Apenas uma professora falou claramente sobre esta dimensão, mas para este grupo que valoriza tanto a aprendizagem de conteúdos e que não percebe nenhum aspecto positivo nas políticas implementadas, o que fica é o *sentimento* de que estão tirando algo mais da já tão desvalorizada docência. Neste caso, a perda extrapola os muros da escola, pois, segundo as professoras, o envolvimento dos pais com a educação dos filhos é cada vez menor e as mudanças na avaliação agravam esta situação.

Fica evidente nos depoimentos que não está claro o projeto político-pedagógico que envolve as propostas desenvolvidas e encaminhadas pela Secretaria de Educação. Quando a professora mostra mais conhecimento acerca do projeto, sua crítica assume uma conotação mais política:

Você vê uma turma de estudo acelerado, o nome já indica, acertando o passo. A professora vai fazer o que? Não tem como trabalhar o conteúdo de um ano em um semestre. É uma grande mentira porque se faz o aluno não sair da escola por causa da repetência o problema continua e ele não está aprendendo nada mesmo. Era melhor até deixar o menino sair da escola, porque agora as crianças continuam sem aprender, mas ninguém fica sabendo disso...(professora H)

Embora o foco central dos depoimentos tenha sido as questões relacionadas ao ensino, algumas falaram sobre uma dimensão de seu trabalho que chamamos de compromisso²⁶ político do professor.

²⁶ Neste caso, consideramos que o compromisso das professoras supera o, profissional --tomado em uma acepção que o restringe às questões pedagógicas --, na medida em que demonstram se preocupar com questões que vão além da sala de aula e dos muros da escola e que se refletirão na sociedade de modo geral.

Eu não sei se é por aí. Eu acho que a greve não é o melhor caminho, às vezes eu quero discutir outras alternativas, mas não vejo como... Mas mesmo assim eu estou lá. A gente tem que lutar para a escola ficar boa para todo mundo que trabalha nela, para as crianças também. O professor se sente massacrado, e tá mesmo, e acaba relaxando no seu trabalho. Eu não penso assim, a escola pública, é a escola para o povo... (professora H)

A gente tem um compromisso que vai além do conteúdo, das tarefas do professor. Quando se faz o que gosta a gente quer sempre melhorar, por isso que o compromisso do professor não pode ficar só na luta por salário, mesmo que esta seja a coisa mais importante neste momento. E as crianças? O ensino é cada vez pior, não é culpa do professor, está cada vez mais difícil fazer um trabalho bom, de qualidade para estas crianças daqui. (professora G)

Hoje a gente procura trabalhar com o aluno de forma consciente. Possibilitando ao aluno ser crítico, a valorizar, a ver que se oferece muito pouco a eles. De maneira que ele possa ver o mundo como ele é e o que eles podem fazer para superar este mundo. (professora F)

A escola começa fora da escola

As falas das professoras, mesmo considerando-se um grupo com muitas características em comum, mostram diferenças nas formas de se conceber e realizar o trabalho docente. Neste sentido, parece-nos que é preciso aprofundar a análise da formação, ou em uma perspectiva mais ampla, da qualificação docente. Esta compreende duas dimensões: a institucional e a social.

As professoras entrevistadas, quando solicitadas a falarem sobre os conhecimentos ou saberes²⁷ que constituem seu conhecimento profissional, deram um destaque à dimensão institucional de sua qualificação, quando muito fizeram referência à importância da prática, da experiência, mas sem conseguirem localizar de onde vêm ou como são utilizados os

²⁷ "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (Tardif, 1991, p.218)

conhecimentos experienciais ou práticos. Segundo Nóvoa (1992), o processo de profissionalização, calcado na utilização de conhecimentos advindos das Ciências da educação, contribui para a desvalorização dos conhecimentos adquiridos na prática e através da experiência:

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (p.27)

A dimensão institucional adquirida pela educação regular, em cursos de formação de professores, nos diferentes níveis de ensino ou por intermédio de propostas de formação continuada, de modo geral, é a que determina o valor do trabalho na sociedade capitalista, não apenas no sentido da remuneração, mas sobretudo no reconhecimento social.

Sobre a dimensão institucional, que associamos à formação técnica, não no sentido de ser tecnicista, mas adquirida formalmente, constituída por conhecimentos sistematizados, pode-se dizer que não apenas o grupo entrevistado, mas boa parte das professoras da cidade (estamos considerando o percentual de professoras com nível superior e os percentuais relativos à participação em atividades de capacitação) são possuidoras de competência técnica²⁸. Embora nossa investigação não tenha se detido na avaliação da formação técnica recebida, este aspecto se

²⁸ Utilizamos, neste caso, o termo **competência** na acepção dada por Mello (1985-56): [...] "começa no domínio dos conteúdos que tradicionalmente constituem o currículo, ou seja, numa reapropriação satisfatória do saber escolar. Inclui o domínio de técnicas e métodos de ensino que permitam a transmissão deste saber, passa pela aquisição de uma visão mais integrada da própria prática e uma reapropriação dos processos do trabalho docente (método, planejamento, avaliação)."

torna irrelevante para objetivo da pesquisa, uma vez que, concordamos com Torres (1998) quando nos diz que:

Não existe uma relação mecânica entre conhecimento do professor [entenda-se formação técnica] e a aprendizagem do aluno, ou entre capacitação do professor e rendimento escolar: Não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara a escola e a fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (inputs-outputs). Nesta concepção fabril do ensino, a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagens e socialização.(p.175)

Partindo da constatação de que todas as entrevistadas buscam e são possuidoras de um conhecimento técnico e caminhando para além das limitações estruturais, burocráticas e administrativas das quais as professoras têm consciência (e, algumas procuram superar), nos permitimos algumas suposições com base nas "pistas" que as falas das professoras nos deram. Nóvoa (1992:25) nos diz que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"

Nesta direção, o que marca, diferencia o trabalho de cada uma delas e transparece no discurso sobre os seus saberes?

Este questionamento levou-nos a avançar na discussão da dimensão social da qualificação que se refere aos conhecimentos adquiridos através da vivência individual ou coletiva de cada professor, resultantes das condições de classe, gênero ou raça.

Ser mulher faz diferença, sim!

Os conhecimentos adquiridos através da formação técnica, que na interpretação que fazemos da organização dos saberes feita por Tardif (1991), compõem-se dos saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica), saberes das disciplinas e dos saberes curriculares, que representam uma parte significativa do conhecimento profissional dos professores, mas não são os únicos, nem suficientes, para dar conta da complexidade do processo educativo.

Na composição dos saberes docentes, acrescenta-se o saber da experiência que, segundo o autor citado, se desenvolve na prática da profissão. Iríamos mais adiante, argumentando que o saber da experiência é proveniente não só do contexto da docência, mas da prática nas diferentes esferas da vida dos professores e "incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser." (Tardif, 1991:220)

Neste estudo procuramos investigar como as professoras vêem as contribuições do *ser mulher*, ou seja, os comportamentos, os padrões e as expectativas, socialmente produzidos e associados à mulher na produção dos saberes e na qualificação social da professora.

As professoras entrevistadas constataam a presença feminina hegemônica no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e afirmam que não é uma atividade a ser exercida exclusivamente por mulheres, embora acabem sempre encontrando algumas *dificuldades* para que o homem exerça o magistério neste segmento de ensino.

Eu acho que gostando do que faz pode ser homem ou mulher. Nós não temos experiência de um homem trabalhando de 1^o a 4^o série aqui na escola. Por isso não dá pra falar que dá certo, que os meninos gostam.(professora A)

Eu acho que não tem sexo pra isso [ser professor das séries iniciais], não. Mas nunca se vê um professor, né? Esta discriminação existe sim, eu não sei se é o homem mesmo que põe esta dificuldade ou se é outra coisa.(professora C)

Quanto às justificativas apresentadas para o afastamento do homem do magistério, destacam-se dados históricos relacionados à entrada maciça da mulher no magistério, passando pelos baixos salários e pelas estratégias de racionalização e controle da atividade:

Eu acho que o fato de ter mais mulheres professoras de do que homens é que historicamente, a mulher foi aquela que cuidava dos filhos, das crianças, e isso, foi determinando que o trabalho com crianças deveria ser feito pelas mulheres. Aqui no Brasil, também tem a questão de que profissão de mulher era ser professora, hoje em dia é diferente, mas alguns anos atrás, a mulher só podia ser professora.(professora H)

Olha, a primeira questão que eu vejo para que os homens não queiram dar aula de primeira a quarta série é o salário. O que ocorre é o seguinte tem algumas áreas que a mulher atua junto com o homem, fazendo o mesmo tipo de trabalho e ganhando um salário mais baixo. O homem está acostumado a ganhar mais e, no magistério, sendo professor ele vai ganhar o mesmo salário que a mulher. Eu acho justo, porque em termos de competência, de desempenho, está de igual para igual. O problema é que o salário é baixo mesmo.(professora G)

Os homens não querem ser professores, mesmo de quinta a oitava porque o trabalho do professor está cada vez mais desvalorizado. Ultimamente nem as mulheres estão querendo... A gente não tem mais autonomia para realizar o trabalho, é tanta frescura, tanta burocracia que o ensino em segundo plano.(professora B)

Aparecem, também, suposições baseadas na existência de uma essência feminina, destacada ora pela maternidade ora pela afetividade, que impediria os homens exercerem o magistério nas primeiras séries.

É preciso ter um carisma para lidar com criança e o homem já é mais avacalhado, não tem jeito...(professora D)

Eu acho que o homem é mais impaciente para lidar com criança. Eles não têm calma, a tranquilidade que a gente precisa ter, eu acho que eles perderiam a paciência.(professora C)

Eu acho que a função maternal influencia nisto [no afastamento do homem do magistério nas primeiras séries], é aquela coisa de mãe. A criança de primeira a quarta série requer muito mais de nós do que só conhecimentos/domínio dos conteúdos]. Você tem que ser uma espécie de mãe, mesmo.(professora G)

Esta afirmação de características ditas femininas necessárias ao exercício do magistério, normalmente, são analisadas, na literatura educacional, como construção ideológica para justificar a associação entre o magistério e a mulher e, conseqüentemente, as transformações decorrentes desta associação. Isso se justifica pelo fato de que, as características ditas femininas nem sempre estiveram associadas ao magistério. Carvalho (1996) afirma que

se olharmos para a iconografia do magistério quando é o homem que ocupa o lugar da docência, como mestre-escola, é (quase) sempre de relho na mão, castigando, corrigindo. Ele é feito, com cara de mau e de bravo. Ele encarna a lei. A profissão é exercida de maneira diferente e espera-se que seja. (p.38)

A primeira questão é definir o que seria essa *natureza feminina* a qual se faz referência quando se quer *explicar* a presença da mulher na educação das crianças. Louro (1997) discutindo as relações de poder no interior das relações de gênero nos diz que

Relacionada, à princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero.(p. 45)

A *natureza feminina* à qual as professoras fazem referência é uma construção histórica e social que relaciona a imagem da professora das séries iniciais à família, sobretudo quanto às atribuições da mãe.

É inegável, no entanto, que algumas características ditas femininas se tornem relevante na organização do ensino nas primeiras séries. Costa (1995) afirma que

No contexto em que estas professoras trabalham, parece que as ditas características femininas como sensibilidade e afetividade, geram um envolvimento com a tarefa que, muito antes de afetar negativamente o seu desempenho profissional, constituem-se em um trunfo em suas mãos.(p.182)

As professoras entrevistadas, falando de como realizam o seu trabalho, fazem referências a várias práticas que, segundo as próprias, facilitam o processo de ensino aprendizagem. No entanto, há indícios de que estas práticas tenham se originado em outras esferas da vida dessas professoras e, tendo sido reorganizadas, são reapropriadas na esfera profissional.

Eu gosto de deixar o material organizado, para que eu não perca tempo procurando um livro ou uma caneta durante a aula. Você sabe, não se pode descuidar nem um minuto, eles [os alunos] perdem o interesse com facilidade. Ainda mais com uma turma tão cheia... Então é como se eu fosse fazer um bolo, já pensou se na hora "h" eu descubro que me falta o ovo ou a manteiga?(professora B)

Eu penso que a relação entre professor e aluno deve ser de amizade, mas não uma amizade que nem eu tenho com a minha colega, tem que ser assim que nem mãe e filho: carinho, mas com firmeza; confiança, mas com respeito porque a gente tem que saber a hora de fazer um elogio, dar um carinho e também a hora de chamar a atenção, repreender. Isso, eu acho que ninguém faz melhor do que a mãe.(professora H)

Neste ponto, cabe destacar que ambosos professores, homens e mulheres, enfrentam no dia-a-dia da sala de aula situações que, segundo Tardif (1991)

...não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, a experiência dessas limitações e dessas situações é formadora: somente ela permite ao docente desenvolver os hábitos (isto é, disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão.(p. 228)

Isto acontece porque

A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão. indexadas a maior parte do tempo, a uma certa urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem portanto dos(as) professore(a)s, não a, saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com as outras pessoas.(Fardif, 1991:228)

Carvalho (1996) nos ajuda a levantar algumas questões indispensáveis à análise deste tema: "Caberia, por exemplo, discutir aquela qualificação tácita das professoras adquirida na socialização para o trabalho doméstico e a maternagem, assim como a sua execução cotidiana, paralelamente ao trabalho docente." (p.82)

Superar o discurso que supervaloriza a dimensão institucional da qualificação e associa a desqualificação do magistério às práticas docentes: a habilidade — tanto a dos professores quanto a daqueles adquiridos na execução do trabalho doméstico e na maternagem — é uma tarefa já apontada por alguns autores reconhecendo a dimensão da qualificação social na construção do saber profissional: "a formação indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida." (Nóvoa, 1992: 26). Para os que consideram os

sentimentos, a afetividade uma camuflagem das dificuldades de se resolverem os problemas educacionais uma das entrevistadas indica que:

O papel da afetividade, dos sentimentos, fazem parte também do conhecimento que o professor precisa ter, do saber do professor. A gente sabe, você vê a hora de falar alguma coisa, de dar uma indicação importantíssima sobre a vida, sobre o relacionamento das pessoas. Nada que não passe pelo emocional não é autêntico, porque o conhecimento sistemático dos fatos fundamentais, por exemplo, uma interpretação de leitura, tudo vai do momento que ele [o aluno] está. Principalmente na interpretação de texto, vai da emoção, da pré-disposição para aquela aprendizagem, então se você consegue superar traumas, até na aprendizagem, porque nós estamos vivendo num mundo de competições, se você mantém o equilíbrio o conhecimento sistemático vai acontecer, vai tranquilo. (professora I)

Para ir além da simples associação entre a desmobilização sindical e o magistério exercido por mulheres, partilhamos da direção apontada por outra professora:

A gente quer que o aluno progreda. Não basta ter conhecimento dos conteúdos, de recursos sofisticados, esta paraferrnália que eles estão mandando pra escola agora. Tem computador, mas ninguém sabe usar e as crianças não podem mexer porque se quebrar quem conserta? Tem vídeo, mas com tantos alunos em sala de aula você tem que fazer uma verdadeira operação de guerra para usar. No final das contas resta o professor, mesmo. Sabe aquele negócio de mãe que conhece cada filho e que sabe como educar cada um? É quase isto. Porque se você for levar a ferro e fogo, como tem gente aí que acha que o professor tem que ser profissional, não pode se misturar com o aluno. Quando a gente pergunta como é que vão ficar as crianças se tiver greve é motivo para ser rotulada de alienada. Eu acho que ser político não é só pensar como o sindicato quer que a gente pense. A escola onde a gente trabalha [escola pública] é para quem realmente precisa da escola, então eu acho que tem que ter um jeito de juntar o que é bom para o professor com o que é bom para o aluno. (professora II)

"Juntar o que é bom para o aluno e para o professor" é resgatar a autoria que cada um de nós imprime à sua vida, ao seu trabalho. Este resgate pressupõe superar as análises que relegam ao professor e à professora o lugar de vítimas ou de algozes. Tomando cuidado de considerar o alerta de Tamarit (1996) "sobre a perigosa tendência de confundir escola real com escola desejada, melhor educação com maior instrução (mais "conhecimentos"), enfim, educação

pública com educação popular (a favor das classes populares).”(p.62) Quem sabe um bom começo seja considerar, nas pesquisas na área de educação, a voz do professor.

“É sempre aparecendo uma coisa nova, quer dizer, nem sempre é tão nova assim. Eles pegam o que já existe põem uma “ronpinha” nova e dizem que aquele pacote vai ser a solução dos problemas da educação. Mas nunca dá certo, sabe por quê? Porque eles não valorizam o professor que tá na sala de aula, todo dia, com o aluno. E eu não estou falando só de salário, não. Eu estou falando do que o professor sabe sobre a educação e que ninguém sabe que ele sabe.(professora II)

Comentários finais

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele

Se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Ao partimos para a realização deste estudo, tínhamos como objetivo trazer à tona as falas de professores(as), que envolvidos(as) com e no trabalho docente pudessem nos ajudar a analisá-lo. A perspectiva de ouvir os(as) professores(as) falarem sobre seu trabalho, suas maneiras de conceber e exercer a docência e, também, sobre um pouco de suas vidas não se tratava apenas de um caminho metodológico – embora também o fosse –, mas também a tentativa de minimizar as distâncias entre como os(as) professores(as) vêem as condições concretas nas quais se realiza o trabalho docente e o que se produz sobre e para os (as) docentes a esse respeito.

O problema colocado à princípio foi "redescoberto" no trabalho de campo. As professoras envolvidas na pesquisa, todas do sexo feminino, traziam à tona a questão do conhecimento profissional, as questões de gênero, os motivos para a escolha do magistério enfim, dimensões que nos fizeram rever e aprimorar a análise do trabalho docente direcionando a discussão para a questão da identidade profissional.

Neste contexto, as vozes das professoras e as vozes de tantos autores que também buscam elucidar questões sobre o trabalho docente foram se cruzando, ora se aproximando, ora se distanciando, mas este diálogo por nós intermediado produziu outra fala plural, polissêmica.

Como uma tecelã que vai tecendo e, para definir a estampa de seu tecido, precisa escolher que fios vai usar, agora olho e vejo que, ao longo da tecitura deste trabalho, muitos fios foram descartados ou não foram utilizados em toda a sua extensão. Restam ainda as possibilidades de, nestas últimas considerações, tentar dar uns "nós" ou desatar outros...

O trabalho docente, a partir da institucionalização do ensino manteve-se marcado pelas relações entre a religião e a educação. O sacerdócio, o ensino como missão, doação e instrumento civilizatório manteve-se presente nas imagens acerca do ensino e do professor. Esta imagem do ensino, quando aliada à imagem da mulher na nossa sociedade, foi forjando o ideário do magistério como profissão feminina, o que coincidiu com o processo de desqualificação (proletarização) e funcionarização (assalariamento) do trabalho docente.

No entanto, se por um lado a docência mantinha um caráter de social (socialização) e para o qual era preciso ter vocação, por outro, as prerrogativas para o exercício do magistério se estabeleciam a partir dos ideais iluministas de cientificidade. A preparação dos professores, mais professoras do que professores, assim como a educação em geral, foi assumindo diferentes configurações de acordo com os "interesses nacionais".

O trabalho docente, atualmente, é o resultado de mudanças profundas e importantes impetradas pela lógica capitalista de racionalização do trabalho na organização do trabalho escolar. Nesta perspectiva, não se pode analisar o trabalho docente sem considerá-lo inserido no processo econômico, político, histórico e social.

A vocação utilizada como justificativa para a escolha do magistério encontra respaldo na relação entre a docência e religião, ainda considerando-se o grupo que participou da pesquisa e que tem a religiosidade como valor tão marcado até hoje. No entanto, ao longo do estudo fomos descobrindo outros sentidos para o termo já tão analisado e que, supomos, é utilizado como "curinha" pelas professoras. Estas se apropriam da palavra imprimindo-lhe os sentidos que as suas vivências foram forjando. A vocação que se traduz em possibilidade de realização profissional e pessoal é um valor positivo que, não nega a dimensão política e reivindicatória do trabalho.

Outra questão tratada neste estudo foi a da qualificação para o trabalho docente. A qualificação foi abordada em duas dimensões: a técnica ou formal e a social ou tácita. A primeira, de modo geral, baseia-se em propostas de formação inicial ou continuada, mas que inseridas em reformas educativas produzidas para os professores, e não com os professores não se consolidam na prática. Além disso, as reformas educativas são, geralmente, elementos de projetos políticos mais amplos que visam manter a estrutura social vigente intensificando o controle, a racionalização e as estruturas burocráticas que assumem as formas de organização do trabalho docente.

As condições concretas nas quais se realiza o trabalho dos professores são construídas nas relações sociais e, portanto, sofrem mudanças a partir das experiências individuais e coletivas e da interação entre os diferentes envolvidos no cotidiano da escola.

Nesta direção, vários autores têm apontado na direção de se discutir a qualificação dos professores na dimensão social, ou seja, concebendo a escola não apenas como local de trabalho, mas como espaço privilegiado de aprendizagem, integrando o pessoal e o profissional dos docentes na sua formação.

A dimensão da qualificação social amplia a discussão acerca dos saberes que compõem o conhecimento profissional dos docentes. Nesta perspectiva, os saberes e as habilidades que as professoras, mulheres, adquirem no processo de socialização, relacionadas ao exercício da maternidade e ao serviço doméstico em geral, e também algumas características associadas associados ao *ser mulher* na nossa sociedade como, paciência, cuidado, sensibilidade etc são reapropriados e incorporados ao "jeito" de ser professora de cada uma.

Considerando as relações que permearam o desenvolvimento histórico do professorado, os depoimentos das professoras sobre dimensões presentes no trabalho docente revelam um movimento ora de conformismo ora de resistência que, não tendo sido abordado neste estudo, indicam "pistas" para outras pesquisas que caminhem nesta direção.

A perspectiva de se aprofundar a investigação acerca da construção do conhecimento profissional e de como as habilidades atribuídas à natureza feminina tomam corpo na organização

da prática cotidiana das professoras é uma direção apontada, nesta pesquisa, como ponto de partida para estudos posteriores.

Bibliografia

- ABICAILL, Carlos Augusto. Formação e Profissionalização dos Trabalhadores em Educação - Identidade, Emprego, Frente às reformas neoliberais (I). IN: **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**. Profissionalização dos Trabalhadores em Educação. Brasília, CNTL, Ano II, N° 8, 1 ed., outubro, 1997.
- ALLIAUD, Andrea. ¿Maestras eran las de antes? Una historia paraa recordar: El caso de Argentina. *La educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, AÑO XXXVIII, n. 117, I, 1994.
- ALMEIDA, Cybele Crossetti. O magistério feminino laico no século XIX. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991
- ALVES, Nilda. *Compassos e Descompassos do Fazer Pedagógico*. Mimeo, 1996.
- _____. (org.). *Formação de Professores Pensar e Fazer*. São Paulo, Cortez, 1991
- APLEI, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, fev., 1987.
- _____. Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, fev., 1988.
- _____. ____; TETTELBAUM, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991.
- ARANHA, Lúcia. *Pedagogia Histórico-Crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo, EDUC, 1992.
- ARAÚJO, Helena Costa G. Profissionalismo e Ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, número 3, junho/1985.
- ARIÈS, Philippe. *História social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro.

Editora Guanabara, 2ed., 1986.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Mestre, Educador, Trabalhador (Organização do Trabalho e Profissionalização)*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, Tese de Titular, 1985.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério Primário e Cotidiano Escolar*. Campinas, Editora Autores Associados, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 3 ed., 1987.

BRANDÃO, Carlos R.(org.). Vida ou Morte ? Esperança ou Desespero? In: _____ (org.) *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 8ed., 1988.

BRUSCHINI, Cristina & AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 64, fev., 1988.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. 1 Congresso Nacional de Educação. Brasília, CNTE, Ano I, n. 2, 1 ed., agosto/1996.

_____. Magistério Público. Diretrizes para a carreira e remuneração. Brasília, CNTE, Ano II, Nº 6, 1 ed., agosto/97.

_____. Profissionalização dos Trabalhadores em Educação. Brasília, CNTE, Ano II, Nº 8, 1 ed., outubro/97.

CADERNO DE RESOLUÇÕES. XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação. Construindo um Plano Nacional de Educação Democrático e Emancipador. Cuiabá, CNTE, 24 a 28 de janeiro, 1997.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho Docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. Anped, n. 2, mai/jun-jul-ago, 1996.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano - as artes de fazer*. Petrópolis,

Vozes, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ser Educador Hoje? Da Arte à Ciência: A Morte do Educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 8ed., 1988.

CORREIA, Vera Maria de Almeida. *O professor da Escola pública do Rio de Janeiro: De que conformismos é conformista?* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Dissertação de Mestrado, 1991.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 1995.

_____. Gênero, Profissionalismo e Formação Docente: Complexas Conexões. VIII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. *Formação e Profissionalização do Educador*. Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis, Volume II. NUP: CIE: UFSC, 1996.

CRUZ, Maria Helena Santana. Trabalho, Subjetividade e Identidade Feminina. *Universidade e Sociedade*. ANDES -SN, ano VI, n. 10, jan., 1996.

DAVINI, María Cristina. *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIÇOSA. *Dados Sobre Viçosa*. s.d., mimeo.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 2ed., 1989.

_____. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 2 ed., 1991.

_____. Formação de Professores básicos. *Tendências na Formação de Professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

DURAND, José Carlos Garcia. A Serviço da Coletividade - Crítica à Sociologia das Profissões. *Rev. de Administração de Empresas* Rio de Janeiro,

nov./dez., 1975

- ENQUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 4, 1991
- ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora, 1997.
- FERNANDES, Florestan. A Formação Política e o Trabalho do Professor. In: FISCHMANN, Roseli (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 2 ed., 1987.
- FIDALGO, Fernando Selmar *Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. Belo Horizonte, FaE/ UFMG, Dissertação de Mestrado, 1993.
- FONTURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. *Tendências na Formação de Professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. Pauperização trabalho e educação: a profissionalização em questão. *Cadernos CEDES*, Campinas - SP, 1991.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- GARCIA, Regina Leite & VALLA, Victor Vicent. A Fala dos Excluídos. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 38, agosto, 1996.
- _____. Professoras do Brasil - Algozes ou vítimas? In: VIII ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, *Formação e Profissionalização do Educador*. Conferências, Sínopsios, Mesas

- Redondas. Florianópolis, Volume II. NUP/CED/UFSC, 1996.
- GATTI, Bernadete A. et al. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 48, p.248-260, agosto, 1994
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. VIII ENDEPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. *Formação e Profissionalização do Educador*. Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis, Volume II. NUP/CED/UFSC, 1996
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das Professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- GOODSON, Igor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Vozes, 1995
- _____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- GUSMÃO, Ana Leiva Freitas et al. Sobre a Identidade dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Cadernos do Sepe - Série Acadêmica*, Volume I, n.1, Fed., 1998.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, nº 38, abril/91.
- HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Processo de Trabalho Docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, Dissertação de Mestrado, 1994.

- _____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991.
- IBGE. VIÇOSA Minas Gerais. *Coleção de Monografias*, n.460, 2ed., sd.
- JÁEN, Marta Jiménez & CABRERA, Blas. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o "conhecimento" sociológico do professorado. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991
- JAPIASSÚ, Hilton. A crise das Ciências Humanas. In. FAZENDA, Ivani. *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 2 ed., 1997
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.
- KREUTZ, Lúcio. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre, Ed. da Universidade/UFRGS, Ed. da UFSC, EDUCS, 1991.
- LAWN, Martin & OZGA, Jenny. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991.
- LEHFELD, Neide Aparecida de Souza & BARROS, Aidil de Jesus Paes de. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, Vozes, 1990.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 4, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Editora Vozes, 2ed., 1998.
- _____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, n° 6, 1992.
- LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional dos professores. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 99, nov., 1996a.

- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. VIII ENDIPE: - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. *Formação e Profissionalização do Educador*. Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis, Volume II, NUP/ CED/ UFSC, 1996b.
- _____: ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPI, 1986.
- MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez & Autores associados, 5 ed. 1985.
- MENESES, Luis Carlos de (org.). *Professores: formação e profissão*. Coleção Formação de Professores. São Paulo, Autores Associados & NUPEIS, 1996.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Reflexões sobre a prática pedagógica*. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997a.
- _____. *Guia de estudo geral*. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997b.
- _____. *Guia de estudo: reflexões sobre a prática pedagógica*. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997c.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Educação Básica - Rumo a um novo Despertar*. Julho/1997.
- MONLEVADE, João. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENESES, Luis Carlos de (org.). *Professores: formação e profissão*. Coleção Formação de Professores. São Paulo, Autores Associados & NUPEIS, 1996.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. et al. *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. Campinas, Papyrus, 3ed., 1995.
- NEVES, Inês Pacheco. *Políticas públicas educacionais no Estado de Minas Gerais: uma avaliação de seus impactos na rede de Ensino Fundamental no município de Viçosa/MG*. Viçosa - MG, Relatório final de atividades

PIBIC/CNPq, agosto de 1996 a julho de 1997. Mimeo

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.14, abr., 1983.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem é e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 2 ed., 1997.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. IN: _____. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora, nº 4, 1991.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. *Viçosa - mudanças sócio-culturais - evolução histórica e tendências*. Viçosa, Imprensa Universitária/UFV, 1990.

PARO, Vitor Henrique. *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo. Xamã, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação - Perspectivas sociológicas*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993

PINTASILGO, Maria de Lourdes. As mulheres, a cidadania e a sociedade activa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.50, fevereiro, 1998.

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. IN: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. História do Currículo, Regulação Social e Poder. IN: SILVA, Tomas Tadeu. *O Sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1995, 2 ed.

- RAMALHO, Betânia Leite & CARVALHO, Maria Fúlvia P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 88, fev. 1994.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. São Paulo, Editora Moraes, 6ed., 1986.
- RIBEIRO, Simone da S. *A profissionalização Docente em questão: revisando alguns textos*. 1997. Minico
- SAMARA, Eni de Mesquita et al. *Gênero em debate - Trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo, EDUEC, 1997.
- SANTANA, Terezinha Azis Alexandre. *Viçosa: meu município*. Viçosa, Imprensa Universitária/UFV, 1984.
- SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. *A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papius, 2 ed., 1997.
- SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da educação - Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 3ed., 1997.
- _____. A questão Pedagógica na formação de professores. VIII ENIDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. *Formação e Profissionalização do Educador*. Conferências, Simpósios, Mesas Redondas. Florianópolis. Volume II. NUP/CED/UFSC, 1996.
- _____. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.15, ago., 1983.
- SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n.2, jul./dez., 1990
- SILVA, Flávio Caetano. A percepção que a professora primário tem do exercício do magistério. *Trajetos*. Campinas, UNICAMP, v.2, n.6, dez., 1995.
- SILVA, Jefferson I. da. *Formação do Educador e educação política*. São

- Paulo, Cortez & Autores Associados, 1992.
- SILVA, Maria Aparecida. Professor Caminhos e descaminhos da Profissionalização. *AMAE educando*. Belo Horizonte. Ano XXII, n° 204, junho, 1989.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou Professor, Sim Senhor! Representações do Trabalho Docente*. Campinas, Papirus, 1996.
- SOUZA, Dileno Dusan I. & RIBEIRO, Simone da S. *Em cartaz a Educação em Minas*. 1998. Mimeo.
- SOUZA, Heliana Cristina de. *Políticas públicas educacionais no Estado de Minas Gerais: uma avaliação de seus impactos na rede de Ensino Fundamental no município de Viçosa/MG*. Viçosa - MG, Relatório final de atividades PIBIC/CNPq, agosto de 1996 a julho de 1997. Mimeo
- SUÁREZ, Daniel. Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso. *La educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, AÑO XXXVIII, n. 118, II, 1994
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirrian Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e Perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação/PUC-SP, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos. (org.) *Caminhos da Profissionalização Docente*. Campinas, Papirus, 1998.
- VILLA, Fernando Gil. *Crise do Professorado. Uma análise Crítica*. Campinas, Papirus, 1998.
- YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia en Brasil y Argentina (1870-1930). *R. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 74, n. 178, set./dez... 1993.

Anexos

Anexo 1

Questionário

Nome: _____ Idade: _____

1- Seu sexo: feminino masculino

2- Com relação ao estado civil você é:

 casada (o) solteira (o) viúva (o) outros

3- Possui dependentes?

 não sim, filhos. Quantos? _____ sim, outros. Especifique: _____

4- Onde você mora?

Cidade: _____

Bairro: _____

5- Qual a ocupação de seu pai? _____

6- Qual a ocupação de sua mãe? _____

7- Qual o grau de instrução de seu pai?

Não frequentou escola.

1^a a 4^a série do ensino fundamental (primário): completo incompleto

5^a a 8^a série do ensino fundamental (ginásio): completo incompleto

ensino médio (secundário): completo incompleto

curso superior (faculdade): completo incompleto

8- Qual o grau de instrução de sua mãe?

Não frequentou escola.

1^a a 4^a série do ensino fundamental (primário): completo incompleto

5^a a 8^a série do ensino fundamental (ginásio): completo incompleto

ensino médio (secundário): completo incompleto

curso superior (faculdade): completo incompleto

9- Qual seu grau de instrução?

Ensino médio (curso Normal): completo incompleto

Ensino médio (outros cursos): completo incompleto. Qual? _____

Curso superior (faculdade): completo incompleto. Qual? _____

Outros . Especifique: _____

10- Entre as razões que a/o levaram a escolher o magistério a mais significativa foi:

11- Há quantos anos você trabalha no magistério?

- menos de 3 anos
- de 4 a 10 anos
- de 11 a 20 anos
- de 21 a 30 anos
- acima de 31 anos

12- Há quanto tempo você está na escola onde leciona atualmente?

13- Você é professora (r):

- da rede municipal
- da rede estadual
- da rede particular

14- Quantos turnos você trabalha diariamente?

- um turno

dois turnos

três turnos

15- Seu salário mensal, como professora, é:

menos de R\$ 130,00

de R\$ 130,00 a R\$ 390,00

de R\$ 390,00 a R\$ 650,00

de R\$ 650,00 a R\$ 1.300,00

acima de R\$ 1.300,00

16- Você exerce outra atividade remunerada?

não

sim. Qual atividade? _____

Qual a remuneração? _____

17- Em relação a renda familiar sua participação representa:

menos que 10%

de 10% a 30%

de 30% a 50%

de 50% a 80%

de 80% a 100%

18- Você realiza ou realizou, nos últimos três anos, cursos de atualização, especialização e/ou treinamento?

Não

Sim. Quais? _____

19- Que tipo de leitura você realiza com mais frequência?

nenhuma

jornais/revistas

livros/periódicos sobre educação

livros de ficção (romances, aventura, etc.)

outros. Quais? _____

20- Quantos livros e/ou periódicos sobre educação você leu no último ano, aproximadamente?

- nenhum
- de um a três
- de três a seis
- de seis a doze
- mais de doze

21- Se pudesse optar, hoje, você escolheria o magistério novamente?

- sim
- não

Porquê? _____

22- Você é filiada(o) no Sindicato dos Professores?

sim

não

23- Você participa das atividades e/ou eventos promovidos pelo Sindicato?

não

sim. Quais? _____

Abstract

The objective of this study was to analyse the teaching work through the speeches of (female) teachers who teach at the initial four years of elementary school, aiming to comprehend what they think about: reasons for their choice of teaching as a career, mainly vocation, qualification to work and implications of being a woman interfering in being a teacher.

The investigation approached a case study with an exploring aspect, as we limited it to a group of teachers.

In the study context we pointed out connotations that teachers gave to the term vocation in their statements. Those connotations asserted what other studies in the area had already claimed: dissimulations of real conditions by which the professional choice occurs, idealization of teaching work and the concealment of cultural and social pressures. But we also pointed out the connotation of vocation as a group of characteristics, interests and abilities considered on choosing teaching, which demonstrate a search for professional and social satisfaction.

Teaching qualification was focused through two dimensions that seem to us complementary and inseparable: institutional qualification and social qualification.

The first dimension, acquired through formal education, at initial or continued formation courses, is the one which still gives social value and recognition to the teacher.

The second dimension refers to knowledges and experiences acquired during individual or collective living experience of each teacher, resulting from class, gender or racial conditions.

Being a woman in the teaching practice, was analysed considering behaviors, standards and expectations, socially produced and associated to the woman, and their implications on teacher's knowledge production and social qualification.

Finally, we pointed out the necessity that the teachers voices don't be only illustrations or agenda to educational researches, but that they be the starting point for the "polysemi" of the words to be revealed, in many voices (ours and theirs). Teaching work analysis through teachers speeches, shows many ambiguities and, in that case, this can be a sign that there isn't a solution to educational problems... There are many ones.