

ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO

Prefácio | Michael W. Apple

Trabalho docente, classe social e relações de gênero



2ª edição | revisada e ampliada com post-scriptum do autor

OKOS
EDITORA

**Trabalho docente, classe social
e relações de gênero**



Álvaro Moreira Hypolito é Professor Titular do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutorado (PhD)

em Curriculum and Instruction pela Universidade de Wisconsin – Madison. Na UFPel já exerceu várias funções, dentre elas a de Pró-Reitor de Graduação e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente é o Diretor da Faculdade de Educação. Coordena o CEPE – Centro de Estudos em Políticas Educativas da UFPel. É co-editor da revista Currículo sem Fronteiras (A1). Participa da REDESTRADO, na coordenação nacional e como membro efetivo da rede na América Latina. É filiado às associações nacionais ANPEd, ANPAE e ABdC. Participa da AERA como membro efetivo e da WERA, e atua como pesquisador em Redes de Investigação Internacionais com várias universidades nacionais e internacionais. É Pesquisador do CNPq – PQ 1D.

Álvaro Moreira Hypolito

**Trabalho docente, classe social
e relações de gênero**

**E-book
2ª edição**



São Leopoldo
2020

© Álvaro Moreira Hypolito – 2020

Primeira edição (esgotada) publicada pela Papirus Editora, Campinas/SP – direitos autorais readquiridos pelo autor.

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fonet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Hypolito, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero, SP: Papirus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

162 p.; 14 x 21 cm.

ISBN 85-308-0443-0 (1. ed. – Papirus)

ISBN 978-65-86578-43-0 (Oikos)

1. Mulheres – Trabalho. 2. Professores – Brasil. 3. Professores – Formação profissional – Brasil. 4. Trabalho e classes trabalhadoras. I. Título. II. Série.

97-0501

CDD-371.100981

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|---------------------------------------|------------|
| 1. Brasil: Mulheres Professoras | 371.100981 |
| 2. Brasil: Trabalho Docente: Educação | 371.100981 |

Aos professores e professoras que transformam suas vidas em uma verdadeira escola. Em particular, minha irmã Cecília, que, como mulher e como professora militante, tem demonstrado no cotidiano como é possível uma educação emancipadora.

In memoriam

Para meus pais, Alvinho e Zenaide,
trabalhadores
e educadores informais.

Sumário

| | |
|--|----|
| Apresentação à edição ampliada de 2020 | 9 |
| <i>Álvaro Moreira Hypolito</i> | |
| Prefácio à edição de 2020 | 11 |
| <i>Michael W. Apple</i> | |
| Prefácio à 1ª edição brasileira | 17 |
| <i>Leila Alvarenga Mafra</i> | |
| Introdução | 22 |
| I A Constituição Histórica do Trabalho Docente | 27 |
| 1 Professorado: entre o sacerdócio e o profissionalismo | 27 |
| 2 Professorado: profissionalismo, assalariamento e posição de classe | 37 |
| 3 A organização escolar e a formação do professorado no Brasil | 41 |
| 3.1 Professores, professoras e sua posição de classe | 45 |
| 3.1.1 Professores e professoras como membros das “classes médias” | 47 |
| 3.1.2 Professores e professoras como trabalhadores proletarizados | 51 |
| 3.1.3 Professores e professoras numa situação contraditória de classe | 55 |
| II Trabalho docente e relações de gênero | 59 |
| 1 O processo de feminização do magistério | 59 |

| | |
|--|-----|
| 1.1 A evolução do fenômeno da feminização no Brasil e em outros países | 62 |
| 1.2 A constituição do magistério como profissão de mulher .. | 68 |
| 2 O patriarcado e as relações de gênero na análise do trabalho docente | 80 |
| 3 Professora: mulher e trabalhadora do ensino. A análise do trabalho docente enquanto síntese das relações de classe e de gênero | 86 |
| III A Natureza do Trabalho Docente | 92 |
| 1 Processo de trabalho no setor de serviços e o trabalho docente | 93 |
| 2 Interpretações do trabalho docente | 98 |
| 2.1 A proletarização do trabalho docente | 100 |
| 2.2 Professor/a e operário/a se identificam mesmo? | 105 |
| 2.3 Trabalho docente I – para além do modelo fabril | 113 |
| 2.4 Trabalho docente II – docente como intelectual e sujeito ativo nas relações sociais de trabalho na escola .. | 116 |
| Conclusão | 122 |
| Em busca de uma interpretação do trabalho docente | 122 |
| Considerações finais: sintetizando as proposições | 129 |
| Referências bibliográficas | 132 |
| <i>Post-scriptum</i> – Trabalho Docente, Currículo e Gestão | 140 |
| Trabalho docente, currículo e gestão: uma incompletude conclusiva | 157 |
| Referências bibliográficas (<i>Post-scriptum</i>) | 159 |

Apresentação à edição ampliada de 2020

A ideia de publicar novamente este livro surgiu em função de dois aspectos. Um refere-se ao fato de que é um trabalho muito requisitado por diferentes leitores e é um livro não muito fácil de ser adquirido. Por um lado, porque ficou esgotado e a editora não quis publicá-lo novamente e, por outro, porque cópias usadas não são facilmente encontradas. Assim, frequentemente sou procurado para enviar cópias ou para solicitar informações sobre como poderia ser adquirido ou encontrado. Isso me deixa orgulhoso, pois parece que fiz algo que valeu a pena e ainda hoje contribui para o debate sobre Trabalho Docente.

O outro aspecto é que, de lá para cá, houve muitas transformações no trabalho de ensinar. A reestruturação neoliberal e conservadora, que se apossou da educação desde o final dos anos 1980, impactou sobremaneira o professorado em termos de carreira e condições de trabalho, assim como em termos de processo de trabalho docente.

Essas duas razões levaram-me a disponibilizar uma nova versão que mantivesse as características de conteúdo e de forma da primeira edição, com as formas ortográficas da época e dos trabalhos mais antigos citados, com possíveis erros de escrita e com os conceitos e pressupostos teóricos que orientaram a investigação e o texto final do livro de 1997.

Assim, o segundo capítulo, por exemplo, carrega o conteúdo e a forma do debate sobre feminização e relações de gê-

nero próprios daquele período, que já buscavam a superação de um binarismo masculino/feminino e reforçavam entender as relações de gênero, conceito à época recentemente introduzido.

Por isso, preferi publicar agora um texto conforme o original, porém acrescido de um *Post-scriptum* para informar os/as interessados/as nos estudos da área sobre a compreensão do autor sobre o Trabalho Docente nesta virada do século XXI e permitir uma visão ampla dos referenciais e das abordagens que construo nas pesquisas e publicação mais recentes.

Não busquei analisar as mudanças conceituais que se deram no período, sistematizando as análises de modo a recorrer às principais abordagens do livro no momento primeiro de sua produção. Não, o objetivo neste momento foi tão somente tentar atualizar, mostrar certos nuances e contextualizar o momento que o magistério vive e quais são seus dilemas e desafios.

Penso que esse *Post-scriptum* e as referências lá indicadas podem servir como instrumento para a classe trabalhadora em educação nas suas lutas, que estão cada vez mais intensas.

Pelotas, Primavera de 2020.

Álvaro Moreira Hypolito

Professor Titular

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Pelotas

Prefácio à edição de 2020

Michael W. Apple

Professor Emérito da
Universidade de Wisconsin, Madison

No livro *A educação pode mudar a sociedade?* (APPLE, 2017), descrevo inúmeras ações em que intelectuais/ativistas críticos devem se engajar. Dentre elas a mais importante é falar sobre o que realmente está acontecendo com a educação nas sociedades que estão sendo radical e crescentemente transformadas pelas ideologias, políticas e práticas neoliberais, neoconservadoras e populistas-autoritárias. Essencialmente, devemos tornar visíveis as relações invisíveis de dominação e subordinação, tanto para compreender essas relações quanto para interrompê-las sempre que possível.

O significado desta tarefa é evidente neste livro de Álvaro Hypolito. Ele produziu uma análise essencial que aprofunda nossa compreensão sobre um dos aspectos mais importantes da educação, que nos fornece uma detalhada e perspicaz discussão crítica a respeito das dinâmicas que têm tido profundos impactos sobre docentes e ensino não só no Brasil, mas em muitos lugares do mundo. Nesse caminho, o trabalho ilumina as realidades que os/as docentes estão enfrentando, além de documentar habituais conexões ocultas entre essas realidades e as imensas pressões sociais e ideológicas que permeiam nossas sociedades.

Para o Álvaro, um elemento chave é olhar para o ensino como *processo de trabalho*. Como ele demonstra, os ataques

atuais no processo de trabalho docente têm tido efeitos profundos. Esses ataques produzidos pelos grupos dominantes estão redefinindo o que conta como uma habilidade. Estão modificando o que significa ser profissional, um conceito que é em si mesmo o produto de uma história complicada e contraditória. Baseando-se em alguns dos trabalhos mais cruciais sobre o controle do trabalho na teoria social, na sociologia do trabalho e na educação crítica, o autor conecta esses ataques às dinâmicas subjacentes de classe e gênero na construção do trabalho de ensinar. Nesse sentido, *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero* deixa claro que tornar tudo isso visível é fundamental para uma ênfase dupla: compreender e interromper as relações econômicas, políticas e ideológicas a que a educação está envolvida.

Obviamente, como Álvaro sabe de forma lúcida, ensino é mais do que um processo de atos técnicos. É uma combinação muito complexa de múltiplos elementos. Mais do que um ato educacional, é um ato profundamente ético e político que, na sua melhor forma, é um ato reflexivo. Na sua melhor expressão, levanta questões sobre qual conhecimento e cultura é “oficial” ou “legítimo” e qual conhecimento é meramente “popular.” Está baseado nas políticas de “voz” e nas normas de respeito mútuo para as diversas comunidades e identidades. Na melhor das hipóteses, não é simplesmente redutível aos resultados dos testes e exames, mas é responsabilizado pelas normas da democracia crítica e por aquilo que tem sido chamado de “igualdade afetiva”, um compromisso com “amor, cuidado e solidariedade” (LYNCH, BAKER, and LYONS, 2009).

Como este livro demonstra, todavia, levar em conta esses compromissos seriamente tem-se tornado difícil para os professores e as professoras, dada a situação de que as pressões econômicas, políticas e ideológicas se intensificam sobre o

magistério. Certamente, Álvaro não minimiza a natureza dessas pressões e seus efeitos sobre o trabalho docente. No entanto, embora o livro justificadamente dedique considerável atenção a essas dinâmicas, não se limita a examiná-las. Consistentemente, aponta para espaços de possibilidades e contradições que abrem espaços para ações contra-hegemônicas. Iluminar esses espaços, contradições e possibilidades é também uma das tarefas que defendo como essencial (APPLE, 2007).

Temos razões para não ser excessivamente pessimista aqui. É crucial lembrar que professoras e professores em muitas partes do Brasil têm defendido e ampliado, individual e coletivamente, políticas e práticas educacionais mais democráticas e responsivas. Os/as docentes têm trabalhado muito duro tanto para defender a si mesmos contra as dinâmicas de desqualificação, intensificação, perda de autonomia e recursos necessários, quanto da “proletarização” do seu trabalho em geral. Ao mesmo tempo, frequentemente trabalham muito para se engajar com comunidades a fim de formar movimentos sociais contra os efeitos das políticas e práticas neoliberais tanto no estado quanto na sociedade civil (PENNA, 2021; ver também, APPLE, GANDIN, LIU, MESHULAM, AND SCHIRMER, 2020). Mesmo diante de governos mais neoliberais em níveis estadual e local, em Porto Alegre e em outros lugares no Rio Grande do Sul – e em muitas outras regiões do Brasil – educadores e ativistas comunitários juntos têm resistido às agendas conservadoras destrutivas. Continuam a lutar por uma educação que, ao mesmo tempo, atue contra as poderosas forças da desigualdade, e capacite estudantes e comunidades com habilidades e valores que lhes permitam fazer uma real diferença na sociedade.

Este foco no ativismo para desafiar as forças que negam nosso direito à uma educação responsiva e poderosa é vital.

Em muitos países, sindicatos docentes desempenham um papel importante na luta contra essas ideologias e processos políticos. Como ex-presidente de um sindicato de professores/as, sou um apoiador dos sindicatos docentes e suas contribuições históricas e atuais. Dadas as condições de classe, raça e gênero da vida dos professores e das professoras, as lutas por trabalho, salários e benefícios sociais, recursos adequados, autonomia docente e respeito, currículo e condições de trabalho são obviamente necessárias, especialmente em tempos de ataques neoliberais ao estado, na própria ideia de “esfera pública”, e ao trabalho remunerado e não remunerado em geral.

No entanto, se quisermos levar o que Álvaro nos oferece seriamente como sua análise merece, devemos fazer mais. Nós devemos conscientemente nos comprometer com a construção de vozes, impulsos, posições e movimentos criticamente robustos e democráticos no interior de nossos sindicatos de modo que incorporem as políticas e éticas do tipo de sociedade que desejamos. Ao mesmo tempo, é ainda mais imperativo que sindicalistas continuem trabalhando com os movimentos sociais sobre questões mais amplas como saúde pública, cortes em programas sociais de bem-estar, economia destrutiva e exploradora, condições de vida das mulheres, aumento da pobreza, habitação, destruição do meio-ambiente, destruição das comunidades indígenas, políticas repressivas e, por vezes, assassinas, para nomear algumas áreas cruciais. Dada a situação de opressões raciais, também se faz necessária uma mobilização coletiva contra o racismo que ainda permeia sobremaneira a sociedade brasileira e a minha própria.

Igualmente importante é o trabalho conjunto com grupos oprimidos para manter vivas no tempo suas histórias e formas e conteúdos culturais, e ser capaz de ensinar essas histórias

e culturas, em um tempo em que governos de direita estão ativamente engajados numa “guerra epistemológica” que busca deslegitimar qualquer entendimento que seja uma ameaça para as histórias e as culturas dominantes (ver, por exemplo, VERMA and APPLE, 2021; PENNA, 2021; APPLE, 2019; APPLE, 2014). Todas essas ações apontam uma vez mais para a importância particular da disposição dos sindicatos docentes de se envolver, aprender e criar alianças com grupos comunitários e movimentos sociais mais amplos. Há um nome para este tipo de sindicato docente e seus compromissos sociais. Chama-se *sindicalismo pela justiça social* e muitos sindicatos na área de educação e em várias outras áreas no Brasil levam a sério esta responsabilidade.

A análise crítica de Álvaro sobre o processo de trabalho docente e sobre os limites e possibilidades das lutas sobre esse processo nos lembra por que essas lutas são importantes. Sejam realistas. Essas lutas tem uma longa história. São embates continuamente enfrentados – e infelizmente ora foram perdidos e ora vencidos. Parafraseando um famoso ator político, podemos dizer que grupos de pessoas organizados constantemente tentam fazer sua própria história, mas fazem isso sob condições que não são de sua própria escolha. As condições atuais no Brasil e em outros lugares podem não “ser de nossa própria escolha”. Mas o fato de que forças direitistas estão continuamente tentando obter controle sobre o trabalho docente, sobre o currículo, sobre os meios e fins da educação em geral, deve sempre nos lembrar da importância da educação para a transformação social. Portanto, as lutas pela vida de professores e professoras, pela realidade que enfrentam, vale a pena.

A Direita visivelmente entende isso e “nunca dorme” na sua tentativa de reconstruir a educação de acordo com sua vi-

são ideológica. Docentes podem e devem ter um papel no combate a isso.

A tarefa é clara – trabalhar individual e coletivamente para uma sociedade mais justa – e para uma escolarização que contribua para esse projeto. Isso não pode ser alcançado sem que educadores, de todos os níveis, defendam e estendam seus direitos e habilidades para atuar de modo progressista *na prática*. Em *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*, Álvaro Hypolito nos fornece uma série de ferramentas e perspectivas necessárias para entender o que está acontecendo agora. Ele também abre portas para formas de interrupção, para confrontar as agendas neoliberais, neoconservadoras e populista-autoritárias, e para defender o trabalho de professoras e professores. As lutas continuam.

Referências

- APPLE, M. W. *Official knowledge*. 3rd ed. New York: Routledge, 2014.
- APPLE, M. W. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- APPLE, M. W. *Ideology and curriculum*. 4th ed. New York: Routledge, 2019.
- APPLE, M. W., GANDIN, L. A., LIU, S., MESHULAM, A., and SCHIRMER, E. *A luta pela democracia na educação: Lições de realidades sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- LYNCH, K; BAKER, J.; and LYONS, M. *Affective equality: love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- PENNA, F. Understanding hate against teachers in Brazil. In: VERMA, R. and APPLE, M. W. (Eds.). *Disrupting hate in education: Teacher activists, democracy, and global pedagogies of interruption*, pp. 153-173. New York: Routledge, 2021.

Prefácio à 1ª edição brasileira

O livro de Álvaro Moreira Hypolito, que tenho o prazer de apresentar, oferece uma importante contribuição aos estudos que discutem a escola como um local de trabalho e os professores como profissionais inseridos em relações de trabalho que passaram por grandes transformações ao longo dos últimos 30 anos.

O estudo, elaborado com base no balanço da produção científica na área entre os anos 70 e 90, registra e interpreta o pensamento desenvolvido por diversos autores a partir de um cuidadoso trabalho de coleta, seleção e organização dessa produção. Tem, assim, o mérito de dar organicidade ao campo educacional ao tratar de forma densa e exaustiva as relações de classe e de gênero no trabalho docente, e de conduzir o leitor à problematização de questões, ao exercício da dúvida e da análise crítica sobre questões pouco investigadas e durante anos sustentadas em julgamentos *a priori*, ou em metaverdades. Nesse sentido, a obra torna-se indispensável a todos os pesquisadores interessados na investigação das temáticas abordadas pelo autor.

Tais qualidades, no entanto, não limitam a leitura do texto a pesquisadores, ou a formadores de docentes, situados nas faculdades de educação, nos cursos de licenciatura das universidades e nas escolas superiores isoladas. Este texto constitui, também, um rico instrumento de análise e de reflexão para todos os docentes das escolas fundamentais e médias interessa-

das em obter uma visão geral sobre a constituição histórica do trabalho docente, num período em que este se transforma, impulsionado pelo processo de democratização das oportunidades de acesso à educação básica no país, e pela necessidade de o Estado normatizar, regularizar e controlar essa profissão em termos nacionais.

O autor analisa com propriedade os estudos que apontam os conflitos experienciados pelos docentes premidos entre uma representação do magistério como doação e sacerdócio e outra que lhes exige cada vez mais profissionalismo e autonomia intelectual. Identifica nos textos uma tensão entre uma postura crítica, negativista e desqualificadora da ação educativa, como uma prática proletarizada e alienada, e outra mais positiva e otimista, que aponta para a busca da qualificação, da consciência política, da luta por melhores condições salariais, profissionalização e autonomia no trabalho docente.

No processo de transformação da profissão docente no Brasil, o autor reúne estudos que analisam a desvalorização social do profissional docente e a instauração da dúvida e da crítica social sobre sua prática pedagógica. Questionava-se o valor social e pessoal do que era ensinado em nossas escolas, assim como a capacidade dos professores de fazê-lo adequadamente. Tais questões, identificadas mais frequentemente com a prática educativa dos profissionais da rede pública de ensino, acirram, nos anos 80, o conflito sobre a qualidade do ensino entre as redes pública e particular. Retratam, assim, a diversidade de leituras sobre o trabalho docente e sobre a escola como um espaço de reprodução cultural e de conflitos de interesses.

O livro discute as dificuldades dos docentes em assumir uma identidade profissional e ter clareza sobre a natureza e a especificidade de seu trabalho, premidos que estão pelas condi-

ções insuficientes de trabalho e de vida. Muitos dos autores analisados indagavam: Quem são e o que são os professores: trabalhadores do ensino ou profissionais da educação? Para que servem os professores? Para treinar alunos domesticados para o trabalho assalariado ou para reproduzir a ideologia dominante na sociedade capitalista? Agentes ou atores sociais, vítimas ou algozes?

A polarização entre o caráter assalariado e controlado da atividade docente, frente a frente com a autonomia desse profissional diante do conhecimento a ser transmitido, e sua prática pedagógica, entre o caráter normativo e transformador frente a frente com a instrumentalidade para a sociedade e para o trabalho da ação educativa, possibilitou ampliar a consciência social e política desses profissionais sobre o papel da escola na sociedade, assim como sobre as necessidades culturais e pedagógicas inseridas em uma ação educativa reflexiva e transformadora. Tais estudos constroem assim o caminho para a grande virada na representação e na prática pedagógica dos profissionais da educação nos anos 90: de agentes do Estado e da sociedade para atores sócio-históricos, reflexivos, produtores e reprodutores de cultura, de conhecimento, de comportamentos, de valores e de ideais que intermedeiam práticas sociais, cidadania responsável, culturas e subjetividades.

Ao examinar as transformações ocorridas nas relações do trabalho docente, o autor reconstrói ainda o processo de feminização do magistério no Brasil, comparativamente ao ocorrido em outros países. Analisa suas origens sociais e históricas e desvela principalmente a especificidade desse processo por meio de uma das mais amplas revisões sobre essa questão até então produzidas no país. Dentre essas especificidades destaca a domesticidade do processo de trabalho docente, os pro-

cessos de hierarquização e de verticalização do trabalho feminino em relação ao trabalho masculino e seus reflexos sobre a prática pedagógica. Tais processos, ainda que fundamentais para a compreensão da profissão docente, persistem, salvo em raras exceções, distanciados dos currículos, dos conteúdos e das discussões nas faculdades de educação, nas licenciaturas e Escolas Normais no país, instituições essas em que esse fenômeno revela-se também em toda a sua plenitude.

Dessa forma, o livro analisa com propriedade os grandes avanços nos estudos sobre o trabalho docente, mas ressalta também a necessidade de as pesquisas focalizarem questões ainda pouco exploradas no cotidiano da instituição escolar. A complexidade do campo analisado exige maior empenho em estudos empíricos que contribuam para desvelar as múltiplas determinações do trabalho docente, a contraditoriedade das práticas pedagógicas, assim como as regularidades nem sempre aparentes nas relações entre a escola e a sociedade brasileira. De forma semelhante, muitos dos processos inovadores que emergem das práticas coletivas e individuais dos profissionais de educação permanecem desconhecidos e, se sistematizados e socializados, poderiam, sem dúvida, contribuir para novos avanços teóricos e para a construção de práticas educativas menos excludentes e discriminatórias.

Se, por um lado, ficam evidenciados os avanços na produção teórica sobre as relações de trabalho dos professores e sobre a escola como um espaço e um tempo de trabalho, por outro, o conhecimento já sistematizado apresenta-se ainda insuficiente quando comparado ao disponível sobre outras profissões e outros tipos de profissionais. Percebe-se, no entanto, que a negação dos reducionismos tão presentes nas abordagens e análises das décadas passadas constitui um passo fundamen-

tal para novos avanços teóricos e práticas na área. Concordo com o autor quando comenta que nem os professores são culpados pela desprofissionalização nem os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque o desejam consciente e conspiratoriamente. Portanto, não é possível discutir o trabalho docente sem penetrar, de fato, nas formas concretas de sua materialização no interior da escola e da sala de aula. Somente assim será possível entender como a materialidade dos fenômenos sociais penetra e marca essa instituição e seus profissionais. De forma semelhante, o olhar para dentro da escola situada socialmente nos permitirá também entender melhor como a escola e seus profissionais neutralizam seus limites e reconstruem sua prática por meio de processos menos discriminadores e seletivos, e mais legitimadores de uma sociedade e de uma escola mais democrática.

Tenho certeza de que este livro, pela temática que aborda, como pela qualidade do texto produzido, será certamente o primeiro de uma série de muitos outros que o autor produzirá em sua trajetória de professor e de pesquisador envolvido com a prática docente e com os problemas sociais e educacionais deste país. Sinto-me feliz por ter participado desta obra, ora como orientadora de um mestrando envolvente e talentoso, ora como aprendiz interessada nas questões que emergem de uma pesquisa que nos emociona, por falar de nós mesmos e de nosso cotidiano de trabalho.

Profª. Dra. Leila Alvarenga Mafra
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais – PUC Minas

Introdução

Este livro foi motivado pela experiência de ter vivido a escola pública como um local de trabalho, num período rico em mobilizações e processos de organização político-sindical dos/as professores/as. No final da década de setenta, em quase todos os estados da União, greves e movimentos foram se construindo no questionamento das políticas educacionais e nas reivindicações por aumentos salariais e melhoria das condições de trabalho dos/as professores/as. Esses movimentos contaram com o apoio da sociedade civil e o/a professor/a passou a ser um/a protagonista importante no novo cenário político que, à época, se avizinhava.

Essa realidade pregou uma surpresa na academia que, em meio a perplexidades e dúvidas, de alguma forma, tentou responder à altura aos anseios manifestos pelos professores e professoras. Muitas discussões e debates científicos, a partir daí, produziram análises que, sem dúvida, têm contribuído para melhor se entender esse/a trabalhador/a do ensino.

Essas análises buscaram entender, de um lado, a condição profissional e de trabalho do/a professor/a do ensino primário e, de outro, a caracterização dessa atividade como profissão de mulher. A partir de diferentes visões, essas análises percorreram caminhos próximos, descontraídos, congruentes, incongruentes, complementares e, muitas vezes, distantes. No entanto, ajudaram a constituir, mesmo que ainda de forma precária, um campo de estudo no Brasil.

Desde as problemáticas levantadas por essas análises vários questionamentos se impõem para um aprofundamento e

sistematização desse campo de investigação que é o trabalho docente.

Trabalhador/a da educação, professor/a, profissional ou proletário/a do ensino, afinal como devem ser caracterizados os/as docentes? Qual a natureza do trabalho que realizam? É um trabalho proletarizado? É um trabalho mais adequado para ser exercido por mulheres? O sacerdócio, a vocação, o caráter missionário constituem ingredientes indispensáveis para o exercício do magistério? Enfim, essas são questões que os educadores e educadoras vêm se colocando e este trabalho pretende analisar para contribuir, de alguma forma, com esse campo de investigação.

Assim, este estudo, a partir da análise da produção científica da área de educação, interpreta o processo de trabalho docente desde as relações de classe e de gênero, considerando suas conexões com os processos históricos de constituição do professorado. Por fim, discute as implicações desses aspectos tentando aprofundar o debate sobre a natureza do trabalho docente.

Este estudo examina o trabalho docente a partir de um balanço da produção científica na área, sem ter, no entanto, a pretensão de constituir-se em um “estado da arte” sobre a questão. A investigação visou à análise e ao entendimento da organização do processo de trabalho docente enquanto expressão do pensamento desenvolvido por diferentes autores e autoras sobre a temática.

Para o fenômeno estudado – *processo de trabalho docente* – as categorias fundamentais que emergiram dos estudos examinados foram *proletarização* e *profissionalismo*. Essas categorias de análise se associam a outros elementos fundamentais e demarcam limites e questões postos pelos/as autores/as no exame deste fenômeno e que são: vocação, prestígio social, natureza do trabalho docente (produtivo ou improdutivo, capitalista ou não capitalista), situação de classe, relações de gênero, elemen-

tos do processo de trabalho docente e as relações com o processo de trabalho capitalista.

Na verdade, a análise do processo de trabalho docente não pode ser feita sem levar em consideração a organização do trabalho escolar. No entanto, a análise centrada no trabalho docente possibilitou que se abandonassem aspectos que ampliavam demais o campo de estudo (ex. relações com alunos, análise de materiais didáticos e técnicas de ensino, aspectos da produção de conhecimento, etc.). Estes entram no campo de análise somente na medida em que ajudam a explicar aspectos importantes e significativos do trabalho docente.

Ao tomar contato com os trabalhos selecionados para análise¹, notou-se que as tendências de análise do processo de trabalho docente eram poucas e repetitivas. Em outras palavras: dentre cada uma das tendências identificadas havia alguns trabalhos significativos, originais e que acrescentavam conhecimento na área – podendo ser considerados como matriz teórica. Muitos trabalhos reproduziam essa matriz para explicar diferentes aspectos do trabalho escolar, embora trouxessem contribuições importantes em outros ângulos, fora do âmbito desta investigação. Assim, as análises e estudos centraram-se nos trabalhos considerados como *matriz* e sempre que necessário referiram-se aos outros subsidiariamente.

Portanto, com essa definição, o corpo de análise passou a ser intencional. O critério maior para a seleção dos trabalhos que compuseram o estudo levou em conta a caracterização daqueles enquanto referência teórica para as diferentes tendências de análise do trabalho docente na produção científica brasileira.

Os trabalhos selecionados e analisados para a investigação estão organizados a partir de três temáticas, a saber:

¹ O conjunto dos textos que serviram de base para a análise podem ser encontrados em Hypolito (1994), ANEXO.

- a) *Sobre a constituição histórica e situação de classe do professor;*
- b) *Sobre a feminização do magistério e relações de classe;*
- c) *Sobre a natureza do trabalho docente.*

Os textos arrolados, como facilmente poderá ser identificado, muitas vezes enquadravam-se em mais de uma das temáticas. Essas temáticas surgiram da análise de investigação e serviram, também, para definir e organizar a forma de exposição.

A exposição está estruturada em cinco partes: introdução, três capítulos e conclusão. Esta introdução visa situar o trabalho, referir alguns elementos metodológicos e expor a estrutura do livro.

O primeiro capítulo explora aspectos da constituição histórica do professorado, tentando evidenciar a conflituosa trajetória dessa profissão, primeiramente para se constituir em profissão e depois transformando-se em trabalhador/a assalariado/a. Discute também as relações deste/a profissional com o Estado, à medida que ao se transformar em assalariado/a o/a professor/a passou a ser, na maioria das vezes, um/a funcionário/a público/a. Como isso tudo modificou a posição deste ser social na estrutura de classes da sociedade, a parte final do capítulo é dedicada à discussão sobre a posição de classes dos professores e das professoras.

Nessa trajetória da categoria docente aparece com muito destaque o fato do magistério ter se constituído majoritariamente numa profissão de mulher. O segundo capítulo tem por objetivo mostrar a evolução desse fenômeno de feminização do magistério, a adequação do conceito *relações de gênero* como categoria de análise e, por fim, estabelecer algumas relações entre classe e gênero para buscar uma interpretação do trabalho docente que leve em consideração o fato dessa profissão ser exercida, esmagadoramente, por trabalhadoras mulheres.

O capítulo seguinte, chamado “*A natureza do trabalho docente*”, discute centralmente a problemática do trabalho do/a

professor/a a partir das teorias que buscam interpretá-lo como um trabalho tipicamente capitalista ou não. Para isso são desenvolvidas várias interpretações possíveis, incluindo-se a perspectiva da *tese da proletarização*, os questionamentos a essa perspectiva e outras abordagens que buscam articular paradigmas de interpretação que ultrapassem o modelo fabril e que dão ênfase ao papel do/a professor/a como sujeito das relações sociais que ocorrem no interior das práticas educativas e sociais.

Ao final, na conclusão, propõe-se uma síntese dos principais achados da produção científica na área, apontando os limites e os avanços alcançados, na busca de articular e construir uma perspectiva teórica de interpretação do trabalho docente capaz de uma maior aproximação com a realidade vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras do ensino.

II

A Constituição Histórica do Trabalho Docente

Este capítulo mostrará, através da análise de alguns autores, as transformações ocorridas na construção do trabalho docente e da organização escolar e, em especial, a constituição do/a professor/a em trabalhador/a da educação.

O/a profissional do ensino, no decorrer do processo de construção e consolidação de uma instituição da sociedade especialmente dedicada à educação sistematizada, viu-se submetido/a a variadas formas de estrutura e organização escolar.

Essas formas de organização da escola, além de serem expressão material do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, impuseram um jeito de ser e agir ao/a profissional do ensino, que, enquanto ser coletivo, foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

1. Professorado: entre o sacerdócio e o profissionalismo

Desde que o trabalho de ensinar passou a se constituir numa atividade descolada da Igreja e exercida por leigos, surgiram preocupações – influenciadas pelo ideário liberal – que indicavam a necessidade de dar um caráter mais técnico-profissional a esta atividade. Em oposição a este profissionalismo articulava-se a Igreja, amedrontada pela expansão do liberalismo.

Esse fenômeno caracterizou-se, por um lado, pelas preocupações dos professores com uma formação técnico-profissional capaz de atender as demandas colocadas pela expansão do ensino básico, principalmente da escola pública; e, por outro, pelas preocupações da Igreja e suas corporações em incentivar a atividade docente enquanto vocação e sacerdócio.

Segundo Kreutz (1985; 1986) a concepção do magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. De acordo com o autor, a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos (KREUTZ, 1986; NÓVOA, 1991; FRAGO², 1993) e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população.

Sabe-se que, nesse período, os conflitos político-religiosos na Europa eram muito freqüentes e foram determinantes em vários aspectos para o mundo contemporâneo. A disputa entre os interesses liberais/burgueses e os interesses tradicionais/aristocráticos estava presente desde aquela época; a Igreja exercia um papel fundamental nessa disputa ideológica por exercer, dentre outros fatores, o controle sobre a educação.

As escolas funcionavam principalmente nas igrejas, cate-drais e conventos e os professores eram membros do clero.

Quando surgiu a necessidade de as escolas serem abertas para camadas mais amplas da população, o clero sozinho já não conseguia atender essas novas demandas. Assim, colaboradores leigos foram convocados para exercer a função docente. Estes “*deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja*” (KREUTZ, 1986, p. 13).

² O capítulo dois deste livro, em particular, é muito importante para o entendimento da relevância atribuída pela religião e pelas igrejas à aprendizagem da leitura e da escrita pelas camadas populares nesse período.

Daí, segundo o autor, advém o termo professor como “*o que professa fê e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade*” (KREUTZ, 1986, p. 13).

As raízes históricas da atividade docente – esta vista como vocação e sacerdócio – manifestaram-se, de forma mais concreta, momentos mais tarde, como se pode ver na seguinte passagem:

[...] a concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o Movimento de Restauração, e lutavam pela volta aos ‘bons tempos’ da Idade Média com uma sociedade ‘harmônica e justa’... Nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do ‘liberalismo satânico’ (KREUTZ, 1986, p. 13).

Quando se perde a noção histórica desse movimento é que podemos nos prender, metafisicamente, à ideia de que o magistério sempre foi “*‘por essência’ uma vocação-sacerdócio*” (KREUTZ, 1986, p. 13).

No século passado houve um desenvolvimento espetacular da sociedade, resultante de processos de transformação mais amplos que já vinham se delineando há algum tempo, tais como industrialização e mudanças nas formas de organização do processo de trabalho; mudanças políticas, tanto em termos de ideário (iluminismo, liberalismo, etc.) quanto em termos de formas de organização da sociedade (Estados Nacionais); e modificações culturais que repercutem no modo de vida, provocadas, por exemplo, pela urbanização.

O Movimento de Restauração, de cunho conservador, opunha-se a essas transformações que eram, sem dúvida, profundas.

Em termos de educação, o pensamento liberal defendia que esta fosse pública e laica para todos; propunha, conseqüentemente, uma formação docente baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não em uma profissão de fé (LOPES, 1981; NÓVOA, 1991).

Segundo Kreutz (1985; 1986) surgem, entre 1830 e 1848, movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela luta por organização profissional e especialização de funções; pela rejeição das funções não escolares; pela busca de autonomia da categoria; e pela emancipação da tutela do Estado³ e da Igreja.

Essas ideias chocam-se frontalmente com a concepção de docência baseada na vocação, no sacerdócio e no paroquialismo.

A Igreja, à época, com suas concepções conservadoras e reacionárias, considerando a educação e o trabalho de professor como fundamentais para o combate ao liberalismo, quando se referia à atividade docente pregava que

sua ação educativa na escola deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade. Daí o realce para as funções extra-escolares. Posto como o guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão (KREUTZ, 1986, p. 14).

Fica claro que a visão de professor promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação.

³ O Estado a que se faz referência neste momento é o Estado aristocrático, conservador, já que o Estado liberal também vai aceitar a profissionalização docente e a laicização da educação, apesar de lhe interessar a ideologia do sacerdócio. Ver Nóvoa (1991), especialmente p. 118 e seguintes.

A concepção liberal atendeu uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora.

O movimento de organização profissional dos professores já podia ser identificado, anteriormente, em outras categorias profissionais (ex. trabalhadores gráficos). Na verdade, esse movimento coincide em boa parte com formas de resistência que grupos, estratos sociais e corpos profissionais desenvolveram a fim de não se proletarizar.

Da mesma forma que a constituição social capitalista evidencia as classes sociais, incentiva, por diversos mecanismos, as corporações – muitas originadas na Idade Média. Essa característica, contraditoriamente, pode indicar ao mesmo tempo um movimento de classe social e um movimento de fragmentação de classe social. Isto é, ao mesmo tempo em que formas de organização profissional podem favorecer a organização global de uma classe social, podem também exacerbar o corporativismo e obstaculizar os processos de solidariedade no interior de uma mesma classe social.

A origem da paroquialização e do sacerdócio, discutida por Kreutz (1985; 1986), ao ser confrontada com os caminhos percorridos por Arroyo (1985a), mostra uma vigorosa contradição que o professorado atravessou e que, em alguns aspectos, ainda atravessa: enquanto membro de uma comunidade (paroquial), influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função; ou seja: à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, menor fica sendo seu prestígio social, menores sua autonomia e o controle sobre seu pró-

prio trabalho; menor, ainda, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos.

Arroyo (1985a) destaca em muitas passagens que o professor ou a professora no Brasil, no século passado, era uma figura muito próxima do que ele chama de *mestre do ofício de ensinar*⁴.

Este mestre desempenhava a função de ensinar muito integrado com a comunidade. Para exemplificar, o autor mostra como eram requisitados os professores, quando da consolidação do sistema de ensino primário:

[...] a criação da maioria das cadeiras era precedida de um requerimento dos pais. Frequentemente estes indicavam o nome do professor ou professora que gostariam fosse nomeado. Os pais indicam as qualidades do mestre e frequentemente se referem à longa experiência no ofício de ensinar as primeiras letras (ARROYO, 1985a, p. 19).

Para o autor, “o *mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelos poderes constituídos*”. É sobre esse ofício já existente, caracterizado como trabalho docente na época, que o Estado vai organizar o modelo de escola e de profissional do ensino.

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

⁴ Nicanor P. Sá (1986) vai denominar esse/a professor/a de *professor/artesão*. “O professor é a autoridade absoluta na medida em que concentra em si a autoridade coercitiva e o saber erudito ou enciclopédico. Abstraída a grande divisão social de trabalho – intelectual *versus* manual – o professor faz praticamente a totalidade do trabalho educativo. O ato pedagógico pode ser expresso quase sem mediação pela relação entre o professor e o aluno. Com certa liberdade e abuso terminológico pode-se dizer que este trabalho docente é do tipo artesanal, onde o professor/artesão participa de todo o processo de produção de uma aula ou até mais do que isso, participa desde o momento da produção até o do consumo” (SÁ, 1986, p. 23). [grifos do autor]

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. Os pedidos são numerosos (ARROYO, 1985a, p. 19-20).

Se em função da relação estreita que o *mestre do ofício de ensinar* estabelecia com a comunidade evidencia-se, de um lado, um relacionamento baseado no prestígio social e na legitimidade profissional – o que lhe assegurava autonomia e respeito às suas competências técnicas –, revela-se, de outro, um certo *paroquialismo* que impõe à atividade de ensinar o caráter de vocação e sacerdócio e que pode ser considerado como base de certos conservadorismos (KREUTZ, 1986).

As qualidades do trabalho docente que o Estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores e das professoras que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de se submeter aos aspectos sócio-culturais construídos sob hegemonia religiosa.

Assim foi se constituindo esse importante ramo do serviço público – a instrução primária – aproveitando um sistema disperso de ensino particular, e, sobretudo, aproveitando o trabalho assíduo, a aptidão e o bom método de transmissão, de inúmeros mestres particulares do ofício de ensinar (ARROYO, 1985a, p. 22).

Arroyo continua destacando esse aspecto, mostrando que

Uma das características exploradas é a dedicação dos mestres. Na organização particular do trabalho pedagógico essa dedicação tinha um sentido concreto. Dessa dedicação eles viviam, e nela construía-se seu nome e sua reputação profissio-

nal como mestres do ofício de ensinar. [...] A comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um. O mestre, o preceptor particular, tem que mostrar moralidade e dedicação como chefe de família, mãe, viúva, cidadão e mestre. O ofício a que ele se entregava era um ofício total (ARROYO, 1985a, p. 24).

Esse professor ou essa professora, segundo o autor, mantém uma relação muito estreita com pais e alunos e com toda a vida cotidiana, cultural e política da comunidade⁵, desempenhando um papel fundamental nessas relações. Assim, a/o docente confunde-se com a/o cidadã/ão, a/o profissional, a/o amiga/o, etc. Muitas vezes a escola era a própria casa do/a professor/a.

As características acima descritas acerca do trabalho docente indicam um/a profissional muito próximo do/a professor/a paroquial referido por Kreutz (1986), um/a professor/a vocacionado/a, sacerdotal, disponível, etc. No entanto, com a expansão da rede pública de ensino, em parte demandada pelo acréscimo das populações urbanas, o crescimento quantitativo dos professores e das professoras é cada vez mais acentuado e as contradições entre os interesses do paroquialismo e as necessidades do profissionalismo se aprofundam.

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

O que importa ressaltar é que quando essas relações de trabalho são alteradas e o trabalhador autônomo passa a vender seu trabalho e se submeter à organização da empresa pública ou privada, tudo muda radicalmente (ARROYO, 1985a, p. 26).

A contradição que deve ser destacada é que enquanto o/a professor/a permanece muito próximo da sua comunidade pa-

⁵ Imagino que essa imagem de profissional descrita é próxima da figura de professor que pode ser encontrada ainda em algumas comunidades rurais no Brasil, apesar de questionável o caráter profissional e de prestígio social mantido por esses docentes.

rece, também, permanecer distante de uma perspectiva de profissionalismo.

Quanto mais os/as docentes se organizam e buscam um estatuto profissional, mais vão rejeitar as atividades não docentes e mais vão lutar para restringir suas atividades às ações técnico-profissionais. Nesse caso, a concepção profissional dos/as docentes vai se afastando do ideário sacerdotal e, na busca por conquistar e manter uma identidade profissional, o espírito corporativo vai sendo criado.

Quanto mais os/as docentes vão se atrelando ao Estado empregador e tornando-se assalariados/as, tanto mais vão se distanciando das comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e dos sistemas liberais de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo. Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado pelo Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida das professoras e dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado para seus componentes⁶. Essas contradições vão percorrer a trajetória docente por muito tempo.

Para o Estado consolidar a implantação de um sistema educacional sob seu controle

[...] é preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como um corpo do Estado. A estratégia de recrutamento adotada não privilegiará os candidatos que querem ensinar nas localidades onde nasceram, mas visará sobretudo à constituição de um corpo de pessoas isoladas, submetidas à disciplina do Estado (NOVOA, 1991, p. 121).

O Estado quer subtrair o/a professor/a ao controle de suas localidades, mas não deseja que ele/a perca aquelas ca-

⁶ Para ilustrar esse tipo de controle ver o contrato de trabalho de uma professora, nos EUA em 1923, apresentado nos textos de Apple (1989, p. 79-80) e Apple e Teitelbaum (1991, p. 63).

racterísticas de dedicação, de empenho, de honra. Os/as docentes vão buscar a nova situação de trabalho – assalariamento e formação pelo Estado – até mesmo porque ficará cada vez mais difícil realizar o seu *ofício de ensinar* sendo um/a trabalhador/a “autônomo”, pois o sistema escolar a partir daí vai se complexificando e exigindo profissionalização.

As referências que utilizamos de Nóvoa (1991) tratam da situação europeia, mas ajudam a entender o desenvolvimento do trabalho docente no Brasil, principalmente quando ele trata da funcionarização dos/as professores/as.

Os docentes vão aderir a este projeto, na medida em que eles propõe um estatuto de autonomia e de independência frente aos párocos, aos notáveis locais e às populações, de uma forma que eles não tinham nunca experimentado: de agora em diante, eles são *funcionários do Estado*, com todos os direitos e deveres que isto implica. É preciso portanto considerar a *funcionarização* como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado: os primeiros buscando se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; o segundo buscando garantir o controle da instituição escolar (NÓVOA, 1991, p. 121).

Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização significou, de um lado, a busca pela profissionalização dos/as docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os/as profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização.

Na próxima seção serão desenvolvidas análises que tentam interpretar o trabalho do professor e da professora enquanto ser social que vai se constituindo em trabalhador/a assalariado/a.

2. Professorado: profissionalismo, assalariamento e posição de classe

Os estudos sobre o desenvolvimento histórico do trabalho docente são recentes, pelo menos no Brasil, e revelam visões e abordagens diferentes quanto às interpretações e aos aspectos a serem analisados. Muitas dessas diferenças teóricas são trazidas de outros debates e estudos da Sociologia, especialmente da Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação. Pretende-se expor algumas dessas visões analisando suas implicações a fim de melhor entender o trabalho docente atual.

Conforme referido anteriormente, no século passado é que se iniciou no Brasil o sistema público de ensino, paralelamente à constituição do Estado Liberal, ambos frutos do desenvolvimento do capitalismo e do processo de urbanização. Esse fenômeno ocorreu na Europa um pouco antes – Século XVIII na maioria dos países, mas com raízes em séculos anteriores, dependendo de cada exemplo histórico. Mesmo que se possa discutir as diferenças e distorções que configuraram esse fenômeno histórico (Estado mais ou menos liberal, capitalismo tardio, etc.) há concordância quanto a que também no Brasil residem naquele momento o início de uma rede escolar do Estado e o surgimento de uma profissão docente capaz de atender às demandas educacionais surgidas no final do século, pelo menos.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992) o surgimento da chamada escola nacional foi possível devido a algumas condições sociais:

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.

5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Praticamente todos esses aspectos estiveram presentes em nossa realidade e são detectados e trabalhados por Miguel Arroyo (1985a): o *surgimento de um espaço específico para a educação* das crianças e a *destruição de outros modos de educação* vão se opor àquela educação organizada pela e na comunidade, muitas vezes desenvolvida juntamente com as atividades de trabalho; o aparecimento de técnicos ou profissionais do ensino caracteriza as profundas transformações por que passou o trabalho docente, aspecto que é tratado quando o autor discute a transformação do *mestre do ofício de ensinar* em *profissional do ensino assalariado*; todo esse processo é analisado a partir da entrada do Estado como o responsável pela educação dos cidadãos e como ente implementador de uma rede de ensino pública, laica e universal.⁷

A análise desenvolvida por Arroyo vai no sentido de demonstrar como o trabalho docente foi sendo construído historicamente como um trabalho que evoluiu da situação de *mestre do ofício de ensinar* para a de *trabalhador/a do ensino* empregado/a pelo Estado. Este/a trabalhador/a passa a ser não só assalariado/a mas também controlado/a pelo Estado.

Ao falar da consolidação da profissão docente, Nóvoa diz que o “*professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino*” (1992, p. 15). E mais adiante afirma o autor que

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devi-

⁷ Além das referências já feitas sobre esse tema – educação de crianças e surgimento da escola pública, é importante o capítulo 4 “Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas”, do livro *A face oculta da Escola*, de Enguita (1989).

das aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1992, p. 16). [grifos do autor]

Tanto o aspecto de sacerdócio, já abordado, quanto o aspecto da desejável (por parte do Estado e das classes que o/a controlam) “neutralidade” do/a professor/a – imprescindível para a consecução do papel de formador/a das gerações futuras, a partir de um espírito de igualdade, liberdade e fraternidade – são tratados por Arroyo (1985a) ao discutir a constituição da profissão docente desde a realidade histórica mineira.

Somente o Estado poderia ser capaz de promover essa figura equidistante das classes sociais e das instituições políticas, sociais e religiosas. Isso ocorre através de dois processos já mencionados: o Estado assume a responsabilidade de promover, organizar, manter e controlar o sistema público de ensino elementar; e o Estado passa a regular profissionalmente os/as docentes, tanto como empregador quanto como aquele que avoca para si o direito e a responsabilidade de formar os/as profissionais para o ensino primário (Escolas Normais) e legislar sobre a profissão (ARROYO, 1985a).

Processos semelhantes ocorreram em outros países. Possivelmente como resultado da colonização portuguesa, a constituição da profissão docente no Brasil foi muito parecida com aquela ocorrida em Portugal. Trabalhos como os de Nóvoa (1990, 1991, 1992) e Helena Araújo (1990) nos informam sobre a realidade do trabalho docente nesse país.

Os processos históricos de constituição do trabalho docente na Inglaterra e Estados Unidos da América são desenvolvidos por Apple (1988a; 1988b; 1989). A análise do professor-

do, para ele, deve se pautar por uma interpretação que leve em consideração aspectos de *classe*, pela investigação dos processos de trabalho que conduziram (conduzem) os/as profissionais do ensino à proletarização, e aspectos de *gênero*, pela investigação do processo de feminização do magistério. Alguns dos pressupostos desse autor serão retomados mais adiante.

Tratando das relações do magistério e imigração alemã, estudadas a partir do Brasil, Kreutz (1985; 1986) traz elementos importantes sobre o desenvolvimento docente na Alemanha. Aproveitaram-se aqui sobretudo as análises que tratam dos momentos iniciais de constituição da profissão, conforme referências anteriores, envolvendo os aspectos de vocação e sacerdócio, e suas derivações religiosas, em confronto com aspectos profissionais relacionados ao surgimento do Estado liberal.

Já no trabalho de Rita Amélia Villela (1991) pode-se encontrar informações e referências sobre os vínculos mais recentes do professorado com o Estado Alemão. Em suas análises ficam evidenciados aspectos do processo de funcionarização e de constituição profissional dos/as professores/as na Alemanha. Outros aspectos desenvolvidos nesse estudo, referentes aos nexos entre professores/as, Estado e classes sociais, serão retomados em capítulo posterior.

Sobre o transcurso desse processo na Espanha há algumas análises de Enguita (1991) que, mesmo tratando principalmente do momento atual da profissão docente, recupera aspectos históricos referentes tanto à situação de classe quanto de gênero⁸. Ainda sobre a formação de docentes na Espanha,

⁸ Mais especificamente sobre aspectos históricos da instituição escolar e da profissão de ensinar são importantes as contribuições da Revista *Teoria & Educação*, número 4, com a temática *Interpretando o Trabalho Docente*, e número 6, que traz artigos em torno de *Dossiê: História da Educação*. Ainda sobre o tema deve ser destacada a *Revista de Educación*, n. 285, Madrid, Enero-Abril 1988, com vários artigos de interesse para as questões do trabalho docente, particularmente sobre Profissionalismo e Proletarização; e *Cuadernos de Pedagogía*, n. 161, Barcelona, Julio-Agosto, 1988.

além das indicações referidas, Piqueras (1988) ao tratar sobre *El Oficio de Maestro*⁹ analisa o processo de formação de professores e professoras, no século passado, fazendo referências às Escolas Normais e outras instituições com essa mesma finalidade, mostrando a importância do papel do Estado como organizador do sistema de ensino e da profissão docente. Ao falar da profissão docente, o autor desenvolve sua análise em duas vias: a feminização da profissão e o perfil social dessa profissão.

Essas indicações sobre o processo de formação da profissão docente em outros países mostram que, basicamente, os processos de constituição do trabalho docente foram semelhantes. A seguir será caracterizado o perfil do professorado na situação brasileira, em termos profissionais, sociais e de classe.

3. A organização escolar e a formação do professorado no Brasil

Em termos de educação, mais precisamente educação escolar, o que se encontra no final do século passado e início deste é uma situação pouco nítida, muito nebulosa e pouco definida. Talvez em função da desestruturação do sistema escolar jesuítico e de sua substituição pelas aulas régias, ainda no período colonial, é que o sistema de educação elementar brasileiro tenha chegado até esse momento sem uma configuração mais claramente delineada. Apesar das iniciativas e ações desenvolvidas durante o Império, principalmente a partir da vinda da Família Real, chegava o país na virada do século sem uma estrutura educacional capaz de atender as demandas originadas pelo desenvolvimento econômico e pelo processo de urbanização. Muitas dessas demandas surgiram de imigrantes

⁹ Este é o título da primeira parte do livro do autor, cuja referência completa é PIQUERAS, José. *El taller y la escuela*. Madrid, Siglo Veintiuno, 1988.

que já haviam vivido, de alguma forma, a experiência da implantação de uma escola pública, laica, gratuita e universal.

Apesar dessas imprecisões, esse período de nossa história é de fundamental importância para o entendimento tanto da estrutura e funcionamento de nosso sistema escolar quanto da conformação histórico-social do trabalho docente.

Para o Estado Republicano, o compromisso com uma educação pública, laica e, portanto, com acesso permitido a todos os cidadãos, era questão de honra. Mesmo que esse compromisso tenha se reduzido a discursos, fazia parte do projeto histórico do pensamento republicano.

A virada do século e as primeiras décadas deste significaram, para a educação escolar brasileira – principalmente para a educação elementar –, um momento fundamental para a organização do trabalho escolar, apesar de parecer, para muitos, à primeira vista, simplesmente um momento de indefinições e de desorganização do sistema escolar. Nesse período é que muitas das características da nossa escola atual começaram a ser delineadas.

É nesse momento que o Estado começa a se implantar como organizador e controlador do sistema. Algumas funções burocrático-administrativas importantes já existiam – como, por exemplo, a de Inspetor Escolar –; eram, no entanto, insuficientes para garantir uma eficiência político-ideológica da escola e exercer um controle sobre o trabalho docente. Daí a pergunta que Arroyo se faz: “*como controlar trabalhadores tão dispersos em cadeiras de instrução isoladas, funcionando em sacristias, depósitos, ranchos e sobretudo na casa do próprio professor?*” (1985a, p. 124). Esse autor faz uma brilhante descrição, a partir da realidade mineira do início do século, refletindo sobre as alternativas e preocupações dos dirigentes educacionais da época.

As indagações giram muito em torno do controle e da supervisão. A seguinte passagem mostra um pouco essa situação:

quando por função de cargo público, inspecionava cerca de duzentas escolas, Estevan de Oliveira deve ter intuído que essa organização do trabalho em que o produtor da instrução ficava tão autônomo, era inadmissível. Teria que levar a desorganização do trabalho. Como tenente-inspetor, devia conhecer a importância da disciplina e organização nas instituições.

Analisando o relatório desse inspetor, Arroyo mostra que

o Inspetor Estevan, no início de seu relatório deixa explícita sua proposta, como “resolver o problema do ensino primário?... lançar os fundamentos de uma racional organização”. O que implicava: “fundação da escola e formação do professorado” (p. 124).

Se as preocupações ficavam em torno do controle e da supervisão, as alternativas caminharam em dois sentidos: ‘fundação da escola e formação do professorado’.

Referindo-se a processos de renovação da educação na década de 20, mais precisamente à reforma do ensino de 1928 no Distrito Federal, Fernando de Azevedo assim se pronunciava:

[...] nenhuma outra [reforma] atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno. Atribuindo novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação, procedeu o reformador à renovação das técnicas e dos processos que deviam variar, como instrumentos, em função dos objetivos que se propunha atingir e que atuavam sobre todo o conjunto, e se esforçou por fornecer, pela reforma, às escolas de todos os graus e tipos uma base concreta de serviços técnicos e administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos (AZEVEDO, 1958, p. 164).

Processos semelhantes a esse acima descrito ocorreram em vários estados da Federação. O que se quer destacar é que nessas primeiras décadas da República estavam se processando aspectos importantes de uma verdadeira revolução na organização escolar.

A criação dos Grupos Escolares – unidades escolares que reuniam classes isoladas, em geral mutisseriadas, ministradas por um/a único/a professor/a–, o surgimento de várias funções administrativas – hierarquização e controle do Estado sobre o trabalho escolar –, a fragmentação e divisão do trabalho docente – separação entre concepção e execução – e o incentivo aos institutos de formação de professores – Escolas Normais e de preparação das novas funções (Diretor, p. ex.) – são algumas das características gestadas nesse período.

Para Novaes,

[...] o grupo escolar, a reunião de classes, de professores, em um mesmo local, estaria ligada a dois fatores.

O primeiro diz respeito à organização fabril que a escola assume cada vez mais nas sociedades capitalistas. [...] o trabalho dos professores estaria muito próximo ao dos artesãos reunidos numa manufatura: seria o início do parcelamento do trabalho pedagógico. [...]

É indiscutível que nesse momento ocorre uma mudança substancial no processo de trabalho do professor. Grosseiramente, estaria começando a especialização, a segmentação do trabalho docente. A professora que até então trabalhava com alunos da primeira à quarta série do Ensino Primário, começava a trabalhar em classes seriadas. Na organização escolar vai se firmando sua especialização, ela agora trabalha com alunos de primeira, segunda, terceira ou de quarta série, nunca com todos eles.

O segundo fator ligar-se-ia ao controle do Estado sobre o sistema educacional [...] (NOVAES, 1984, p. 24-25).

Essa associação entre criação de unidade escolares, institutos de formação, organização do trabalho escolar e controle do Estado sobre o sistema de ensino, os currículos e o trabalho docente, revela o caminho percorrido pela educação escolar para atender as demandas quantitativas e qualitativas da nova sociedade republicana. Mais do que isso: muitas dessas características marcaram profundamente a fisionomia dos/as professores/as e da escola no sistema escolar básico brasileiro (FARIA FILHO, 1987).

Para vários autores, as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização, análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores e trabalhadoras dentro de uma lógica de disciplinamento que atendesse as demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando (ARROYO, 1985a, 1985b; NOVAES, 1984; SÁ, 1986).

As implicações desse tipo de visão serão analisadas num próximo capítulo, quando será discutida a natureza do trabalho docente. Por ora, basta a caracterização da escola enquanto instituição que sofre as pressões do Estado e das necessidades políticas, ideológicas e pedagógicas do capitalismo emergente.

3.1. Professores, professoras e sua posição de classe

Cabe agora analisar mais detidamente como os professores e as professoras, enquanto trabalhadores docentes, têm sido caracterizados em termos de classe social.

Há um consenso entre os diferentes autores no que se refere ao processo de assalariamento dos/as professores/as, ao processo de funcionarização docente em relação ao Estado, ao processo de desprofissionalização e perda de prestígio social, pelo menos quando se remetem aos processos ocorridos no Brasil¹⁰.

Há, contudo, controvérsias quando se trata de caracterizar a posição de classe ocupada pelos/as docentes dentro da estrutura de classes sociais no capitalismo.

¹⁰ Em outros países pode ter havido processos de elevação do prestígio social e até mesmo de mobilidade social ascendente, como é o caso da Alemanha e França. Ver, respectivamente para cada situação, Vilela (1991) e Paixão (1991).

Vários estudos indicam que os/as professores/as fazem parte das classes médias (PEREIRA, 1969; GOUVEIA, 1970; MELLO, 1982, PESSANHA, 1994). (Esses estudos tratam diretamente deste assunto.)

Outros autores, em função da perspectiva teórica assumida de proletarização do trabalho docente, incluem os/as professores/as primários como trabalhadores/as que se identificam política e socialmente com o operariado (ARROYO, 1980, 1985a, 1985b; NORONHA e FAGUNDES, 1986; SÁ, 1986; SANTOS, 1985, 1989; PUCCI).

Há, ainda, outras posições que consideram que os/as docentes estão numa situação contraditória de classe, numa situação ambivalente entre o operariado e as classes médias (APPLE, 1988b, 1989; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1991). Nessa perspectiva há que se levar em consideração aspectos internos das próprias classes e das categorias sociais – funcionários, professores, etc. (FRANÇA, 1993).

Antes, porém, de entrar em uma análise mais detida desses aspectos, é importante fazer duas considerações. Primeiro, é preciso considerar que a situação de classe não pode ser confundida com nível de renda; portanto não basta ser ou estar assalariado/a para integrar o proletariado. Como destaca Pessanha,

não se pode confundir situação de classe, posição em relação à produção, com condições de vida e de consumo. Embora os operários do ABC paulista tenham um padrão de consumo que os aproxima das 'classes médias', suas relações com a produção os situam na classe operária (1994, p. 29).

Em segundo lugar, toda a análise aqui desenvolvida sobre o lugar do/a professor/a na estrutura de classes está tratando do/a professor/a da rede pública do ensino de 1º grau, designado/a em vários estudos como professor/a primário/a. Há diferenciações internas ao corpo profissional dos/as docentes quando se leva em conta os/as professores/as universitários e professores/as do ensino médio; e, ainda, pode haver grandes

diferenciações quando se trata de professores/as das redes pública e privada de ensino.

3.1.1. Professores e professoras como membros das “classes médias”

Há estudos significativos sobre a situação ocupacional dos professores e das professoras primários que tentaram caracterizar os anseios profissionais, a condição feminina do magistério e a condição social do professorado. Estes estudos buscaram atribuir uma localização na estrutura ocupacional e de classe para os/as docentes do ensino primário.

Tentando captar a origem social e de classe dos/as professores/as estudados/as, Luiz Pereira (1969) afirma

[...] que os membros do magistério primário, pelas suas origens socioeconômicas, já se vinculam à classe média assalariada pela sua maioria (69,5% dos pais dos professores tinham atividades assalariadas não-manuais). Entretanto, uma pequena parte se prende, em suas origens, a uma classe proprietária que se chamaria de pequena-burguesia (uns 15% cujos pais eram pequenos comerciantes ou 'artesãos'), enquanto outra minoria provém de famílias propriamente proletárias (10% dos pais como assalariados manuais). (p. 141)

Mais adiante, prossegue Luiz Pereira

Podemos concluir, portanto, que as professoras primárias tendem a participar da classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pela suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos (p. 142).

Gouveia (1970) também encontra resultados que lhe indicam que a maioria das professoras estudadas (cerca de 60%), quanto às famílias de origem, poderia ser classificada como de classe média. Esse estudo revela uma outra tendência interessante indicada pela conclusão de que “*a inclinação pelo magistério encontraria o terreno mais propício entre mães tradicionais, provenientes de famílias modestas e pouco instruídas*” (p. 124).

A autora constatou, como se pode ver, que a aspiração pelo magistério aumenta significativamente na medida em que a origem social reside nas classes menos favorecidas. Esse aspecto indicaria, de forma mais clara, uma tendência para as futuras composições sociais do magistério.

Outro estudo foi realizado por Mello (1987) com professoras em São Paulo. Os resultados são próximos dos anteriores, constatando-se

uma razoável homogeneidade quanto à origem sócio-econômica dos professores da amostra. [...] os pais da maioria deles possuíam escolaridade até o primário (mais de 70%) e desempenhavam ocupações de classe média-baixa ou média-média (cerca de 64%): não manuais de rotina ou de supervisão. Filhos de profissionais liberais com nível superior ou de pessoas ocupando altos cargos políticos e administrativos, bem como proprietários de grandes empresas, são minoria no grupo (menos de 10%) (MELLO, 1987, p. 67-68).

A autora considera que, para o período estudado e para o grupo estudado, as condições econômicas dos professores e das professoras não eram “*impeditivas da satisfação de necessidades básicas*” e que, comparando com a maioria da população, “*estariam entre os apenas 17% da população economicamente ativa de São Paulo que percebem mais de 5 salários*”. Analisa, ainda, que relacionando ocupação e escolaridade dos pais com ocupação e escolaridade dos maridos ou das próprias professoras “*percebe-se uma trajetória de ascensão social de uma para outra geração*” (p. 73).

Por fim, nesse estudo fica apontada uma situação contraditória que vive o/a professor/a:

A situação atual é, portanto, resultado de uma certa melhoria de vida, e é nessa característica que reside sua contradição. De um lado, ela faz os professores perceberem um ganho real em face da condição de seus pais. De outro, ela cria hábitos de vida identificados com os setores da classe média alta que foram os mais privilegiados pelo crescimento econômico da última década. Acontece que o outro dado real dessa situação é a desvalorização progressiva do salário do profes-

sor, reforçada pela perda do poder aquisitivo da classe média em geral (MELLO, 1987, p. 74).

Pessanha, apoiando-se em estudos empíricos realizados, faz referência constante aos trabalhos aqui também mencionados. Toda a análise desenvolvida por esse trabalho busca interpretar os professores e as professoras primárias como membros das “classes médias” (sempre apresentadas nesse estudo entre aspas, segundo a autora, pelas próprias imprecisões do termo). Após uma reconstrução histórica do movimento das “classes médias” no Brasil, a autora conclui que

em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às ‘classes médias’ e que esta categoria teve uma movimentação dentro de frações desta mesma classe social: no século passado, eram recrutadas entre mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das ‘classes médias’ urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60, entre famílias cujos chefes executavam trabalho não-manual e possuíam renda familiar alta, e, na década de 70, entre frações mais baixas desta mesma classe social (PESSANHA, 1994, p. 92).

Outro estudo foi realizado em Minas Gerais por Novaes (1984, p. 71) e encontrou resultados um pouco diferentes, em comparação com estudos anteriormente realizados no Brasil. Para a autora, os seus dados

conduzem à reflexão de que estaria ocorrendo uma alteração na origem social do grupo de pessoas que se interessam pelo magistério, não internamente no mesmo grupo social mas, mais provavelmente, uma mudança de grupo social.

Em resumo, quanto à busca do magistério como profissão, essa investigação constatou que

consideradas as variáveis educação, ocupação e renda, tradicionalmente utilizadas para medir o nível sócio-econômico da população, pode-se concluir que a maioria das candidatas ao exame de seleção para o Curso de magistério de primeiro grau oferecido pelo IEMG, em 1979, provinha de famílias onde: a escolarização concentra-se (69%) a nível do antigo primário; as ocupações predominantes podem ser classifica-

das como assalariadas manuais; a renda do pai, mãe e esposo, na sua maioria, não ultrapassa seis salários mínimos (NOVAES, 1984, p. 77).¹¹

A autora pretende, de certa forma, mostrar que mesmo as origens sociais do magistério permanecendo em boa medida vinculadas às classes médias, há uma tendência à proletarização. No entanto, essa tendência fica totalmente relativizada quando ela afirma que “[...] o fundamental não parece ser concluir que a classe média se proletarizou ou que as professoras primárias não têm mais sua origem nas classes médias e sim origens proletárias” (p. 90).

Por fim, parece importante destacar que essa tendência à proletarização já aparecia identificada nas análises de Luiz Pereira (1969), mas pouco mencionada. Conforme o próprio autor

Na raiz dessas mudanças – fortalecimento da profissionalização ‘qualitativa’ da mulher-professora, intensificação da profissionalização do magistério primário e estilo menos estamentalizado de vivência da situação de classe assalariada – estão, portanto, as tendências de ‘proletarização’ do magistério primário, patentes na queda relativa dos seus níveis de remuneração salarial e de prestígio ocupacional, e que pressionam seus desempenhantes para modalidades da situação de classe média assalariada ‘inferiores’ às anteriormente propiciadas por essa ocupação (PEREIRA, 1969, p. 186-187).

Os critérios adotados por esses estudos, de forma geral, para apreender a posição de classe social de uma determinada categoria profissional parecem insuficientes.¹² Renda, ocupação e escolaridade são variáveis que fornecem alguns indicadores sócio-econômicos, mas não permitem uma classificação que apreenda as classes sociais em movimento.

É evidente que essa é uma dificuldade da própria sociologia: como operacionalizar o conceito de classe social para a

¹¹ IEMG – Instituto de Educação de Minas Gerais.

¹² É prudente resguardar nessa observação os trabalhos de Luiz Pereira (1969) e Aparecida J. Gouveia (1970) pela época em que foram realizados. O instrumental sociológico disponível era limitado.

pesquisa social? Além dos indicadores tradicionais é necessário que se incluam elementos culturais e políticos que identifiquem as inserções e representações sociais e as lutas políticas e sociais que grupos, frações de classe e classes desenvolvem na sociedade, o que é extremamente difícil de ser captado por essa ou aquela metodologia; há, no entanto, que se buscar formas de aproximação dessa realidade.

Aproveitando a reflexão que Florestan Fernandes (1987) faz sobre o/a professor/a, podemos identificar uma tentativa de entender aspectos outros que não aqueles que têm servido como indicadores para pesquisas sobre estrutura ocupacional:

Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na Faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, até quer imitar os operários na luta econômica e política (p. 30).

Esta citação mostra bem que a representação que os sujeitos fazem de si mesmos enquanto profissionais ou trabalhadores/as é um aspecto fundamental para tentar a captação dos elementos subjetivos envolvidos numa caracterização de classe.

Na seção seguinte serão abordadas algumas visões que interpretam o/a professor/a primário/a como membro da classe trabalhadora, situação construída historicamente a partir de um processo de proletarização.

3.1.2. Professores e professoras como trabalhadores proletarizados

Os estudos disponíveis que tomam a perspectiva da proletarização dos professores e das professoras não partem, regra geral, de estudos empíricos como os referidos na seção anterior. São trabalhos mais de caráter teórico-histórico (ARROYO, 1980,

1985a, 1985b; SÁ, 1986; SANTOS, 1985, 1989; WENZEL, 1994).

Diferentemente desses, o trabalho intitulado “*O processo de proletarização dos trabalhadores em educação*” (PUCCI, OLIVEIRA e SGUISSARD, 1991) é fruto da análise de investigação junto a professores e professoras do interior de São Paulo – mais precisamente de São Carlos.

Dificilmente são encontrados nesse tipo de estudos tentativas de classificação ou algum outro tipo de estratificação social. Regra geral, a compreensão exposta é que os professores e as professoras, tal como outros tipos de trabalhadores/as, independente de realizarem trabalho manual ou intelectual, estão submetidos/as a um processo de proletarização e se identificam social, econômica e politicamente com o operariado.

Essas análises entendem que no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo – estágio do capitalismo monopolista – o Estado está voltado para o incremento e acumulação do capital. O capitalismo cada vez mais internacionaliza-se e transforma as relações de trabalho pré-capitalistas em relações tipicamente capitalistas, ou, pelo menos, as absorve e/ou subordina sob a lógica e o gerenciamento capitalista. Esse tipo de análise se desenvolve após as análises de Braverman (1987) sobre as relações do trabalho, processo de trabalho, capitalismo monopolista, novas composições da estrutura ocupacional e da estrutura de classes.

A seguinte passagem evidencia bem essa visão:

Se até então os trabalhadores da educação consideravam-se diferenciados na medida em que representavam a parte beneficiada da divisão social do trabalho intelectual e manual, doravante, esse privilégio tende a ser reduzido a quase nada. Os baixos salários dos estratos mais baixos da hierarquia dos trabalhadores da educação eram compensados pelo *status* e dignidade social da profissão. Na medida em que se tornaram proletários, o mito ficou insustentável frente às condições reais de trabalho e de existência a que foram submeti-

dos. Como seu trabalho passa a ser apenas trabalho como qualquer outro, as exigências intelectuais que o diferenciavam, que davam especificidade ao seu trabalho, tendo sido perdidas para o capital ou para o aparelho estatal, não tem razões porque sustentar o mito da diferenciação em relação aos demais trabalhadores, ao contrário, só podem com eles se unir (SÁ, 1986, p. 28).

Os autores da pesquisa realizada em São Carlos compartilham essa perspectiva, como se pode ver no primeiro parágrafo do texto:

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso da educação, de ‘hábeis e competentes artesãos’ em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais trabalhadores (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARD, 1991, p. 91).

Em seguida definem o que e como entendem o “*processo de proletarianização dos trabalhadores em educação*”:

De um lado, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela ‘missão de formar os homens do amanhã’, estão, por sua vez descobrindo, na prática quotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo, e as últimas grandes e pacientes greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARD, 1991, p. 91).

Perseu Abramo (1986) ao se perguntar quem é professor/a em termos de posição de classe social, responde atribuindo

do a origem social dos/as professores/as a duas vertentes da estrutura de classes:

Na primeira dessas vertentes, o professor ainda é uma pessoa que de certa forma sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente. Não só porque foi proletarizado, nas condições de trabalho, mas também porque foi proletarizado na sua cultura e na sua relação com as demais classes. Ele ainda se origina de famílias de certas camadas da burguesia, ou das altas classes médias, que, por várias circunstâncias econômicas, políticas, culturais e sociais, nas últimas décadas, vêm decaindo de *status* [...].

A segunda vertente de formação social do moderno magistério origina-se no processo de massificação escolar inegável nessas últimas duas ou três décadas. [...] Essa segunda parte, através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa.

[...] Essa segunda camada – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho (p. 78-79).

Essa análise, de maneira mais sintética e objetiva, corrobora as referências já feitas sobre as origens sociais dos professores e das professoras. No entanto, mesmo que à primeira vista possa indicar concordância com o processo de proletarização – que é talvez o principal objetivo da análise de Abramo – ela introduz um elemento importante na discussão, qual seja: as diferenças de percepção e as contradições internas ao próprio professorado, o que, melhor explorado e investigado junto aos professores e às professoras, pode ser indicador das contradições e diferenciações dentro da própria classe.

Na parte seguinte deste capítulo serão trabalhados alguns aspectos dessas contradições, ambivalências e diferenciações.

3.1.3. Professores e professoras numa situação contraditória de classe

O questionamento sobre certas interpretações a respeito da proletarização do trabalho docente não implica, necessariamente, a negação da tendência histórica de proletarização. Apple (1988b, 1989), por exemplo, não só admite como também adere à tese da proletarização do trabalho docente, sem, contudo, deixar de ver os movimentos contraditórios de constituição das classes sociais.

Uma análise das mudanças na composição de classe durante as duas últimas décadas coloca de pronto, com toda a evidência, o seguinte fato: o processo de proletarização tem tido um efeito prolongado e consistente. Durante este último período, as posições com um controle relativamente escasso sobre o próprio processo de trabalho têm experimentado uma tendência sistemática à expansão. Ao mesmo tempo, tem se produzido um descenso nas posições com níveis elevados de autonomia (APPLE, 1989, p. 39). [tradução livre]

Dando continuidade a essa análise, Apple (1989) mostra que esse tipo de processo não ocorre somente no setor privado e que atingirá também os/as funcionários/as do Estado e os/as educadores/as. Dada a crise fiscal do Estado é de se esperar uma pressão sobre este para que desenvolva processos de racionalização da administração e do trabalho executado dentro do próprio Estado.

Após afirmar claramente que o processo de trabalho docente foi submetido a processos de proletarização semelhantes aos vivenciados por outros grupos ocupacionais, tanto de trabalhadores/as quanto de empregados/as, diz que os/as professores/as apresentam uma localização de classe contraditória. Dito pelo próprio autor:

quando digo que os/as professores/as têm uma localização de classe social contraditória *não* quero insinuar que se situem por definição nas classes médias, nem que se encontrem numa posição ambígua 'entre' as classes. Ao contrário, o que

quero dizer, junto com Wright, é que o prudente é concebê-los/as como pertencentes ao mesmo tempo a duas classes. Assim, compartilham os interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora (APPLE, 1989, p. 40 – grifos do autor). [tradução livre]

De forma menos contundente do que Apple, quanto à subordinação do trabalho docente aos processos de proletarização, Enguita, mesmo aceitando que o professorado está também submetido ao fenômeno da proletarização, resguarda aspectos que ele reconhece como sendo característicos do profissionalismo. Quer dizer: os docentes não aceitam tranquilamente a proletarização e tentam preservar aspectos típicos dos grupos profissionais, tais como autonomia e prestígio social. Para ele a categoria dos docentes “*move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões*” (ENGUIITA, 1991, p. 50). Essa concepção de Enguita é diferente da de Apple na medida em que enquadra os professores e as professoras como membros de uma “semiprofissão”, enquanto Apple busca localizar os/as professores/as numa posição de classe, atribuindo-lhes uma posição de classe contraditória que parece mais próxima da realidade.

Em trabalho anterior sobre a indagação se os professores e as professoras poderiam ou não ser considerados/as integrantes da classe trabalhadora, afirmava que sim e que não:

Sim, porque estes [os professores] estão submetidos a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é substituído pela máquina (HYPOLITO, 1991, p. 12).

O professorado não pode ser considerado simplesmente como membro das “classes médias”. Os estudos referidos anteriormente que assumem essa visão apresentam dois tipos de problema: um, já destacado, é o uso de variáveis que são insuficientes para definir a localização das classes sociais. Esses critérios, não conseguem captar o movimento de constituição das classes; o outro problema é que esses estudos sempre investigaram realidades específicas (São Paulo, Belo Horizonte, etc.). O professorado inclui outras subdivisões regionais e profissionais não contempladas por essas investigações (professor/a de zona rural, professores/as leigos, etc.).

Um estudo sobre o *pequeno* funcionário (FRANÇA, 1993), apesar de não tratar do trabalho docente, mas do chamado Barnabé, pode indicar-nos alguns caminhos para a análise de classe do professorado, numa perspectiva que permita o entendimento da constituição das classes sociais como um processo que pode apresentar contradições e ambigüidades.

Da mesma forma que não se pode considerar os/as funcionários/as públicos/as como um grupo social homogêneo e nem localizá-los/as, como um todo, numa mesma classe social, não se pode afirmar que os/as professores/as primários/as são membros de uma determinada classe social. Há funcionários/as de alto escalão que não podem ser confundidos/as sociologicamente com o/a pequeno/a funcionário/a que, segundo França, “*têm origem nas classes populares e moram em casas ou apartamentos modestos, muitas vezes em conjuntos habitacionais e até favelas*” (1993, p. 95).

Os professores e as professoras se constituíram historicamente vindos de mais de uma vertente social, como já foi demarcado. Apesar de já ter sido correto incluí-los/as, majoritariamente, como membros das classes médias, é urgente que se capturem as contradições e os movimentos que vêm constituindo essa categoria social, tendencialmente, como participante dessa ou daquela classe social.

Pode-se considerar o professorado como parte integrante da classe trabalhadora, mas de qualquer forma tem que se levar em conta profundas marcas ideológicas e culturais que dão características específicas a essa parte da classe trabalhadora.

Isso também não deve camuflar o fato de que há frações de classe e de grupos dentro da mesma classe. Há parcelas de professores e professoras que, por origem familiar e pelas ocupações de maridos e esposas, podem ser identificadas como partícipes das “classes médias”. Esses possíveis movimentos internos podem estar revelando “*um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória*” (HYPOLITO, 1991, p. 19).

Todavia, somente os aspectos de classe não ajudam a explicar e compreender a realidade do trabalho docente do/a professor/a primário/a. Houve um processo de feminização do magistério que é definidor de muitas das características atuais, inclusive de classe, do professorado. Essas questões serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

II

Trabalho docente e relações de gênero

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de feminização do magistério em sua evolução histórica, caracterizando-o como fenômeno que se generalizou no ensino brasileiro e nos sistemas educacionais de vários países ocidentais.

A transformação do trabalho docente numa profissão de mulher será discutida considerando-se os seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Após essa análise, são discutidos os limites teóricos na interpretação do trabalho docente feminino, afirmando-se a necessidade da incorporação de uma análise histórica e relacional entre os gêneros. Por fim, caracteriza-se a professora como mulher e como trabalhadora do ensino, buscando-se uma análise do trabalho docente como síntese das relações de classe e de gênero.

1. O processo de feminização do magistério

Há muita convergência, e mesmo um certo consenso, entre as principais abordagens do trabalho docente, acerca dos motivos que propiciaram a feminização do magistério. Por ser uma evidência histórica irrefutável, não há quem desconheça que o magistério primário transformou-se numa profissão feminina, principalmente a partir do século passado. No entanto, esse desenvolvimento foi desigual e dessincronizado entre diferentes países, distinguindo-se em certas particularidades e

ritmos, dependendo da realidade histórica onde ocorreu. As análises diferem e se completam quanto às abordagens teóricas e quanto à centralidade de classe e gênero.

Examinando a evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, passando pelo processo de funcionarização, até a sua transformação numa profissão exercida por mulheres, são fenômenos que se apresentam como partes de um mesmo processo. Por isso, torna-se difícil analisar apenas um desses aspectos sem levar em conta os demais.

Assim, pareceu adequado examinar, de maneira mais específica, o processo de feminização do magistério. Esse processo está, indubitavelmente, associado à expansão da rede escolar do ensino básico, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se cristalizaram no século passado e nas primeiras décadas do século atual.

Essas transformações caracterizaram-se pela consolidação do capitalismo, com processos de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização. É evidente que, dependendo do país ou região, essas transformações ocorreram mais ou menos aceleradas, mais ou menos intensas e abrangentes. Mesmo assim, pode-se dizer que se consolidou nesse período um novo tipo de sociedade, cada vez mais internacionalizada, que impôs, dentre outras coisas, um sistema escolar para atender às demandas do novo modelo econômico-social.

Particularmente no Brasil ocorreu, no final do século passado e início deste, a vinda de imigrantes europeus (especialmente alemães e italianos) e japoneses. Eram, em verdade, trabalhadores/as mais qualificados/as, trazidos/as para ajudar em nosso processo de industrialização e expansão econômica. Esses/as trabalhadores/as ajudaram também na exigência de escola básica e pública para toda a população, pois de seus países de origem traziam a experiência de lutar, conceber e conquistar.

tar uma educação elementar enquanto direito de cidadania e dever do Estado.

O desenvolvimento econômico mais amplo com características de industrialização – integrando processos outros que podem ser caracterizados pelo modelo de urbanização; pelo aumento das áreas de serviços e do comércio; por uma organização mais complexa do Estado para atender maiores demandas dos serviços públicos em geral; e pela necessidade de um aparato estatal capaz de “gerenciar” os diferentes interesses dessa sociedade moderna – gerou, de forma mais abrangente, as chamadas camadas médias, antes numericamente muito reduzidas. Essas camadas médias – oriundas de setores sociais tais como comerciantes, funcionários públicos, militares, profissionais liberais, etc. – demandam cada vez mais uma rede escolar capaz de atender os novos desafios da sociedade (GUA-CIRA LOURO, 1989).

No próprio mundo do trabalho a necessidade de escola básica já se fazia sentir, pelo menos tendencialmente. As classes trabalhadoras emergentes necessitavam de uma escolarização básica, pois para desempenhar as atividades decorrentes dos novos postos de trabalho, tais como o manuseio de máquinas a motor, caldeiras, eletricidade, dentre outras atividades e funções possíveis, tornava-se, mais cedo ou mais tarde, fundamental a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que isso significasse apenas uma alfabetização funcional.

A escolarização tornou-se cada vez mais necessária. A escola se expandiu. Houve um aumento significativo de vagas. O professorado passou a constituir uma categoria social quantitativamente significativa. A feminização do magistério foi parte integrante e constitutiva desse processo, o que evidentemente não ocorreu somente por razões econômicas.

Há aspectos particulares e específicos da condição feminina, do próprio processo de escolarização, da estrutura ocupacional e das relações de gênero construídas historicamente

que permitiram e incrementaram a posição majoritária da mulher nessa função. Esses aspectos serão tratados mais adiante.

1.1. A evolução do fenômeno da feminização no Brasil e em outros países

Provavelmente pelo fato desse fenômeno não se constituir em algo que chamasse a atenção das autoridades da época, não mereceu uma atenção particular em termos de registro estatístico. Especialmente no Brasil informações sobre a participação feminina no magistério, bem como em outras profissões, não estão disponíveis, pelo menos nos registros do Império e das primeiras décadas da República. Os censos demográficos, no Brasil, começaram tardiamente e são muito incompletos se comparados com dados de outros países. Ainda hoje as informações não são apresentadas de forma a permitir uma visibilidade maior de aspectos referentes às minorias (sexo, raça)¹³.

Assim, os dados disponíveis neste estudo limitam certas comparações e análises que poderiam ser desenvolvidas ao serem confrontadas com informações do mesmo tipo de outros países. De qualquer forma, algumas considerações são possíveis e revelam aspectos importantes que serão analisados, nesta seção, a partir de dados quantitativos, buscando uma caracterização geral do crescimento feminino no magistério.

Apple (1988a, 1989) analisa o desenvolvimento da participação feminina na profissão docente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. Os dados referentes a estes dois países¹⁴ mos-

¹³ Na França parece existir uma omissão dos órgãos oficiais ou semi-oficiais quanto a dados sobre a feminização do magistério francês. Ver sobre isso o texto de Lopes (1991a, p. 30), em especial a nota 9. Para uma análise sobre o tratamento dado a essas questões nas estatísticas oficiais ver Bruschini (1992, p. 293 e seguintes).

¹⁴ Os dados numéricos da Inglaterra incluem dados do País de Gales. Os percentuais que serviram para construir o Gráfico 1 foram calculados a partir das informações contidas em Apple (1988a, p. 17).

tram, mesmo a partir de uma rápida análise, que em 1870¹⁵ o número de mulheres professoras no ensino primário já era muito significativo. Nos EUA, nessa época, mais da metade dos docentes eram mulheres (quase 60 %) e na Inglaterra e País de Gales esse número era próximo da metade, como se pode ver no Gráfico 1.

A tendência de crescimento no número de mulheres nessa profissão mais ou menos se mantém até 1930. Nos EUA, nesse ano, quase noventa por cento (89,5%) dos cargos de docentes do ensino primário eram ocupados por mulheres. Na Inglaterra e País de Gales a partir de 1900 houve uma certa estabilização na faixa dos setenta por cento (74,1% a 78,5%). Entre os anos 1880 e 1900 o crescimento percentual nestes países foi maior do que nos EUA. No entanto, o número de professoras norte-americanas apresentou um crescimento permanente, podendo se identificar uma certa estabilização entre as décadas de 20 e 30.

Quando se comparam os dados desses países com os de outros países europeus considerados semiperiféricos¹⁶ – Portugal e Espanha, por exemplo –, pode-se ver que nestes a feminização do magistério também ocorreu, mas em ritmos e momentos bem diferenciados. Esse fenômeno foi, praticamente, generalizado nos países de cultura ocidental.¹⁷

¹⁵ Esta é uma data referência para o desenvolvimento industrial. Nessa época o capitalismo tomou um impulso significativo. O número de trabalhadores fabris aumentou aceleradamente e a vida urbana tornou-se mais complexa. Nas cidades, com o aumento das populações, os problemas sociais se agigantavam. Tudo isso revelava um novo modo de vida trazido pelo capitalismo. O processo de escolarização, como já foi referido anteriormente, foi uma decorrência de tudo isso.

¹⁶ Araújo (1990, p. 52) caracteriza Portugal como um país semiperiférico. O conceito refere-se a um conjunto de condições sociais, políticas, culturais e econômicas dependentes e subordinadas aos países centrais e, ao mesmo tempo, mais privilegiadas em relação aos países periféricos.

¹⁷ Eliane Marta Santos Teixeira Lopes, em seu artigo, já referido, *A educação da mulher: a feminização do magistério*, faz referências a esse processo em outros países, dizendo:

Sobre Portugal foi possível obter dados a partir do estudo de Nóvoa (1991) e Helena Araújo (1990) que permitem estabelecer um quadro comparativo. Já sobre a Espanha as informações disponíveis são mais sobre a realidade atual (ENGUITA, 1991; GARCÍA, 1988). É certo que o processo de feminização também ocorreu na Espanha como se pode identificar no estudo de Piqueras¹⁸ (1988) e há indícios de que por lá esse processo, tal como em Portugal, acelerou-se mais recentemente (GARCÍA, 1988).

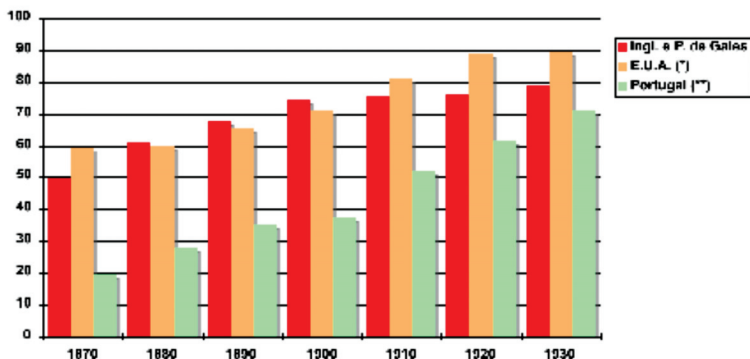
Entre os anos 1870 e 1880, em Portugal, já se podia identificar uma participação feminina no trabalho docente. Contudo, essa participação ainda era tímida, ficando apenas em torno de 20%. Na virada do século ocorreu um salto significativo: entre 1890 (35%) e 1900 (37,5%) o número de mulheres quase dobrou em relação às décadas anteriores.

De 1900 a 1910 identifica-se outro avanço significativo. Em dez anos a participação das mulheres professoras em relação ao total de docentes passou de 37,5% para 52,2%. Mais da metade dos docentes em Portugal, na primeira década deste século, eram mulheres. Esse crescimento se manteve de forma ascendente até 1930, quando atingiu um pouco mais de 70% (NÓVOA, 1991, p. 86).

“Ainda em 1988, a Conferência Internacional de História da Educação, realizada na Finlândia, dedicou atenção especial à feminização do magistério em uma de suas sessões: *Male and Female teachers in the history of education. The process of feminization of the teaching profession*. Foram apresentados 15 *papers*; dentre eles o texto apresentado por Clasudine Baudoux, introduz a questão da masculinização, no sistema de ensino canadense em geral, mas sobretudo dos cargos de gestão (o que não é nem novidade, nem surpresa). Afora esse, todos os outros autores – da Dinamarca à Austrália – demonstram o fenômeno: houve um crescimento da participação da mulher no contingente docente (no caso da Polônia e da Austrália significativos: 1945: 49,1%; 1984: 81%; 1886: 59%; 1986: 72%, respectivamente” (LOPES, 1991a, p. 31-32).

¹⁸ Este estudo investiga o processo educacional de Valência (Espanha), no entanto permite uma visão muito articulada com a situação global da Espanha.

Gráfico 1: Evolução da participação feminina no corpo docente do ensino primário na Inglaterra e País de Gales, Portugal e Estados Unidos da América, entre 1870 e 1930



(*) Os dados referentes aos anos 1870 e 1880, para os EUA, são estimativas.

(**) Para Portugal os dados referentes aos anos 1870, 1880, 1890 e 1920 correspondem, respectivamente, aos anos 1875, 1881, 1889 e 1919. Estes são os dados que obtivemos mais próximos aos anos para a comparação desejada.

Fonte: APPLE (1989) e NÓVOA (1991).

Fica evidenciado pelo Gráfico 1 que o desenvolvimento do processo de feminização do magistério em Portugal foi mais tardio do que nos outros países citados, Inglaterra e País de Gales (Europa) e EUA (América do Norte), apesar de Portugal possuir um sistema de ensino antigo (ARAÚJO, 1990, p. 53) com obrigatoriedade desde 1835.

Estando o processo de feminização associado à industrialização e à expansão da escolaridade, com o conseqüente aumento do número de docentes, ficam mais claras as diferenças apresentadas: os países semiperiféricos da Europa (como Portugal) tiveram uma industrialização tardia, enquanto Inglaterra e EUA estiveram na ponta desse desenvolvimento. Talvez por isso a aceleração do crescimento de professoras em Portugal tenha ocorrido somente nas três primeiras décadas deste século. Em 1930, Portugal atingiu os níveis obtidos pela Inglaterra e País de Gales.

terra/País de Gales e EUA em 1900, quando estes países viveram um certo *boom* industrial.

O quadro referente a Portugal e que, certamente, vale para outros países europeus semiperiféricos (como era a Espanha na época), pode ser aplicado, sem grandes riscos, ao caso brasileiro pela influência que o Brasil recebeu daquele país em função da colonização portuguesa. O processo de industrialização e urbanização no Brasil também foi tardio, fato este em parte determinado pela *vocação* para a agricultura atribuída ao Brasil e a outros países periféricos pelos países capitalistas centrais.

No Brasil, as informações a que se teve acesso mostram dados somente a partir de 1935 (PEREIRA, 1969). Os dados referentes às últimas décadas do século passado e às primeiras décadas do século XX são muito desagregados e indiretos. Há várias indicações de que já no Império (BRUSCHINI; AMADO, 1988; DEMARTINI; ANTUNES, 1993) iniciou-se o processo de feminização, mas quantitativamente esse processo é muito difícil de ser precisado. Talvez essas informações pudessem ser quantificadas por estimativas a partir, por exemplo, de relatórios das províncias. Contudo, além dos riscos da obtenção de dados pouco precisos, seria necessário, para tal, um estudo de fôlego que demandaria uma investigação específica, aliás deveras interessante, pois contribuiria para uma maior visibilidade desse processo no Brasil.

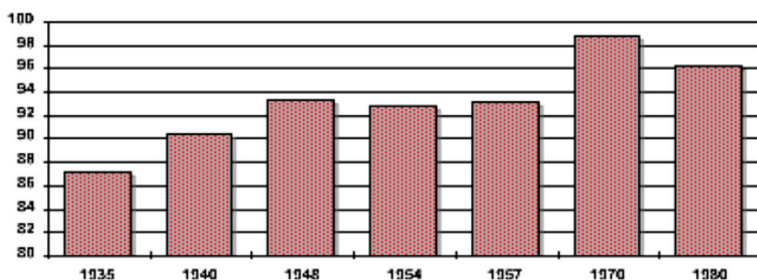
Em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: mais de oitenta por cento dos membros do magistério eram mulheres.

O crescimento foi acelerado: em 1940 o número de mulheres professoras já ultrapassava o índice de noventa por cento

(90,4%) atingindo, em 1948, 93,3%. Esse percentual se mantém na faixa dos noventa pontos até final dos anos 50, chegando nos anos 70 à marca de 98,8%. Configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na qual as mulheres são absoluta maioria. Na década de 80 esse percentual cai para 96,2%. Não fica claro, nas fontes pesquisadas, o motivo desse decréscimo; talvez se possa atribuí-lo ao fato de os dados referentes aos anos 70 incluírem o pré-escolar.

De qualquer forma, nos anos 80 as professoras são 86,6% no magistério em geral, 99% no Ensino Pré-escolar e 96,2% no Ensino de 1º grau (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 12).

Gráfico 2: Participação feminina no corpo docente do ensino primário no Brasil



* Os dados referentes ao ano de 1980 não incluem os professores do ensino pré-primário (99% são mulheres); estão incluídos somente os professores 1a. à 4a. séries do Ensino de I grau. Até 1970 o ensino primário era de 5 anos de escolaridade.

Fonte: PEREIRA (1969) e BRUSCHINI e AMADO (1988)

Por ora os elementos apresentados bastam para evidenciar uma tendência histórica geral desse fenômeno social, que é a feminização do magistério¹⁹. Vários fatores influenciaram a feminização da docência; serão explicitados mais adiante.

¹⁹ O fenômeno da feminização do magistério pode ser identificado em todos os níveis de ensino. No Ensino Secundário e Médio a participação feminina já é majoritária em muitas áreas, permanecendo minoritária em algumas áreas mais

1.2. A constituição do magistério como profissão de mulher

O fenômeno da feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. Há que se considerar, por dentro desse processo, características culturais próprias da constituição histórica da mulher enquanto ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado. A mulher se tornou participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização se desenvolveram num tecido social favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres.

Dentre as características que permitiram o ingresso massivo das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão.

Ainda como fatores importantes, referidos em vários estudos²⁰, que também facilitaram a feminização do magistério

“científicas” (Ciências Exatas, por exemplo). No Ensino Superior a participação feminina também é crescente, tendo maior participação nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Educação (LOURO, 1989; BRUSCHINI E AMADO, 1988).

²⁰ Dentre estudos que fazem referências a essas características pode-se citar Louro, 1987, 1989; Mello, 1987; Novaes, 1984; Saffioti, 1979; Rosemberg, 1992; Lopes, 1991a, 1991b; Demartini e Antunes, 1993; Cardoso, 1991; Bruschini e Amado, 1988; Almeida, 1991. Na bibliografia e nas referências utilizadas no decorrer do texto esses aspectos também são identificados em trabalhos que se referem a outros países, por exemplo Apple (1986, 1987, 1988a, 1989) e Araújo (1990).

podem ser arrolados: a escolarização das mulheres em escolas normais; o ideário da vocação conjugado com as “habilidades” femininas; a saída dos homens desse mercado de trabalho; e a possibilidade de salários iguais.

Nas referências sobre a adequação do exercício do trabalho de professora primária por mulheres, é bastante comum a comparação entre as atividades próprias desse ofício e as funções de mãe que as mulheres exercem ou deverão exercer.

O texto de Eliane Marta Lopes (1991a) é vigoroso ao demonstrar a relação entre professora e mãe. Faz um percurso através do qual, por entre falas, textos, discursos e homenagens em diferentes séculos e décadas, consegue mostrar as relações entre professora/mãe e missão/sacerdócio/vocação. Esse papel de mãe atribuído às professoras a autora sintetiza e, ao mesmo tempo, questiona da seguinte forma: “*Mães espirituais, mães intelectuais. Mães. Naturais? Professora-mãe. Mater et Magistra. Seu temperamento – que impede e que obriga –, sua missão, seu apostolado, sua vocação*” (LOPES, 1991, p. 28).

A seguinte passagem, recolhida pela autora desse artigo, é exemplar:

Encontra-se na mestra uma segunda mãe/ Que tem sempre um carinho e que um consolo tem/ Para o aluno rebelde e para o pouco atento./ E quem do ensino entende o encanto, logo vê/ Que somente a mulher poderá com proveito/ Exercer a função de lhes mostrar o efeito/ Da instrução, dessa grande e sublime alavanca/ Com que o homem remove a mais tremenda tranca./ Instruir, educar... Missão nobre e divina.../ Professoras que andais pelo mundo ensinando/ Bem mereceis a Deus... (Na *Revista Brasileira de Pedagogia*, 1934; citado por LOPES, 1991, p. 28).

As relações estabelecidas entre a adequação do papel de mulher com o trabalho de ensinar crianças incluem, além do papel de mãe²¹, as ditas “habilidades” femininas: dona-de-casa

²¹ Este parece ter sido fundamental para a aceitação da mulher no desempenho da atividade docente e ainda continua sendo: “...recentemente, diante de uma

e esposa. Essas funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou “deveria” ter: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência, etc.

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar entendido como sacerdócio, como missão, que considera o/a professor/a como aquele/a que professa, é algo anterior à feminização do magistério²². Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/ funções domésticas. Bruschini e Amado (1988, p. 7) destacam que, sendo o magistério “*uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família*”, sempre são lembradas as diferenças biológicas para justificar essa função como “naturalmente” feminina. Sendo considerada como *natural*, torna-se quase automático relacionar trabalho de professora com *vocação feminina*.

Segundo essas autoras, o conceito de vocação, historicamente

[...] foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

No entanto, essa perspectiva do desempenho das atividades do magistério como perfeitamente adequado às mulhe-

constatação do baixo número de profissionais para atender ao crescente número de salas escolares, – pasmem! – o governo francês permitiu que, apenas com o mínimo exigido, mulheres-mães de três crianças, ou mais, poderiam ser professoras das primeiras classes” (LOPES, 1991, p. 30).

²² Esse aspecto já foi tratado no Capítulo II deste trabalho.

res nem sempre foi aceita tranqüilamente. Ao contrário, muitas polêmicas em torno desse conflito podem ser identificadas.

Portugal é um exemplo que pode ser trazido para esse debate, especialmente pelas proximidades histórico-culturais desse país com o Brasil. Araújo (1990), analisando a feminização do magistério português, indica posições favoráveis e contrárias a este processo, em diferentes momentos da história desse país e formuladas por diferentes agentes sociais.

Essas tendências tanto são encontradas entre os próprios professores e suas entidades representativas, quanto entre agentes do poder constituído. Argumentos favoráveis a “[...] *que o ensino não deveria ser majoritariamente desempenhado por mulheres*” podem ser encontrados entre as posições

tomadas pelas associações de professores contra a progressiva feminização da ocupação, que atribuem ao fato de ‘os homens [procurarem e encontrarem] funções mais lucrativas’. Segundo essa perspectiva, assistir-se-ia a uma degradação do estatuto do professorado, devida à feminização da ocupação. Mais, esta não causava apenas a degradação do estatuto profissional, mas a própria qualidade do ensino se ressentia com este processo (ARAÚJO, 1990, p. 46).

Em outra passagem destaca a autora que no período de Salazar foi intensa a *ideologia da domesticidade*. Nessa perspectiva “*as mulheres eram pois construídas ideologicamente como aquelas cujas atividades se esgotavam na esfera doméstica, em torno do cuidado dos filhos, da casa e do marido*” (ARAÚJO, 1990, p. 48). No entanto, deve ser destacado que, mesmo sendo acentuado que o espaço das mulheres na esfera pública devesse ser restringido, o processo de feminização do magistério no período salazariano não se estancou²³.

Desde os séculos XVI, XVII e XVIII é possível encontrar-se, no Brasil, indicações sobre a aceitação e a adequação

²³ Também podem ser encontrados exemplos de posições frontalmente contrárias ao ingresso de mulheres no magistério português em Nóvoa (1991b, p. 86 e seguintes).

do exercício do magistério por mulheres, em documentos de ordens e de autoridades religiosas, em leis e manifestações de autoridades governamentais, assim como em textos de educadores ligados a associações de professores e em matérias publicadas em revistas de ensino (LOPES, 1991). Houve, contudo, polêmicas sobre o assunto. Guacira Louro (1989, p. 34-35) extraindo passagens de Saffioti (1979) expõe com muita clareza duas posições sobre o assunto: uma favorável, que chega a considerar o magistério primário masculino uma “anomalia”; e outra que questiona a “naturalidade” do ensino das crianças entregue às mulheres, chegando a estabelecer, no caso, relações comparativas entre o magistério feminino e o clero, atribuindo a ambos um papel conservador.

Essas resistências ao exercício do magistério por mulheres não conseguem, todavia, impedir o avanço da ocupação feminina nessa profissão. Ao contrário, como se sabe, a tendência que se consolidou foi a do ingresso massivo de mulheres no magistério e a ampliação da escolarização feminina. Sobre isso concluiu Guacira Louro:

Assim constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral? Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa, etc. (LOURO, 1989, p. 35).

Dessa forma, as mulheres penetraram nesse novo espaço público através da ampliação da escolarização feminina – aumento de vagas femininas nas escolas normais – e do ingresso no mercado de trabalho – ocupação de cargos no magistério.

No Império ocorreram as primeiras definições sobre a educação feminina. Segundo Demartini e Antunes “*pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas*” (1993, p. 6). Com essas escolas também surgiram as primeiras vagas para professoras primárias. A Escola Normal, sendo o local de preparação de professores primários passou, com o decorrer do tempo, a ser um espaço privilegiado de educação e formação para as mulheres.

Mesmo que na criação das primeiras Escolas Normais estivesse previsto que o exercício do magistério primário por mulheres em escolas públicas teria preferência, “...as Escolas Normais criadas recebiam apenas o público masculino (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Contudo, as mulheres vão ocupando cada vez mais esse espaço de atuação, já que sendo o estudo em nível superior vedado às mulheres (BRUSCHINI e AMADO, 1988), o magistério era sua única oportunidade de prosseguimento de estudos. Assim:

Com o passar do tempo – já nos últimos anos do Império –, a situação se alterou e, pouco a pouco, as mulheres foram sendo admitidas na Escola Normal e acabaram por transformá-la num espaço predominantemente feminino.

[...]

A Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ela abrigou tanto mulheres que pretendiam lecionar efetivamente, como outras que buscavam apenas dar continuidade aos estudos e adquirir boa formação geral antes de se casarem (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Já o ingresso das professoras mulheres no mercado de trabalho, ainda que profundamente relacionado com esses aspectos de escolarização, decorreu também de outros fatores.

A compatibilidade de horários entre o exercício do trabalho doméstico e o magistério é uma das razões, frequente-

mente encontrada, que facilitaram o ingresso da mulher nessa profissão. Pelo fato de ser um trabalho possível de se realizar em turno único as professoras poderiam, além de lecionar, continuar executando tarefas do lar, “próprias” do gênero feminino, cumprindo o papel de mãe, esposa e dona-de-casa.

Esse argumento, centrado na possibilidade de conciliação entre o trabalho docente e o trabalho doméstico, aparece em estudos pioneiros como o de Luiz Pereira (1969) e Gouveia (1970).

As razões que, segundo Luiz Pereira (1969), favoreceram o ingresso da mulher na profissão magistério foram:

[...] o curto período de trabalho letivo diário, o grande número e distribuição ou dispersão geográfica dos cargos docentes daquele sistema escolar, as normas facilitadoras da carreira das professoras de um cargo docente a outro e, principalmente, a estrutura burocrático-estatal desse setor do mercado de trabalho total. Esta, comparada à dos setores privados, mostra-se como situação de trabalho pouco competitiva e, por isso, semimarginal diante da intensificação do processo competitivo típica do funcionamento do sistema de ocupações profissionais na sociedade urbano-industrial capitalista, para o que as mulheres estão, devido à sua condição social tradicional, menos ajustadas do que os homens (PEREIRA, 1969, p. 182).

Trabalhos mais recentes também apontam a possibilidade dessa conciliação como algo que transforma o magistério num tipo de trabalho ideal para as mulheres, já que é “[...] *uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho*” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Essa flexibilidade de horários não se confirma atualmente na prática concreta da maioria das professoras. Vários estudos demonstram exatamente o contrário: a grande maioria das professoras trabalha mais de quarenta horas semanais, sem considerar-se as atividades extras que são realizadas em casa – correção de trabalhos, provas, etc. – que podem chegar a até quin-

ze horas de trabalho semanais (MELLO, 1987; BRUSCHINI, 1982; NOVAES, 1984; CARDOSO, 1991).

Outro aspecto, sempre referido na discussão do ingresso da mulher nesse campo de trabalho, é o fato de que os homens foram abandonando essa profissão. Esse processo parece ter acompanhado a feminização onde ela ocorreu. Nóvoa (1991b, p. 86-87) mostra que “*o baixo nível das remunerações dos professores de instrução primária contribui para que os homens ‘desertem’ da profissão docente [...]*”. Citando textos de professores ou de associações docentes o autor vai mostrando que, no início deste século, a ideia de que os homens estavam procurando funções de trabalho mais lucrativas era corrente. Esse abandono ocorre, evidentemente, também nas escolas normais, que se transformam cada vez mais em escolas femininas. Os homens que persistem em permanecer na profissão são os “incapazes” ou os “pobres” que não possuem outra alternativa. Argumentos que reforçam essas ideias são encontrados também em Araújo (1990).

Na mesma linha de raciocínio Apple, referindo-se aos EUA, considera que o “*magistério tornou-se feminino, em parte porque os homens o abandonaram*” (1988, p. 18). Essa ideia é retomada por Apple nas palavras de Strober que, referindo-se a toda a problemática do aumento da escolarização, da feminização do magistério, do aumento das classes médias nos EUA e da criação de novos empregos e postos de trabalho, diz:

Todas essas mudanças tenderam a tornar o magistério menos atraente para os homens. Enquanto o magistério era uma ocupação relativamente casual, que podia tomar períodos curtos de tempo, atraiu homens numa variedade de circunstâncias. Um agricultor podia facilmente conciliar o magistério no inverno e os cuidados com sua propriedade no resto do ano. Um clérigo ou um político em potencial, comerciante ou advogado, podia dar aulas por um curto período para ganhar visibilidade em sua comunidade. Mas quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessário, e os períodos letivos se alongaram e combinaram num ano contínuo, os homens começaram a deixar o magistério. Nas áreas

urbanas, onde primeiro se formalizou o ensino, e mais tarde nas rurais, a maioria dos homens acharam que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, ainda mais que os salários anuais, embora aumentados quando aumentou o período letivo, permaneceram inadequados para sustentar uma família. Aos homens também não agradou perderem a autonomia de que dispunham em sala de aula. E ao mesmo tempo abriam-se novas oportunidades para eles nos negócios e em outras profissões (STROBER²⁴, citado por APPLE, 1988, p. 22).

No Brasil há fortes indicações de que essa profissão também tornara-se desinteressante para os homens. Isso decorreu, segundo professores e representantes de associações profissionais de educadores – na maioria homens –, principalmente dos baixos salários que levavam os homens a procurar profissões mais rentáveis. A fala de um professor, nesse sentido, é paradigmática:

Inútil seria dizer que justamente os bons elementos são os que deixam o magistério mais depressa. O número de professores tem diminuído sensivelmente, enquanto que a quantidade de professoras aumenta em prejuízo do ensino (Prof. Azevedo Antunes, citado por DEMARTINI e ANTUNES, 1993, p. 7).

Essa saída dos homens do magistério relacionava-se com a busca de melhores empregos; os homens teriam atribuições que as mulheres não possuíam, por serem chefes de família, responsáveis por manter as obrigações do lar. A mulher professora, não possuindo essas obrigações, poderia perceber um salário menor, pois de caráter complementar, secundário, nas despesas do lar. Ao mesmo tempo, os baixos salários oferecidos reforçavam a associação do trabalho de professora com a extensão de atividades domésticas e habilidades femininas, a

²⁴ STROBER, M. *Segregation by gender in public school teaching: toward a general theory of occupational segregation in the labor market*. Stanford University, s.d. (mimeo.).

ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Os homens que permaneciam na profissão, diferentemente das mulheres, faziam carreiras rápidas. As mulheres, ao contrário, tinham que percorrer uma carreira árdua de difícil ascensão. Demartini e Antunes (1993) revelam de forma muito interessante as trajetórias profissionais de professores e professoras: os professores ficavam pouco tempo no trabalho de sala de aula, sendo promovidos a diretores ou convidados para cargos técnicos no sistema de ensino; as professoras, em geral, ficavam quase que todo o tempo de exercício profissional no trabalho docente de sala de aula.

Outro elemento que ajudaria a explicar a convergência das mulheres para a profissão docente é o que se refere aos salários. Essa atividade profissional teria sido uma das poucas na qual os salários entre homens e mulheres eram iguais. Enguita (1991) considera, inclusive, que a escola, de forma geral, tem sido um dos espaços de democratização das relações sociais entre os gêneros.

Nóvoa (1991a, 1991b) faz referências explícitas às formas igualitárias de remuneração em Portugal. Este autor acha que a feminização foi “[...] *um fenômeno largamente incentivado pela igualdade do estatuto salarial entre homens e mulheres, [...] quando na maioria dos países europeus a diferenciação remuneratória entre os professores dos dois sexos era ainda a norma*” (1991b, p. 86-87).

Para ele, com algumas exceções, “*a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios econômicos que os homens*” (NÓVOA, 1991a, p. 126).

Embora seja em parte possível concordar com o argumento de Enguita e de Nóvoa quando falam de relações mais igualitárias entre os gêneros pois, efetivamente, a situação do estatuto trabalhista das professoras, comparada com a situação de outras ocupações profissionais foi, sem dúvida, mais satis-

fatória, essa não era, contudo, a realidade vivida pelas professoras e pelos professores brasileiros e de outros países.

Por vários mecanismos e, muitas vezes, com o aval de professores homens, os salários eram desiguais. Um desses mecanismos se desenvolvia pela diferenciação do ensino: por exemplo, “*só os homens eram testados em álgebra, geometria, Euclides e grego. Só as mulheres tinham economia doméstica e bordado*” (APPLE, 1988, p. 21).

Apple afirma que no Reino Unido, embora o número de professoras fosse muito maior do que o de professores, aquelas percebiam salários bem menores: “[...] *entre 1855 e 1935 [...] mulheres recebiam aproximadamente 2/3 do que os colegas masculinos*”. Nos Estados Unidos da América, segundo o autor, as diferenças eram muito maiores, correspondendo o salário das professoras à metade ou um terço dos salários pagos aos professores homens.

Essa diferenciação também ocorria no Brasil, como apontam vários estudos (BRUSCHINI; AMADO, 1988; SAFFIOTTI, 1979). Esta passagem de Novaes resume bem a diferenciação salarial via diferenciação curricular encontrada no século passado:

Em 1827, a legislação restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas, às quatro operações. As mestras são, assim, desobrigadas do ensino da geometria, surgindo dessa forma mais uma diferenciação curricular entre escolas masculinas e femininas, já que a geometria continuava a integrar o currículo das escolas para meninos. É interessante observar que esse fato também irá diferenciar as remunerações recebidas pelo professor e pela professora: apesar de a lei consagrar a igualdade de salários, o ensino da geometria constituía o critério para se estabelecerem salários diferenciados (NOVAES, 1984, p. 19).

Essa diferenciação era incentivada pelos professores homens, como Demartini e Antunes (1993) mostram em seu estudo sobre trajetórias de professores e professoras. Dentre os argumentos que justificavam essa diferenciação estava aquele que atri-

bui ao salário da mulher um papel secundário, complementar, ou seja, o sustento da família não depende do emprego da mulher. Esse argumento está na base da justificativa do empobrecimento crescente e do rebaixamento salarial dos/as docentes.

Essa situação de desigualdade salarial, por incrível que pareça, ainda existe entre nós. Barreto (1991), analisando dados de 1987, conclui que “o salário médio dos professores [de primeiro grau], em 1987, conforme dados da RAIS²⁵, era da ordem de US\$192,89, sendo mais elevado para os homens (US\$ 216,60) que para as mulheres (US\$190,34)” (p. 38). Essa diferenciação também se apresenta, com níveis um pouco diferentes, quando são comparados os salários, também por sexo, com outras categorias profissionais nas quais as mulheres constituem parte significativa da massa de trabalhadores.

Não fica muito clara a razão principal dessa diferenciação atual. Não é um problema regional pois existe em todas as regiões, inclusive na Sudeste, embora aí seja menor. Uma das hipóteses possíveis é que essa diferenciação ocorre porque os homens, mesmo sendo minoria no magistério primário, ocupam muitos cargos dirigentes, comissionados, etc. Como resalta Apple (1989), os homens abandonaram a sala de aula, mas não a burocracia e os cargos dirigentes do ensino de primeiro grau.

Todos os argumentos, explicações, dúvidas e, mesmo, inferências, sobre a adequação do trabalho docente como profissão feminina, consolidam a ideia de que o magistério, como profissão, e a Escola Normal, como possibilidade de continuidade de estudos, foram aceitos socialmente como campos de atuação dignos e adequados para as mulheres e, ao mesmo tempo, interessantes para o gênero feminino à medida que significavam a ocupação de um novo espaço social, político e cultural.

²⁵ RAIS – Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho.

2. O patriarcado e as relações de gênero na análise do trabalho docente

As diferenciações e discriminações políticas, econômicas e sociais identificadas em relação à professora, enquanto ser social que ocupou uma determinada posição dentro do mundo do trabalho, são encontradas em outras profissões e ramos de trabalho. Esse movimento, do final do século passado até hoje, que as mulheres professoras experimentaram, é parte de um movimento maior vivido pelas mulheres na sociedade urbano-industrial capitalista. Portanto, essas relações entre o masculino e o feminino no magistério e na educação devem ser entendidas enquanto relações mais amplas dessa sociedade capitalista, culturalmente assentada no patriarcado.

Assim, para se analisar a situação do trabalho feminino remunerado é preciso que se levem em consideração, conforme Apple (1989, p. 62), dois tipos de divisão do trabalho: a divisão *vertical* do trabalho, na qual a mulher está, hierarquicamente, em desvantagem em relação aos homens, ocupando os cargos de menor poder e prestígio dentro de um mesmo ramo de atividade²⁶; e a divisão *horizontal* do trabalho, na qual ficam reservados às mulheres os ramos e tipos de atividade que apresentam menores salários e menor prestígio social.

Por isso, alguns autores identificam no mundo do trabalho *guetos femininos*, que se caracterizam por serem setores com pequeno número de empregos, trabalhos de menor prestígio e menores salários. São profissões que se caracterizam como verdadeiros redutos femininos: professoras, enfermeiras, secretárias, etc.

²⁶ Na educação isso pode ser identificado na ocupação de cargos diretivos e de maior poder no sistema. O percentual de participação masculina em cargos administrativos e de direção é muito maior do que o percentual correspondente no total da categoria: os professores homens não representam 5% do total de professores primários, no entanto, ocupam mais de 20% dos cargos de direção de escola.

Essa sociedade está profundamente marcada pelo patriarcado. Toda a organização social, econômica e política dessa sociedade está baseada em relações de dominação masculina.

Um estudo pioneiro e clássico sobre a feminização do magistério, no Brasil, é a investigação de Luiz Pereira (1969) citada anteriormente. Não é um estudo específico sobre o processo de feminização do magistério, mas sobre o trabalho da professora primária enquanto uma ocupação profissional. Contudo, sua análise e interpretação esbarraram também na evidência de que o magistério constituiu-se como profissão de mulher.

Para o autor, esse processo de ocupação dos cargos da profissão de ensinar pelas mulheres, o que tem se denominado feminização do magistério, é produto de convergências de forças sociais conservadoras e inovadoras. Segundo a análise de Pereira (1969), baseada na noção de sistemas e subsistemas, o magistério primário é o resultado de um movimento que pode ser expresso no seguinte modelo: o *magistério primário* é entendido como uma profissão que possui uma posição de destaque dentre as *ocupações profissionais femininas*; essas ocupações devem ser entendidas como fruto das relações entre o subsistema de *ocupações profissionais*, o subsistema *familiar* e o subsistema *patriarcal* ou *semipatriarcal*; e essas relações são articuladas por forças integrativas inerentes ao sistema social global (PEREIRA, 1969, p. 181-82).

Há que se considerar, contudo, conforme ressalva Pereira, que

no que concerne à profissionalização da mulher pelo magistério primário, essa articulação entre o subsistema profissional e subsistema doméstico é promovida e está nuclearmente assentada na participação, das famílias e dessa categoria ocupacional, numa situação de classe média assalariada (1969, p. 181-2).

As características dos subsistemas *familiar* e *profissional* facilitaram a feminização pois, para o autor, a estrutura familiar

de tipo conjugal favorece a participação feminina adulta em funções e papéis extra-familiares. Isso afeta, no entanto, o funcionamento do grupo familiar, enfraquecendo o patriarcado, na medida em que proporciona à mulher uma participação mais efetiva na renda familiar, mesmo que essa fonte de renda oriunda do trabalho no magistério seja secundária no orçamento familiar.

Fazendo um balanço do processo de feminização do magistério o autor identifica uma tendência que apresenta, ao mesmo tempo, aspectos de natureza conservadora e inovadora.

O aspecto conservador revela a tendência de o trabalho ocupado por mulheres se caracterizar por atividades que permitem uma maior compatibilidade entre o desempenho do papel feminino e o papel profissional. Isso pode contribuir para atenuar as contradições e conflitos entre a situação de mulher, a família e o trabalho.

O aspecto inovador é que o trabalho de professora, sendo uma das principais atividades desenvolvidas pelas mulheres que possuem ocupação profissional, estimula e pressiona à maior profissionalização feminina em geral, apesar de fortalecer, na estrutura ocupacional, uma localização em trabalhos considerados menos importantes.

Dando seqüência à análise, o autor identifica quatro dimensões da profissionalização feminina que podem ser encontradas no magistério primário: a) *estrutural* – que se refere à possibilidade de desempenho concomitante de papéis do sistema de ocupações profissionais e de papéis familiares “apropriados” às mulheres; b) *ideológica* – pode ser identificada no fato de ser o magistério, para o senso comum e para a consciência coletiva, uma ocupação “adequada” às mulheres tanto nos aspectos econômicos quanto psicológicos; c) *motivacional* – grande parcela das professoras, segundo o estudo referido, apresentam motivações positivas ao exercício, simultâneo, do magistério e do papel de esposa-mãe; d) *orientação para a ação* – refere-se aos aspectos da profissionalização do trabalho de professora; signifi-

ca a busca de uma orientação instrumental para uma maior qualificação técnico-profissional em oposição ao modelo, denominado pelo autor, de *artesanal-paternalista* (vinculado ao passado, desenvolvido por “leigos”) (PEREIRA, 1969, p. 183-84).

Há que se considerar que essa análise de Luiz Pereira, não obstante o reconhecimento que o autor merece, é datada num certo período da Sociologia da Educação no Brasil e, por isso, apresenta limites que essa área apresentava. De certa maneira, é uma análise da feminização muito marcada pelo enfoque centrado no patriarcalismo: a feminização é resultado direto da sociedade patriarcal.

Todavia, não parece adequada a interpretação das relações entre os gêneros a partir desse modelo de interpretação do patriarcado. Uma coisa é identificar o patriarcado, outra é fazer uma análise do masculino e do feminino tendo como modelo teórico o patriarcalismo.

Que críticas são desenvolvidas ao patriarcalismo enquanto modelo teórico de interpretação, enquanto categoria de análise? A inadequação desse referencial está em cristalizar as relações entre os gêneros numa relação unilateral: a análise é sempre de dominação do masculino sobre o feminino; a mulher é sempre considerada vítima das relações de poder, é sempre considerada um ser passivo; há, portanto, uma aceitabilidade das formas de dominação. É a visão que encaminha a análise para o que chama de *submissão fatalista*.

Essa é, em verdade, uma forma possível de teorizar o patriarcado. Connel (1990) desenvolve uma análise mostrando a evolução das teorias explicativas e as diferentes abordagens sobre o patriarcado. É possível que se encontrem, por exemplo, análises desde um *darwinismo degenerado*, marcado pela “*determinação biológica dos papéis masculinos e femininos*” (p. 86), até abordagens mais dinâmicas que destacam o caráter histórico e social da produção dos gêneros.

Buscando fugir das análises mais estáticas e com o desenvolvimento de novas abordagens é que surgiu a perspectiva de análise centrada nas *relações de gênero*²⁷ (SCOTT, 1990; LOURO, 1992). Nessa perspectiva os gêneros masculino e feminino são entendidos de forma *relacional*, como uma construção social e histórica. Dessa forma, por exemplo, a mulher não pode ser entendida como ser passivo que *sofreu* a dominação e *recebeu*, como concessão, os espaços sociais por onde pode circular.

Esse tipo de preocupação conduz a perguntas sobre o grau de isenção das mulheres quanto a um desempenho ativo – mesmo que só de aceitação – na sua constituição como professora:

- por que é que as mulheres se tornam professoras, têm se tornado professoras?
- por que é que as mulheres concordaram, concordam em ser aquelas que professam?
- o que tem essa profissão que segura as mulheres? que captura as mulheres? (LOPES, 1991, p. 32).

Há aspectos da subjetividade dos agentes sociais, da subjetividade feminina, no caso, que são fundamentais na aceitação e/ou construção de determinados processos sociais e para a definição das ações, passivas ou ativas, com maior ou menor grau de consciência, que esses sujeitos podem desenvolver.

Um estudo desenvolvido por Cardoso (1991) é muito interessante nesse sentido. Através de observações, entrevistas e conversas informais, a autora penetra no cotidiano de uma escola e consegue uma boa aproximação com a realidade das professoras. O estudo mostra que há, nas práticas das professoras, uma *ambigüidade: conformismo versus resistência*.

²⁷ Os estudos sobre a mulher e as discussões sobre esse enfoque possuem mais tradição em outras áreas do que em educação (por exemplo SCOTT, 1990, 1992 – área de História; LOBO, 1991 – nas Ciências Sociais). Como estudos que ajudam a sistematizar e organizar essa temática na área de educação, cabe destacar Rosemberg, Piza e Montenegro (1990); Rosemberg (1992); Rosemberg e Amado (1992) – este comemorativo aos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa; EDUCAÇÃO & REALIDADE* (Mulher e Educação – vol. 15, n.2, jul./dez. 1990).

Desde uma análise que tenta entender o trabalho das professoras a partir da identificação e do estudo das contradições e buscando interpretá-las numa totalidade, a autora vai trazendo os elementos que caracterizam o *conformismo* e as formas de *resistência*.

Entre as formas de trabalho que caracterizam o conformismo estão aquelas relacionadas com aspectos degradantes do trabalho: sobrecarga de trabalho, funções menos privilegiadas, baixos salários; e aquelas relacionadas com o papel de mulher: submissão ao marido, cumpridora do papel de esposa e mãe, enfim, mulher do lar. Isso tudo leva a autora a sintetizar a situação da mulher professora na expressão: *mulher-professora-esposa-mãe-dona de casa*.

Essa síntese traz em si a própria contradição: ao mesmo tempo em que a mulher se encaminha para uma situação profissional que reforça os aspectos opressivos da condição feminina, ocupa espaços do mundo público – antes absolutamente masculinos, tendo acesso à educação em geral e começa a construir formas de participação política e culturais mais amplas – direito ao voto, participação em entidades sindicais, postos importantes no trabalho, etc.

O cotidiano da professora primária tem dificultado a ela a obtenção de elementos teórico-práticos para a subversão da lógica patriarcal e capitalista à qual está submetida. No entanto, nem tudo é controlado no dia-a-dia da mulher-professora. As conversas na sala-dos-professores e as falas nas entrevistas, a participação no movimento docente (embora tímido), revelam que elas sabem que são submissas e dependentes e buscam libertar-se. Fazendo “jogo-de-cintura”, tentando equilibrar, socializando problemas e soluções, as professoras caminham, devagar – às vezes quase parando, é verdade – procurando ser sujeitos no trabalho e no lar (CARDOSO, 1991, p. 257).

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

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.

A análise da relação do feminino na educação e na escola revela que a feminização do magistério aprofundou as contradições entre o espaço público e o espaço privado. Como diz Cardoso (1991), a casa invade a escola e a escola invade a casa. Essas observações parecem uma resposta possível à indagação: por que as mulheres aceitam essa profissão?

3. Professora: mulher e trabalhadora do ensino. A análise do trabalho docente enquanto síntese das relações de classe e de gênero

Análises do trabalho docente a partir de uma perspectiva de classe podem ser encontradas na literatura especializada, tanto nacional quanto estrangeira. Muitos estudos discutem o trabalho docente com o objetivo de interpretá-lo desde uma ótica de classe²⁸.

Com os avanços proporcionados pelos estudos sobre educação e mulher e, mais especificamente, pelos estudos sobre o magistério como profissão feminina – dos quais muitos foram referidos na seção anterior –, a necessidade da incorporação da categoria gênero para a análise do trabalho das professoras e professores tem sido explicitada. Parece adequado e desejável que se desenvolvam modelos teóricos capazes de interpretar o trabalho docente a partir da intersecção das relações de classe e gênero²⁹. Contudo, não são muitos os estudos que conseguem realizar esse tipo de objetivo satisfatoriamente.

²⁸ Vários aspectos dessa discussão foram debatidos no capítulo anterior.

²⁹ Seria bom que fossem acrescentados elementos para uma análise que contemplasse aspectos relacionados com raça. Não há muitos estudos nessa perspec-

Uma das melhores historiadoras do trabalho feminino apontou recentemente que a maioria das análises históricas sobre a racionalização e controle dos processos de trabalho se preocupam com ‘artesãos ou trabalhadores qualificados’ como tecelões, sapateiros, maquinistas, ou com os que trabalham na indústria pesada, como mineiros e metalúrgicos. Quase por definição essa é a história do trabalho masculino. Poucos pesquisadores, cujo número felizmente tem crescido rapidamente ‘consideram as implicações da racionalização para as mulheres trabalhadoras, apesar da participação feminina na força de trabalho ter aumentado regularmente’ (MELOSH, 1982, p. 8 – citado por APPLE, 1988a, p. 15).

Apple é um autor que apresenta uma forte linha de investigação no sentido de articular a análise do trabalho docente com classe e gênero (1987, 1988a, 1989). O pensamento deste autor, que transita com muita simpatia entre pesquisadores/as e educadores/as brasileiros/as, tem marcado profundamente as análises sobre o trabalho docente na educação brasileira. A seguinte afirmação é ilustrativa de suas ideias:

[...] argumentarei que, a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarização sobre o próprio trabalho de ensinar. Nem tudo no ensino pode ser deslindado através da análise do processo de trabalho ou do fenômeno de classe, embora, como tenho tentado demonstrar em meu próprio trabalho, grande parte dele torna-se mais claro quando o integramos em teorias do processo de trabalho e da posição de classe e de suas mudanças. Da mesma forma, nem tudo no ensino pode ser compreendido como totalmente relacionado à estrutura patriarcal, embora uma grande parte do motivo pelo qual ele é estruturado da forma que é, deve-se à história da dominação masculina e às lutas de gênero. Essas duas dinâmicas (junto com a de raça, naturalmente) não são redutíveis uma à outra, mas se entrelaçam, se influenciam e co-determinam o terreno sobre o qual cada uma

tiva, pelo menos no Brasil. Tampouco relacionando simplesmente trabalho docente e raça, apesar do número de professores e professoras, da raça negra (por exemplo) no ensino de primeiro grau, ser, por suposto, significativo.

delas espera. É na intersecção dessas duas dinâmicas que se pode começar a deslindar algumas das razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho das professoras têm se desenvolvido (APPLE, 1987, p. 6).

Na trajetória histórica do trabalho docente dois aspectos fundamentais são identificados: *como* é realizado o trabalho – a organização do trabalho docente; e *quem* o realiza – professoras mulheres. Esses aspectos são praticamente inseparáveis.

O processo de feminização do magistério é um processo que coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando das professoras e dos professores formas autônomas de controle sobre *o que* e *como* ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino.

Enguita afirma que a feminização do magistério não só coincide com o processo de controle sobre o trabalho como o favorece. Para este autor o fenômeno da feminização teve, pelo menos, três conseqüências: a primeira foi fazer da escola um espaço menos sexista; a segunda refere-se à relação da escola com o mundo do trabalho, cujas implicações alteram a relação das professoras com as classes sociais; e a terceira trata da relação da feminização com o processo de proletarização. Para ele, a feminização “*tem contribuído à proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente*” (1991, p. 53).

Apple corrobora, de certa forma, esse argumento ao afirmar que “*em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens*” (1987, p. 5). Segundo ele isso se deve às formas “sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral de se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais”.

Essas contribuições de autores estrangeiros não estão muito distantes das reflexões de autores nacionais que também se dedicaram a essa problemática. Novaes (1984) debate esse tema analisando elementos da organização do trabalho docente (parcelamento, racionalização, hierarquização, divisão do trabalho, etc.) e a condição feminina.

Segundo a própria autora, sua análise “*privilegiou a divisão do trabalho, o controle do Estado e a condição feminina como fatores que explicariam a hierarquização de funções e a oposição entre docentes e especialistas em educação*” (NOVAES, 1984, p. 135).

Prosseguindo a análise afirma que:

O parcelamento do trabalho docente, ao mesmo tempo em que resulta da expansão do controle do Estado Capitalista, a ela favorece na medida em que a hierarquização dos postos de trabalho é dissimulada pelo discurso da organização. Na burocracia educacional, na organização do ensino, a exemplo de uma fábrica, o Estado, diretamente ou representado pelos especialistas em educação, controla tanto o seu produto – educação do aluno – quanto os meios de produção, o docente que aí emprega a sua força de trabalho.

Na escola primária a dissimulação dessas condições de trabalho é favorecida pela condição da mulher que se dedica ao Magistério. O ‘ser mulher’ traz em si o resultado das múltiplas determinações sociais, e o ser mulher trabalhadora e, no caso específico, professora primária, constitui-se pela mediação da organização escolar e da família, ambas tomadas, duplamente, como local de formação e de trabalho.

Não se pode pretender entender o fracionamento do trabalho docente somente pela condição feminina da mulher que a ele se dedica; contudo, não se pode, também, ignorar que a maioria concentração de mulheres ocupadas no magistério, associada à taylorização crescente da organização escolar, com a conseqüente desvalorização do trabalho da professora, pode explicar muitas das características do Magistério primário [...] (NOVAES, 1984, p. 135-36).

Outro estudo que pode servir de exemplo sobre essa articulação entre classe e relações de gênero é o trabalho de Cardoso (1991). Entrelaçando aspectos da organização do traba-

lho docente com aspectos da condição feminina da professora primária, a autora consegue mostrar que essas relações de trabalho construídas por mulheres professoras não são apenas desqualificadoras; são, ao mesmo tempo, profundamente educativas.

Explorando dados da realidade escolar cotidiana de professoras primárias a autora discute o trabalho docente feminino para além de uma *submissão fatalista*. Aprofundando a análise das contradições e das ambigüidades, expressas no conformismo e na resistência presentes nesse cotidiano, a autora consegue ultrapassar a visão mecânica e estreita que identifica somente processos desqualificadores e submissão feminina nas relações sociais de trabalho.

Guacira Louro no artigo *Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher*, após analisar aspectos da construção histórica da relação entre magistério e condição feminina, analisa as transformações do trabalho docente.

“*E a professorinha, continua a mesma?*”. A partir dessa indagação a autora, relacionando classe e gênero, afirma que “*gradativamente [...] os cursos de magistério são abandonados pelas moças das camadas médias e passam a ser freqüentados pelas jovens de camadas sociais mais baixas*” (1989, p. 37).

As mudanças não ocorrem somente no perfil e na origem social das professoras. As modificações ocorreram na organização do trabalho escolar, provocando transformações no processo de trabalho docente e transfigurando os/as professores/as:

Creio que na denominação que as/os próprias/os professoras/es têm se atribuído nas últimas décadas no Brasil há um indicador dessas mudanças. A ‘professorinha normalista’ foi substituída pelo termo amplo de ‘educadora’, depois (nos anos 70) pelos ‘profissionais do ensino’, e mais recentemente (anos 80) pelos ‘trabalhadores da educação’.

[...] tudo isto aponta para a constatação de que a prática docente é hoje muito diferente daquela do início do século, não

só pela forma como ela é organizada, mas também pelos seus agentes (LOURO, 1989, p. 37).

Concluindo, o processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do/a professor/a primário/a. A docência elementar era exercida por homens e à medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a *ideologia da domesticidade*, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas” e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

Por tudo isso, buscou-se analisar o trabalho docente a partir de uma ótica de classe – capaz de interpretar o perfil social dos/as professores/as e as modificações do processo de trabalho docente – e desde uma perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o interprete numa perspectiva relacional entre o masculino e o feminino e para além do patriarcalismo.

O que se quer destacar, por fim, é a importância de se estudar o trabalho docente não só a partir de uma análise econômica e de classe, mas também a partir das análises de gênero, já que o magistério é uma categoria que passou por um processo de feminização.

III

A Natureza do Trabalho Docente

Este capítulo apresenta algumas interfaces com discussões anteriormente desenvolvidas, sobretudo com aquelas referentes à posição de classe dos professores e professoras primários e ao processo de proletarização. Mais especificamente, este capítulo trata da natureza do trabalho docente, e tem por objetivo trazer à tona as discussões e polêmicas sobre o modo mais adequado de interpretação desse tipo de trabalho.

Os debates sobre esse tema têm girado em torno de perspectivas que interpretam o trabalho docente ou como um trabalho tipicamente capitalista ou como um trabalho tipicamente não capitalista; de visões que consideram falso esse tipo de polarização e que tentam desenvolver análises que a ultrapassem; de visões que interpretam o trabalho docente como síntese de relações sociais, identificando os professores e as professoras como sujeitos ativos que interpõem práticas de resistências entre si e as formas de dominação que pretendem lhes conformar como seres passivos.

Antes, porém, de explicitar essas abordagens, pretende-se situá-las dentro de um quadro mais amplo, a fim de evidenciar as imbricações e dificuldades dessa problemática porquanto conectada e relacionada com as discussões sobre o processo de trabalho no setor de serviços. Há muitas nebulosidades para a análise nesse campo, particularmente quando se trata da análise do trabalho docente; isso torna-se ainda mais opacizado quando este trabalho é realizado por professores/as funcionários/as do Estado.

1. Processo de Trabalho no Setor de Serviços e o Trabalho Docente

O processo de trabalho capitalista passou por diferentes etapas de desenvolvimento, incorporando novas funções e ocupações, criando novos empregos e novas qualificações, eliminando outros, desqualificando uma massa de trabalhadores/as, conformando a classe trabalhadora com novos perfis.

Uma das características do espetacular desenvolvimento do capitalismo a partir do seu estágio monopolista, ocorrido, principalmente, neste século, foi ter favorecido e desenvolvido o trabalho no setor de serviços.

Contribuição importante e indispensável para essa discussão é o já clássico trabalho de Braverman (1987)³⁰. Após discutir sobre o Capital Monopolista, dedica o autor uma parte inteira para estudar os *Trabalhadores em Escritório* e os *Serviços*, mostrando que os trabalhadores/as no setor terciário, além de serem quantitativamente muito significativos, sofreram um processo de proletarianização³¹, provocado pela racionalização, organização e controle do trabalho nos moldes do setor de produção fabril.

Essa visão pode ser sintetizada na seguinte passagem:

O problema do chamado funcionário ou trabalhador engravatado que tanto incomodava as primeiras gerações de marxistas, e que foi saudado pelos antimarxistas como prova da falsidade da tese da 'proletarianização' foi assim inequivocamente esclarecido pela polarização do emprego em escritório e o aumento em um pólo de uma enorme massa de *funcionários*. A tendência verificada de uma ampla 'classe média' não pro-

³⁰ Este estudo de Braverman é, sem dúvida, um marco na retomada das análises marxistas sobre o processo de trabalho desde as análises desenvolvidas n'O CAPITAL por MARX (1987).

³¹ Entenderemos, neste trabalho, por proletarianização, o processo de assalariamento, a perda de controle sobre o processo de trabalho – com a conseqüente desqualificação profissional, e a perda de prestígio social a que se vê submetida determinada categoria profissional ou grupo social.

letária voltou-se à criação de um vasto proletariado sob forma nova. Em suas condições de emprego, esta população trabalhadora perdeu todas as antigas superioridades sobre os trabalhadores fabris, e em suas escalas de salário desceu quase que ao nível mais baixo (BRAVERMAN, 1987, p. 299-300).

Deve-se considerar, assim, a classe trabalhadora a partir de outros moldes. Trabalhador/a, evidentemente, já não pode ser considerado somente o/a trabalhador/a manual, o/a operário/a. Os trabalhadores e as trabalhadoras em escritório e serviços constituem parte significativa da classe trabalhadora.

Isso tudo impõe a necessidade de aprofundamento nos debates e estudos sobre o processo de trabalho, principalmente naquelas ocupações e setores de trabalho que emergiram neste século.

Há, contudo, dificuldades e especificidades para a análise e o estudo do processo de trabalho em certos setores de serviços, principalmente quando se trata do trabalho em serviços públicos e, mais especialmente, em educação escolar.

Mandel define serviços como *o efeito útil de um valor de uso – essencialmente de uma prestação de trabalho especializado –, cuja produção e consumo coincidem, já que não está encarnado em um produto material* (MANDEL, 1977, p. 283 – Tomo I) [tradução livre].

Braverman vai considerar que

O trabalhador empregado na produção de bens presta um serviço ao capitalista, e é como resultado desse serviço que toma forma um objeto tangível e vendável como mercadoria. Mas que acontece se os efeitos úteis do trabalho são de modo a que não tomem a forma de um objeto? Trabalho desse tipo deve ser oferecido diretamente ao consumidor, uma vez que produção e consumo são simultâneos. Os efeitos úteis do trabalho, em tais casos, não servem para constituir um objeto vendável que encerre seus efeitos úteis como parte de sua existência na forma de mercadoria. Ao invés, os próprios efeitos do trabalho *transformam-se* em mercadoria. Quando o trabalhador não oferece esse trabalho diretamente ao usuário de seus efeitos, mas, ao invés, vende-o ao capitalista, que o revende no mercado de

bens, temos então o modo de produção capitalista no setor de serviços [grifos do autor] (BRAVERMAN, 1987, p. 303-04).

Para o capitalismo não importa se o trabalho produz bens ou serviços, mas sim se foi produzido sob relações capitalistas de produção. Isso define se o trabalho é produtivo ou improdutivo³². Trabalho produtivo é todo trabalho que produz mais-valia, é todo trabalho que acrescenta valor ao capital, ou seja, todo trabalho que concorre para o processo de valorização do capital (MARX, 1980, 1985; RUBIN, 1987; BRAVERMAN, 1987; MANDEL, 1977).

A produção de bens e serviços na sociedade capitalista pode apresentar, segundo Mandel, várias formas assim distinguidas:

- a) o setor da produção simples de mercadorias que subsiste na sociedade capitalista (artesãos e pequenos agricultores que trabalham para o mercado sem mão de obra assalariada);
- b) a esfera da distribuição e dos transportes não indispensáveis para o consumo de mercadorias. Os assalariados desta esfera são remunerados com uma parte do capital social; os capitalistas cobram uma parte da mais-valia social;
- c) o setor de serviços cujas empresas (empresários capitalistas e assalariados) subministram serviços de trabalho especializado destinados aos consumidores;
- d) o setor dos serviços públicos, cujos funcionários são remunerados pelo Estado e poderes subordinados, e que vendem aos consumidores dos serviços (a venda de água, de gás e de eletricidade pelas empresas públicas deve classificar-se no ramo da produção de mercadorias; trata-se, com efeito, de vendas de bens materiais e não de trabalho especializado);
- e) os serviços públicos administrados gratuitamente pelo Estado ou por empresas públicas aos consumidores (ensino primário gratuito, etc.);
- f) a produção de valores de uso que não aparecem no mercado: produção em granjas chamadas de subsistência; produção no seio da família; trabalhos manuais, etc. (MANDEL, 1977, p. 281-82). [tradução livre]

³² Essa discussão será retomada mais adiante de forma mais detalhada e relacionada com o trabalho docente. Ver esse tipo de análise em Hypolito (1991).

Por aí pode-se ver que a análise do trabalho em certos setores de produção ligados à prestação de serviços, mais particularmente aqueles ligados ao Estado, é algo problemático, pois envolve discussões sobre o papel do Estado na sociedade capitalista e sobre o caráter produtivo ou improdutivo do/a trabalhador/a assalariado/a pelo Estado.

De acordo com Mandel, no capitalismo,

a circulação de mercadorias conduz a seu consumo produtivo ou improdutivo; as fases intermediárias que estas mercadorias circulam antes de seu consumo não criam valor novo. As empresas que as possuem durante estas fases só podem obter lucros apropriando-se de uma parte da mais-valia previamente elaborada durante a produção. Mas as atividades de distribuição criam novos ingressos – ingressos dos assalariados e empregados que trabalham no setor da distribuição. Estes ingressos não constituem uma fração da mais-valia correntemente produzida pelos trabalhadores produtivos; representam uma fração do capital social convertido para esses setores (MANDEL, 1977, p. 282). [tradução livre]

Por essas questões pode-se ver que há aspectos muito controvertidos quanto à natureza do trabalho dos/as assalariados/as de certos setores de serviço, principalmente aqueles ligados ao Estado. Alguns autores e algumas autoras não concordam com a visão acima exposta.

Se é relativamente tranqüila a aceitação de que a lógica capitalista de produção avançou para o setor terciário e que o processo de trabalho possui, aí, as mesmas características básicas do setor secundário, quando trata-se da análise do processo de trabalho de trabalhadores e trabalhadoras *improdutivos* essa aceitação já é mais controvertida.

João Bernardo (1991), por exemplo, considera que no capitalismo atual qualquer trabalhador/a assalariado/a sofre exploração de mais-valia – entendida por ele enquanto relação social –, desde que se encontre expropriado de um tempo de trabalho maior que o tempo de trabalho incorporado pela força de trabalho. Todo/a trabalhador/a passaria, então, a ser pro-

utivo? Parece, segundo essa visão, que sim: ou são trabalhadores/as produtivos ou são gestores/as do capital³³.

Tal controvérsia parece avolumar-se quando o centro da análise passam a ser o professor e a professora de escola pública, pois há muitos aspectos dessa profissão que complexificam essa problemática.

O próprio tema do funcionalismo público tem recebido pouca atenção dos sociólogos que estudam processo de trabalho e classes sociais. Regra geral, talvez com exceção dos bancários, os setores não-operários têm sido tematicamente marginalizados nos estudos da Sociologia (FRANÇA, 1993).

O estudo do processo de trabalho tem tido uma preocupação, pode-se dizer, central para economistas e sociólogos, principalmente após a introdução de processos automatizados, de inovações tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho na indústria e serviços (BRUNO et SACCARDO, 1986; FLEURY et FISHER, 1987; FLEURY, 1983; SINGER). Os estudos na chamada área de serviços no Brasil têm sido mais freqüentes na análise do processo de trabalho bancário (SALERNO, 1983; CASSIOLATO, 1980).

Na área da educação o estudo do processo de trabalho na escola é recente e bastante controvertido, especialmente quanto à natureza do trabalho docente sob relações capitalistas. A partir das contribuições de autores/as estrangeiros/as que preconizam o trabalho docente como atividade submetida a um processo de proletarização – *tese da proletarização* (APPLE, 1987; 1989; APPLE; TEITELBAUM, 1991; OZGA; LAWN, 1991; entre outros); e de autores/as que questionam essa perspectiva (CABRERA; JÁEN, 1991; JÁEN, 1991; EN-GUITA, 1991 – de certa forma), houve um enriquecimento do debate que vinha ocorrendo no Brasil.

³³ Seguem essa orientação os trabalhos de Santos (1992) e Nunes (1990), que serão abordados mais adiante.

2. Interpretações do trabalho docente

Até final dos anos setenta as análises sociológicas sobre professores e professoras no Brasil eram muito tímidas e quase inexistentes, salvo importantes exceções já referidas (por exemplo, PEREIRA, 1969 e GOUVEIA, 1970).

As análises mais freqüentes eram de cunho tradicional; percebiam e analisavam a profissão de forma idealista e romântica, projetando ou idealizando uma profissionalização que já não mais existia, desconhecendo as formas materiais e concretas que definiam, configuravam e conformavam essa atividade laboral, em termos de organização do trabalho escolar.

Pelo menos desde a década de 30, em termos de organização e administração escolar, já havia alguma movimentação no sentido de implementar uma nova compreensão de escola. O escolanovismo cumpriu um papel importante nessa direção, na medida que defendia uma perspectiva mais científica para o trabalho pedagógico e escolar. Consoante com o desenvolvimento do capitalismo que emergia no Brasil, naquele primeiro quarto de século, o escolanovismo apregoava uma organização escolar que incorporasse os avanços das ciências psicopedagógicas e sociais. Isso se evidenciava no incentivo ao ingresso de especialistas para o desempenho de diferentes funções na escola (inspeção, supervisão, orientação e administração) e à introdução da *administração científica* na organização do trabalho escolar em moldes tayloristas.³⁴

Somente após os anos 70 é que novas análises sobre a organização e administração escolar vão se desenvolver numa perspectiva crítica, buscando analisar o processo de burocrati-

³⁴ Ver LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e Administração Escolar*, curso básico. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1963. Este livro é exemplar para mostrar os rumos da administração e organização escolar na ótica da *Administração Científica*, mesmo antes do período predominantemente tecnicista que, evidentemente, exacerbou essa tendência.

zação e as conseqüências da introdução do paradigma de administração empresarial no sistema escolar. Esse processo de administração implementado pelo Estado é visto como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento capitalista, para o qual a escola concorre com um papel muito importante (FÉLIX, 1984; FRIGOTTO, 1984).³⁵

Outros estudos centraram-se no objetivo de demonstrar a inadequação do uso do modelo de organização da empresa capitalista para a administração da escola pública, ao mesmo tempo em que buscavam desenvolver uma perspectiva crítica de administração escolar (PARO, 1986; SILVA JUNIOR, 1990).

Nesse bojo de discussões sobre o processo de organização escolar sobressai, cada vez mais, a necessidade de análises específicas sobre o trabalho docente, sobre essa figura ímpar que é o/a professor/a.

O/a professor/a há muito já não possuía as características daquele *mestre de ofício* – no dizer de Arroyo (1985) –, ou *professor-artesão* – no dizer de Sá (1986); tampouco possuía as características de um profissional liberal prestigiado e valorizado socialmente, com um código de ética e de normas profissionais devidamente controlado pela corporação.

O professorado já se configurava como uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho salarial nunca antes imaginado; por tudo isso, no final dos anos setenta, organizou-se em sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho. Esses sindicatos se organizaram de forma muito semelhante às

³⁵ Hoje presencia-se nova investida nesse sentido com a tentativa de introdução na escola pública dos preceitos da Qualidade Total, o que alguns autores estão chamando de investida educacional neo-tecnicista, sob influência neo-conservadora e neo-liberal. Essa investida, provavelmente, traz consigo uma espécie de nova Teoria do Capital Humano, o que torna absolutamente atuais estes dois trabalhos.

entidades sindicais de trabalhadores e distanciaram-se, enquanto modelo organizativo, das formas de organização das corporações profissionais.

A partir desse fenômeno o olhar de pesquisadores e pesquisadoras em educação começa a se voltar para a análise da escola enquanto um local de trabalho e dos/as docentes enquanto trabalhadores/as, buscando melhor interpretar a realidade do trabalho escolar e do/a profissional que o realiza. Assim é que análises mais críticas começam a se desenvolver, construindo diferentes matizes de interpretação do/a professor/a enquanto trabalhador/a do ensino.

Dentre as formas possíveis de interpretação do trabalho docente as que mais se destacam e assumem posição de importância, influenciando as principais abordagens sobre o/a professor/a enquanto um/a trabalhador/a podem ser categorizadas a partir dos seguintes pressupostos: i) perspectiva da proletarianização do trabalho docente; ii) perspectiva que questiona a *tese da proletarianização*, discutindo a possibilidade ou não de uma identidade entre o professorado e o operariado; iii) perspectiva que propõe uma análise de interpretação do trabalho docente para além do *modelo fabril*; iv) perspectiva que entende o/a professor/a como intelectual.

2.1. A proletarianização do trabalho docente

Na linha da proletarianização do trabalho docente, mesmo que com algumas diferenças entre os autores, há várias contribuições que se tornaram paradigmáticas na produção teórica brasileira sobre este assunto, tais como Arroyo (1980, 1985a, 1985b), Sá (1986), Santos (1989).³⁶

Muitos autores estrangeiros vêm trabalhando com essa orientação – identificada por Jáen (1991) de neomarxista–, e

³⁶ Outras referências importantes sobre esse enfoque já foram apresentadas no capítulo II.

influenciaram o pensamento educacional brasileiro na análise do trabalho docente, apesar de muitos artigos e livros terem sido traduzidos só mais recentemente (por exemplo: APPLE, 1989a; APPLE; TEITELBAUM, 1991; OZGA; LAWN, 1991).

Essa perspectiva, aqui denominada *tese da proletarização* do trabalho docente, parte do ponto de vista de que o professor é um/a trabalhador/a assalariado/a, que passa por um processo de desqualificação, no qual se identificam perda do controle sobre o processo de trabalho e perda de prestígio social.

Esse/a trabalhador/a, segundo essa visão, passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumental, constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão). A partir daí ingressa no mercado de trabalho, ou seja, sai de uma agência de formação (faculdade, curso de magistério) e ingressa numa outra agência de formação (escola). Esta já está organizada a partir de um determinado processo de trabalho que define e conforma o trabalho escolar que ali vai se realizar (programas, tipo de trabalho, avaliação, etc.).

A mudança no sistema educativo ou o seu movimento de transformação consiste na passagem do trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelar, dividido, da escola burguesa atual. Essa mudança pode ser evidenciada pelas mudanças na organização do trabalho e nos meios de trabalho: no primeiro caso, a organização do trabalho é alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rubrica da divisão do trabalho; no segundo caso, pode-se verificar as alterações pela introdução de tecnologia mediante a relação professor e aluno. A tecnologia deve ser entendida tanto do ponto de vista da introdução de equipamentos como na forma de ordenamento, seqüenciação e exposição do conteúdo didático (SÁ, 1986, p. 24).

Essa é uma perspectiva de análise que considera o trabalho docente como uma modalidade de trabalho tipicamente

capitalista – *tese da proletarização* –, e pode ser sintetizada, em seus elementos fundamentais³⁷, nos seguintes pontos:

1. *Ao ingressar no mercado de trabalho o/a trabalhador/a do ensino tem um choque com a realidade concreta. Durante sua formação a agência formadora lhe forneceu aquilo tudo que entendia como necessário para a formação e o desempenho satisfatório da função docente.*

No entanto, na prática escolar concreta a realidade é outra. Em primeiro lugar, torna-se um/a assalariado/a e ao vender sua força de trabalho por salário e ver-se submetido/a a um processo de trabalho, cujas formas de realização já estavam previamente estabelecidas, ele/a acaba percebendo que não possui controle sobre o seu próprio trabalho, assim como qualquer trabalhador coletivo. Há uma tecnologia educacional interposta como meio de trabalho, entendida em sentido amplo como capitalista, objetivada nos materiais instrucionais, equipamentos, técnicas de ensino, livros didáticos, etc., que determina a prática docente a ser desenvolvida.

2. *Na medida em que esta tecnologia educacional já está pronta, disponível e sua utilização previamente planejada, as práticas dos profissionais passam a não depender mais, exclusiva e prioritariamente, da vontade individual daqueles que têm a função de executar determinado trabalho.*

3. *O grau de possibilidade que o/a trabalhador/a docente encontrará para determinar sua própria prática vai depender do nível de organização do trabalho na escola.*

Quanto maior o grau de racionalização do trabalho escolar e mais complexas as formas de organização e administração escolar, maior será o controle sobre o trabalho docente.

³⁷ Um bom exemplo desse tipo de análise pode ser encontrada em Wenzel (1994).

Em grandes organizações de ensino – escolas muito grandes, com elevado número de alunos/as e professores/as – cuja organização se mostra complexa, grande parte dos procedimentos de ensino são impostos aos/às docentes, tais como definição de turmas, salas de aula, conteúdos programáticos, tempo escolar, equipamentos, etc.

Quanto mais baixo o grau de racionalização do trabalho escolar menor o controle sobre o trabalho docente. Em escolas isoladas ou em sistemas de ensino nos quais não há muita divisão de trabalho e especializações de funções, e onde é baixa a presença de tecnologia, os/as docentes ainda exercem algum controle sobre o seu trabalho, embora muitas vezes não exerçam controle sobre a definição de conteúdos, utilização de livros didáticos e formas de avaliação.

4. Há, com efeito, modificações substanciais quanto ao que se entende por qualificação profissional. Qual deve ser a formação adequada para esse/a profissional que é um/a trabalhador/a do ensino e não mais aquele/a profissional ilustrado/a, bem qualificado/a? Dependendo da lógica, o/a professor/a mais adequado/a tanto pode ser aquele/a profissional bem preparado/a, quanto pode ser aquele/a que não está apto/a a pensar mas mostra-se um/a perfeito/a executante. Numa ótica tecnicista, o/a trabalhador/a do ensino ideal executa o que está prescrito pela supervisão e previsto nos manuais.

Quanto maior o grau de racionalização sobre o trabalho, quanto mais elevado o nível de determinação externa sobre o trabalho, maior sua *intensificação*, reduzindo-se o tempo dedicado para pensar, programar e planejar. Exemplo típico desse fenômeno é a imposição do livro didático, com conteúdos programáticos previamente estabelecidos, acompanhados de um cronograma que deve ser, em muitos casos, rigorosamente cumprido (APPLE, 1988a, 1989b; LOURO, 1989).

5. No decorrer desse processo há um aumento da desqualificação profissional e elevação do grau de dependência, por parte dos/as

docentes, à tecnologia educacional e a determinações externas. Muitos professores e professoras, possivelmente, não conseguiriam continuar, num primeiro momento, encaminhando seu trabalho de ensinar se lhes fossem retirados os programas e os livros didáticos.

Evidencia-se, assim, uma cisão entre o/a trabalhador/a e os meios de trabalho; entre o/a trabalhador/a e o processo de trabalho. Ocorre a alienação do/a professor/a em relação aos fins da educação. O importante para quem controla o processo não são os fins, mas os meios. Assim, torna-se uma exigência o controle e a supervisão sobre um trabalho que está parcelarizado por sua divisão técnica, o que justifica e explica a existência e/ou a necessidade de funções técnicas e especialistas (supervisores e orientadores) para substituir diferentes atribuições antes exercidas pelos/as docentes. Essa orientação teórica aparece de forma muito precisa na seguinte citação:

Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Conseqüentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamento entre os professores ou entre professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provêm duas questões. A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino e os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, cujo lugar deve ser preenchido pelos gestores do processo de ensino, isto é, por aqueles que têm por função produzir os procedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua mais ampla acepção – serem considerados como neutros. [...] Os procedimentos técnico-pedagógicos, as diferentes metodologias de ensino, as várias técnicas, enfim, a tecnologia em sentido lato [...] nada mais são do que respostas ‘técnicas’ a problemas ‘técnicos’ (SANTOS, 1989, p. 27).³⁸

³⁸ Essa compreensão dos especialistas em educação como gestores, influenciada por João Bernardo, também pode ser encontrada no trabalho de Nunes (1990).

Uma das conseqüências positivas dessa análise é que ela retira do professorado aquela espécie de *véu*, algo meio *santo*, que cobria a figura do/a professor/a dando-lhe um caráter missionário, professoral, sacerdotal.

As análises tradicionais caem por terra, pois analisar sociologicamente o trabalho docente a partir de um profissionalismo romântico não se aproxima nem um pouco da realidade. O perfil sociológico do magistério primário, sem dúvida, transformou-se, aproximando esse/a profissional das classes trabalhadoras, pelo menos em termos de condição social e econômica.

A abordagem exposta até aqui, evidentemente, tem sofrido muitos questionamentos e críticas na medida em que aspectos importantes da realidade do trabalho escolar não são, segundo alguns críticos, devidamente incorporados. Na seção seguinte serão sistematizados aspectos considerados importantes nesses questionamentos.

Será que há uma identificação entre o trabalho realizado na escola e o trabalho realizado na produção? Fazem parte, os sujeitos dessas duas modalidades de trabalho, da mesma classe social? Realizam um trabalho que impõe uma identidade entre docente e operário/a? Afinal *professor/a e operário/a se identificam mesmo?*

2.2. Professor/a e operário/a se identificam mesmo?

As abordagens sobre trabalho docente centradas na *tese da proletarização* foram influenciadas pelas análises de Braverman sobre as modificações do trabalho neste século. O artigo do Miguel Arroyo “*Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?*”, publicado em 1980, é um bom exemplo desta perspectiva e é, dentre outros estudos de autores/as brasileiros/as, um texto importante, na medida em que demarcou terreno nesse campo de investigação, influenciando o pensamento educacional brasileiro nas análises sobre o/a professor/a.

O trabalho docente é encarado, nessa ótica, como um trabalho tipicamente capitalista. Essa conceituação nem sempre é explícita, mas está na base de sustentação dos argumentos dessa tese. Há a compreensão, na maioria das vezes de forma implícita, de que o trabalho docente é um trabalho produtivo, pois as relações econômicas que o definem são de tipo capitalista, tendo o Estado e seus empregados um papel a desempenhar no processo de valorização do capital.³⁹

Os estudos sobre processo de trabalho docente, nessa linha, são desenvolvidos de forma similar aos estudos do processo de trabalho fabril. Por isso, alguns autores e algumas autoras criticam essa forma de abordagem considerando-a *analogicista*, o que a impediria de perceber e explicar vários aspectos da realidade do trabalho escolar e da natureza do trabalho docente (JÁEN, 1991).

A partir do entendimento de que o processo educativo e, por decorrência, o trabalho docente, caracterizam-se como modalidade de trabalho específica que os diferencia de outras formas de trabalho mais ligadas à produção material, é que é desenvolvido o questionamento da concepção de que o processo de trabalho docente possa ser considerado a partir de parâmetros tipicamente capitalistas. Com efeito, há em torno da discussão sobre a natureza do trabalho docente muitas polêmicas.

Uma dessas polêmicas é aquela que se refere ao caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar. O debate em torno desse ponto entre marxistas é bastante antigo; tornou-se

³⁹ Sá (1986) é um dos autores que tenta explicitar os mecanismos através dos quais poder-se-ia explicar o trabalho docente como um trabalho produtivo. Da mesma forma Santos (1989) e Nunes (1990). No entanto, regra geral, a análise econômica do mecanismo que transforma o/a funcionário/a do Estado em trabalhador/a produtivo/a é pouco explicitada, carecendo, ainda, de maiores estudos e pesquisas no campo da economia política da educação para um maior convencimento teórico.

uma preocupação desde que funções no setor terciário passaram a ter uma importância social, tanto em termos numéricos e quantitativos quanto econômicos. O trabalho docente não ficou fora desse debate.

Trabalho produtivo, na concepção marxiana, é todo trabalho que concorre para a valorização do capital, é todo trabalho que produz mais-valia. Não importa se o trabalho produz bens materiais ou imateriais, o que importa é o resultado no ciclo produtivo, ou seja: se o trabalho que determinado trabalhador realiza é trocado por salário e o excedente apropriado por um capitalista, este trabalho é considerado produtivo. Se, ao contrário, um/a profissional – cantor, por exemplo – realiza seu trabalho, sua arte, seu canto, sem se relacionar economicamente com um empresário das artes, arrecadando para si todos os ingressos, seu trabalho é improdutivo. O que importa, ao fim e ao cabo, são a forma e o conteúdo da apropriação do resultado do trabalho (MARX, 1980, 1987).

A partir dessas definições pode-se raciocinar que o trabalho docente realizado na rede privada de ensino é produtivo e que o trabalho docente realizado na rede pública é improdutivo. No primeiro caso, o caráter produtivo do trabalho é cristalino porque efetivamente ocorre lucro e valorização do capital das empresas de ensino, que estão organizadas sob forma capitalista. No segundo caso, de acordo com a concepção marxiana, o trabalho é improdutivo porque os/as trabalhadores/as do Estado não produzem mais-valia.

Há autores/as que consideram que nem na escola pública e nem na escola privada o trabalho realizado produz mais-valia, pois este tipo de atividade situa-se ao nível da circulação (MACHADO, 1989a, p. 106).

Sobre isso, através da citação de um estudo anterior, caberia destacar que

A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é em como este trabalho está submetido à forma capita-

lista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não material.

Por isso, o trabalho do professor da escola privada certamente é produtivo, pois o dono de escolas acumula capital através da exploração de mais-valia. Quanto à escola pública a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em considerando-se a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor de escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto participante da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo (HYPOLITO, 1991, p. 6).

Discordando de que a polêmica trabalho produtivo *versus* trabalho improdutivo possa contribuir para uma análise mais acurada da natureza do processo de trabalho escolar, outros autores têm afirmado que é preciso retomar as discussões de Marx (1980, 1985) sobre produção material e não-material para que se entenda melhor a relação entre a natureza do trabalho pedagógico e organização capitalista do trabalho. Essa discussão é levantada inicialmente por Saviani (1987) a partir da ideia de que há uma especificidade no trabalho escolar (público ou privado) que o impede de ser submetido a relações capitalistas de forma generalizada.

Marx ao tratar da produção não-material afirma que este tipo de produção pode ser de duas espécies: uma que resulta em mercadorias que podem circular no intervalo entre o ato de produção e o de consumo – exemplo livros, obras artísticas –, isto é, a mercadoria existe de forma autônoma; e outra na qual a “*produção é inseparável do ato de produzir*”, a produção e o consumo são simultâneos – exemplo, trabalho de atores, professores, médicos, padres, etc. Marx afirma que nessas formas de produção a implementação de relações capitalistas é limitada (MARX, 1980, p. 403-4).

Identificando o ato educativo como enquadrado no segundo caso, Saviani conclui que a especificidade da atividade

educativa que se realiza na escola impossibilita a generalização do modo de produção capitalista no processo de trabalho escolar. Vitor Paro explicita essa construção teórica afirmando que

[...] a especificidade da atividade educativa escolar impede que aí se generalize o modo de produção capitalista. [...] Saviani lança mão, então, dessa perspectiva de análise aberta por Marx, para aprofundar o exame da natureza do processo pedagógico que tem lugar na escola, acabando por concluir que, aí, 'em virtude da natureza própria do fenômeno educativo', o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena (1986, p. 140).

Uma das conseqüências dessa perspectiva é a compreensão de que o trabalho do professor e da professora não pode ser controlado desde uma ação externa. Essa visão é expressa claramente por Silva Júnior:

Ainda que o pretenda, o especialista em administração da educação não pode orientar sua atuação pela objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, não pode pretender avocar a si o controle do processo de trabalho desenvolvido pelos professores. Se isso se dá, o que resulta é a subordinação do trabalhador (professor) ao processo de trabalho que executa, e essa subordinação é exatamente o que não pode ocorrer, tendo em vista a natureza própria do trabalho pedagógico. Na relação educativa, conforme Saviani o demonstra, o professor detém o controle do processo de trabalho que realiza, é ele quem o planeja, elabora e executa. Mais ainda: o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos, e, como tal, sua produção e seu consumo são indissociáveis (1990, p. 78-79).

Ora, não parece correto que se chegue a esse tipo de conclusão, pois é inegável que houve investida do Estado capitalista nas formas de administração e racionalização do trabalho escolar para controle do trabalho docente. As implicações a que se poderia chegar com esse tipo de conclusões foram, de certa forma, debatidas e criticadas por Sá (1986) e retomadas por Hypolito (1991) que, reconstruindo o debate e tecendo considerações sobre toda essa problemática, destacou que

a) as observações de Marx sobre a produção não-material são corretas e ainda se aplicam em várias áreas. No entanto, quanto Marx discutiu essa problemática, inclusive com exemplos (educação, medicina, teatro, etc.), o capitalismo estava em um determinado estágio de desenvolvimento. [...] Tomemos como exemplo o caso do ator: no século passado Marx somente teve contato com o trabalho do ator ao vivo e esta era a única possibilidade. Portanto, o consumo sempre se dava no mesmo instante da produção; ora, hoje no trabalho de ator o teatro é apenas uma modalidade entre muitas outras em que o ato de produção não coincide com o de consumo; há uma circulação enquanto mercadoria, do trabalho do ator já apropriado por grande empresário (redes de televisão, cinemas, vídeos, propagandas, etc.). [...] não se pode de maneira alguma fazer dessa elaboração de Marx algo rígido, fixo, imutável.

b) em termos de educação é inegável que é possível a introdução de tecnologias que excluam, inclusive, a figura do professor fisicamente presente [...], através das máquinas de ensinar, do teleensino, instruções programadas (computador), etc.; quando isso não ocorre (principalmente pela dificuldade de material) há outras estratégias bastante comuns que, se não excluem o professor, reduzem a sua atuação a um trabalho desqualificado, através do simples livro didático, da fragmentação do trabalho, dos especialistas, etc.

c) o processo de trabalho escolar está sendo penetrado por uma lógica capitalista e o modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade. No entanto, há que se considerar que existem várias escolas em nossa sociedade: o conteúdo de classe da escola se expressa não só numa distribuição diferenciada do conhecimento como também na organização do trabalho escolar. O tipo de escola possibilitado para cada classe social, por cumprir funções sociais diferentes, pelo menos em relação aos alunos, possivelmente apresente formas de organização diferentes (HYPOLITO, 1991, p. 9-10).

As críticas à *tese da proletarianização* devem tomar certos cuidados para não cometer o erro de achar que a educação escolar está imune ao controle e às formas de racionalização que o Estado capitalista tenta introduzir no trabalho escolar. O problema central é que mesmo submetida à racionalidade e organização da burocracia estatal e ideologicamente controlada, a

escola e seus trabalhadores e trabalhadoras desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor produtivo. Tomaz T. da Silva criticando a chamada *tese da proletarianização*, que ele denomina trabalho docente capitalista, diz que na

[...] necessidade de estabelecer uma conexão da estrutura educacional com a estrutura econômica capitalista, essa linha de raciocínio transfere de forma mecânica e automática para a análise do processo de trabalho escolar todos aqueles elementos que caracterizam o processo de trabalho diretamente produtivo: tendência à divisão do trabalho, separação crescente entre concepção e execução, expropriação do saber do trabalhador (neste caso, naturalmente, o professor), fragmentação das atividades, perda de controle, etc., sem nos mostrar através de quais mediações se processa essa conexão (1992, p. 177).

Desenvolvendo essa crítica, o autor continua sua análise indagando sobre qual o mecanismo, o processo, através do qual o trabalho escolar adquire o caráter de um trabalho capitalista, lembrando que toda a análise marxista do processo de trabalho se desenvolve a partir do pressuposto de valorização do capital, ou seja, de criação de valor. O processo de trabalho capitalista é, ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de valorização de capital. A demonstração desse caráter capitalista do trabalho docente não tem sido concretizada e o autor duvida que possa ser demonstrada. Para ele

Ao transpor para a escola o modelo do processo capitalista diretamente produtivo, a tese do processo docente capitalista está apenas apondo à atividade do professor a face política do trabalho capitalista, esquecendo-se de que ela não existe independentemente de sua origem num processo econômico. O que tem que ser provado é a natureza essencialmente capitalista da atividade docente, uma prova evidentemente impossível de ser apresentada (SILVA, 1992, p. 179).

Por isso, alguns autores e algumas autoras consideram esse tipo de análise uma transposição mecânica, analogicista, que deixa, por isso mesmo, escapar uma série de aspectos do

processo de trabalho docente que são particulares desta modalidade de trabalho e que não são encontradas em formas de trabalho nos setores produtivos.

A produção científica brasileira sobre trabalho docente é carente de discussões mais profundas sobre o papel do Estado e dos/as trabalhadores/as do serviço público⁴⁰ e necessita problematizar mais a caracterização de classe social do professorado.

Mesmo os/as autores/as que defendem a *tese da proletarização*, quando se referem aos/às professores/as indicam que são ‘profissionais que se proletarizam’, ‘professores proletarizados’, o que parece indicar uma cautela na denominação, uma necessidade de fazer uma certa distinção entre os/as professores/as e os/as proletários/as. A situação de classe do professorado⁴¹ é ambivalente e contraditória o que faz com que essa categoria também apresente interesses ambivalentes e contraditórios (APPLE, 1989b; ENGUIITA, 1991). Esses interesses nem sempre coincidem com os interesses do operariado, tanto em termos de sociedade quanto em termos de educação (JÁEN, 1991). Não raras vezes, em função de conflitos internos, originados pela luta interna entre os interesses corporativos e os interesses de classe, o professorado manifesta interesses que se opõem aos interesses das classes trabalhadoras. A partir desses questionamentos parece pertinente retornar à indagação inicial: operário e educador se identificam mesmo?

⁴⁰ Essa problemática do Estado capitalista, acumulação de capital e caráter do trabalho realizado por seus trabalhadores – no caso professores, é uma lacuna teórica importante que necessita de mais investigações. Apesar dessa importância, fugiu do âmbito deste trabalho, pois seria necessário um novo estudo para dar conta das implicações que certamente daí decorreriam.

⁴¹ Ver capítulo II – A constituição histórica do Trabalho Docente.

2.3. Trabalho Docente I – para além do modelo fabril

Criticando e, ao mesmo tempo, incorporando aspectos importantes das análises desenvolvidas pela *Tese da Proletarização*, outros/as autores/as, tentando ultrapassar os problemas e impasses ainda não resolvidos, saíram em busca de novas perspectivas de análise.

Na base da *Tese da Proletarização* está a abordagem bravermaniana que tem sofrido muitas críticas por ser uma análise de caráter estrutural e determinista, na qual não ficam espaços para os sujeitos. Se as classes sociais resultam de processos históricos dinâmicos construídos socialmente, não se pode admitir que os processos de controle, de desqualificação e de racionalização sejam inexoráveis e que, portanto, os/as trabalhadores/as inevitavelmente não escapem desse destino.

Uma das principais críticas ao trabalho de Braverman

é que ele extraiu do marxismo uma crítica estrutural do trabalho, baseada em divisões entre concepção e execução do trabalho, desqualificação e perda do controle por parte do trabalhador, a qual perdeu muito de seu valor explicativo por causa de sua redução do papel ativo dos trabalhadores em contestar ou resistir ou adaptar-se a este processo (OZGA & LAWN, 1991, p. 149).

Na análise do processo de trabalho docente essas críticas foram, de certa forma, incorporadas. Os professores Jenny Ozga e Martin Lawn (1991), fazendo uma análise crítica de artigo⁴² por eles publicado (que se tornou referência certa na área), revisam as posições bravermanianas ali sustentadas para a interpretação do trabalho docente. Dizem eles que a análise do processo de trabalho docente deve ser revista no sentido de que

⁴² LAWN, Martin; OZGA, Jenny. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*. Madrid, n. 285, p. 191-215, Enero-abril 1988. Publicação original: LAWN, M.; OZGA, J. The educational worker? A reassessment of teachers. In: BARTON, L.; WALKER, S. (eds.). *Schools, Teachers and Teaching*. London, Falmer Press, 1981.

“*uma ponte deve ser construída entre a idéia-chave e necessária de agência humana e a teoria interpretativa do trabalho sob o capitalismo*” (1991, p. 149).

Os autores, continuando a manifestação de suas preocupações, entendem que “*a pesquisa do processo de trabalho deveria ser baseada em investigação, não em julgamentos a priori*”. Por esse caminho, concluem que

Abordagens históricas, comparativas e qualitativas do estudo do trabalho docente deveriam sugerir novas possibilidades no nível nacional, local e da escola para a compreensão de como os professores experienciam o ensinar, como seu trabalho tem sido e continua a ser reestruturado, suas relações com a administração e desenvolvimentos na tecnologia de ensino. A concepção do processo de produção deveria abranger as relações do local de trabalho, a autonomia responsável, a desqualificação e a sobre-qualificação, e assim por diante. A questão do interesse de classe não deve ser abandonada, mas tampouco deve ser vinculada às relações sociais e culturais de uma forma mecânica. Devem ser feitas questões sobre como os professores viram a alteração de suas culturas de trabalho e sobre como tentaram reestabelecer um processo de negociação com a administração no passado [...]. Esta investigação deveria abordar o aparente paradoxo na tese da proletarianização quando aplicada aos professores – o fato de que os professores nas escolas elementares no início do século vinte⁴³ parecem ter sido mais desqualificados e menos autônomos do que o são agora (OZGA; LAWN, 1991, p. 149-150).

Os aspectos revisados por Lawn & Ozga se referem, centralmente, ao papel dos/as agentes nas relações estruturais de trabalho. Destacam o papel desempenhado historicamente pelos sujeitos – professores e professoras – tanto na construção das relações de classe e de gênero quanto na construção social da qualificação.

Outra análise muito importante que deve ser levada em conta para novos estudos é a desenvolvida por Marta Jiménez

⁴³ Os autores se referem à pesquisa realizada por LAWN, Martin. *Servants of the State: the contested management of teaching 1900-1930*. Lewes, Falmer Press, 1987.

Jáen (1991) que formula sua perspectiva da proletarianização docente a partir de duas dimensões: a proletarianização técnica e a proletarianização ideológica.

Buscando trabalhar muito mais com as diferenças do que com as semelhanças, Marta Jiménez Jáen tenta refutar ou relativizar vários pressupostos da *tese da proletarianização*, identificando que embora várias funções ou atividades que os/as docentes realizam possam estar submetendo-os/as a processos de desqualificação, outras lhes permitem processos de *requalificação*. Nem todos os efeitos da racionalização e da divisão do trabalho na escola são, para ela, nefastos aos/às professores/as:

em várias ocasiões as especializações que se têm criado no ensino surgiram na raiz da criação de novos campos de conhecimento, da ‘qualificação’ de aspectos do trabalho docente que anteriormente não requeriam habilidades específicas ou, pelo menos, não estavam sujeitas a um processo de formação (JÁEN, 1991, p. 80).

Processos semelhantes têm ocorrido quando da introdução de “novas tecnologias” no ensino, como por exemplo a introdução de microcomputadores no ensino. Ao mesmo tempo que não se pode negligenciar os efeitos e impactos desqualificadores destes sobre o trabalho, essas formas de tecnologia, além de atingirem um número limitado de profissionais, trazem incorporado em si um saber avançado e a possibilidade de facilitar certas tarefas rotineiras, o que pode significar um enriquecimento na formação do/a professor/a.

Outro aspecto que a autora desenvolve refere-se à relação do professor e da professora com as funções conceituais de seu trabalho. Por mais que o trabalho seja programado, planejado, desde forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, etc., pelo simples fato do trabalho ser realizado por seres humanos – professores e professoras

– com outros seres humanos – alunos e alunos. Isso garante que muitas decisões, pelo menos como possibilidade, sejam inalienáveis (JÁEN, 1991, p. 82).

Assim, diferentemente de outras categorias que foram proletarizadas tanto técnica quanto ideologicamente (operariado típico), os/as docentes sofreram uma *proletarização ideológica* – que se refere ao *controle sobre os fins do trabalho* –, mas frente à *proletarização técnica* – que se refere ao *controle dos modos de execução do trabalho* – os/as docentes exercem algum controle, em função da autonomia que conseguem manter sobre vários aspectos técnicos do trabalho (JÁEN, 1991, p. 77-8).

Nos últimos anos, influenciados por essas discussões e inconformados com a aplicação mecânica das análises marxistas sobre o processo de trabalho na fábrica e em setores produtivos ao processo de trabalho docente e escolar, alguns estudos têm buscado, com análises do cotidiano escolar, identificar as diferenças, mais do que similaridades, entre esses dois processos de trabalho, bem como a inadequação dos modelos teóricos mecanicistas de interpretação do processo de trabalho docente (por exemplo: MACHADO, 1989; CARDOSO, 1991; VIEIRA, 1992).

Esses estudos pretendem mostrar, a partir de investigações do *locus* escolar, que na relação entre agência e agentes, entre estrutura e sujeitos, estes não são passivos e acomodados, mas desenvolvem atitudes e ações de resistência às formas de racionalização do processo de trabalho escolar.

2.4. Trabalho Docente II – docente como intelectual e sujeito ativo nas relações sociais de trabalho na escola

Na mesma linha do exposto na seção anterior, tem se questionado a adequação da utilização do modelo fabril para a análise da organização da escola e do/a trabalhador/a docente.

Mesmo que se aceite que formas tayloristas de organização do trabalho possam ter sido implementadas no sistema escolar, a implementação da produção em série, da linha de montagem⁴⁴, ou seja, das iniciativas fordistas para a administração do trabalho docente, parece um tanto absurda (MACHADO, 1989a e 1989b).

Partindo da ideia de que o produto do processo de trabalho escolar é difícil de ser especificado, avaliado e controlado em termos de finalidades e de qualidade (êxito ou fracasso), e também de que os critérios para uma avaliação desse tipo não são facilmente objetivados (TEIXEIRA, 1985); e entendendo que esta é uma diferença significativa entre o processo de produção fabril e o escolar, alguns estudos tentam analisar o processo de trabalho docente na própria escola (agência), buscando identificar as relações sociais que aí se estabelecem entre os sujeitos (agentes) (MACHADO, 1990).

Consoante com a ideia de que a escola não é uma instituição totalmente determinada e que há espaços para práticas sociais conscientizadoras, entende-se, nessa perspectiva, que mesmo a escola cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os/as agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle. Com essa perspectiva é que o olhar da pesquisa desenvolvida por Machado (1990) e por Cardoso (1991) tenta avançar as discussões.

A primeira investigação define sua abordagem como aquela que percebe o espaço escolar como espaço marcado pelo confronto entre diferentes interesses de classe. Pretende, dessa forma, “*uma análise antropológica da organização escolar, tentando captar a relação entre estrutura e ação humana, entre os agentes cole-*

⁴⁴ LOPES, Maria do Anjos. *Do pátio da escola às passeatas na rua*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1987. (Dissertação de Mestrado). Este trabalho faz uma analogia do trabalho escolar com uma linha de montagem.

tivos e as condições históricas”; vendo a escola como um espaço contraditório no qual se desenvolvem “*processos de luta e acomodação, procura resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência*” (MACHADO, 1989b, p. 30).

Apoiando-se no referencial desenvolvido por Enguita (1989), o autor procura analisar as conexões entre democracia, organização do processo de trabalho escolar e as práticas dos sujeitos – não exclusivamente docentes – na ótica das relações sociais da educação.

A segunda, estudando o cotidiano de uma escola, explora análises do potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do/a professor/a (CARDOSO, 1991). Partindo da aceitação de que na “*forma como a escola está organizada, encontram-se elementos que indicam uma forte burocratização e hierarquização das relações, bem como os princípios tayloristas de fragmentação e controle do trabalho desenvolvido em seu interior*” (p. 258), a autora tenta mostrar como essa estrutura desempenha um papel educativo para a formação docente.

Essa formação ocorre, contraditoriamente, tanto na direção de subserviência, submissão e acomodação construídas através da hierarquização e de formas de controle, quanto na direção de formas de resistências, adotadas muitas vezes em atitudes de burla, de jogo de ‘*faz-de-conta-que-aceita-a-sugestão*’, caracterizadas como formas “*que a professora encontra de resistir à perda e desvalorização de seu saber fazer*” (p. 260).

No entanto, essas formas de resistências são desenvolvidas de maneiras individualizadas, dificultando um trabalho coletivo de transformação de tais condições de trabalho, muitas vezes alienantes. A fragmentação do trabalho exige, para que o processo de trabalho coletivizado se efetive de maneira satisfatória, formas de cooperação⁴⁵. Essa cooperação, ao mes-

⁴⁵ A cooperação no processo de trabalho capitalista é não só fundamental como indispensável (MARX, 1987). Faz-se mister também em outras formas de trabalho coletivo.

mo tempo em que é fruto da subdivisão do trabalho, também pode ser o germe de formas solidárias e coletivas de planejamento e organização do trabalho escolar.

Essas formas de resistências que os/as docentes desenvolvem em suas práticas educativas, cujas análises mais conhecidas no Brasil são as de Apple (1989) e Giroux (1986a), desvelam que no cotidiano do fazer escolar os sujeitos não são determinados pela estrutura de dominação; há um desempenho ativo dos/as agentes sociais que pode evidenciar o papel dos/as docentes como intelectuais.

Como destaca Vieira,

Nem sempre e nem totalmente, o processo de trabalho docente e suas práticas cotidianas podem ser prontamente relacionadas ao processo de trabalho capitalista, seja como conformação, seja como resistência. As professoras e professores, em seu processo de trabalho, desenvolvem ações que não obedecem a um determinismo econômico, ou de classe, de uma forma unidirecional e mecânica, embora estejam – e não poderiam deixar de estar – imersos na luta de classes (1992, p. 50).

Enfatizado esse papel ativo dos/as professores/as, deve-se destacar o caráter intelectual do trabalho exercido por docentes. Vários trabalhos apontam para esse caráter intelectual do trabalho docente.

Pessanha (1994) referindo-se a essa questão diz que “*por mais que exista uma certa ‘materialidade’ na atividade do professor [...] ela é exercida sobre o ‘saber’, produção intelectual da humanidade*” (p. 29). Essa visão procura diferenciar o trabalho do/a professor/a que, apesar de ter perdido o controle do processo de trabalho, não pode ser considerado um/a proletário/a, dentre outras razões, para a autora, por estar no pólo intelectual da divisão social do trabalho.

Baseados numa perspectiva gramsciana, Ribeiro (1984) e Carvalho (1989) entendem também o/a professor/a como um/a intelectual que, pelas condições de trabalho e de classe a

que vai se vendo submetido/a, pode constituir-se num/a intelectual orgânico/a da classe trabalhadora. Carvalho (1989) considera o/a professor/a um/a trabalhador/a social e intelectual, o/a qual, mesmo sendo um/a funcionário/a do Estado, é impulsionado/a por sua condição social para o desempenho do papel de intelectual orgânico que pode “*colocar-se a serviço da construção de uma outra hegemonia*” (p. 135).

Essa influência gramsciana está presente na visão de Giroux (1986b) quando elabora, para interpretação do/a trabalhador/a docente, a categoria de intelectual transformativo.

Intelectual transformativo é uma categoria que sugere que os professores enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturas dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico (GIROUX, 1986b, p. 71).

Entendendo os/as docentes como trabalhadores públicos e explorando as contradições do Estado numa sociedade de classes, Vieira (1992). por outros caminhos, constrói uma perspectiva próxima dessa de Giroux ao indicar, já tendo assumido antes que os/as docentes se localizam no pólo intelectual da divisão do trabalho (p. 175), que estes/as podem assumir uma perspectiva de classe na atividade que realizam. Após destacar as contradições do capitalismo e do próprio Estado, afirma que

Desenvolver o trabalho educativo dentro dessas contradições, possibilita às professoras e ao próprio aparelho escolar respostas relativamente autônomas, embora tensionadas pelos conflitos de classe e pelos próprios limites institucionais. Ou seja, ao mesmo tempo que as professoras precisam assegurar seu lugar no processo de produção dominante, são forçadas a responderem, mesmo que de forma subordinada, a muitas necessidades e interesses da classe trabalhadora (VIEIRA, 1992, p. 178).

Esses estudos dão uma contribuição importante e decisiva para as alternativas possíveis de interpretações do trabalho docente ao ressaltarem o caráter ativo dos/as docentes enquanto sujeitos sociais que, mesmo sofrendo determinações pelas condições materiais a que seu processo de trabalho vem sendo subordinado, podem assumir o papel de agente transformador.

Este capítulo teve a pretensão de problematizar a natureza do trabalho docente explorando as conexões entre esta e outras formas de trabalho do setor de serviços, para daí discutir formas possíveis de interpretação do professorado. Destacou as diferentes contribuições que constituem o aparato teórico, coletivamente produzido, hoje disponível, para melhor entender-se o que ocorre na escola, a partir de uma das suas personagens que é essa figura central do fazer escolar: o professor e a professora.

Conclusão

Após a análise da produção científica brasileira, nestes últimos anos, sobre o trabalho docente e trabalho escolar, pode-se verificar que houve avanços importantes para a interpretação sociológica, cultural e econômica do trabalho do/a professor/a.

Pretende-se aqui resgatar, rapidamente, as principais questões desenvolvidas no estudo revelando, dentro do possível, os avanços e impasses teóricos ainda presentes. Ao mesmo tempo, buscar-se-á expressar de forma sintética as características consideradas fundamentais para a interpretação do trabalho docente e explicitar as posições julgadas, por este estudo, como indicativas de avanços na análise do trabalho docente.

Em busca de uma interpretação do trabalho docente

O trabalho de ensinar, como ficou evidenciado, foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do/a professor/a, seja através da *ideologia da domesticidade* – do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina, seja pela resignação e conformismo – incentivados, principalmente, quando os professores e as professoras estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho.

A essa ideia de docência se opôs o profissionalismo, que buscava não só resguardar um campo de conhecimento como também conquistar e organizar uma série de normatizações e regulações da profissão, tanto em termos de formação e profissionalização quanto em termos de salários e estatuto de carreira.

Nessa passagem para o profissionalismo os/as docentes viram-se submetidos, na maioria das vezes com sua aquiescência, a um processo de assalariamento. Quase sempre tornar-se assalariado significava tornar-se funcionário do Estado. Este aspecto da funcionarização é muito pouco analisado na literatura educacional brasileira, enfraquecendo as análises sobre o caráter dos/as trabalhadores/as do Estado e as implicações para a análise do trabalho docente. Assim, falar em profissionalismo do trabalho docente significa falar em assalariamento e funcionarização.

Essas transformações modificaram a posição social desse segmento da sociedade. Um corpo profissional nitidamente caracterizado, por muito tempo, como membro das classes médias, vive atualmente uma situação de classe, no mínimo, contraditória e ambivalente.

Uma das dificuldades para definir a situação de classe dos/as docentes reside nas suas próprias subdivisões internas. Não é possível caracterizar-se na mesma condição de classe social os/as professores/as universitários/as e os/as professores/as primários/as. Mesmo ao nível de professores universitários pode-se encontrar diferenciações internas, contudo é mais consensual a caracterização desse segmento docente como membro das classes médias.

Entre os professores e professoras primários, há também diferenciações internas – espécie de frações de classe; mesmo encontrando-se características culturais e profissionais que permitiriam classificar os docentes como membros das classes médias, há uma tendência de incorporação desse segmento social às classes trabalhadoras assalariadas, desde que, evidentemente, trabalhe-se com um conceito alargado de classe social. O professorado primário encontra-se, ainda, numa situação contraditória de classe.

Para desenvolver melhor esse aspecto de classe, ao qual retornar-se-á mais adiante, é necessário analisar outras dimen-

sões do trabalho docente que ajudam no aprofundamento dessa problemática da classe social.

O trabalho docente no atual momento histórico é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar. Mesmo que aparentemente a escola pareça não ter se modificado muito a lógica capitalista de racionalização do trabalho penetrou na realidade escolar. Isso pode ser identificado na divisão do trabalho escolar, na introdução de especialistas, na transformação do/a docente paroquialista num trabalhador coletivo, etc. Essa caracterização, no entanto, não basta para se admitir que o trabalho realizado nas escolas públicas é um trabalho capitalista.

A discussão sobre a natureza capitalista deste trabalho não foi resolvida e necessita não só de mais estudos teóricos (como sobre o caráter e papel do Estado no capitalismo e sua relação com a escola; sobre a caracterização dos/as trabalhadores/as do Estado – funcionários/as públicos e professores/as), como também de mais estudos empíricos sobre o cotidiano do trabalho docente, articulados com uma visão macrosocial e econômica de caracterização sociológica dessa atividade de trabalho.

Há que tomar certos cuidados para não se cair numa discussão infrutífera, meio escolástica, sobre se o trabalho docente é um trabalho produtivo ou improdutivo. Essa polêmica, se mal encaminhada, pode se tornar inoperante para a análise das condições concretas de trabalho. Pode-se ficar num círculo vicioso, pois “o Estado [...] não visa acumular capital; embora busque fornecer as melhores condições para sua acumulação e legitimação” (VIEIRA, 1992, p. 77). Assim essa discussão deve levar em conta que

Se é certo que a característica improdutiva pode dificultar os objetivos de valorização do capital e, da mesma forma, no caso da educação, pode dificultar a aplicação das mesmas categorias de análise utilizadas no processo de trabalho capitalista, também é certo que a reprodução ampliada do capital deve garantir uma conformação, o mais ampla possível, da

força de trabalho, não podendo ser somente assegurada pelas relações sociais no interior da produção tipicamente capitalista (VIEIRA, 1992, p. 77).

Nessa perspectiva é que deve se entender a lógica da administração e organização do trabalho escolar sob a tutela do Estado capitalista. Esse tipo de análise sobre o Estado e a educação talvez seja suficiente para uma interpretação das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente – que hoje retorna sob a forma da *Qualidade Total* no ensino.

Análises como a realizada por Nunes (1990) que conclui com a caracterização dos/as professores/as regentes como trabalhadores/as produtivos e dos/as especialistas como improdutivos, não parecem levar a lugar algum. Essa parece ser uma falsa divisão da categoria docente, até porque muitos/as docentes desempenham em outros turnos as funções de especialista; da mesma forma, deve-se considerar que muitos/as dos/as especialistas que desempenham suas funções nas escolas públicas estão igualmente submetidos/as à lógica capitalista de racionalização da escola, e participam também do processo que resulta naquilo que a escola produz: aluno/a educado/a. Não é porque um/a operário/a desempenha uma função de controle, ou uma função mais especializada numa determinada área de trabalho, que ele/a passa a ser gestor/a ou trabalhadores/as improdutivos. Até se poderia admitir que há, no sistema educacional, gestores, tecnocratas, mas esse tipo de conclusão não parece chegar ao cerne do problema.

Enfim, quanto a uma caracterização de classe do professor e da professora, é possível entendê-los, de forma ampla, por suas distinções internas, como ser coletivo que apresenta uma situação de classe contraditória: com características das classes médias – culturais, busca de profissionalismo como meta (principalmente se forem incluídos os/as professores/as universitários); e das classes trabalhadoras – pelas condições de trabalho e de vida a que estão sendo submetidos/as. A condição de clas-

se também deve levar em conta os processos de construção de uma identidade social e de classe. Os/as professores/as primários/as, por suas condições sociais, culturais e econômicas, estão se distanciando cada vez mais do padrão e modelo de vida das classes médias.

Por tudo isso, faz muito sentido quando Löwy, falando da necessidade de ampliar-se o conceito de proletariado e as relações de trabalho entre produtivo/improdutivo, diz:

[...] considero inoperante a definição do proletariado pelo trabalho produtivo. Basta ver a existência de todo um setor proletário que não é produtor de mais-valia, como, por exemplo, os serviços públicos, uma vez que os serviços públicos por definição não produzem mais-valia. Ninguém vai poder argumentar que aquele trabalhador que recolhe o lixo seja pequeno-burguês, porque ele não produz mais-valia (LÖWY, 1988, p. 106).

Da mesma forma, ninguém pode argumentar que o/a professor/a da rede pública de periferia urbana ou o/a professor/a de zona rural, muitas vezes leigos, que trabalham quarenta horas ou mais, que repassam conteúdos produzido alhures, possam ser considerados/as de classe média.

Ainda há que se considerar que os professores e as professoras hoje se organizam em entidades sindicais que utilizam como modelo as entidades sindicais do operariado. Por tudo isso, mesmo admitindo-se essa perspectiva de condição contraditória de classe, talvez possa se afirmar que a grande massa dos/as professores/as tende a se tornar membro das classes trabalhadoras, entendidas em seu sentido amplo.

Um desses aspectos contraditórios que vivem os professores e as professoras é a luta que estabelecem entre profissionalismo e proletarização. Enguita (1991), como se viu, chega a definir os/as professores/as como membros de uma semiprofissão. Na verdade, não parece correto fazer uma separação entre esses dois processos. Tanto os professores e as professoras lançam mão do profissionalismo para resistir a processos proleta-

rizadores, pois historicamente nenhuma categoria profissional aceitou processos semelhantes sem resistência, quanto a proletarização tem conduzido os/as profissionais do ensino a processos desqualificadores.

Muitas vezes ouve-se falar na necessidade de uma profissionalização docente; muitos/as defendem a ideia de que grande número de problemas da educação seriam solucionados com uma boa profissionalização, entendida como formação mais sólida, etc. Outros/as sustentam que a perda de prestígio social que os/as professores/as experimentam neste momento pode ser recuperada. Essas análises, que são importantes, pois ninguém poderia ser contra uma formação profissional adequada, correm muitas vezes o risco de caírem no idealismo.

Quando a análise do profissionalismo é desenvolvida descolada das condições materiais que provocam uma desprofissionalização (ou seria desqualificação?), pode-se recair num romantismo idealista que despreza e desconsidera a materialidade dos fenômenos sociais. Muitas análises deixam de perceber que os processos de profissionalização e desprofissionalização ocorrem a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Nem os professores e as professoras são os culpados pela desprofissionalização e nem os/as dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir-se profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios/as docentes.⁴⁶

É certo que essas condições materiais são construídas por relações sociais e, portanto, também podem ser negadas e mo-

⁴⁶ Ver RAMALHO, Betânia L.; CARVALHO, Maria Eulina P. O Magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 88, p. 47-54, fev. 1994. Uma crítica a essa perspectiva de profissionalização pode ser encontrada em Fidalgo (1994). Estes trabalhos não foram devidamente analisados por terem sido conhecidos só recentemente.

dificadas nas próprias relações de trabalho que se estabelecem a partir da experiência do cotidiano e da cultura escolar. Assim, os processos de profissionalização e/ou desprofissionalização, qualificação e/ou desqualificação e/ou re-qualificação são resultantes de todas essas mediações.

Toda essa discussão ficaria fragilizada se não forem levados em conta os aspectos referentes à feminização do magistério e à adequação da categoria *relações de gênero* para análise do trabalho docente.

Esse tipo de análise é muito importante para se entender melhor o desenvolvimento histórico do professorado. O processo de feminização ocorreu juntamente com a expansão do ensino público elementar e foi um processo que se generalizou em vários países, pelo menos no mundo ocidental. Coincidiu, em quase todos os casos, com o processo de assalariamento e proletarização do trabalho docente. Isso quer dizer que a análise do magistério em processo de mobilidade social e de desqualificação profissional deve considerar o processo de feminização, sob pena de não se apreender parte significativa da realidade profissional do magistério.

Sendo o magistério uma profissão majoritariamente realizada por mulheres, historicamente, foi considerado uma profissão adequada para ser exercida por mulheres. A vocação, o sacerdócio, o caráter missionário da docência foram estimulados e, de certa forma, resgatados através da propriedade do uso das ditas “habilidades femininas” para o exercício do magistério. Os conflitos decorrentes dos processos de profissionalização talvez tenham sido atenuados com a entrada das mulheres no exercício dessa função. O papel de mãe e dona de casa são aproximados da função de educar crianças. O ensino e seus/suas profissionais foram sendo cada vez mais absorvidos e controlados ideologicamente pelo Estado, através de estratégias que foram se montando considerando o ingresso massivo das mu-

lheres no ensino. Essas formas de controle foram, segundo Enguita (1991), facilitadas com o ingresso da mulher.

No entanto, as mulheres foram ocupando espaços importantes na vida pública. Tanto no sentido do acesso mais abrangente à educação quanto no sentido de maior participação social e política. O espaço privado passa a ser substituído pela vida pública. Essa possibilidade conquistada abre horizontes significativos para as mulheres. Assim, o ingresso da mulher no magistério revela, ao mesmo tempo, aspectos de conformismo e de resistência. Numa perspectiva das relações de gênero essa participação feminina foi tanto concedida quanto conquistada. Torna-se difícil saber até que ponto as mulheres foram submetidas a essa condição de trabalho e até que ponto este era um processo interessante em termos de conquista política, social e pessoal.

Considerações finais: sintetizando as proposições

Um modelo de interpretação do trabalho docente deve levar em conta categorias que buscam uma aproximação com a realidade desse agente social que é o/a trabalhador/a docente. As categorias aqui propostas – *natureza do trabalho docente*, posição de *classe social* dos/as professores/as e *relações de gênero* –, evidentemente, não são categorias que abarcam toda a complexidade do trabalho docente; simplesmente estão aqui formuladas para contribuir com a constituição de um modelo interpretativo do trabalho do/a professor/a. Essas categorias estão formuladas nas proposições descritas a seguir:

a) este/a trabalhador/a não realiza um trabalho qualquer. Realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado um trabalho tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização.

Este é um debate ainda muito indefinido, pois implica numa discussão controvertida no campo da economia política e envolve toda uma discussão sobre as relações capitalistas no setor de serviços e no serviço público. Neste artigo, praticamente, essa discussão foi somente enunciada e simplesmente apontou alguns elementos que devem ser considerados na análise do trabalho do/a professor/a enquanto funcionário/a do Estado.

Mesmo assim, o estudo encaminha a discussão, por um lado, no sentido de identificar os pontos problemáticos apontando debilidades de algumas análises e, por outro, no sentido da possibilidade de uma interpretação que admita a subordinação do processo de trabalho docente a uma lógica capitalista de racionalização e organização que, mesmo não plenamente atingida, é sistematicamente re-implementada pelas políticas do Estado.

b) este trabalho é realizado por um/a trabalhador/a assalariado/a que possui uma posição ainda contraditória de classe, mas com uma tendência de passar a constituir-se membro das classes trabalhadoras.

Pode-se considerar o professorado como parte integrante das classes trabalhadoras, deve-se, contudo, levar em consideração as profundas marcas ideológicas e culturais que atribuem características específicas a essa parte das classes trabalhadoras.

Essas características ideológicas, culturais e sociais ajudam a desvelar o fato de que há frações de classe e de grupos dentro da mesma classe. Há parcelas de professoras/es que, por origem familiar e pelas ocupações de maridos ou esposas, podem ser identificadas como partícipes das “*classes médias*”. Essas possíveis mobilidades internas podem estar revelando “*um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória*” (HYPOLITO, 1991, p. 19).

c) este/a trabalhador/a não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher e trabalhadora. As relações de classe e de gênero⁴⁷ devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente.

O processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do/a professor/a do ensino primário. A docência elementar era exercida por homens e à medida que o sistema de ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível devido a múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a *ideologia da domesticidade*, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as “habilidades femininas” e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

Por isso, é fundamental a análise do trabalho docente a partir de uma ótica de classe – capaz de interpretar o perfil social dos/as professores/as e as modificações do processo de trabalho docente – e desde uma perspectiva das relações de gênero que, entendendo o magistério como profissão feminina, o interprete numa perspectiva relacional entre o masculino e o feminino.

O que se quer destacar é a importância do estudo do trabalho docente não só a partir de uma análise econômica e de classe – fundamental para o entendimento desta atividade –, mas também a partir das análises de gênero, já que o magistério é uma categoria social que sofreu um processo intenso de feminização.

⁴⁷ Outros aspectos culturais e raciais, apesar de fundamentais, não puderam ser analisados porque não estavam presentes na literatura avaliada pela pesquisa. Após a conclusão da pesquisa foram identificados trabalhos abordando a relação docência/etnia. Nessa perspectiva pode-se ver a dissertação de mestrado de GOMES, Nilma Lino. *A trajetória escolar de professoras negras e sua incidência na construção da identidade racial: um estudo de caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T., MENEZES, L. C. e FISCHMANN, R. (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2ªed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 159-171, 1991.
- APPLE, Michael e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.62-71, 1991.
- APPLE, Michael. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho... [entrevista]. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.11, n.2, p.57-68, jul/dez. 1986.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (60):3-14, fev. 1987.
- _____. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989a.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.14-23, fev. 1988a.
- _____. *Maestros y Textos; una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Ediciones Paidós/MEC, 1989.
- _____. Work, class and teaching. In: OZGA, Jenny (ed.). *Schoolwork: approaches to the labour process of teaching*. Open University Press, 1988b.
- ARAÚJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 15, n.2, p. 45-57, jul/dez. 1990.

- ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985a. (Tese de Titular)
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.5, p.5-23, Cortez/CEDES, jan. 1980.
- _____. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 14, n.58, p.7-15, Out./Dez. 1985b.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira; introdução ao estudo da cultura do Brasil*. 3a.ed.rev.amp., São Paulo, Edições Melhoramentos, Tomo Terceiro, 1958.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Professores do Ensino de Primeiro Grau: quem são, onde estão e quanto ganham. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.3, p.11-43, jan/jun. 1991.
- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.
- BRUNO, Lúcia et SACCARDO, Cleusa (coords.). *Organização, trabalho e Tecnologia*. São Paulo, Atlas, 1986.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- BRUSCHINI, Cristina. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.27, p.3-18, 1978.
- _____. O uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. In: COSTA, Albertina O. e BRUSCHINI, Cristina (org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1992.
- CABRERA, Blas e JÁEN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 190-214, 1991.

- CARDOSO, Therezinha. *O Potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau*. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho; os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar*. São Paulo, Iglu Editora, 1989.
- CASSIOLATO, José E. A conexão entre usuários e produtores de alta tecnologia: um estudo de caso da automação bancária no Brasil. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, ano 13, n.1, 1992.
- CONNELL, Robert W. Como teorizar o patriarcado? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.15, n.2, p.85-93, jul/dez. 1990.
- DERMARTINI, Zeila de Brito F. e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.
- _____. *La escuela a examen*. Madrid:EUDEMA, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Organização do Trabalho Escolar e Formação dos Professores em Minas Gerais - 1900/1920: as várias facetas de um processo educativo*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1987. (Relatório de Pesquisa).
- FELIX, Maria de Fátima C. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea)
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T., MENEZES, L. C. e FISCHMANN, R. (orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2a.ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- FLEURY, Afonso Carlos C. et alii. *Organização do Trabalho*. São Paulo, Atlas, 1983.
- FLEURY, Maria Tereza Leme et FISHER, Rosa Maria. *Processo e relações de Trabalho no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Atlas, 1987.

- FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA, Bárbara Heliadora. *O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público*. São Paulo, Cortez Ed., 1993. (Col. Questões da Nossa Época, v.17)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1984.
- GARCÍA, Emilio García. Condición social y feminización del profesorado de educación básica. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, p.249-267, enero-abril 1988.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação; para além das teorias da reprodução*. Petrópolis : Vozes, 1986a.
- _____. Pedagogia crítica e o intelectual transformativo. In: FELDENS, Maria das Graças F. e FRANCO, Maria Estela Dal Pai (orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre, UFRGS, Ed. da Universidade, 1986b.
- GOUVEIA, Aparecida J. *Professôras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2a. ed. rev., São Paulo, Pioneira, 1970.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola; algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 3-21, 1991.
- _____. *Processo de Trabalho Docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Bel
- o Horizonte, FaE/UFGM, 1994 (dissertação de Mestrado). 140p.
- _____. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPel, Pelotas, (4):5-18, jan./jun. 1995.
- JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.
- KREUTZ, Lúcio. *Magistério e Imigração Alemã*. São Paulo, PUC/SP, 1985 (tese de Doutorado).

- _____. Magistério: Vocação ou Profissão? *Educa o em Revista*, Belo Horizonte, (3):12-16, jun. 1986.
- LAWN, Martin e OZGA, Jenny.  Trabajador de la ense anza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*. Madrid, n.285, p.191-215, Enero-abril 1988.
- LOPES, Eliane Marta T. *Origens da Educa o Pública*. São Paulo, Ed. Loyola, 1981.
- _____. “Histoire de Femmes”: uma revisão bibliográfica. *Educa o e Realidade*, Porto Alegre, vol.15, n.2, p.23-32, jul/dez. 1990.
- _____. A Educa o da mulher: a feminiza o do magistério. *Teoria & Educa o*. Porto Alegre, n.4, p. 22-40, 1991.
- _____. De Helenas e de professoras. *Teoria & Educa o*. Porto Alegre, n.4, p. 172-175, 1991b.
- LOPES, Maria do Anjos. *Do pátio da escola as passeatas na rua*. Belo Horizonte, Faculdade de Educa o da UFMG, 1987. 297p. (disserta o de mestrado).
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Organiza o e Administra o Escolar*, curso básico. São Paulo, Edi es Melhoramentos, 1963.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.
- _____. Magistério de 1o. grau: um trabalho de mulher. *Educa o e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n.2, p.31-39, jul/dez. 1989.
- _____. Uma leitura da história da educa o sob a perspectiva de gênero. *Teoria & Educa o*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
- L WY, Michael. *Ideologias e Ciência Social; elementos para uma análise marxista*. 4^a ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- MACHADO, Ant nio Berto. *Organiza o do Trabalho e Democracia Escolar: uma escola pública como estudo de caso*. Belo Horizonte, UFMG, 1990. (Disserta o de mestrado).
- _____. Fábrica X Escola: identidade e especificidades de uma rela o; algumas reflexões. *Perspectiva*. Florianópolis, v.7, n.13, p.101-115, jul/dez. 1989a.
- _____. Reflexões sobre a organiza o do processo de trabalho na escola. *Educa o em Revista*. Belo Horizonte, n.9, p.27-31, jul., 1989b.

- MANDEL, Ernest. *Tratado de Economía Marxista*. 7ª ed., México, Ediciones Era, 1977. (Tomo I e II)
- MARX, Karl. *O Capital*. Livro 1, vol. I e II, 11ª ed., São Paulo, DIFEL, 1987.
- _____. *O Capital - Capítulo VI Inédito*. São Paulo, Editora Mo-raes, 1985.
- _____. *Teorias da Mais-valia: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de "O Capital")*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. vol.1
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7a.ed., São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1987.
- NORONHA, Olinda M. e FAGUNDES, Judith I. Desqualificação do professor: questão pedagógica ou histórica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.4, p.3-6, dez. 1986.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: mestra ou tia*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 109-139, 1991a.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, Stephen R. (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem interdisciplinar*. Porto, Edições Afrontamento, 1991.
- NUNES, Marilene de O. *A instituição escolar pública capitalista*. Porto Alegre, UFRGS, 1990. (dissertação de mestrado)
- OZGA, Jenny e LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.140-158, 1991.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

- PEREIRA, Luiz. *O Magistério Primário numa sociedade de classes - estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v.34)
- PIQUERAS, José. El Oficio de Maestro. In:_____. *El taller y la escuela*. Madrid, Siglo Veintiuno, 1988.
- PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R. de e SGUISSARD, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 91-108, 1991.
- RAMALHO, Betânia L. e CARVALHO, Maria Eulina P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.88, p.47-54, fev. 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia, PIZA, Edith P. MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: o estado da arte e bibliografia*. Brasília, INEP:REDUC, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina O. e BRUSCHINI, Cristina (org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.
- RUBIN, Isaak Illich. *A Teoria marxista do Valor*. São Paulo, Ed. Polis, 1987.
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1986.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A Mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2a.ed., Petrópolis, Vozes, 1979.
- SALERNO, Mário. A organização do trabalho em bancos. In: FLEURY, Afonso Carlos C. et alii. *Organização do Trabalho*. São Paulo, Atlas, 1983.
- SANTOS, Oder J. dos. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.1, p. 19-23, jul. 1985.
- _____. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.10, 26-30, 1989.

- _____. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: formação trabalho pedagógico)
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e algumas falas sobre a universidade*. 4a.ed., São Paulo, Cortez:Autores Associados, 1987.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.15, n.2, p.5-22, jul/dez. 1990.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1990. (Coleção educação contemporânea)
- SINGER, Paul. Economia dos Serviços. *Estudos do CEBRAP*, n.24, São Paulo.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos; trabalho dominação e resistência*. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura: Brasiliense, 1991.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.66, n.154, p.432-47, set/dez. 1985.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.
- VIEIRA, Jarbas Santos. *Limites da racionalização do trabalho escolar (contradições e práticas do trabalho docente)*. Porto Alegre, Fac. de Educ. / UFRGS, 1992. (dissertação de mestrado)
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. Papel e função do professor no processo de reprodução da sociedade burguesa. A situação na Alemanha (RFA) dos anos 70. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p. 176-189, 1991.
- WENZEL, Renato Luiz. *Professor: agente da educação?* Campinas, Papirus, 1994. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

Post-scriptum – Trabalho Docente, Currículo e Gestão

O objetivo desta parte final do texto é mostrar como o trabalho docente está sendo analisado nesta virada de século, a partir do processo de reestruturação do trabalho e da escola, o que se aprofunda cada dia mais nesta segunda década. Mostra uma visão do pesquisador que foi se modificando em vários aspectos no decorrer de mais de vinte anos desde a primeira publicação deste livro. É uma transformação tão profunda quanto aquela da virada do século XIX para o XX. A mudança do modelo de escola das classes isoladas para os grupos escolares foi uma revolução para a escola no capitalismo. O que está ocorrendo agora no contexto do neoliberalismo, na forma do gerencialismo, é uma transformação baseada nos modelos pós-fordistas, que alteram profundamente o estado e suas instituições, dentre elas a escola, que internamente passa por reestruturações profundas, ainda que pareça não se modificar.⁴⁸

Os estudos em minha trajetória acadêmica, inicialmente focados no trabalho docente, a fim de melhor entender essa reestruturação da escola, acabaram por versar em torno de três grandes temáticas: Trabalho Docente, Currículo e Gestão. Por isso, temas presentes no livro original, como as relações de gênero e trabalho docente, não estão mais no meu foco de análise, embora tenham sido muito importantes no contexto da pes-

⁴⁸ Ver, por exemplo, debates no contexto da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, coordenada por Dalila A. Oliveira, do GESTRADO/UFMG, em Hypolito (2012; 2013); Hypolito e Vieira (2012); Hypolito; Jorge e Barbosa (2012).

quisa original. Por esse motivo é que não me sinto obrigado a atualizar o tema das relações de gênero, que certamente avançaram. Todavia, a análise desenvolvida no segundo capítulo sobre feminização do magistério permanece sem atualizações, por um lado, porque penso que já não era uma análise binária e introduzia gênero como uma relação social e, por outro, porque não dei continuidade aos estudos de gênero e docência, priorizando outros aspectos relacionados com currículo e gerencialismo. Portanto, julgo que não caberia aqui um debate nesse sentido.

A gestão a partir do contexto de mudanças do papel do Estado no decorrer do século XX e que, nas últimas décadas e no início deste novo século, configurou-se de modo mais evidente como um modelo gerencialista, influenciado pelos ideários do neoliberalismo, como primazia econômica, e pela Nova Gestão Pública – NGP, como primazia gerencial. Esse modelo veio se consolidando como tentativa de superação do Estado Social da segunda metade do século XX. Na virada do século, o modelo gerencialista, com base nas prerrogativas pós-fordistas e na NGP, resultou hegemônico e enfraqueceu as experiências de gestão democrática dos anos de 1980/90.⁴⁹ A reestrutu-

⁴⁹ Inclusive experiências importantes dos anos de 1980/90 de gestão democrática não se consolidaram e tampouco se tornaram parâmetro para experiências em larga escala. Analisei com colegas algumas dessas experiências, inclusive em confronto com o modelo gerencial. Ver, por exemplo, em LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M. Modos de Gestão, Currículo e Desempenho Escolar. *Revista Espaço do Currículo* (Online), v. 3, p. 535-547, 2011. LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M.; DALL'IGNA, Maria A.; CÓSSIO, Maria de F.; MARCOLLA, V. Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, p. 89-113, 2012; HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria C. L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). *Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152; HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria C. L.; DALL'IGNA, Maria A.; MARCOLLA, V. (Org.). *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ração capitalista imposta pelos desígnios do neoliberalismo impôs modelos de privatização, exógena e endógena, aprimorando os processos de parcerias público-privadas e os modelos eficientistas, baseados em métricas, metas e avaliação.

Os efeitos desses modelos administrativo-gerenciais são sentidos com muita força em todas as esferas da educação, em especial no campo do currículo, onde todas as regras de padronização e homogeneização cultural estão sendo impostas seja via modelos de currículo nacional – BNCC, por exemplo –, seja via o mercado dos programas de ensino – sistemas apostilados, livros e materiais didáticos. A abrangência de tais políticas é cada vez mais sentida nas escolas e nas redes públicas de ensino com efeitos dramáticos para o ensino e os sistemas de avaliação. A regra é medir em larga escala: IDEB, PISA, ENEM, Prova Brasil, etc. As avaliações servem de medida para reger o ensino, que passa a responder quase que exclusivamente àquilo que vai ser exigido nos exames padronizados, sejam os oficiais ou aqueles preparados pelos órgãos de ensino, na maioria dos casos com supervisão e orientação de sistemas privados, com ou sem fins lucrativos, que passam a determinar o que deve e o que não deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPOLITO, 2019; HYPOLITO; JORGE, 2020).

O trabalho docente é muito impactado por essas políticas tanto no que se refere aos aspectos de gestão como naqueles de currículo, que passam a exigir um trabalho menos autônomo e mais regulado pelos sistemas apostilados, além de impor jornadas mais longas e favorecer processos de intensificação do trabalho, conforme relatado em inúmeras pesquisas, provocando uma evidente precarização do trabalho docente (SOUZA, 2011; IVO, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Antes, porém, de entrar mais na tríade analítica que proponho – Gestão, Currículo e Trabalho Docente –, quero traçar alguns pressupostos teóricos de análise que embasam minha abordagem.

De um modo geral, considero que as políticas estão em constante disputa em torno de hegemonia e de significados que constituem as políticas educativas, em particular o currículo, as políticas curriculares. Em inúmeras investigações em escolas, pode-se encontrar exemplos de práticas de resistência e de alternativas ao modelo hegemônico conservador. Embora eu considere que as políticas conservadoras têm obtido sucesso e estão nesse momento hegemônicas, é importante expressar como entendo a dinâmica dos processos políticos para dar um sentido mais definido às suposições teóricas que estão na base das análises. Utilizo autores como Ball (1994, 2005a, 2005b, 2009a, 2009b) e Laclau & Mouffe (1985), juntamente com outros colaboradores e parceiros, para compreender as políticas educativas de forma relacional.

Ball, por um lado, com sua teoria sobre políticas, reformas e performatividade, é importante na interpretação de dados de muitas investigações desenvolvidas a partir de nosso grupo de pesquisa. A partir de Laclau utilizo conceitos como articulação, hegemonia e significante vazio. Assim, a análise das políticas educativas direcionadas às escolas considera que tais políticas são postas em prática em diferentes contextos e pela atuação de sujeitos com níveis diferenciados de autoridade – tanto no sistema escolar como na sociedade (ARAÚJO, 2013; ARAÚJO; HYPOLITO, 2017).

O conceito de articulação surge com Gramsci, é redefinido e mais elaborado por Laclau e também é utilizado por Stuart Hall. Conforme as palavras de Slack:

Epistemologicamente, articulação é um modo de pensar as estruturas do que nós conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, como fragmentos na constituição do que entendemos como unidades. Politicamente, articulação é um modo de trazer ao primeiro plano a estrutura e o jogo de poder que acarreta em relações de dominação e subordinação. Estrategicamente, articulação garante um mecanismo para dar forma à intervenção em

formações, conjunturas e contextos sociais particulares (SLACK, 1996, p. 112).

Por meio da articulação e com a articulação, engajamo-nos no concreto para mudá-lo, isto é, para rearticulá-lo. [...] Articulação é [...] um processo de criar conexões, muito no sentido de que hegemonia não é dominação, mas o processo de criar e manter consenso ou de coordenar interesses (SLACK, 1996, p. 114).

Nesse sentido, considero útil e aplicável a conceituação de Laclau para auxiliar na compreensão das políticas em andamento.

Ball (1994) afirma, em sua teoria e entendimento sobre políticas sociais e educativas em diferentes contextos, que a análise das políticas deve incluir o impacto distributivo e as racionalidades subjacentes a essas políticas. Daí decorre, a meu ver, uma análise entrelaçada, complexa, significativa para melhor entender os diferentes contextos. Por isso, em vários textos procuro entender as políticas educativas e curriculares em seus contextos – macro, meso e micro – inter-relacionados com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas. Ball tem como interlocução implícita o conceito de recontextualização, desenvolvido por Bernstein (1996), que inclui diferentes níveis recontextualizadores. De certo modo, é a partir dessa análise que Ball cria a sua teoria do ciclo de políticas – contexto de influência, contexto de difusão e produção de textos e contexto da prática.⁵⁰

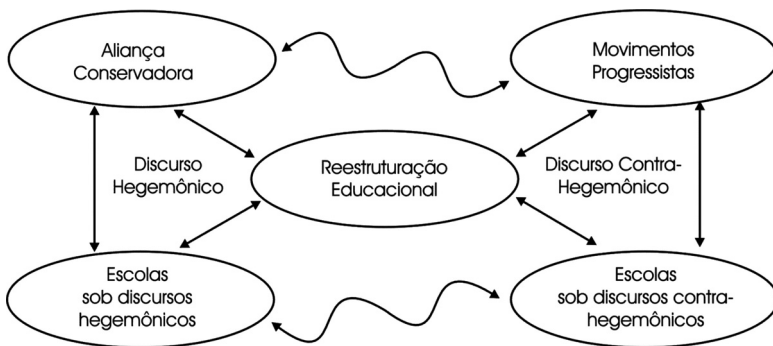
Bernstein (1996, p. 268) identifica três contextos básicos e correlacionados nos sistemas educacionais – o primário de produção do discurso, o secundário de reprodução discursiva e o de recontextualização do discurso –, que correspondem, respectivamente e de forma relacional, aos contextos do discurso, da prática e da organização educacional, que é onde o discurso

⁵⁰ Ivo (2013) e Araújo (2013) são exemplos de teses que aplicaram esses conceitos como pressupostos teóricos.

pedagógico é recontextualizado. Contextualização primária é o processo mediante o qual um determinado texto é posicionado no contexto da produção própria do discurso. É constituído pelas posições, relações e práticas provenientes da produção do discurso (BERNSTEIN, 1996, p. 268-269). O contexto secundário é a reprodução seletiva do discurso educacional, que é transportado por um processo de recontextualização, é integrado pelos diferentes níveis de ensino, bem como por suas agências, posições e práticas. O conceito de articulação encaixa-se bem aqui para uma compreensão das práticas sociais nesse terreno, onde interesses diversos podem ser articulados e rearticulados.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball está estreitamente ligada a esses conceitos e permite que se utilize, de forma muito congruente, o conceito de articulação, que, a meu ver, é um passo adiante no aprofundamento da noção de hegemonia, não como algo estabelecido, mas como algo em construção. A partir de um contexto mais global de políticas conservadoras neoliberais, pode-se observar experiências locais com sentidos atribuídos e em disputa permanente. Como pude demonstrar em minha tese de doutorado (Hypolito, 2004), ao investigar experiências locais de orientação progressista e de orientação conservadora em escolas diferentes, há uma disputa política sobre a definição da gestão democrática nas escolas, uma vez que as administrações municipais e/ou estaduais tentam discutir ou impor políticas nem sempre democráticas em oposição às tradições democráticas do movimento docente e das lutas sociais. As escolas também vivem experiências muito distintas, por vezes híbridas, e influenciadas por políticas conservadoras.

Figura 1: Reestruturação Educacional como construção social contraditória



Como demonstrado na Figura 1, nos dois casos, as lutas estão diretamente relacionadas à capacidade de articulação de um sentido particular que possa significar e expressar sentidos mais universais em um processo de luta constante pela obtenção de uma hegemonia de significados.

A busca por Laclau não deixou de ser uma tentativa de tornar esse modelo da tese mais dinâmico, pois para ele a hegemonia efetiva-se sempre de forma provisória, exatamente quando um significado particular se torna um significante vazio, capaz de expressar esse significado particular como um universal (LACLAU; MOUFFE, 1985). Assim é que, na perspectiva de Laclau, torna-se possível compreender o sucesso da agenda conservadora como uma imposição discursiva de sentidos nas políticas educativas, no sentido de que seus sentidos se tornaram um significante vazio na medida em que se tornou um sentido particular que se universaliza – exemplo: o significado de *qualidade* na educação. As lutas em torno da hegemonia devem ser constantes para derrubar seus sentidos, desconstruí-los permanentemente, desmontá-los como sentidos universais.

* * * * *

Para retomar a análise da gestão, do currículo e do trabalho docente, quero considerar que as modificações que penetraram na administração pública e no Estado são de tamanha abrangência, que se poderia parodiar Gramsci quando esse escreveu o ensaio *Americanismo e Fordismo* (2010). Gramsci demonstrou que o fordismo não era somente um modelo de organização da produção industrial, mas um modo de vida, um modo de vida americano, que pretendia servir de modelo de vida capitalista, pois tratava da organização da vida muito além dos locais de produção, uma forma abrangente de organização da vida política, econômica e cultural. Isso fica demonstrado pelos modelos fábrica/vila/cidade e nos serviços de assistência social e de acompanhamento psicológico, proporcionados pelas fábricas na vida das famílias operárias a partir do modelo fordista. Eram políticas de regulação e controle, não somente sobre o ponto (horário de trabalho) e o processo produtivo, mas sobre amplos aspectos da vida social. Alguém poderia escrever um novo ensaio, como Gramsci, para afirmar que se vive um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público, organizado com base no ocidentalismo que se globaliza. Esse novo ensaio poderia ser denominado *Globalismo e Gerencialismo*.

Essas formas de gestão do trabalho escolar afetam as formas de gestão, as formas curriculares e o trabalho docente. É o gerencialismo como expressão política do neoliberalismo, não só como perspectiva econômica, mas também como endereçamento de um determinado modo de vida, no sentido apresentado por Ball (2005a), de uma performance esperada, desejada.

Nessa linha é que cheguei, juntamente com Maria Cecília Lorea Leite, ao conceito de modos de gestão⁵¹ para analisar

⁵¹ Utilizamos esse conceito em vários estudos, por exemplo em Hypolito e Leite, 2012; Leite *et al.*, 2012.

as estruturas escolares de poder e que considero potentes para a análise das formas de gerência, das formas curriculares e do processo de trabalho docente.

Entendemos por modos de gestão as formas de produzir a organização escolar, incluindo as relações políticas e os mecanismos de poder envolvidos nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola. Esta conceituação de modos de gestão pode ser utilizada para diferenciar do uso de termos como *modelos e/ou tipos* de gestão, que tendem a uma classificação mais rígida e baseada em tipos ideais. A descrição de modos de gestão enseja uma análise mais contingente, atenta à dinamicidade e ao hibridismo das práticas emergentes e das possíveis ausências nas práticas de gestão (LEITE; HYPOLITO, 2011, p. 536).

A síntese a que cheguei pode ser representada de forma esquemática no quadro que exponho a seguir com todo o receio e o risco de cair na armadilha de esquematizar coisas muito complexas. Mas aqui se trata de um olhar parcial sobre um processo que é, com certeza, mais complexo e que pode incluir outras categorias teóricas e outras abordagens.

Essas três categorias são endereçadas por aquilo que Ball denominou tecnologias das reformas como gestão, currículo e performatividade, que adaptamos para nossas pesquisas como modos de gestão, modos de estar e modos de ser.

Quadro 1: Elementos para uma análise interpretativa das Políticas Curriculares, da Gestão e do Trabalho Docente⁵²

| Políticas Curriculares, Gestão e Trabalho Docente | | |
|--|---|---|
| E S C O L A | | |
| Gestão | Currículo | Trabalho Docente |
| Gerencialismo | Performatividade | Identidade |
| Modos de gestão | Modos de ser | Modos de estar |
| Parceria Público-Privado | Auto-administração | Colaboração |
| Controle / regulação | Escolhedor | Autonomia imaginada |
| Políticas de Avaliação | Índices / Exames / Decisões Curriculares | (Auto) intensificação / intensificação |

Ball sustenta que as reformas neoliberais e gerencialistas interpelam os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras para uma subjetivação que pode conduzir a comportamentos de aceitação das reformas e que são produtivos para o bom desempenho das políticas educativas. Significa construir um discurso para atender o modelo mercadológico e gerencial das políticas no que se refere à gestão, ao currículo e às práticas escolares. Ball denomina esses dispositivos como tecnologias da reforma educacional, que, para ele, são o mercado, a gestão e a performatividade (2009a).

Essas tecnologias operam no sentido de criar posições de sujeito, prover uma disciplina e definir valores como parte de um processo de subjetivação.

⁵² Esse quadro já pude discutir em inúmeras apresentações orais, foi base para análise em projetos de pesquisa e mais desenvolvido teoricamente no texto que publiquei com Jarbas Santos Vieira e Maria Cecília Leite na *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012.

Quadro 2: Tecnologias da Reforma

| Endereçamentos | Tecnologias da reforma | | |
|------------------------------|---|--|--|
| | <i>Mercado</i> | <i>Gestão</i> | <i>Performatividade</i> |
| Posições de sujeito | Funciona para criar consumidores, produtores e empreendedores | Funciona para criar gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes | Funciona como processo de interpeleção, cria sujeitos comparáveis, aterrorizados |
| Provimento de uma disciplina | Sobrevivência, obtenção de renda e maximização de resultados | Eficiência, eficácia e cultura corporativa | Produtividade, objetivos, resultados e comparações |
| Definição de valores | Competição e interesses institucionais | Boas práticas e o que funciona bem | Valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho |

Fonte: Elaboração do autor, com base em Ball (2009a e 2009b).

Nas palavras do próprio autor, a reforma gerencialista e conservadora pretende:

um modelo ‘tamanho único’ para a ‘transformação’ e ‘modernização’ dos sistemas e organizações do setor público. Elas se inter-relacionam e complementam uma a outra e funcionam para praticantes individuais, grupos de trabalho e organizações inteiras para reconstituir relações sociais, formas de estima e valores, bons propósitos, assim como noções de excelência e boas práticas. Essas tecnologias são dispositivos de mudança de significado das práticas e das relações sociais. Elas provêm uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de regras, posições e identidades, a partir do que se define o que é ser docente, estudante/educando, pais e como são todos modificados. Objetivos, responsabilização, competição e escolha, liderança, empreendedorismo, pagamento por desempenho e privatização articulam novas formas de pensar sobre o que fazemos, o que valem e quais são nossos propósitos. Elas trabalham juntas para tornar a educação uma ‘mercadoria’ ao invés de um bem público (BALL, 2009a, p. 42-43).

Considero que se pode trabalhar, no contexto das reformas no Brasil, com uma adaptação desse modelo de tecnologias da reforma considerado por Ball, aplicando-o, de forma adaptada, nas três categorias que compõem o quadro 1: a gestão, o currículo e o trabalho docente.

Em termos de gestão no contexto das escolas, o gerencialismo pode ser considerado como política educativa que é apresentado como modelo de gestão eficiente, eficaz, econômico e democrático, apresentado pelos grupos hegemônicos como a única forma de solucionar os problemas escolares. Nas escolas chega como algo imprescindível, moderno e que vem para garantir qualidade do ensino. É apresentado como a melhor solução para uma educação de qualidade, pois está baseado em evidências por meio de indicadores, métodos científicos, exames e avaliações.⁵³

No que se refere às organizações escolares, pode-se falar em modos de gestão como formas de produzir a organização escolar, conforme indicado em citação anterior que define esse conceito. O que está sendo induzido nas escolas atualmente é um modo de gestão *gerencialista*, muito associado às práticas gerenciais advindas dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. São modos de gestão flexíveis, que praticam a terceirização e priorizam as parcerias público-privadas, como já demonstrado na literatura das políticas educacionais.

O modo de gestão gerencialista por certo tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho na escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas com a comunidade escolar e, igualmente, como observam Gerwitz e Ball (2011), na cultura e nos valores de escolarização.

⁵³ Em Hypolito (2008) e Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) apresenta-se uma análise das implicações desse modelo.

São de fato processos políticos de controle e de regulação com forma nova, mais ausentes das escolas, sob o ponto de vista de controle direto, mas muito mais presentes em termos de regulação (HYPOLITO, 2008; 2010; 2011; 2017). O Estado aparenta ser menos prescritivo para as escolas sob o ponto de vista formal, mas muito mais indutor das políticas em que as escolas estão envolvidas no dia a dia. A garantia dessa regulação é dada por meio de inúmeros mecanismos e dispositivos. Um dos principais mecanismos de controle tem sido a avaliação em suas diversas formas. Basicamente, essa política de indução e regulação que se constrói por intermédio de práticas de gestão, de currículo e de docentes está assentada na avaliação externa e de larga escala. Para sua execução eficaz são criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos, que devem servir de apostilas, guias orientadores, manuais do que deve ser uma boa escola, bem administrada, eficaz e supostamente com boa qualidade de ensino. É a cultura da auditoria, como apontou Apple há vários anos e em vários textos.

Nesse sentido é que inúmeras ações gerenciais são apresentadas como solução para a educação pública a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. É nesse contexto de hegemonia discursiva que a introdução dos sistemas de avaliação da educação e seus dispositivos, como, por exemplo, os diferentes exames – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Provinha Brasil, *Program for International Student Assessment* (PISA) –, complementados por dispositivos específicos de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), índices de desempenho educacional, tipo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) –, tornam-se aceitos e pouco questionados, como se tal modelo de avaliação fosse algo inevitável e muito bom para o desempenho da educação escolar. É a constituição da lógica de modelos gerenciais baseados em um conceito de qualidade, qualidade atribuída pelo mercado.

Essa prática está muito difundida, está articulada como política nacional, com participação dos sistemas dos estados federados, cada vez mais estimulados a desenvolver seus sistemas próprios e complementares de avaliação. Atualmente, muitos estados e municípios constituem seus próprios sistemas de provas e avaliação para complementar a avaliação nacional.

É o sentido *particular* de qualidade com base nos pressupostos do mercado que assume um sentido *universal*, que assume uma posição hegemônica e pouco contestada na maior parte das escolas e dos sistemas.

As políticas de avaliação funcionam como dispositivos de controle e de regulação, como formas de endereçamento, como performatividade, no sentido colocado por Ball (2005a, 2005b, 2009a). Há uma articulação entre mercado, gerência e performatividade que nos interpela como forma de regulação do Estado, como fabricação de um certo modo de ser, que não se reduz a políticas de governo, mas é fruto de uma reestruturação muito mais profunda e abrangente. Trata-se de uma construção discursiva que é determinante na construção desse modo de ser. Passa a ser algo vital, algo inevitável no contexto de globalização, uma competência necessária para as disputas de posições no mercado internacional e numa sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. Isso impõe respostas e soluções curriculares orientadas pelas proposições gerenciais de reforma, presentes em todos os cantos do globo, globalizada, por assim dizer (BALL, 2009b). É por essa lógica que as políticas curriculares devem atender tais interpelações performáticas. Mesmo que atualmente, já com uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, muitos ainda afirmem que o currículo em nossas políticas nacionais não é prescritivo, pois a BNCC não chega a ser um currículo nacional, mas simples diretrizes e referenciais curriculares. Se isso fosse aceitável, então qual a razão para tantas disputas em torno da definição dessa base nacional?

O que se pode observar, ao contrário do que afirmam os *lobbies* em torno do currículo nacional, é que os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas. Funcionam por intermédio dos diferentes dispositivos e indicadores, tipo exames padronizados, índices de desempenho, definições dos livros didáticos e de outros materiais pedagógicos (pacotes e sistemas) disponibilizados às escolas.

Em estudos recentes sobre a adoção de sistemas de apostilamento⁵⁴, é possível mostrar que, na maioria dos casos, há a contratação terceirizada de instituições privadas, fundações ou organizações não governamentais (ONGs) com ou sem fins lucrativos⁵⁵, a fim de introduzir um determinado modelo ou método de ensino, materiais pedagógicos, provas, etc. Esses sistemas privados estão com muita abrangência, o que se torna muito preocupante, pois inúmeras secretarias de educação simplesmente se abstêm de coordenar a educação no âmbito de sua jurisdição via contratação desse tipo de instituição, as quais passam a gerir, na prática, todo o sistema de ensino com poder para definir a gestão, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, quais materiais devem ser utilizados, provas, índices, políticas de remuneração e avaliação de desempenho docente, pagamento por performance e daí por diante (HYPOLITO, 2010 e 2017; HYPOLITO; LEITE, 2012).

⁵⁴ Foram desenvolvidos vários estudos no Grupo de Pesquisa, em teses de Doutorado que envolvem análises da educação em Pelotas e Mato Grosso e projeto de pesquisa de Pós-Doutorado sobre o impacto dos sistemas de avaliação na Paraíba e Pelotas. Em todos os casos, há sistemas de apostilamento implantados ou sendo implantados.

⁵⁵ Com ou sem fins lucrativos somente designa se há ou não apropriação lucrativa direta, pois regra geral essas instituições ou intermedeiam repasse de verbas públicas para outras consultorias, ou são criações de grandes corporações que são construídas com isenção de impostos (verba pública) e prestam serviços para impor suas agendas neoliberais e/ou neoconservadoras.

Ocorre que tais políticas curriculares são apresentadas para os docentes como se uma escolha fosse. Toda a construção discursiva serve para mostrar que se trata de escolhas, de qual método é melhor, entre muitas opções apresentadas. Promessas são feitas no sentido de que haverá todo o suporte e apoio necessário e previsto – o que, na prática, não se confirma em estudos recentes. Como pode ser visto em muitos estados, programas desse tipo apregoam que, se uma determinada escola quiser optar, pode optar, como ocorreu alguns anos atrás no RS. Não obstante, tais decisões, se tomadas, devem ser acompanhadas da responsabilização pelos resultados, sem qualquer apoio material e intelectual, o que, na maioria das vezes, é garantido via assinatura de contrato de metas entre gestores e diretores de escolas (HYPOLITO, 2010 e 2017).

Tal perspectiva de autoadministração é parte do discurso gerencialista, em que não há muito espaço de escape para as escolas. Os resultados escolares devem supostamente melhorar com as propostas curriculares padronizadas, pois são baseadas em “evidências científicas”. A responsabilidade recai sempre sobre as escolas se os resultados não forem os esperados: ou as escolas não aplicaram corretamente ou tomaram decisões erradas. A responsabilização é crucial e muito presente para acompanhar todo o processo de escolha. Há uma chamada à responsabilização pela via da autoadministração, da colaboração, na lógica do escolhedor (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2000).

O *modo de gestão* – o gerencialismo – e o *modo de ser* – fruto das políticas curriculares –, como tento demonstrar, estão muito implicados com as práticas escolares cotidianas e com a constituição de um modo de docência que deve ser coerente com a lógica racional-gerencial, para que se constitua um *modo de estar*, um modo de estar docente, uma identidade docente atribuída e concebida como modelo mais adequado.

Nessa discussão, a identidade docente é apresentada como uma interpelação. Interpelação que visa à fabricação de uma determinada identidade que atenda os modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cuja característica prevalente está baseada na flexibilidade e na colaboração em razão das demandas para um trabalho mais complexo. É nesse sentido que são trabalhados os diferentes modos de estar exigidos para uma identidade fabricada a partir dos preceitos da lógica gerencial e pelas políticas curriculares (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Essas novas formas de organização do trabalho escolar colonizam o professorado no sentido de ser, antes de tudo, colaboradores. A forma de um trabalho coletivo assume a forma colaborativa, muitas vezes isolada, restrita a pequenos grupos, que pode apresentar características desejáveis para a organização escolar, mas não expressa o trabalho coletivo democrático que uma escola pode realizar (HARGREAVES, 1994; GRISCHKE, 2008; 2013).⁵⁶

No processo de fabricação docente, que envolve um modo de gestão gerencialista e políticas curriculares muito centralizadas, apesar de frequentemente apresentadas como operadas localmente, o trabalho docente aparece significado como autônomo. Contudo é uma autonomia imaginada. Os chamados programas de apostilamento, por exemplo, em larga difusão no país, em que os docentes são chamados a opinar e adaptar os modelos apresentados, anunciados como ajustáveis a cada contexto escolar, são de fato pacotes pedagógicos, sistemas próprios de ensino, com provas elaboradas por técnicos terceirizados e contratados por fundações, institutos ou ONGs, e são

⁵⁶ As pesquisas de Grischke, mestrado e doutorado, demonstram com muita clareza esses processos de envolvimento do trabalho docente a partir de mudanças na organização escolar na passagem das Escolas Técnicas Federais para CEFET e depois para Institutos Federais (IFs).

modelos construídos de forma padronizada com supervisão própria e regras muito específicas de aplicação. São guias e manuais prescritivos que predizem o que deve ser dito em cada situação, qual conteúdo deve vir antes ou depois, como devem ser apresentados os exercícios, etc. Fichas, relatórios e formulários que antes não existiam passam a ser exigidos com aumento significativo da carga de trabalho.

Na implantação desses programas de apostilamento ficaram evidentes um processo de intensificação e uma autointensificação, com um aumento de atividades, reguladas pelos próprios materiais, que estabelecem prazos de cumprimento, conteúdos devem ser rigidamente obedecidos, muitos relatórios adicionais sobre os estudantes e sobre todas as atividades realizadas. Há um controle muito intenso sobre o trabalho docente no seu fazer pedagógico cotidiano, e as decisões curriculares ficam muito restritas aos aspectos prescritivos dos manuais (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Ademais, outras temáticas muito preocupantes para a educação, em particular para o currículo e para o trabalho docente (LIMA; HYPOLITO, 2019; 2020).

Trabalho docente, currículo e gestão: uma incompletude conclusiva

Assim, tentei sintetizar o entendimento alcançado neste estágio das investigações realizadas e que deram continuidade aos estudos e investigações sobre o tema Trabalho Docente. De forma alguma, ao republicar este livro, não pretendi alterar suas formulações iniciais. Ao contrário, quis mantê-las na forma e no conteúdo como foram criadas e produzidas. Todavia, a escola mudou, o capitalismo mudou e o trabalho docente mudou. Por isso, quis aqui expressar alguns esforços teóricos que foram necessários para tentar compreender uma nova realidade docente nesta virada de século. Principalmente, destaco os

aprofundamentos do neoliberalismo na educação, as parcerias público-privadas, o enfraquecimento na formação docente, a introdução de novas tecnologias, a intensificação do trabalho docente e o prolongamento das horas de trabalho, com efeitos muito significativos sobre a subjetivação e a identidade docentes. Em especial, o novo gerencialismo e seus impactos na educação. Alguns desses aspectos pude comentar neste Post-scriptum, outros já tive oportunidade de escrever a respeito em outros textos⁵⁷.

Penso que pude dar uma pequena contribuição com meu trabalho ao campo de estudos a que me dediquei. Tentei formular uma síntese sobre o que estudo e pesquiso nesses anos finais de trabalho, que envolve, o que aqui quis denominar uma trilogia – Trabalho Docente, Currículo e Gestão. Atualmente considero praticamente impossível falar de uma coisa sem relacionar com as outras, as mudanças profundas que a escola pública vive passam pelas formas de gerência da organização da escola – pelo modo de gestão, passam pelas políticas curriculares que afetam o cotidiano de ensino e de formação que pretende dar forma e sentido ao ensino e à educação que forma nossos estudantes e docentes – por um modo de ser, e passam pelas formas de construção identitária docente e pelas modificações nos processos de trabalho – por um modo de estar.

Trata-se de uma trilogia incompleta porque pode ainda ser mais do que isso, poder-se-á chegar a outros elementos ainda não considerados, outros poderão agregar categorias, análises de políticas e novos entendimentos, enfim é sempre incompleta, de alguma forma inacabada. A memória é incompleta, o atual é incompleto, os desafios futuros são incompletos..

⁵⁶ Como se pode ver em Hypolito (2011; 2013); Hypolito, Vieira e Pizzi (2009); Hypolito, Vieira e Leite (2012) e Hypolito e Vieira (2012).

Referências bibliográficas (Post-scriptum)

ARAÚJO, Jair J. *Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

ARAÚJO, J. J.; HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares e Teoria do discurso: um estudo de caso. *Práxis Educativa* (UEPG. On-line), v. 12, p. 163-183, 2017.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.

BALL, Stephen J. *Educação à venda*. Livraria Pretexto: Viseu, 2005b.

BALL, Stephen J. *The Education debate*. Bristol: The Policy Press, 2009a.

BALL, Stephen J. New States, New Governance and New Education Policy. In: APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge, 2009b. p. 155-166.

BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M. (org.). *A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 113-133.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 31, n.1, p. 45-56, 2005.

GERWITZ, S.; BALL, S. Do Modelo de Gestão do “Bem-estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e Fordismo*. São Paulo: Hedra, 2010.

GRISCHKE, Paulo E. *O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente: um estudo de caso do CEFET-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

GRISCHKE, Paulo E. *O Paradigma da Colaboração nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e suas implicações sobre o Trabalho Docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2013.

HARGREAVES, Andy. *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 1996.

HYPOLITO, Álvaro M. *Global Educational Restructuring, School Organizations, and Teachers: The effects of conservative and counter-hegemonic educational policies on teachers' work in Brazil*. University of Wisconsin – Madison, 2004. Ph.D. Dissertation.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, p. 63-78, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31, p. 1.337-1.354, 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação* (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. (org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. v. 23, p. 211-229.

HYPOLITO, Álvaro M. Novas configurações do Trabalho Docente. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lí-

via F. (org.). *Trabalho Docente: desafios no cotidiano da Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 253-269.

HYPOLITO, Álvaro M. Managerialism, Schools, and Teachers' Work: Education Reforms in Brazil. In: NDIMANDE, Bekisizwe; LUBIENSKY, Christopher (org.). *Privatization and the Education of Marginalized Children: Policies, Impacts, and Global Lessons*. New York and London: Routledge, 2017. p. 63-78.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Retratos da Escola*, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M.; JORGE, Tiago A. da S. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: algumas implicações. *SISYPHUS – Journal of Education*, v. 8, p. 10-27, 2020.

HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria C. L.; DALL'IGNA, Maria A.; MARCOLLA, V. (org.). *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria C. L. Modos de Gestão e Políticas de Avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, Flávia O. C. (org.). *Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; LEITE, Maria Cecília L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 8, p. 1-16, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. Identidades docentes (novos e recorrentes problemas enfrentados por uma categoria profissional). In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (org.). *O Trabalho Docente na Educação Básica no Espírito Santo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. v. 22, p. 141-152.

HYPOLITO, Álvaro M.; JORGE, Tiago A.; BARBOSA, Liliane C. de M. Trabalho Docente e avaliação educacional em Minas Gerais: a percepção dos professores. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (org.). *O Trabalho*

Docente na Educação Básica em Minas Gerais. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. v. 25, p. 137-155.

LIMA, Iana G.; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-15, 2019.

LIMA, Iana G.; HYPOLITO, Álvaro M. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa* (UEPG Online), v. 15, p. 1-17, 2020.

IVO, Andressa A. *Políticas educacionais e Políticas de Responsabilização: efeitos sobre o Trabalho Docente, Currículo e Gestão*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony & socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 1985.

LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M. Modos de Gestão, Currículo e Desempenho Escolar. *Revista Espaço do Currículo* (On-line), v. 3, p. 535-547, 2011.

LEITE, Maria C. L.; HYPOLITO, Álvaro M.; DALL'IGNA, Maria A.; CÔSSIO, Maria de F.; MARCOLLA, V. Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 17, p. 89-113, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. v. 23.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism and the doctrine of self-management. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (org.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. p. 109-132.

SLACK, J. D. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London; New York: Routledge, 1996. p. 112-127.

SOUZA, F. A. *Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Pelotas, UFPel, 2011.



OKOS
EDITORA

ISBN 978-65-86578-43-0



9 786586 578430