

Angela M. Souza Martins
Claudio Silveira
Jonaedson Carino
Marcia Souto Maior Mourão Sá
Miguel Angel de Barrenechea

Volume | 2

Fundamentos da Educação 3





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Fundamentos da Educação 3

Volume 2

Angela Maria Souza Martins

Claudio Silveira

Jonaedson Carino

Marcia Souto Maior Mourão Sá

Miguel Angel de Barrenechea



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação



Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Ciecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Sueli Barbosa Thomaz

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Angela Maria Souza Martins

Claudio Silveira

Jonaedson Carino

Marcia Souto Maior Mourão Sá

Miguel Angel de Barrenechea

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

COORDENAÇÃO DE LINGUAGEM

Maria Angélica Alves

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Alexandre Rodrigues Alves

Marcelo Bastos Matos

Marcia Pinheiro

Nilce Rangel Del Rio

Wagner Guimarães

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

André Freitas de Oliveira

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza da Silva

CAPA

Sami Souza da Silva

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, Fundação Ciecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

M386f

Martins, Angela Maria Souza.

Fundamentos da Educação 3. v. 2/ Angela Maria S.

Martins. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

207p.; 19x26,5 cm

ISBN: 85-7648-110-3

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Feminização do trabalho docente. 4. Controle da formação docente. 5. Avaliação da formação docente. I. Silveira, Claudio. II. Carino, Jonaedson. III. Sá, Marcia Souto M. Mourão. IV. Barrenechea, Miguel Angel de.
CDD: 370.1

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Raimundo Braz Filho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Nival Nunes de Almeida

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Cícero Mauro Fialho Rodrigues

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

SUMÁRIO

Aula 16 – O educador: formação e ação _____	7
<i>Miguel Angel de Barrenechea</i>	
Aula 17 – A origem da profissão docente – Parte 1 _____	19
<i>Miguel Angel de Barrenechea</i>	
Aula 18 – A origem da profissão docente – Parte 2 _____	35
<i>Miguel Angel de Barrenechea</i>	
Aula 19 – A formação do educador no Brasil (1835 - 1932) _____	49
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 20 – A formação do educador no Brasil (1932 - 2000) _____	61
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 21 – A feminização do trabalho docente – século XIX _____	75
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 22 – A feminização do trabalho docente – século XX _____	87
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 23 – As condições de trabalho docente nos diferentes tempos históricos – do século XVII ao século XIX _____	99
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 24 – As condições de trabalho docente nos diferentes tempos históricos – século XX _____	111
<i>Angela Maria Souza Martins</i>	
Aula 25 – O jogo das representações mútuas – como professores e alunos percebem seus papéis sociais _____	125
<i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i>	
Aula 26 – Os esquemas de controle da profissão docente _____	135
<i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i>	
Aula 27 – O mal-estar docente _____	145
<i>Marcia Souto Maior Mourão Sá</i>	
Aula 28 – A luta continua _____	157
<i>Claudio Silveira</i>	
Aula 29 – Professor: viagem em torno de sua formação e ação _____	167
<i>Jonaedson Carino</i>	
Aula 30 – Avaliando a formação docente _____	189
<i>Jonaedson Carino</i>	
Referências _____	197

O educador: formação e ação

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar a formação e a ação do educador na sociedade atual.
- Esclarecer a atitude do educador diante das novas possibilidades educativas surgidas com os avanços tecnológicos.
- Estudar a relação essencial entre teoria e prática, na formação e na ação do educador.
- Analisar o papel político-social do educador diante da atual conjuntura socioeconômica.
- Esclarecer o papel do educador no estabelecimento de uma reflexão sobre os valores éticos.

INTRODUÇÃO

A formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocaram esta situação. (...) o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do Curso de Pedagogia nas licenciaturas em geral (CANDAU, 2002, p. 49).

Têm sido freqüentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores. (...) Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores. (...) Será assim? (...) Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada (LIBÂNEO, 2002, pp. 25-6).

Caro companheiro de viagem pela “Terra dos Fundamentos da Educação”, chegamos a uma estação de grande importância para o seu futuro profissional. A partir de agora, vamos analisar o papel do professor: sua importância social, seu processo de formação e as características de sua prática na sala de aula. Em resumo, tentaremos analisar como deve desenvolver-se sua tarefa profissional. Você terá a oportunidade de refletir sobre sua própria **formação e prática profissional**. É importante que você analise como foi sua preparação para tornar-se docente. Você está satisfeito com o que aprendeu? Acha que a formação deveria ser diferente, na atualidade?

Como está sendo a formação do professor nos nossos dias? O educador acompanha as mudanças da sociedade e o avanço do conhecimento e das tecnologias? Qual a prática do docente atual? Qual sua atitude na sala de aula, diante dos novos desafios da vida contemporânea?

Também esta é uma oportunidade para refletir de que forma está se desenvolvendo seu trabalho profissional, como você está agindo em sala de aula e fora dela; enfim, em tudo que compete à vida de um professor. Aliás, você pode perguntar-se: que tipo de professor eu sou? Como está sendo meu desempenho? Estou acompanhando as mudanças atuais da sociedade e as novas necessidades que surgem na escola ou me mantenho aferrado a um comportamento tradicional?

Caro aluno, para tentar esclarecer essas diversas questões que surgem em relação à da profissão docente, iniciamos nossa análise aludindo a dois autores que estão pensando a situação do professor na atualidade: Candau e Libâneo.

Nos dois primeiros parágrafos desta introdução, ambos os autores assinalam a existência de uma **crise da profissão docente**. Candau afirma que está sendo repensado o lugar do professor e o “próprio papel exercido pela educação na sociedade”; assinala que vivemos uma época em que está sendo profundamente discutida a função desempenhada pelo educador e pela educação na sociedade. Já Libâneo alude à influência que têm os grandes avanços tecnológicos na sociedade atual. Esses avanços que revolucionam a transmissão da informação, com especial destaque para o uso de computadores, já se tornaram fundamentais para os alunos. Cabe perguntar se essas tecnologias poderiam colocar em xeque uma função tão tradicional como a do professor. O autor levanta diversas questões: discute se numa sociedade de informação haveria ainda lugar para o docente. O ensino em sala de aula não seria uma modalidade antiquada, ultrapassada?

Libâneo responde que **a função docente ainda é primordial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade**, porém precisa se adaptar aos novos tempos, **precisa ser reformulada**.

As primeiras considerações que podemos tecer a partir dos comentários de Candau e Libâneo são que a profissão docente, assim como a sociedade em geral, está vivendo uma profunda crise e precisa de mudanças urgentes. A docência é uma atividade milenar; gerações após gerações transmitiram, com bastante estabilidade, técnicas de ensino-aprendizagem, visões de mundo, valores, atitudes e práticas. Essa estabilidade hoje não é mais possível, já que a maioria dos conceitos, atitudes e valores está sendo revista. Então, é importante esclarecer: quais seriam as principais causas dessas transformações?

1. A revolução tecnológica, principalmente as formas de comunicação virtual, que mudam totalmente o modo de lidar com o conhecimento.
2. A globalização, a internacionalização dos mercados, o domínio universal dos capitais, que submete, cada vez mais, os denominados países subdesenvolvidos.

A revolução tecnológica e o domínio universal dos mercados, na época da globalização, têm profundos impactos em toda a sociedade e influenciam marcadamente a escola. Isso traz a exigência de **reciclar a educação, transformar as atividades docentes e a instituição escolar** como um todo. Em outras palavras, será necessário formar um **novo docente e uma nova escola**, adequados à realidade atual.

As novas tecnologias e a globalização, entre outros fatores, mudaram a sociedade e também a criação e transmissão do conhecimento. A formação do educador e a instituição escolar estão acompanhando essas mudanças?

Caro docente, neste novo milênio, cheio de mudanças sociais, políticas, econômicas etc., o educador deve se perguntar: como devo agir? Diante desse quadro social e educacional inédito, o educador e os que formam os educadores devem esclarecer as coisas que devem ser repensadas e reformuladas na prática de ensino. Para tentar achar uma resposta, indicamos alguns pontos fundamentais:

1. A relação do docente com as novas técnicas.
2. A importância de o docente dominar, cada vez mais, bases teórico-científicas, articulando-as com as práticas concretas do ensino.
3. A tomada de consciência por parte do docente, de sua importância como profissional crítico, ciente do seu papel político-social, diante do quadro neoliberal atual.
4. A capacidade de o docente conviver com as diversidades, com os múltiplos segmentos sociais que freqüentam a escola, numa prática de tolerância, fomentando práticas democráticas de inclusão social e escolar e de recolocar em destaque valores fundamentais como justiça, solidariedade e respeito aos direitos humanos.

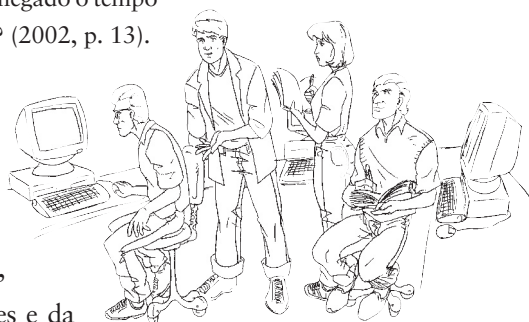
Caro colega de viagem, a seguir vamos tentar aprofundar quatro pontos para esclarecer qual seria o novo *status* do professor na atualidade. É importante que você reflita sobre qual tem sido a sua atitude diante dessas questões, em sua prática na sala de aula. Você tem acompanhado as mudanças na sociedade e no ensino ou tem mantido uma conduta tradicional apegada a antigas formas de educar?

DOCÊNCIA E NOVAS TÉCNICAS

Pensar que as novas tecnologias que facilitam o conhecimento se opõem à prática da docência é uma postura muito simplista, bastante superficial, até se poderia dizer preconceituosa. Algumas pessoas, principalmente as vinculadas a práticas de ensino mais tradicional, parecem acreditar que haveria uma contradição: Ensino tecnológico *vs.* Ensino tradicional. Nesse sentido, Libâneo levanta questões instigantes:

As questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização do ensino. (...) Numa sociedade sem escolas, os jovens aprenderiam em Centros de Informação por meio das novas tecnologias como televisão, vídeo, computadores. Será assim? Terá chegado o tempo em que não serão mais necessários os professores? (2002, p. 13).

O autor vai ser enfático na sua resposta: as tecnologias chegaram, estão aí, fazem parte do nosso dia-a-dia, são fundamentais para a pesquisa e o ensino, não é possível prescindir desses recursos. Porém, estamos longe de assistir ao “ocaso” dos professores e da escola. Ao contrário, a escola e os docentes devem preparar-se para usufruir desses novos meios, num papel mais crítico e reflexivo:



A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. (...) Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada (LIBÂNEO, 2002, pp. 26-27).

Conforme aponta Libâneo, o uso de meios *tecnológicos* (vídeo, computador) e *tradicionais* (livro didático, aulas) permitirá ao docente estimular a capacidade crítica dos discentes. Não se trata de uma oposição, mas de uma complementação. As técnicas não cercearão, mas ajudarão o conhecimento. O novo educador, por sua vez, longe de estar acuado diante da tecnologia, fará dela um instrumento fundamental de pesquisa e ensino: suas aulas serão mais ricas e instigantes! O fato de contar com instrumentos que não existiam na escola tradicional permitirá facilitar a *transmissão* do conhecimento, abrindo espaço maior para a tarefa *criativa*. Ao não despendar tanta energia na captação dos saberes, professores e alunos terão mais tempo para refletir sobre esses saberes, gerando, assim, novos conhecimentos.



Os novos recursos tecnológicos (vídeo, computador etc.) se tornaram um auxílio precioso para o educador atual. A utilização desse instrumental, longe de tornar supérflua a tarefa do docente, colabora decisivamente para o ensino. Esses meios facilitam a transmissão do conhecimento, possibilitando a criação de novos saberes?

DOCÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA

A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel (CANDAU e LELIS, *apud* CANDAU 2002, p. 67).

FEMINILIZAÇÃO DO ENSINO

Postura que considera o ensino, particularmente dos anos iniciais, próprio das mulheres devido às suas *condições* ou *dons maternais*. Ver Aula 17 de Fundamentos 3.

No item anterior, caro companheiro de viagem, mostramos que o docente não deve sentir seu trabalho “ameaçado” pela tecnologia; ao contrário, ela se torna um instrumento para aprimorar sua tarefa docente. Seguindo as reflexões de Libâneo, constatamos que o professor deve estimular *a criação de conhecimento*, deve ajudar na *reflexão*. Assim, chegamos a uma das questões mais polêmicas que envolvem a profissão docente. Em alguns posicionamentos, o docente é considerado basicamente um profissional da *prática*, um trabalhador que se limita a divulgar ou difundir conhecimentos já pré-formados. Por isso, ele não deveria se envolver em tarefas de pesquisa ou em teorizações *abstratas*. Destinado a agir na sala de aula, ele deveria, nesse espaço *concreto*, transmitir *conceitos, atitudes e condutas*, previamente elaboradas. Ele não poderia dar-se ao luxo de especulações nem de divagações conceituais.

Candau e Lelis denunciam que esse posicionamento surge de um velho preconceito que separa a teoria da prática, no exercício da docência. Para elas, há uma unidade indissolúvel entre a produção do conhecimento e a prática educativa.

Quais são os motivos da existência dessa dicotomia? As causas são diversas. Uma delas é a vinculação da docência a tarefas “femininas”, maternais, uma espécie de prolongamento das atividades domésticas, que principalmente no ensino das primeiras séries seria exclusiva das mulheres. “De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelo ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental” (LUDKE, *apud* CANDAU, 2002, p. 81). Assim, o magistério das primeiras séries foi atribuído às mulheres, invocando condições femininas e maternais, *que prescindiam de uma sólida formação, mas da “natureza feminina”*, com o intuito de desvalorizar a profissão e, portanto, pagar pouco:

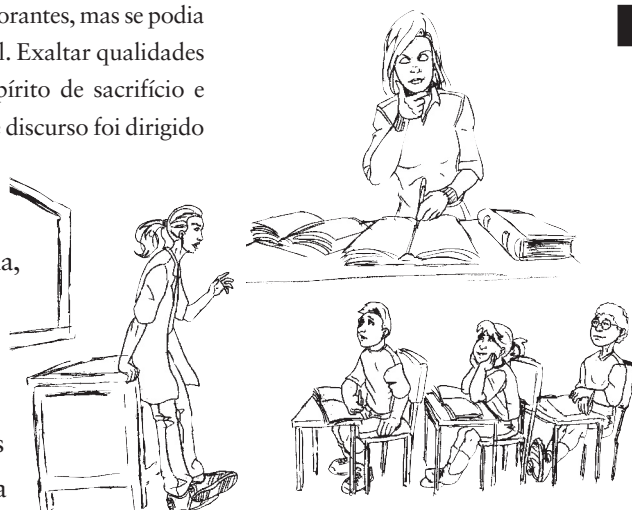
não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, pp. 28-29).

De longa data, a desvalorização da docência, identificando-a a atividades maternas, domésticas, espontâneas, “naturais” na mulher, levou a aprofundar esse suposto abismo que haveria entre a prática docente – principalmente das primeiras séries – e a teoria. Para ensinar não era necessário formação, pesquisa, apenas deveriam possuir “dons” femininos.

Porém, a redução da atividade docente a uma simples prática sem elaboração teórica também atinge os homens, num processo mais amplo de desvalorização da profissão. No Brasil, particularmente, na sua situação dependente não só na economia, mas também na produção científica, é negado o papel de criar o conhecimento. Os educadores não poderiam ser cientistas nem pesquisadores, apenas divulgadores de um conhecimento já construído pelos grandes centros, como Estados Unidos e Europa. Como deveria agir o professor? Divulgando, transmitindo saberes já cristalizados; nunca poderia ousar criar. Por isso, a docência seria apenas uma tarefa pragmática, repetitiva do já conhecido. Linhares denuncia essa situação:

No Brasil, os movimentos de professores estão em estado de alerta com as profundas alterações que estão sendo impostas, tendendo a reduzir a formação de professores a um tipo de processo pragmático, distanciado das pesquisas e da produção teórica (LINHARES e LEAL, 2002, p. 114).

Tanto a feminilização do ensino, que reduz a docência a um “dom” feminino sem muita elaboração teórica, como a sua redução a uma função pragmática, negam que a docência deve articular a teoria com a prática. Ensinar é um **fazer**, mas que implica um **conhecer** criativo. O professor(a) não pode limitar-se à reprodução do já sabido, do já consolidado.



Teoria e prática são duas condições indispensáveis, e inseparáveis, para o exercício da profissão docente.

O docente tem a missão de transmitir e de **criar** o conhecimento:

(...) dependemos de nossa capacidade de interlocução com os mais variados tipos de conhecimento para projetar os processos de aprendizagem e ensino escolares e, particularmente, de formação de professores à altura dos desafios atuais (ibidem, p. 118).



INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

O novo educador deve fomentar a inclusão social e escolar de todos os alunos, com suas diversidades e necessidades peculiares. Para esclarecer este ponto, sugerimos rever as Aulas 9 a 14 de Fundamentos 3.

O PAPEL SOCIAL E POLÍTICO DO DOCENTE DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE MERCADO

(...) o novo educador é aquele que reconhece o seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através da sua práxis (PAULO *apud* CANDAU, p. 103).

O educador atual, além do seu conhecimento e utilização das novas tecnologias, além de reconhecer que a docência implica a união indissociável de teoria e prática, deve ter consciência de seu papel social nas novas relações institucionais, nas novas estruturas de poder vigentes. O fenômeno mundial de globalização impõe exclusão, marginalização de povos e grupos. No Brasil, particularmente, a dependência das políticas impostas pelos centros hegemônicos levam ao sucateamento, à desvalorização da docência:

(...) o sucateamento das escolas tem componentes pouco mencionados que passam pelo engessamento do educativo, no espaço escolar, que acabaram trancando a pedagogia num quartinho dos fundos, onde pouco se cogita a construção de conhecimentos (LINHARES, 2002, p. 118).



O educador deve ser crítico e ter clara consciência do seu papel social e político, ao lidar com as novas gerações.

Nossas escolas são afetadas pelas políticas internacionais: há um sucateamento das escolas, uma precarização do seu funcionamento, um aviltamento das condições dos professores; **resultam gritantes** os baixíssimos salários, as péssimas condições de trabalho, a falta de todo tipo de materiais, até os indispensáveis, como giz, apagadores etc.

O novo educador deve, então, ter consciência crítica dessa situação, analisá-la, comentá-la e tentar fomentar as novas práticas democráticas, mesmo em condições precárias. Ele é responsável em formar uma consciência crítica, nas novas gerações, permitindo que esse panorama econômico-social possa ser alterado. O novo professor deve estar comprometido com idéias de liberdade e emancipação, não com a manutenção do estado atual, em que alunos e professores vivem, estudam, trabalham em condições muito desfavoráveis:

O professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social (...) para formar estudantes e professores comprometidos com ideais emancipadores (LEAL *apud* LINHARES e LEAL, p. 153).

DOCÊNCIA, DIVERSIDADE E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

Finalmente, o novo docente, que emprega adequadamente as novas tecnologias, que conjuga teoria e prática e tem consciência do seu papel social, também deve procurar acolher todos os alunos, com suas singularidades, com suas peculiaridades, assim como fomentar, na escola, todas as práticas democráticas. Em outras palavras, o novo educador terá competências teórico-práticas, consciência social, assim como deverá cultivar valores que favoreçam a inclusão social e o espírito democrático. Nessa época crítica, a humanidade parece ter perdido o rumo, parece carecer de valores e parâmetros. O educador, justamente, tem uma função ética fundamental:

(...) diante da crise de princípios e valores, resultante da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convivência democrática (LIBÂNEO, 2002, pp. 8-9).

PRAGMATISMO MORAL

Postura que reconhece como moral ou valioso apenas aquilo que traz alguma utilidade ou benefício prático.

RELATIVISMO ÉTICO

Postura que considera que não há valores universais, não há uma ética geral. Os critérios éticos mudam nas diversas sociedades, grupos e indivíduos; às vezes, um mesmo indivíduo muda de valores conforme suas necessidades e sua conveniência; assim, a sua ética é *relativa* à sua situação e interesse pontual.

PRÁTICAS ÉTICAS, DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS

O novo professor deve refletir sobre valores como solidariedade, cooperação etc., sobre ações democráticas e inclusivas, que convoquem todos os alunos. Sobre práticas e mecanismos de inclusão, como já assinalamos, veja Aulas 9 a 14 de Fundamentos 3.

Libâneo assinala que vivemos no **PRAGMATISMO MORAL** ou **RELATIVISMO ÉTICO**. O que isso significa? Significa que, numa época modelada pelo mercado, pela deificação do lucro, o que interessa é o prático. Pragmático é aquele que só visa a sua utilidade, em geral está motivado pelo ganho material. E o relativismo ético significa que, além desse desejo de vantagens e ganhos individuais, todos os valores e convicções parecem ser relativos, determinados pelas diversas circunstâncias e/ou conveniências. Assim, o valor da sinceridade ou honestidade subordina-se, para quem quer ter sempre o maior lucro, a poder ser sacrificado, dependendo da ocasião, e do *negócio* a ser concretizado. Por isso, a sinceridade é um valor relativo. Que quer dizer isso? Que nossos valores estão muito confusos, que são muito fracos, que podem ser trocados de um momento para outro.

Mas o novo docente não se pode render a essa lógica egoísta, individualista, anti-social, que provém da distorção que coloca o mercado e o lucro como os “totens da tribo” (isto é, como falsas divindades). Como assinala Libâneo, há outros valores: solidariedade, honestidade, respeito à vida. Ele também frisa o respeito que se deve ter à diversidade e à diferença. O novo educador deverá, numa sociedade cujos valores fraquejam, refletir sobre a ética social e sobre os comportamentos na escola. Para além do individualismo do mercado global, o professor pode refletir com seus alunos sobre a importância de estabelecer relações solidárias e cooperativas. O educador pode assinalar a possibilidade de construir coletivamente o conhecimento, assim como pensar numa sociedade com práticas democráticas. O papel ético do educador é fundamental. Ele pode destacar a importância de uma sociedade plural e inclusiva, que convoque ao diálogo aberto com todos os alunos.

Numa sociedade múltipla, como a brasileira, convivem negros, brancos, favelados e ricos, gordos e magros, saudáveis e portadores de necessidades especiais etc. É preciso, como assinalamos acima, incluir todos. Como destaca Linhares:

Importa destacar que esse movimento de enlaçar escola e vida tem sido realizado como um esforço pela *includência* de todas e todos no espaço escolar, implicando uma maior abertura para os portadores de direitos especiais, como o são os surdos, os mudos, os deficientes mentais, motores, visuais etc. (LINHARES, 2002, pp. 120-121).

A tarefa de incluir os diferentes consiste na capacidade de tolerar até os que pensam e sentem diferentemente de nós, até aqueles que não concordam com nossos valores. O novo docente deverá equacionar, através do diálogo, da discussão aberta e criteriosa, esses conflitos.

Caro colega de viagem, acabamos de realizar um importante percurso no fascinante mundo da formação do novo profissional. Diante do panorama atual da nossa sociedade, em que a tecnologia transforma todo o campo de conhecimento, em que o domínio global dos mercados é categórico, em que os valores tradicionais estão em crise, é preciso pensar na formação de um novo profissional. Nesta aula, apresentamos alguns traços, alguns esboços desse profissional que está sendo redesenhado. Você, como educador, é um dos protagonistas dessa nova figura, desse novo papel, dessa nova função.

RESUMO

A formação do educador no panorama da sociedade atual, em que os avanços tecnológicos revolucionam o conhecimento e os processos econômicos globais influenciam todas as atividades sociais, incluindo a escola. Refletimos sobre o papel do novo docente: como deve lidar com as tecnologias, assim como pode articular a teoria com a prática. Esclarecemos a função social e política do professor e sua importância para refletir sobre os valores da sociedade. Analisamos seu papel relevante para estimular o diálogo entre os diversos alunos, fomentando práticas inclusivas e a troca democrática. Destacamos que o professor deve estimular valores como solidariedade, cooperação, gerando um clima de integração na sala de aula. Assinalamos, finalmente, que os currículos atuais de Pedagogia ainda não se atualizaram totalmente para permitir o surgimento do novo educador, sendo esse uma tarefa que se encontra em construção.

EXERCÍCIOS

1. Reflita sobre o uso de novas tecnologias na sua escola (vídeo, computador etc.). Você acha importante o emprego desses instrumentos? Pensa que contribuíram para melhorar a compreensão dos temas estudados?
2. Você acha que o professor deve dominar tanto a teoria quanto a prática? Que tipo de profissional é você: pesquisa em livros, internet etc. ou acha mais importante refletir e aprimorar sua técnica para dar corretamente suas aulas?
3. Na sua escola, você discute valores, analisa a situação social, debate as práticas democráticas? Você entende o significado da noção de inclusão escolar? Você adota práticas inclusivas nas suas aulas?

Encaminhe suas respostas a seu tutor, no pólo.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você entendeu as características do novo educador, sugeridas nesta aula? Você compreendeu a importância da tecnologia para a atividade escolar? Você enxerga a relação essencial entre teoria e prática na formação do docente? Conseguiu assimilar a importância que o professor tem para refletir sobre os valores da sociedade e para estimular práticas inclusivas e democráticas? Você percebe a importância que tem o docente para formar uma consciência de cidadania dos alunos, para o entendimento do papel social e político da escola? Caro aluno, se você respondeu positivamente a estas questões, vá em frente. Caso contrário, releia novamente esta aula, ou consulte seu tutor no pólo.

A origem da profissão docente – Parte 1

Para esta caminhada, você deverá ser capaz de:

- Compreender a importância da profissão docente, como atividade de relevância social.
- Analisar o surgimento histórico da profissão, refletindo sobre a peculiaridade do docente, quando se torna um profissional especializado no ensino.
- Refletir sobre algumas das características que levaram à deturpação e à desvalorização da profissão docente.
- Analisar as características das atividades docentes, no seu surgimento no Oriente.

Pré-requisito

Caro companheiro de viagem, para o melhor entendimento desta aula você deve rever a Aula 16.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, tenho me colocado o mesmo conjunto de questões: Como é que se é professor? Por que tornar-se professor? Por que ser professor? Como é que se dá essa escolha, essa decisão? Como se operacionaliza isso no sujeito? Minha prática tem sido investir na problematização: a professoralidade. Já não tenho mais ponto de partida, mas sigo postulando a idéia de que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor. Não é, igualmente, pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade e, com o aval da instituição, vir a exercer a carreira docente, que alguém se torna professor. Volto a perguntar: como é ser professor? (PEREIRA, 2002, p. 23).



Caros colegas de viagem, nesta parada, já à primeira vista, observamos que nos temas levantados por Pereira, no texto que abre o nosso percurso, aparecem muitas questões que nos vão levar a pensar e refletir, ao longo da nossa carreira: **Por que tornar-se professor? Como é ser professor?** Para responder a essas e a outras questões, é importante pensar, inicialmente, sobre *a origem da profissão docente*.

Neste ponto de nossa viagem, percorrendo as estradas dos "Fundamentos da Educação", chegou a vez de adentrarmos nos caminhos da profissão docente. Lembremos que, nesta viagem teórica, educativa e vital, nosso percurso está orientado por três grandes focos: *Homem, Sociedade e Transformação*. Ao abordarmos a origem da profissão docente, analisamos principalmente o homem que educa, o educador; mas esse educador, necessariamente, age num contexto social; por isso, a sociedade também estará em foco nesse *trajeto*. Aliás, a transformação será focalizada, pois o docente está vinculado a ela, já que ele pode, na sua prática, colaborar nas mudanças intelectuais, afetivas, cidadãs e em todo o espectro vital do discente. É preciso assinalar que essa transformação é um caminho de mão dupla, **já que o próprio docente é transformado pelos discentes, nesse encontro que é a Educação**.

A questão da origem da profissão docente, como já dissemos, tem importantes desdobramentos para nossa caminhada nos trilhos da Educação. Por isso, para estudá-la com maior profundidade, ela será *percorrida* nas Aulas 17 e 18.

Nesta primeira aula, vamos abordar principalmente os seguintes temas:

1. Origem da profissão docente: esclarecimentos terminológicos e conceituais.
2. A profissão docente: seu surgimento histórico.

ORIGEM DA PROFISSÃO DOCENTE: ESCLARECIMENTOS TERMINOLÓGICOS E CONCEITUAIS

Caro companheiro de viagem, logo no início da nossa caminhada, vimos que este capítulo trata da origem da profissão docente. Neste primeiro trajeto, surgem três perguntas básicas:

1. O que significa origem?
2. O que é profissão?
3. O que é docente?

Muitas vezes, sem perceber, em nosso percurso por entre as trilhas do conhecimento, embarcamos em questões das quais não temos uma clara definição. Discutimos sem dominar os termos discutidos. Assim, a primeira questão que aparece, logo no ponto 1, é que a profissão docente teve uma origem. Mas o que é isso? Vagamente, sabemos que origem pode ser “começo”, “princípio”, “início no tempo”. Mas é isso mesmo? Origem tem a ver com princípio, começo? Quer dizer que a profissão docente teve início. Mas poderia não ter começado, poderia ter sido uma atividade humana que acontece desde sempre, não é?

Logo depois, temos de analisar o que é “**profissão**” docente. Vemos que o docente é um “profissional”, mas poderia ser um “amador”, alguém que transmite seus conhecimentos por amor. Depois veremos, por exemplo, que **SÓCRATES** fazia questão de frisar que *não era um profissional da Educação*. Então, temos de entender o que é esse profissional. O que é ser profissional? E isso se liga, diretamente, ao termo “docente”? O que é “ser docente”? Há uma “profissão docente”? Neste ponto da viagem, aparece uma questão fundamental para a Educação, que é refletir sobre o docente como *profissional*, já que, muitas vezes, nosso trabalho foi *desvalorizado*, considerado continuidade das tarefas maternas – especialmente o trabalho daqueles que lidavam com crianças menores –, que não exigiam muito preparo técnico, mas apenas condições “femininas” para cuidar das crianças. Após esclarecer alguns termos, vamos retomar essa questão.



SÓCRATES

Filósofo grego do século V a.C., que morreu em 399 a.C., condenado a beber cicuta por, supostamente, “corromper os jovens”, “negar os deuses da cidade” e “introduzir novos deuses”. Ele ficou célebre por sua atitude inquebrantável: não rejeitou as próprias idéias, mesmo sendo condenado à morte. Foi considerado modelo de ética e sabedoria.

Uma ajuda fundamental a nosso percurso consiste em consultar o dicionário para saber qual a procedência da palavra usada. Imediatamente, nos deparamos com um termo muito usado no nosso dia-a-dia, mas pouco conhecido. Devemos procurar, então, o dicionário. Às vezes, quando tratamos de questões muito técnicas – por exemplo, percebemos que o termo “origem” tem a ver com a Filosofia –, devemos recorrer a um dicionário da área específica: Sociologia, Psicologia, Filosofia etc.



Como em nosso percurso encontraremos algumas questões filosóficas, sugiro consultar, quando aparecerem termos técnicos, o trabalho de Abbagnano, *Dicionário de filosofia*. E para esclarecer termos mais comuns da nossa língua, sugiro o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Afinal, o que é origem?

Como dissemos, no nosso dia-a-dia usamos “origem” significando “princípio”, “nascimento”, “começo” de alguma coisa. Mas, o que queremos dizer com essa palavra?

Para um primeiro esclarecimento, procuremos o dicionário.

ORIGEM

Na linguagem filosófica, este termo é essencial. Inclui a palavra *fundamento* tem a ver com *origem*. O termo surgiu na Filosofia, no século VI. a.C., com um grupo de pensadores peculiares, que procuravam o *arché* da realidade. Isto é, o *princípio*, entendido como 1) *início no tempo* e 2) *fundamento da realidade*. Aquilo que dá suporte, que está em todas as partes e que é essencial em todo o real.

ORIGEM: 1. Ponto inicial de uma ação ou coisa que tem continuidade no tempo e/ou no espaço, ponto de partida 2. local de nascimento (...) 3. a seqüência das gerações anteriores de um indivíduo ou de uma família; proveniência de um grupo social ou de um povo; ascendência, genealogia, progênie (*os olhos comprovam sua o. oriental*) 4. p. ext. a nascente de um rio, fonte (...) 5. p. ext. qualidade de; procedência; proveniência (...) 6. Fig. Aquilo que provoca, ocasiona ou determina uma atitude, um acontecimento, a existência de algo; causa, razão (...) (HOUAISS, 2001, p. 2.081).

O dicionário nos ajuda a conhecer o sentido do termo usado. “Origem” pode significar ponto inicial de uma ação ou coisa, um ponto de partida, um local de nascimento, a proveniência de um grupo ou de um povo, ascendência, genealogia etc. Veja também a definição do termo **ORIGEM**, ligada, sem dúvida, à acepção corriqueira. Assim, ao perguntar pela origem de uma atividade ou de um grupo – neste momento perguntamos pela origem da *profissão docente* –, estamos tentando detectar seu *ponto inicial*, como *nasceu*, qual foi sua *proveniência*, como *foi gerada* ou o que *causou* a criação dessa profissão, dessa atividade humana.



THALES DE MILETO (VI a.C.), da ilha de Jônia, Grécia, afirmou que o princípio de tudo era a água. Que queria dizer com isso? Que a água está compondo o mundo, desde o início dos tempos, e que tudo está constituído essencialmente por água. A água se transforma em sólido, gás e líquido, conformando todas as coisas do mundo. O homem, por exemplo, é composto fundamentalmente de água, assim como o mundo é formado por dois terços de água. Por isso, a água seria: *princípio, origem, fundamento, essência de tudo o que existe* (cf. CHAUÍ, 2002 e ABBAGNANO, 1999).

Isso nos leva a pensar, a partir de uma análise histórica, que houve causas que levaram o homem a criar uma atividade específica, denominada *profissão docente*. Em certo momento nasceu uma tarefa delimitada no seio da sociedade. Essa tarefa, numa primeira aproximação, consiste em ensinar. Mas aqui nos defrontamos com o segundo termo da nossa questão: **Por que ensinar se torna profissão?** O que é ser um profissional do ensino? Pois a docência pode ser pensada, também, como uma atividade “não-profissional”, realizada, por exemplo, pela mãe, pelos tios, pelos amigos, por toda a família. A questão é esclarecer como a função docente se torna uma tarefa social específica, remunerada, de um grupo determinado. Aqui aparece claramente o problema que levantamos no início. Durante muito tempo, o educar era uma atribuição familiar, peculiarmente realizada pela mãe, pela tia, sobretudo pelas mulheres da família, embora alguns homens participassem da transmissão de conhecimentos, habilidades e aptidões. Por esse motivo, a partir de uma ótica que privilegiava as tarefas de produção fora do lar, denominadas “masculinas”, a docência foi ligada ao feminino, ao doméstico, mas em um sentido pejorativo. Por tratar-se de algo doméstico e familiar, ela não era considerada profissional, surgindo, assim, uma desvalorização da profissão.

É importante que você reflita, caro companheiro de viagem, que a tarefa de ensinar, que você está iniciando ao estudar com carinho, dedicação e esforço, em muitos momentos foi desvalorizada, relegada social e economicamente, **até não ser considerada uma profissão**.

Vamos, então, definir o que é “profissão”, para que você possa tomar uma posição diante desse problema.

PROFISSÃO: 1. ação ou resultado de professar ('reconhecer publicamente', 'jurar') 2. declaração ou confissão pública de uma crença, uma religião, uma tendência política ou um modo de ser 3. atividade para a qual um indivíduo se preparou e que exerce ou não (...) 4. trabalho que uma pessoa faz para obter os recursos necessários à sua subsistência e à de seus descendentes (...) 5. *LITUR.* Cerimônia da tomada do hábito por um religioso, ao final do noviciado; voto (...) (p. 2.306).

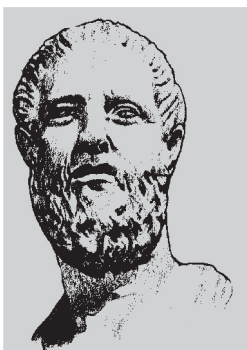
O docente é um **PROFISSIONAL** que realiza uma atividade específica, para a qual está capacitado teórica e praticamente, e da qual obtém a própria subsistência. O docente é um **TRABALHADOR** do ensino; não é um “amador”, que realiza suas tarefas apenas por “vocaçã” ou “inclinação natural” ou como uma “tendência maternal”, no caso das docentes mulheres. Frisar o aspecto profissional da docência implica questionar as posturas que minimizam o seu valor.

A definição da palavra “profissão” nos apresenta diversas acepções; todas elas contribuem para a compreensão da nossa “profissão docente”. No uso mais habitual, o profissional é aquele que se preparou para desempenhar uma **função específica**; geralmente, ele a exerce e **obtem dela os recursos necessários para sua subsistência**. Quer dizer, profissional é o trabalhador de uma área definida: advogado, porteiro, padeiro, escrivão, engenheiro etc. Pode até haver um profissional que não exerça a função para a qual se preparou, como, por exemplo, um médico que teve de abrir uma loja para sobreviver.

Neste ponto, cabe refletir, colega de viagem, sobre o *status* da nossa profissão, na atualidade. Numa sociedade patriarcal, em que se privilegiavam as tarefas ditas “masculinas”, vemos que a ligação da docência com o feminino levou à descaracterização profunda dessa atividade profissional. Em primeira instância, o professor é profissional, por seu preparo técnico, e isso exige o reconhecimento social e a valorização da sua atuação. Ainda mais, a dedicação a essa tarefa implica obter uma *remuneração digna*, já que seu desempenho não é *amador*, *ad honorem* ou apenas familiar/doméstico.

Para tomar uma posição mais clara sobre este ponto, vamos refletir sobre outros sentidos da palavra “profissão”.

Além dessas acepções, a palavra “profissão” alude a um ato de *professar* ou *jurar* exercer uma função. Por exemplo, ao se diplomar, o médico jura exercer a Medicina visando ao bem-estar de seus pacientes. Nesse caso, há uma alusão ao **juramento hipocrático** de **HIPÓCRATES**.



HIPÓCRATES
(460-377 A.C.)

Natural da ilha de Cós, fundador da Medicina como ciência. O **juramento hipocrático** destaca o compromisso de exercer a Medicina zelando de forma incondicional e atenta pela saúde dos pacientes.

No caso específico do professor, sua profissão, além de exigir um preparo técnico e a obrigação de desempenhar convenientemente a função social esperada, supõe ainda atividades que exigem dele um “modo de ser”, um “compromisso”, tal uma “profissão de fé pública”.

O professor é um *profissional*, porque se preparou tecnicamente para ensinar, porque ganha sua subsistência através dessa atividade, porque declarou publicamente, ao formar-se, que exerceria adequadamente essa atividade.

E ainda, para aprofundar a especificidade da profissão docente, vamos estabelecer o significado dos termos professor e docente:

PROFESSOR: 1. aquele que professa uma crença, uma religião 2. aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre (...) 2.1 p. ext. aquele que dá aulas sobre algum assunto (...) 2.2 aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa (...) 3. aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (...), que exerce a profissão de ensinar ou tem diploma ou título de professor (...) 5. que professa (...) (p. 2.306).

Finalmente, docente aparece como sinônimo de professor. Conforme Houaiss:

DOCÊNCIA: (...) 1. ação de ensinar; exercício do magistério 2. qualidade de docência ETIM rad. do v. lat. *docere* ‘ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender’ (...) (p. 1.068).

Retomemos agora nossos passos para entender o sentido de “profissão docente”. Concordamos que *profissional* é aquele que exerce uma função específica e remunerada. Professor é aquele trabalhador que ensina em escola, colégio ou universidade, que exerce essa função ou tem diploma ou título de professor. Essa atividade profissional se caracteriza por ensinar, instruir, transmitir conhecimentos, atitudes, valores, fomentar capacidades de diversos tipos.

Agora, voltemos às questões levantadas inicialmente. Por que, durante muito tempo, a docência não foi valorizada ou não foi considerada uma profissão?

FEMINILIZAÇÃO

Tendência que considera as atividades docentes do ensino primário essencialmente vinculadas à “natureza feminina”. Assim, as mulheres seriam as professoras dos pequenos, por “natureza”, devido às suas condições *maternais*.



Sugiro, para esclarecer ainda mais essa desvalorização e feminilização da docência, a leitura do livro de Paulo Freire: *Professora sim, tia não*.

Numa concepção basicamente masculina, com resquícios de uma visão paternalista, a profissão docente foi essencialmente vinculada à mulher, ao feminino. Principalmente o Ensino Fundamental, que anteriormente se denominava ensino primário, era exercido por mulheres. Considerava-se a docência uma tarefa de pouca relevância teórica e técnica; mais do que uma “profissão”, seria uma prolongação do papel materno de *cuidar* das crianças. Assim, surgiu a **FEMINILIZAÇÃO do magistério** (TAMBARA, 1998, p. 49): a docência seria predominantemente feminina, estaria muito próxima das tarefas domésticas de cuidar das crianças: dar banho, dar de comer e, conjuntamente, ensinar as primeiras letras e outras habilidades.

A partir desse enfoque, de claras ressonâncias machistas, a profissão docente, particularmente a dedicada às crianças, foi desvalorizada como tal. A professora prolongava os cuidados da mãe. Para exercer tal “profissão”, não era preciso muito preparo: a mulher teria apenas de seguir a sua “tendência” materna ou doméstica para “tomar conta” das crianças.

De longa data, o magistério, sobretudo o primário, vem fazendo apelo ao contingente feminino. Bastante compatível com a natureza das funções femininas, tais como valorizadas em nossa sociedade ocidental. (...) essa assimilação fácil acarretou graves conseqüências para o ‘status’ da ocupação (LÜDKE, *apud* CANDAU, 2002, pp. 80-81).

Um outro resquício dessa deturpação da docência aparece no apelido, inicialmente carinhoso, outorgado às professoras durante muito tempo: **tia**. Nessa caracterização carinhosa, está embutida a desvalorização da docência, pois a professora ocupa um lugar semelhante ao da mãe; a mãe realiza os cuidados na casa, já a **tia** os realiza na escola. Ambas – caracterizadas por vínculos familiares – não seriam profissionais, mas pessoas que agem essencialmente por afetividade. Assim, essa professora – a tia – é muito querida, porém muito mal paga, já que deve agir “por amor” ou por **vocação**. Não seria uma profissional, mas uma pseudoprofissional. Daí, o baixo *status* da carreira docente; daí, os pagamentos inadequados; daí, as exigências exageradas, sem compensações profissionais nem econômicas.

Como assinalamos antes, a profissão docente surge num contexto social por uma necessidade específica de transmitir conhecimentos e desenvolver outras aptidões. Aparece alguém com uma formação técnica: um trabalhador específico que ensina, que cultua a arte de ensinar. **Frisamos este aspecto de trabalhador** para questionar aqueles que reduzem a nossa profissão a tarefas “domésticas” ou apenas *amadoras*. Concordamos com Lüdke, quando diz: “A visão do educador como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção pode ajudá-lo a caminhar no sentido de uma mais clara definição profissional” (LÜDKE, *apud* CANDAU, 2002, pp. 83-84).

RESUMO

Nesta primeira parte da aula, estudamos a origem da profissão docente, recorrendo, inicialmente, ao esclarecimento dessas noções. Frisamos que o docente é um *trabalhador* específico, um *profissional* que cultua o ensino, cujas atividades devem ser remuneradas adequadamente, já que é responsável pela formação das gerações futuras.

ATIVIDADES

1. Explique o significado da palavra origem.
2. O que significa a palavra profissão.
3. Comente o que é ser docente ou professor.
4. Explique o que você entende por “feminilização” da profissão docente.
5. Comente por que foi desvalorizada a profissão docente.

PROFISSÃO DOCENTE: SEU SURGIMENTO HISTÓRICO

Nossos primeiros passos nos levaram à definição dos termos deste ponto da nossa viagem. Agora, é importante analisar como se deu a aparição histórica da profissão docente. Devemos buscar subsídios na História da Educação para esclarecer como nasceu essa profissão. É importante sublinhar esse conhecimento da história e da origem da profissão para a própria prática do docente no seu dia-a-dia, assim como reconhecer o passado dessa atividade para dar conta dos desafios do presente.

- A História da Educação fornece aos educadores conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar sua cultura profissional. Possuir conhecimento histórico não implica ter ação mais eficaz, mas estimula uma atitude mais crítica e reflexiva.

- A História da Educação amplia a memória e a experiência, criando um leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o eu renova o sentido da ação quotidiana de cada educador (CAMBI, 1999, p. 13).

O *conhecimento desse passado*, dessas origens da nossa função docente, nos permite uma reflexão radical – que reconhece os aspectos essenciais do seu surgimento – *e nos leva a aperfeiçoar a nossa prática como também a elaborar um conhecimento teórico* que, com certeza, iluminará nossa própria prática, trazendo soluções para os problemas educacionais. Como assinala Gadotti:

Mais do que possibilitar um conhecimento teórico sobre a educação, tal estudo forma em nós, educadores, uma postura que permeia toda a prática pedagógica. E essa postura nos induz a uma atitude de reflexão radical diante dos problemas educacionais, levando-nos a tratá-los de maneira séria e atenta (1998, p. 15).

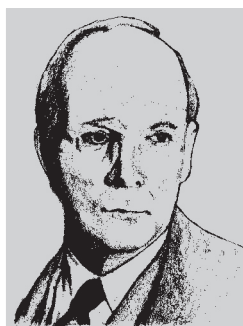
Essa reflexão sobre o ato educativo, sobre sua origem e seu desenvolvimento, é fundamental para termos noção de como o homem transmite e recria seus conhecimentos, seus valores, suas aptidões.

O homem é o único ser *educado* e *educável*, pois os animais só transmitem, de geração em geração, um arsenal instintivo e genético, que prescinde do *ensino*; eles se desenvolvem conforme esse padrão de condicionamentos inalteráveis. O homem, ao contrário, é aquele que transmite as suas experiências às novas gerações. Essa transmissão não se limita à reprodução do saber adquirido por cada povo ou grupo, mas está ligada à inovação, à recriação, à *transformação* do saber, dos indivíduos e da própria sociedade.

Lembremos, aqui, caro companheiro de viagem, um dos focos que orientam o nosso percurso: **a transformação**, como um dos objetivos essenciais da Educação; educar para transformar o indivíduo e a sociedade.

A *mudança* apresenta-se como elemento diferencial do ensino humano. Reproduzimos os saberes; **mas recriamos os saberes, e nós mesmos nos recriamos, tanto docentes quanto discentes**. Como aponta o grande helenista e educador **JAEGER**:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos (...) Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana (2001, p. 4).



**WERNER WILHELM
JAEGER
(1888-1961)**

Eminente estudioso da cultura grega antiga. Entre seus numerosos trabalhos se destaca *Paidéia*, em que esclarece, com rigor e erudição, a história da Educação na Grécia. O termo grego *paidéia*, essencial na Pedagogia, significa “formação integral do homem grego”.

Jaeger conclui tais considerações sobre o percurso educativo do homem com esta afirmação que queremos frisar, já que é fundamental neste momento da nossa viagem:

A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (2001, pp. 3-4).

O homem, através da Educação, não só mantém e transmite o já vivido, não só recicla o conhecimento, as práticas sociais e os valores, mas também induz a uma renovação permanente. No ato educativo se concretiza uma “força vital, criadora e plástica”, comum a todas as espécies, mas no homem atinge a sua máxima expressão, já que o leva a novas criações, a renovar a sua forma de viver. Assim, educar é, essencialmente, *criar, transformar*.

O Oriente e os primórdios da Educação



Agora, vamos *caminhar* pelas trilhas das primeiras práticas educativas, isto é, pelas origens históricas do ato de educar. No Oriente, a religião teve grande influência na transmissão do conhecimento. O taoísmo, o budismo, o hinduísmo e o judaísmo foram responsáveis pela formação desses povos, em moldes eminentemente práticos, “(...) marcada pelos rituais de iniciação (...). Espontânea, natural, não intencional, a educação baseava-se na imitação e na oralidade, limitada ao presente imediato” (GADOTTI, 1998, p. 21).

Essa Educação primitiva dos povos orientais não era sistemática, mas de caráter espontâneo, repetitiva e oral, baseada fundamentalmente na tradição religiosa; era realizada *por toda a comunidade*. Não existia um profissional determinado para exercê-la.

É possível afirmar que, no Oriente antigo, **não havia professores, não havia uma profissão docente específica**. Gadotti assinala: “Na *comunidade primitiva* a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia” (1998, p. 22).

Se a escola era a aldeia, ligada às vivências comunitárias, não havia especialistas de ensino, não havia escolas como instituições específicas para educar. A vida, em geral, era apreendida nas tradições comunitárias. Porém, aos poucos, surge a divisão social do trabalho, “aparecem as especialidades: funcionários, sacerdotes, médicos, magos etc.; a escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam” (p. 23).

Gadotti destaca os fatores de poder que condicionam o ordenamento dessa nova forma de ensinar, de transmitir as experiências comunitárias. Aparecem as diferenças, as hierarquias e as desigualdades, que também influenciam nessa transmissão do conhecimento:

A educação sistemática surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade. O saber da comunidade é expropriado e apresentado novamente aos excluídos do poder, sob a forma de dogmas, interdições e ordens que era preciso decorar. Cada indivíduo deveria seguir à risca os ditames supostamente vindos de um ser superior, extraterreno, imortal, onipresente e onipotente. A educação primitiva, solidária e espontânea, vai sendo substituída pelo temor e o terror (idem).

No Oriente, encontramos os primórdios de uma atividade pedagógica, ora realizada por toda a comunidade, ora imposta por grupos sacerdotais, que tentam transmitir à risca uma concepção religiosa e dogmática que mantém as estruturas sociais em que se diferenciam claramente classes dominantes e dominadas.

Ora, essa forma de Educação, mais especializada, ainda carece da figura específica do professor como profissional. O ensino ainda era realizado religiosamente, transmitido por sacerdotes e familiares, estando essencialmente vinculado aos textos de fé, considerados revelados.

Por esse motivo, assinalamos que **ainda não existia o docente como profissional da Educação**. Podemos perguntar: onde surge essa figura, que está na origem de todas as nossas atividades educativas? Esse profissional do ensino surgirá na Grécia, numa sociedade que “serviu de berço da cultura, da civilização e da educação ocidental” (p. 29).

Nossa próxima parada consistirá em estudar como surgiu essa profissão, na Grécia.

RESUMO

Nesta aula, vimos o surgimento da profissão docente. Inicialmente, esclarecemos alguns termos como “origem”, “profissão”, “docente” e “professor”, para compreendermos melhor como nasce essa profissão de professor. Mostramos que no Oriente não existia a profissão específica do educador; a formação das crianças era realizada por diversos integrantes de cada comunidade. Essa formação estava profundamente ligada ao ensino e às práticas religiosas. Assinalamos, finalmente, que a docência, como atividade estritamente profissional só viria a se desenvolver na Grécia Antiga.

ATIVIDADES

Agora, caro companheiro de viagem, sugerimos exercitar, os seus conhecimentos sobre esta parte do trajeto:

1. Comente a importância da Educação para a teoria e a prática docente.
2. Explique a forma de Educação no antigo Oriente: era individual ou realizada por toda a aldeia?
3. Faça um comentário a respeito da existência no Oriente da profissão docente, como prática especializada.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você conseguiu responder sem dificuldades aos três exercícios acima? Se a resposta foi positiva, parabéns! Você pode imediatamente passar para a aula seguinte. Se teve algumas dificuldades, você precisa realizar mais uma leitura atenta antes de prosseguir a viagem para a próxima estação.

A origem da profissão docente – Parte 2

AULA

18

objetivos

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar a importância da poesia na formação dos gregos arcaicos.
- Esclarecer o surgimento e as peculiaridades da profissão docente como atividade remunerada, no ensino dos sofistas gregos.
- Analisar a nova ótica filosófico-educativa de Sócrates, baseada no diálogo e na interação com os discípulos.

Pré-requisito

Caro companheiro de viagem, para melhor entendimento desta aula você deve rever as Aulas 16 e 17.

INTRODUÇÃO

(...) os historiadores da Grécia e da filosofia consideram os sofistas fundadores da pedagogia democrática, mestres da arte da educação do cidadão. Arte e não ciência, pois os sofistas se apresentavam como técnicos e professores de técnicas e não como filósofos. A sofística, escreve Brehier, não designa uma doutrina e sim um modo de ensinar (CHAUI, 2002, pp. 159-160).

Chegamos a outra estação da nossa caminhada. Os pontos desta *viagem* serão:

1. Retomada do trajeto anterior: considerações sobre o caminho percorrido na última aula.
2. A Educação na Grécia homérica: os poetas e a formação do cidadão ateniense.
3. A Educação no século V: os sofistas e o surgimento da *profissão* docente.
4. Sócrates: a crítica da sofística e a vocação de ensinar.

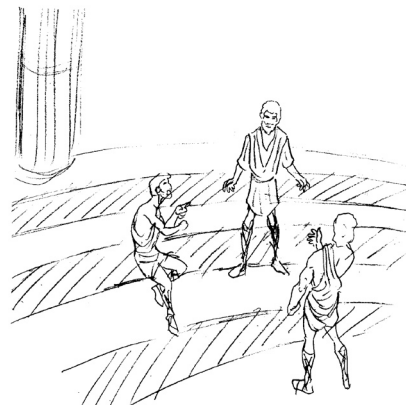
RETOMADA DO TRAJETO ANTERIOR

No nosso trajeto anterior, percorremos as origens da profissão docente, tentando esclarecer, inicialmente, o aspecto terminológico dos conceitos referentes a essa profissão. Abordamos a noção de origem, de profissão e de docente e professor. Também analisamos algumas posturas que desvalorizam a docência, negando o seu caráter profissional, vinculando-a, muitas vezes, às tarefas femininas ou domésticas – entendendo esses termos de forma pejorativa. Uma vez esclarecido isso, tentamos responder à nossa questão: por que houve uma origem da profissão docente? Por que se trata de uma profissão, e não de um simples exercício ou atividade amadorística? Por que é necessário um trabalhador especializado para exercê-la?

Depois desses esclarecimentos terminológicos e conceituais, procuraremos mostrar que o marco histórico da origem da atividade docente encontra-se no antigo Oriente. Porém, vimos que, inicialmente, não existia um profissional da Educação, pois era a comunidade, como um todo, que transmitia conhecimentos e formava crianças e jovens. Posteriormente, com as mudanças sociais, houve domínio significativo de um grupo que oprimia as maiorias. Assim, apareceram as diferenças na transmissão de conhecimentos. As atividades se especializaram, contudo ainda não havia surgido um especialista denominado docente.

Os sacerdotes e outros grupos dominantes transmitiam formação religiosa geral. Não existiam professores, especialistas de ensino. Mas apesar disso, isto é, de não existir a profissão docente, havia práticas educativas comunitárias. Só na Grécia a Educação vai atingir um patamar bem diferente, ao surgir, então, a figura do docente. Aliás, na Grécia, a Educação adquiriu um sentido fundamental para a sociedade. Como aponta Jaeger:

Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionária e solidária da Grécia na história da educação humana. O objeto deste livro [Paidéia] é apresentar a formação do homem grego, a paidéia, no seu caráter particular e no seu desenvolvimento histórico. Não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene (2001, p. 7).



A Educação ficou essencialmente ligada a tudo aquilo que os gregos transmitiram à Humanidade: sua poesia, sua filosofia, sua história, sua arte, seus costumes e toda uma forma de sentir e viver o mundo. Os helenos foram um povo singular na história da Humanidade. Eles criaram e revolucionaram diversas áreas: produziram grandes filósofos, artistas, cientistas, políticos e militares. Porém, seu legado para a Educação é extraordinário, fundamental, a ponto de a palavra que alude à Educação surgir do vocábulo grego **PAIDÉIA**, de difícil tradução, mas que, em síntese, significa: *a formação integral do homem grego*. Na Educação, eles inovaram e deixaram seu sinal para todas as épocas, pois se diferenciaram do Oriente antigo na transmissão dogmática do saber e dos costumes. É possível afirmar que, com os gregos, nasceu a Educação como atividade estruturada, orgânica e específica do homem. Podemos, também, assinalar que eles criaram a Educação sistemática. Aliás, com eles surgiu, de fato, a *profissão docente*.

Veremos como foram os passos da Educação, na Grécia, e o surgimento do docente.

PAIDÉIA

Termo de origem grega que significa “formação integral do homem grego”.

Os gregos inovaram em diversos campos da cultura: filosofia, arte, ciências etc., e deixaram profundas marcas na Educação.

Com eles, aparecem os primeiros profissionais da Educação: os sofistas, mestres no ensino da retórica, da arte do bem-falar.

Antes dos sofistas, os poetas Homero e Hesíodo realizaram também uma tarefa educativa, embora não fosse sistemática. Eles, porém, passaram uma visão de mundo que levou os gregos a considerar Homero o “educador da Hélade”.

A EDUCAÇÃO NA GRÉCIA HOMÉRICA: OS POETAS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO ATENIENSE

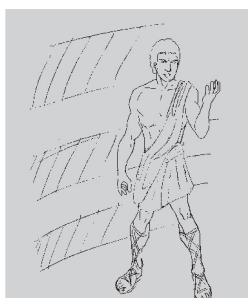
Conta Platão que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. Desde então, a sua influência estendeu-se muito além das fronteiras da Hélade. Nem a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia. A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e mais profundo da palavra – foi familiar aos gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável desta concepção geral e, por assim dizer, a sua manifestação clássica (JAEGER, 2001, p. 61).

Os poetas, na Grécia, foram os promotores de uma forma de viver, de pensar, de sentir, enfim, de ver o mundo. Eles praticamente instauraram uma nova cosmovisão. Essa visão foi transmitida oralmente, os poemas eram ditos e reditos, de geração em geração, contribuindo na consolidação dos valores tradicionais dos helenos.

Há dois grandes poetas que marcaram a Grécia: **HOMERO** e **HESÍODO**. Embora ambos tenham sido muito importantes, quando há qualquer referência ao conjunto de conhecimentos, de saberes ilustrativos, adquiridos segundo uma perspectiva evolutiva, fala-se em cultura homérica, sem se reportar a Hesíodo. Uma visão comum manifesta-se nos escritos dos dois, ainda que em Homero ela seja mais evidente. Não se deve esquecer que Homero é o autor de *A Ilíada*, que narra a guerra entre gregos e troianos, e de *A Odisséia*, que conta as extraordinárias peripécias do herói Odisseu (ou Ulisses) quando de sua volta à terra natal.

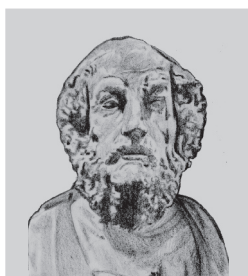
Hesíodo, por sua vez, descreveu em *Teogonia* – o próprio nome já indica: *teo* = Deus; *gonia* = geração, criação – como aconteceu a geração dos deuses e como se estabeleceu a hierarquia olímpica, depois do reinado de Zeus, o pai de toda a dinastia dos deuses do Olimpo. Era daí, da montanha do Olimpo, que os deuses comandavam a vida na Terra: a dos semideuses, a dos heróis e a dos homens comuns.

Ambos os poetas mostram uma concepção heróica de homem, cujos valores guerreiros, como destreza física, capacidade de luta, coragem, lealdade, e também os valores intelectuais, como astúcia, capacidade de reflexão, são ressaltados.



HESÍODO

Poeta grego de meados do século VIII a.C., natural da Boécia. Escreveu *Teogonia* e *Os trabalhos e os dias*.



HOMERO

Autor de *A Ilíada* e *A Odisséia*; sua obra se localiza, aproximadamente, entre os séculos X e VIII a.C. Sua importância foi extraordinária na formação do homem grego.

Em que sentido a Educação se vincula a essa tradição poética?

Em que sentido o poeta é considerado um educador?

Os poetas e seus mais intensos divulgadores, os aedos – espécie de atores e recitadores itinerantes –, realizaram uma intensa atividade educativa na Grécia arcaica. Embora não fossem, de fato, profissionais da Educação, pois não havia neles a pretensão de desenvolver um ensino sistemático e estruturado, eles realizavam uma tarefa eminentemente docente: transmitiam à coletividade os valores, as idéias e as tradições da cultura helênica. Em outras palavras: eles educavam, mas não eram educadores profissionais. O essencial da tarefa dos aedos era o aspecto artístico e ético; não havia uma função deliberadamente didática, não existia o propósito de conhecer as formas ou as técnicas da Educação.

Homero é o “educador da Hélade”, não por ter tido o propósito de ensinar uma doutrina, de transmitir determinados conteúdos, mas por contar histórias sobre a Grécia, por transmitir uma visão de mundo, comum e essencial para a sociedade da época. Ele é, inicialmente, um narrador, um artista que, ao mesmo tempo, recria uma visão de mundo.

Podemos afirmar que ainda não nasceu a profissão docente, sem tirar os méritos “docentes” que tiveram Homero e Hesíodo.

A EDUCAÇÃO NO SÉCULO. V A.C.: OS SOFISTAS E O SURGIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

No século V a.C., a Grécia sofreu uma série substancial de mudanças históricas. Esse século foi caracterizado como a “era de Péricles”. Este estadista levou Atenas a uma posição de destaque até constituir-se num verdadeiro “império”; dominando as outras cidades da Hélade, após a vitória contra os persas, em 478 a.C., **PÉRICLES** consolidou um domínio sobre o mundo helênico. Houve, então, um florescimento econômico, cultural, filosófico, artístico, científico e de todas as atividades.

A democracia interna se fortificou e Atenas aprofundou seu domínio comercial e militar externo. As atividades democráticas exigiam, então, que os homens considerados livres (na Grécia existiam também numerosos escravos) participassem das deliberações da Assembléia; apareceram também outras exigências jurídicas e políticas da vida coletiva.



PÉRICLES

Grande estadista grego que, após a vitória de Atenas contra os persas, conduziu a democracia ateniense e logrou uma expansão imperial. A “era de Péricles” é sinônimo do auge de Atenas.

É bom lembrar que as narrações de Homero e Hesíodo, que eram passadas de pais para filhos, faziam parte da tradição grega. Com isso, justifica-se o fato de a Educação da época se fundamentar na crença nos deuses olímpicos e no seu culto, bem como no culto dos valores heróicos. Porém, com as mudanças políticas assinaladas – domínio sobre outros povos, contato com outras tradições, que entravam em conflito com as crenças atenienses –, aos poucos essa *paidéia* inicial entrou em profunda crise. Os deuses olímpicos já não eram tão cultuados, os princípios homéricos podiam ser questionados. Aliás, houve outro fator fundamental que aprofundou as mudanças na cultura helênica: a intensificação da participação dos cidadãos em atividades políticas e jurídicas, notadamente na Assembléia, onde se elaboravam as leis, vitais para a cidade, levando à necessidade de um preparo técnico para falar, para disputar e convencer no cenário político.

Os gregos deixavam de crer na tradição, nos valores transmitidos de geração em geração; era preciso outro instrumento para agir na vida da cidade: a retórica, a argumentação, a arte de vencer – e convencer – nas disputas verbais. Já não era possível, pois, recitar os versos de Homero e Hesíodo para mostrar os caminhos que deviam orientar a população da cidade. As histórias já não tinham **força persuasiva, já não apresentavam argumentos convincentes.**

A cultura fundada na poesia era substituída por outra novíssima, baseada nas virtudes do **orador**, ou seja, daquele que podia influenciar nas decisões e nos julgamentos comunitários, interferir na elaboração das leis, influenciar o juiz e, enfim, vencer uma disputa verbal, na praça do mercado. **O orador passou a tomar o lugar do poeta.**

Houve, então, uma necessidade premente de encontrar mestres na arte da retórica e da persuasão. Desse modo, surgem os novíssimos e primeiros professores profissionais do Ocidente: os **SOFISTAS**.

O que significa sofista?

Caro colega de viagem, é fundamental dar uma parada e refletir com atenção sobre esses novos pensadores, já que serão os primeiros professores profissionais. Veja bem suas características, pois eles nos dão informações importantes para entender a origem da profissão docente.

SOFISTAS

Mestres de retórica, na Grécia do século. V a.C. Valorizavam a arte de argumentar, do bem-falar nas Assembléias e em outros lugares públicos de Atenas. Formavam principalmente políticos de uma elite que queriam se promover socialmente. Foram considerados os primeiros professores profissionais do Ocidente. Eles cobravam pelo ensino.

Sofista, inicialmente, é um termo que alude ao sábio – *sophos* – de um domínio específico do conhecimento. Os sofistas são os mestres do bem-falar, do bem argumentar; são os técnicos em retórica.

O sofista é o primeiro professor profissional do Ocidente.

Ele cobra por seus ensinamentos de retórica.

Os sofistas procuravam seus discípulos entre os cidadãos mais poderosos, que tinham poder aquisitivo para pagar suas onerosas aulas. Políticos, militares e artistas estão entre seus “clientes” principais, ou seja, aqueles que tinham interesse em influenciar os outros com sua palavra. Esse ensino pode ser considerado *elitista*, já que só uns poucos alunos abastados podiam ter acesso a ele:

(...) sofista indica um grupo social particular, isto é, professores profissionais que, explica Guthrie, “forneciam instrução aos jovens e davam mostras de eloquência em público, mediante pagamento.”

Os sofistas foram os primeiros professores pagos na história da educação (CHAUÍ, 2002, p. 161).

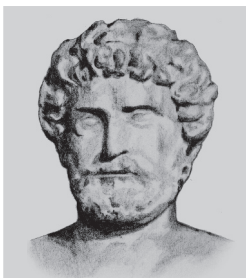
O que ensinavam os sofistas?

Como dissemos, eles transmitiam a técnica do bem-falar. Mas que conteúdos eles abordavam?

- Os sofistas ensinavam, principalmente, a dissertar sobre questões *éticas, jurídicas e políticas*. Os cidadãos influentes de Atenas queriam se posicionar sobre questões como: O que é virtude? O que é justo? O que é heróico? O que é coragem? O que é belo? O que é legítimo? O que é piedoso? etc. Tais questões eram as mais discutidas na Assembléia e as mais importantes para a elaboração das leis e para as decisões do Judiciário.

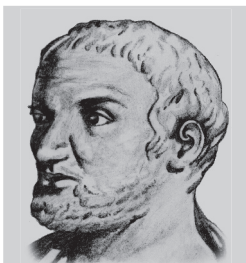
- Refletiam também sobre o que é conhecimento. É possível o conhecimento? Veremos, posteriormente, a postura dos sofistas sobre o problema do saber e da verdade.

Sofista é, pois, o mestre ou o professor de uma arte ou técnica ou ofício que exerce de forma admirável. (...) Ensina as ‘artes úteis aos homens’ e o faz usando uma arte especial, a retórica, que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou do ouvinte, persuadindo-o a aceitar o que lhe é dito (idem).



**PROTAGORAS DE
ABDERA**

Nasceu por volta de 481 a.C. e morreu em 411 a.C. Adotou uma concepção *relativista*, afirmando: “O homem é a medida de todas as coisas”; ou seja, todo conhecimento é relativo ao homem; não há saber absoluto.



**GÓRGIAS DE
LEONTINI**

Nasceu por volta de 484-3 a.C. e morreu em 375 a.C. Famoso pelas suas três teses céticas, que negam a possibilidade de conhecer. Para os sofistas não importa a procura de uma verdade de fato inacessível, mas aprimorar-se na arte da retórica, do bem-falar e argumentar; já que *não há verdades*, o importante é impor a própria *opinião*.

Quem são os sofistas?

Eles procediam de toda a Grécia e se concentravam em Atenas, onde existia um “público” ansioso por cultivar a técnica de bem-falar. Entre os mais destacados podemos citar: **PROTAGORAS** e **GÓRGIAS**.

Ambos são conhecidos por terem sustentado teses **relativistas** e **céticas**.

O que é relativismo?

É uma teoria que afirma não haver verdades universais, mas opiniões individuais, sustentadas por alguns indivíduos ou grupos. Portanto, ninguém pode defender uma tese que possa ser aceita por todos. Essa tese é relativa a um momento, a uma condição, a uma situação, a um indivíduo.

Protagoras sustentou uma tese relativista ao afirmar que o “homem é a medida de todas as coisas”. Com esta frase, ele quis dizer que cada homem tem uma medida para interpretar as coisas. Assim, um cidadão pode achar a guerra injusta e outro considerá-la justa. O que tem valor para um pode não ter valor para outro (por exemplo: eu acredito que mentir está errado, já um outro pode considerar a mentira útil para resolver problemas circunstanciais).

Não há parâmetros únicos; tudo é relativo, tudo depende do ponto de vista de cada um.

Górgias, por sua vez, expôs três teses céticas, concluindo que “se pudéssemos conhecer alguma coisa, não poderíamos transmiti-la”.

O que é ceticismo?

O ceticismo, como nos mostra Górgias, assinala que não há possibilidade de obter conhecimento, que todas as teses formuladas pelo Homem podem ser consideradas infundadas ou improváveis.

Os sofistas tiveram, assim, uma orientação relativista e cética. Para eles, não há valores universais, não há conhecimento verdadeiro, só existem *opiniões individuais*.

Caro colega de viagem, lembre-se deste ponto fundamental da teoria sofística, pois ele terá grande influência na sua atuação docente: **não há verdades, só opiniões.**

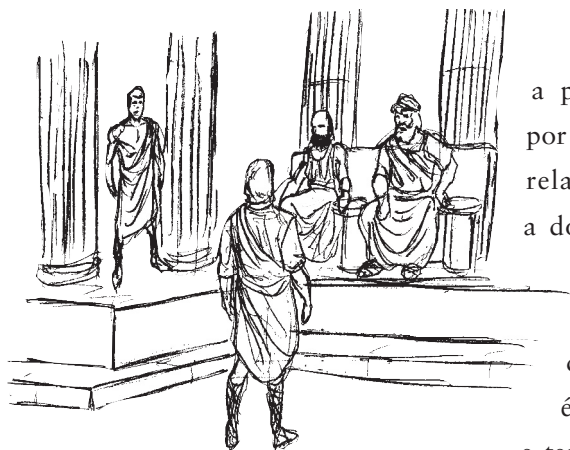
Essa postura foi duramente criticada, principalmente por Sócrates, já que ela deixa o homem sem parâmetros, seja em relação aos valores socialmente admitidos, seja em relação aos conhecimentos que o possam guiar com certeza.

Os sofistas se caracterizam por questionar a verdade, por abandonar a procura de um conhecimento objetivo, para se dedicar fundamentalmente a ensinar a técnica do *bem-falar e persuadir: a retórica*. Se nada é verdade, o importante é vencer nos confrontos verbais, impor a própria opinião.

O ensino sofístico surge como Educação para as elites; visa ao ganho econômico e não procura a verdade, pretendendo preparar essas elites para o uso da retórica, geralmente com a finalidade de influenciar politicamente, nos espaços públicos – Assembléia, **ÁGORA**, juizado etc. – em questões éticas, jurídicas e políticas.

SÓCRATES: A CRÍTICA DA SOFÍSTICA E A VOCAÇÃO DE ENSINAR

Cidadãos atenienses, eu vos respeito e vos amo, mas obedecerei aos deuses em vez de obedecer a vós, e enquanto eu respirar e estiver na posse de minhas faculdades, não deixarei de filosofar e de vos exortar ou de instruir cada um, quem quer que seja que vier à minha presença, dizendo-lhe como é meu costume: – Ótimo homem, tu que és cidadão de Atenas, da cidade maior e mais famosa pelo saber e pelo poder, não te envergonhas de fazer caso das riquezas, para guardares quanto mais puderes, e, depois, não fazer caso e nada te importares da sabedoria, da verdade e da alma, para tê-la cada vez melhor? (**PLATÃO**. *Apologia de Sócrates*, s/d, pp. 64-65).



Companheiro de viagem, a passagem anterior foi escrita por Platão e mostra a apaixonada relação que Sócrates tinha com a docência, com a Filosofia, com a arte de ensinar e instigar os outros a pensar. Veremos que sua concepção de docência é bem diferente da dos sofistas e terá bastante prestígio, ao longo da filosofia ocidental, influenciando diversas correntes educacionais até nossos dias.

Em resumo, quais seriam as características fundamentais do ensino sofístico?

ÁGORA

Praça principal das antigas cidades gregas, que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo.



PLATÃO (427-347 A.C.)

Filósofo ateniense, principal discípulo de Sócrates, que foi seu mestre e modelo, a quem dedicou *Apologia de Sócrates*. Nessa obra relata o julgamento e condenação do mestre, colocando-o em um lugar superlativo, como cidadão exemplar, paradigma de sábio e docente, que foi arbitrariamente condenado. Ele continuou a pregação ética de Sócrates, pretendendo estabelecer um estado ideal, guiado só pela razão e virtude, descrito em um dos seus principais livros: *A República*.

Contemporâneo dos sofistas, Sócrates aparece como o mais radical crítico dessa orientação, questionando o ceticismo e o relativismo daqueles, a sua rejeição à procura da verdade e a valorização exclusiva da técnica do bem-falar.



SÓCRATES

De origem humilde, teve cultura elevada, mas sua pré-dica docente foi dirigida às camadas mais populares: trabalhadores, artesãos, escravos e jovens. Ele ensinava por amor e afinidade, diferentemente dos sofistas, que cobravam elevadas somas. O ensino socrático pode ser considerado “popular”. Contudo, não se recusava a discutir e refletir com os aristocratas e poderosos.

Sócrates foi um crítico radical da concepção sofística de docência.

De origem humilde, filho de uma parteira, Fenareta, e de um escultor, Sofronisco, Sócrates conseguiu ter uma educação elevada, como a que era outorgada aos jovens aristocratas gregos. Destacou-se pela sua integridade moral, exaltada por Platão, que lhe dedicou um livro; nessa obra aparece o emocionado relato do seu julgamento e posterior condenação à morte, por ter sido acusado de negar os deuses da cidade, introduzindo outros deuses, e por corromper a juventude ateniense com os seus ensinamentos. Em *Apologia de Sócrates* é relatada a sobriedade, a tranqüilidade e a coragem com que **SÓCRATES** enfrentou o tribunal ateniense, sem deixar de lado suas convicções, mesmo à custa de sua vida.

Quem era Sócrates?

Era um mestre itinerante, que ia de praça em praça, de lugar em lugar, sempre entre pessoas simples, trabalhadores, escravos, dialogando principalmente com jovens ávidos pelo saber. Parecia uma figura curiosa; sendo pobre, vestia-se simplesmente, não cobrava pelo ensino, o que chocava os políticos, juristas e principalmente os sofistas, que só queriam ensinar a pessoas da alta sociedade que pagassem por suas aulas.

Essa figura curiosa realizou uma crítica profunda da sofística, da sua forma de ensinar, dos seus conceitos éticos e cognoscitivos relativistas e céticos.

Ele pretendia uma reforma radical nos costumes e nos valores da sociedade daquela época relativista, em que todas as convicções estavam em crise. O relativismo e o ceticismo minaram todos os princípios dessa sociedade.

Colega de caminhada, essa ausência de parâmetros parecia intolerável a Sócrates. Qual seria, para ele, o objetivo da docência, do conhecimento? Ora, seria **atingir a verdade, mostrar os valores legítimos que devem gerir os indivíduos e a comunidade, estabelecer os parâmetros éticos.**

Sócrates desejava que todo cidadão sofresse uma transformação ética na sua forma de agir e também de conhecer. Para tanto, era preciso transformar-se, cuidar da alma e do conhecimento, e não só do poder, do lucro e dos benefícios, como procurava a sofística.

Qual seria o ponto de partida socrático para chegar à verdade? Era **preciso partir do autoconhecimento**. Diante de tanta retórica, de tantas discussões com frases bonitas e convincentes, o cidadão estava faminto de verdades; ele não sabia mais quem era quem naquela sociedade. Daí o primeiro passo socrático ser “**CONHECE-TE A TI MESMO**”.

Diante da tagarelice sofística, era preciso a humildade de se recolher em si mesmo, que cada um se perguntasse quem era e quais eram os próprios valores e as próprias verdades. Isso chocava os poderosos, que pretendiam falar de tudo e dominar todos. Imagine os militares, políticos, juristas e outros poderosos de Atenas desafiados por um “maltrapilho” a lhes mandar parar de falar de tudo e a se limitarem, inicialmente, a realizar um exame de consciência!

Isso scandalizou muita gente, gerou inveja, ressentimentos contra Sócrates, o que o levou a julgamento e posterior condenação à morte.

Ele usava a **IRONIA**, afirmando “Só sei que nada sei”, instigando os outros a reconhecerem a própria ignorância.

Também abalava os atenienses quando afirmava ter a missão divina de ensinar e de instigar os cidadãos a pensar.

Por isso, ainda agora procuro e investigo segundo a vontade do deus, se algum dos cidadãos e dos forasteiros me parece sábio; e, quando não, indo em auxílio do deus, demonstro-lhe que não é sábio (*Apologia de Sócrates*, pp. 47-48).

Sócrates acreditava que, conforme uma profecia do oráculo de Delfos – que afirmava ser ele o homem mais sábio de Atenas –, ele, por reconhecer a própria ignorância, era obrigado a questionar a ignorância e as vendas dos olhos dos outros. Tratava-se de uma **missão**.

Veja, companheiro de viagem, que aqui surge um conceito diferente de docência: ser docente por **VOCAÇÃO** (este termo, aliás, está carregado

CONHECE-TE A TI MESMO

O ponto de partida para todo aprendizado, segundo Sócrates, é o autoconhecimento. É preciso conhecer as próprias limitações, virtudes e defeitos, antes de opinar sobre qualquer questão: é preciso o recolhimento, antes de falar de outras questões.

IRONIA

“Só sei que nada sei” é outra máxima socrática. Ele afirma nada saber para ironizar aqueles que pretendem saber tudo e opinar sobre tudo – como os sofistas –, para obrigá-los ao recolhimento, ao auto-exame e à eliminação dos preconceitos e das opiniões dogmáticas e já cristalizadas.

VOCAÇÃO

Significa chamado de uma “voz” interior. Sócrates acreditava que o deus Apolo o instigava a provocar os cidadãos de Atenas a exercer sua atividade filosófica e docente de forma incondicional. Ele lembra o Oráculo de Delfos (dedicado ao deus Apolo), que teria incentivado a sua “missão” filosófica.

A **DOCÊNCIA SOCRÁTICA** é essencialmente interativa, participativa. O seu método é a **dialética**: o diálogo entre docente e discente, que leva à produção conjunta do conhecimento.

de uma forte conotação religiosa, no sentido de ser “chamado de Deus” para exercer um apostolado) ou por **missão**. Há uma **voz** – para Sócrates, seria a palavra do deus Apolo que o chamava a ensinar – que convoca o indivíduo a exercer a profissão, a cumprir uma missão.

Essa conotação religiosa que o termo continha foi perdendo o vigor ao longo do tempo; hoje, quando se fala em vocação docente, não se está referindo necessariamente a um “chamado de Deus”, mas a algo muito íntimo relacionado à história do indivíduo, a seu percurso vital, que o convoca a ensinar.

Como é a docência socrática?

É aquela realizada por amor, por vocação, por convicção filosófica. Não aceita dinheiro para ser realizada, considera os sofistas “prostitutos”, por venderem o saber.

O essencial é a **dinâmica interativa do método didático socrático**.

Como se relaciona o mestre com o discípulo?

Através de perguntas e respostas; não é um método dogmático. O mestre não é um detentor do saber, **mas procura saber “junto com” o discente**.

Como se chama esse método didático?

Dialética: o que significa que a verdade e o conhecimento surgem no diálogo, na reflexão conjunta.

O mestre não ensina; **ele deve saber perguntar, para que o discente chegue à verdade.**

Caro companheiro de viagem, aqui chegamos ao ponto mais original da proposta didática de Sócrates, que ainda hoje influencia a Educação.

A dialética terá, como corolário, a **MAIÊUTICA**.

O que é maiêutica? Aqui, Sócrates brinca um pouco com a profissão da sua mãe, Fenareta, que era parteira. Ele afirma não ser sábio, mas ajuda a parir as idéias dos outros. Ele seria “estéril” em sabedoria, mas ajudaria os outros a **obter o próprio conhecimento, as próprias definições sobre o que é ético, justo ou injusto, verdadeiro ou falso**. Estamos quase chegando ao final da viagem nesta segunda caminhada pela “Origem da profissão docente”.

MAIÊUTICA

Termo grego que alude à técnica do parto. Sócrates o utiliza para definir o seu método de ajudar a “dar à luz as idéias” de seus alunos. Ele só atuava como “parteiro”; não colocava as suas próprias doutrinas, mas através de perguntas estimulava os discentes a encontrar as próprias respostas, a “parir” seus próprios conceitos.

E em que consiste a maiêutica socrática? Consiste em ajudar o outro a obter seus próprios conhecimentos, por meio de perguntas. Assim, um escravo, protagonista do diálogo platônico *Ménon*, consegue resolver o teorema de Pitágoras sem ter nenhuma noção prévia de Matemática.

O que fez Sócrates? Ajudou o escravo a construir o próprio conhecimento. O docente deve perguntar, indagar, conduzir o processo, e não impor verticalmente suas verdades.

A maiêutica, arte do *parteiro do conhecimento*, estabelece um método ativo e participativo na Educação. O mestre não transmite saberes; ajuda a procurá-los, a construí-los.

A relação dialógica socrática mostra que docente e discente aprendem juntos, na prática de ensino/aprendizagem. A Educação é um caminho de mão dupla: educando, nos educamos; somos docentes/discentes ou discentes/docentes.

Esse método socrático teve ecos e ressonâncias em muitas correntes contemporâneas de ensino. Paulo Freire e sua concepção libertadora da Pedagogia, M. Lipman e sua “comunidade de investigação” têm algumas afinidades com a dialética socrática.

RESUMO

Os sofistas foram os primeiros professores profissionais do Ocidente; neles está a origem da docência, entendida como trabalho específico remunerado. Sócrates, por sua vez, apresentou outra concepção de docência, baseada no amor ao discípulo, na procura conjunta da verdade, no diálogo, na interação com o aluno.

EXERCÍCIOS

Futuro docente, companheiro nestas caminhadas às origens da Educação, sugerimos, agora, que cheque seus conhecimentos sobre esse percurso. Para tanto, tente resolver estas questões:

1. Explique por que a poesia era o principal meio de Educação na Grécia de Homero e Hesíodo.
2. Comente as condições históricas do surgimento da sofística.
3. Analise as características do ensino sofístico.
4. Analise as características do ensino socrático.

AUTO-AVALIAÇÃO

Caro professor, se você conseguiu responder sem dificuldades às quatro questões acima, parabéns! Pode imediatamente passar para a aula seguinte. Se conseguiu responder com alguma dificuldade, você precisa realizar mais uma leitura atenta, antes de prosseguir a caminhada para a próxima estação.

A formação do educador no Brasil (1835-1932)

AULA

19

Meta da aula

Analisar as condições sócio-político-culturais que possibilitaram a criação das escolas normais, onde se deveria formar e profissionalizar o professor.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as condições sócio-político-culturais que possibilitaram o aparecimento das primeiras Escolas Normais brasileiras.
- Compreender os princípios que embasavam a formação dos educadores nas primeiras Escolas Normais brasileiras.

Pré-requisito

Conhecer o conteúdo das Aulas 17 e 18, porque contêm informações que podem explicar a trajetória da profissão docente ao longo da história.

INTRODUÇÃO

ÉTHOS

Ambiência
sociocultural ou modo
de ser.

ANTONIO CARNEIRO LEÃO

O Brasil e a educação
popular. Rio de
Janeiro: Typ. do
Jornal do Commercio,
1918.

Vamos continuar a nossa viagem de trem. Nas Aulas 17 e 18 você conheceu os princípios que estiveram presentes na constituição da profissão docente, qual era o papel atribuído ao professor e como este exercia a sua atividade. Agora vamos prosseguir a nossa viagem, admirar uma nova paisagem da janela de nosso trem. Chegamos ao Brasil e queremos saber como foi a formação do educador brasileiro, a partir da fundação da primeira Escola Normal brasileira, em 1835, no município de Niterói. Por que escolhemos esse marco histórico, a fundação da primeira Escola Normal, para explicar a formação do educador no Brasil? As Escolas Normais, desde o momento de sua criação, foram instituições importantes para a divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores; elas tornaram-se um **ÉTHOS** que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor.

AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS QUE POSSIBILITARAM O APARECIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

A escola, nas nações fortes, é a oficina da nacionalidade. É nela que se forja a têmpera de aço dos povos que conduzem a civilização.

(CARNEIRO LEÃO, 1918)

No mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma instituição importante, um local que tem como finalidade transmitir conhecimentos para reproduzir ou transformar normas sociais e políticas. Por meio de suas práticas e conteúdos pedagógicos, ela cria uma cultura pedagógica responsável pela construção da identidade daqueles que a freqüentam. Por isso, as Escolas Normais, desde o momento de sua criação, têm sido responsáveis pela elaboração de normas e práticas educativas para construir a identidade do professor.

As Escolas Normais começaram a aparecer no Brasil a partir da terceira década do século XIX. Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e em 1846 em São Paulo. Até então, um dos principais problemas da Educação Brasileira era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando à ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor.



Mas o quê, então, provocou a proliferação de Escolas Normais no Brasil, a partir da década de 1930 do século XIX?

Nesse período, o país passava por uma forte efervescência no campo político-cultural. D. Pedro I tinha abdicado, o Brasil estava independente politicamente, mas precisava consolidar a soberania nacional por meio de um Império que mostrasse uma face mais brasileira do que portuguesa. É um momento de intensa movimentação de idéias, quando surge a luta entre o grupo da reação que pretendia uma espécie de recolonização do Brasil e o grupo que lutava pela consolidação da autonomia brasileira.

Nesse momento, podíamos detectar três tendências político-sociais: os conservadores, os liberais exaltados e os liberais moderados (VIOTTI, 1985). Os conservadores representavam os interesses do primeiro Império brasileiro, cujo representante era D. Pedro I. Defendiam o despotismo português, mas com a abdicação de D. Pedro I, em 1831, e sua morte, em 1834, essa tendência entrou em decadência. Os liberais exaltados sonhavam com os ideais da Revolução Francesa, lutavam pela igualdade e pela liberdade, com efetiva aplicação desses ideais numa monarquia constitucional ou em uma assembleia popular. Essa facção começou a incomodar, tornando-se uma ameaça; temia-se uma revolta de caráter mais popular. Assim, ganharam expressão os liberais moderados, que propunham um liberalismo dentro da ordem para construir uma nação harmônica e equilibrada. O Ato Adicional de 1834 representava a vitória desse liberalismo com ordem, onde princípios liberais comungavam com princípios mais conservadores.

**EMÍLIA VIOTTI
COSTA**

*Da monarquia à
República: momentos
decisivos.* São Paulo:
Brasiliense, 1985.



Sugestão:

Sugerimos que você assista ao filme *Mauá, o rei do Brasil*. Esse filme discute as condições econômicas, políticas e sociais no período do Império no Brasil, mostrando como os liberais conservadores acabaram prevalecendo na política do Império brasileiro. Observe como o Barão de Mauá tentou criar uma economia dentro dos princípios do capitalismo industrial e suas ações são derrotadas. O filme mostra como a política imperial preferiu o caminho mais conservador.

No século XIX, os estados recebiam a denominação **PROVÍNCIA** e seus dirigentes eram chamados **presidentes**.

INCREMENTO

Desenvolvimento, crescimento.

HELOISA DE OLIVEIRA SANTOS VILLELA

A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

MORIGERAR

Ensinar ou adquirir bons costumes.

DISSEMINAR

Difundir, propagar.

CIVILIDADE

Conjunto de normas e formalidades que regulam a vida dos cidadãos, de modo que eles convivam de acordo com princípios que levem ao respeito mútuo.

A partir do Ato Adicional de 1834, foi proposta a descentralização administrativa e a escolha dos presidentes das **PROVÍNCIAS** deveria ser feita pelo governo central. Gradativamente, foi se construindo o Império nacional de acordo com um liberalismo conservador. Com a proposta de descentralização do Ato Adicional de 1834, cada província tornou-se responsável pela organização dos seus sistemas de ensino primário e secundário. Assim, criou-se uma grande diversidade no **INCREMENTO** da instrução elementar e secundária, porque somente as províncias com recursos financeiros e projetos voltados para a implantação da instrução primária e secundária dariam um passo à frente na efetivação desses graus de ensino. Nas províncias de poucos recursos, a instrução elementar e secundária permaneceu apenas como uma promessa. Mas, mesmo com limitações, o Império começou a demonstrar preocupação com a instrução. De acordo com **VILLELA** (1990, p. 120), mesmo de modo seletivo, a instrução era importante para: *romper com as trevas que caracterizavam o passado colonial, superando a barbárie dos sertões e a desordem das ruas, estabelecendo assim o primado da razão*.

Coube à província do Rio de Janeiro a primazia na implementação da primeira Escola Normal das Américas. Em 1835, no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10/1.835, que organizou o Ensino Normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar à Escola Normal. Deveria ser *cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração* (art. 4º) e que soubesse ler e escrever. A boa **MORIGERAÇÃO** relacionava-se com a boa conduta, à moral e aos bons costumes. Chama-nos a atenção o destaque dado à moral e à boa conduta, que deveriam ser avalizadas por um juiz de paz, e as poucas exigências com relação à instrução: apenas ler e escrever. Havia uma preocupação explícita na formação de um professor que pudesse conduzir a mocidade segundo os princípios da ordem e da boa conduta.

Nas discussões parlamentares do Império, alguns deputados defendiam a necessidade de formar professores que pudessem **DISSEMINAR** a ordem e a **CIVILIDADE**. A formação intelectual do professor não foi uma preocupação efetiva desse primeiro projeto de Escola Normal no município de Niterói. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem difundir nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal.

A Escola Normal do município de Niterói deveria ser um centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral da sociedade. Essa preocupação parece ser uma constante, no século XIX, em outros projetos de Escolas Normais no Brasil. Por exemplo: a primeira Escola Normal de São Paulo, fundada em 1846, era conduzida por um único professor, Manuel José Chaves, professor de Filosofia e Moral. A formação desse professor deve ter sido o fio condutor do curso ministrado nessa instituição.

Na reforma elaborada pelo Ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, apareciam exigências rigorosas para o exercício do magistério público e particular. O professor devia apresentar provas de moralidade e capacidade para ocupar a cadeira de professor.

Quanto à mulher que se dispunha a educar, as exigências morais atingiam a vida privada. No artigo 16 da Lei Couto Ferraz, de 1854, estão as condições exigidas para que uma professora pudesse lecionar:

As professoras devem exhibir, de mais, se casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a pública sentença que julgar a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

As solteiras só poderão exercer o magistério público tendo 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade.

Além de atestados, folhas corridas e certidões, o professor deveria apresentar um vestuário decente, porque sua aparência também atestava sua boa conduta e moralidade. Assim, até praticamente o final do século XIX, a tarefa do professor deveria ser a condução moral, principalmente das camadas populares. Intenção que, desde a primeira metade do século XIX, estava explícita nos documentos de alguns dirigentes de província. No relatório de 1839, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Souza, sugeria: *é preciso, portanto, juntar à instrução primária a educação e educar o povo, inspirar-lhe sentimentos de religião e moral, melhorando-lhe assim, pouco a pouco, os costumes.*

BRASIL

Lei Couto Ferraz.
Decreto nº 133, de 16
de fevereiro de 1854.

Trecho do relatório
de Paulino José
Soares de Souza. In:
VILLELA, Heloísa
de Oliveira Santos.
*A primeira Escola
Normal no Brasil: uma
contribuição à história
da formação de
professores no Brasil.*
Dissertação (Mestrado
em Educação)
– Universidade Federal
Fluminense, Niterói,
1990, p.155.

EVOLUCIONISMO

Doutrina filosófica baseada no conceito de evolução como lei geral da vida e da sociedade, que se nega a admitir a explicação religiosa de uma criação inicial.

POSITIVISMO

Doutrina criada por Augusto Comte (1798-1857), que acreditava que uma verdadeira ciência analisa todos os fenômenos, mesmo os humanos, como fatos, e de modo neutro. Afirmava que a sociedade era regida por leis naturais, em harmonia. De acordo com ele, a humanidade passou por três etapas: o Estado Teológico; o Estado Metafísico e o Estado Positivo. Comte criou a denominação sociologia para o estudo da sociedade. A sociologia, para Comte, seria uma espécie de física social.

A questão da ordem e da moralização cabia naquele momento histórico brasileiro porque o Brasil, de 1817 a 1888, estava sendo sacudido por vários levantes e insurreições de caráter social e político. O contexto sociocultural brasileiro passava por transformações significativas: a disseminação de idéias liberais e republicanas; a eclosão de vários movimentos abolicionistas e a discussão, nas academias, das idéias **EVOLUCIONISTAS** e **POSITIVISTAS**.

Essa efervescência político-cultural possibilitou a ampliação da discussão sobre a escola pública elementar e a importância das Escolas Normais para a qualificação do professor. Nesse contexto, começaram a proliferar as Escolas Normais brasileiras, sendo a Escola Normal de Niterói um marco importante nesse processo de institucionalização e legitimação da Escola Normal, porque tornou-se um local fundamental para a formação do professor.

A partir de 1870, notamos duas medidas que caracterizaram uma mudança cultural nos rumos da Educação: a exigência de prédios próprios para a instalação de escolas e a definição da Escola Normal como o local mais adequado para formar professores qualificados, porque não se podia mais admitir professores improvisados e desqualificados.

De acordo com esse espírito, apareceram cinco Escolas Normais em Minas Gerais. A reforma da instrução primária de 1873, da província do Espírito Santo, sugeriu a criação de uma Escola Normal. Em 1874, foram criadas as Escolas Normais da província do Rio Grande do Norte e do **Município Neutro do Rio de Janeiro** e, no ano de 1882, a da província do Amazonas. A proliferação dessas escolas indicou uma mudança cultural quanto à formação do educador.

ATIVIDADES

- a) Procure saber se na sua cidade há Escolas Normais; caso haja, pesquise quando elas foram criadas e quais os princípios que norteavam a proposta pedagógica dessas escolas.
- b) Verifique se a qualificação do professor, no que se refere à profundidade de seus conhecimentos e à sua prática pedagógica, melhorou ou não após a implantação dessas Escolas.

De posse dessas informações, converse com seus colegas no Fórum de Discussão para conhecer não somente as diferentes propostas das Escolas Normais, nas diversas regiões de seu estado, como também para verificar se houve ou não melhoria na qualificação do professor oriundo dessas escolas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO (1874-1932)

A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional: tem por fim dar aos candidatos a carreira do magistério primário, a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária.

(Artigo 1 do Decreto nº 407, de 17 de maio de 1890)

A Escola Normal Livre foi a primeira experiência do **MUNICÍPIO DA CORTE DO RIO DE JANEIRO** para formar professores mais qualificados. Funcionou de março de 1874 a 20 de dezembro de 1875; era particular, mas recebia subsídios do governo; por isso seu ensino era gratuito. Em 1876, por meio do decreto nº 6.379, o ministro do Império José Bento da Cunha Figueiredo tentou instalar Escolas Normais públicas: uma, em regime de externato, para professores, e outra, em regime de internato, para professoras primárias. Mas a Escola Normal, pública e gratuita, do Município da Corte do Rio de Janeiro, concretizou-se somente em 1880.

Por meio do decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, regulamentou-se finalmente toda a estrutura da Escola Normal do Rio de Janeiro; é interessante observar que esse grau de ensino compreendia dois cursos: o de ciências e letras e o de artes. Esses cursos eram ministrados em quatro séries. Observamos uma tentativa de conceder ao professor uma formação de caráter científico. Tal intenção ficou explícita na proposta de seu diretor interino, Benjamin Constant: *difundir por todas as classes da nossa sociedade uma larga e sólida instrução que inicie o cidadão nos grandes e úteis resultados nos domínios da atividade científica, industrial e social, dando-lhes noções claras, seguras e bem coordenadas sobre as coisas e sobre o homem para esclarecer-lhe a inteligência e dirigir a sua conduta* (CONSTANT, *apud* SILVEIRA, 1954:10).

Nesse discurso de Benjamin Constant, encontramos subsídios para compreender como se pretendia formar o professor: uma formação fundamentada na visão científica e que reforçasse a idoneidade moral. Tal intenção podia ser confirmada por meio das exigências que deviam ser cumpridas para ingressar na Escola Normal: 1. apresentar certidão de idade, que comprovasse a idade de 16 anos para rapazes e 15 anos para moças; 2. a aprovação num exame de admissão que medisse a capacidade

O município do Rio de Janeiro, no século XIX, era conhecido como **MUNICÍPIO DA CORTE** ou Município Neutro.

Em 6 de março de 1880, o ministro do Império Antônio da Costa Pinto e Silva assinou o decreto nº 7.684, criando no Município da Corte a Escola Normal. A cerimônia de inauguração foi realizada em 5 de abril de 1880, no salão do Externato Pedro II.

Trecho do discurso de Benjamin Constant na inauguração da Escola Normal do Município da Corte, em 5 de abril de 1880. In: SILVEIRA, Alfredo Baltazar. *História do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura. Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE)

Foi criada em 1924 e promoveu várias Conferências Nacionais de Educação.



**FERNANDO DE
AZEVEDO
(1894-1974)**

Formado em Direito, dedicou-se ao magistério, participou do grupo denominado “profissionais da educação”. Foi diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, entre 1927 e 1930, e promoveu ampla reforma educacional. Foi um intelectual importante para a Sociologia da Educação no Brasil.

ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA (1900-1971)

Um importante filósofo da Educação brasileira, seguiu as idéias escolanovistas de John Dewey. Foi inspetor geral de Ensino da Bahia (1924-1929) e diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935). Fez reformas educacionais importantes na Bahia e no Distrito Federal. Nesse período o Distrito Federal ficava no Rio de Janeiro.

de leitura, escrita, noções de gramática e de aritmética; 3. apresentar um atestado de moralidade referendado pelo pároco ou padre local ou por duas pessoas conceituadas da Corte. Assim, idoneidade moral e formação científica marcaram a primeira proposta de ensino público e gratuito da Escola Normal do Município da Corte do Rio de Janeiro.

Em 1888, houve uma mudança curricular na Escola Normal do Rio de Janeiro: esta modalidade de ensino passou a ser ministrada em três séries, e em todas elas era obrigatório o estudo da disciplina Instrução Moral e Cívica. Na Reforma Benjamin Constant, em 1890, apareceu também uma disciplina para a formação cívica e moral: Sociologia e Moral.

A partir do final do século XIX e no início do século XX, observamos uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova formação moral e social daquele que pretendia ensinar. Nas discussões educacionais estava presente a preocupação com o despreparo, o desprestígio e a improvisação dos professores que deveriam atuar na escola elementar.

Os debates realizados na década de 20 do século XX pela **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE)**, e as reformas educacionais realizadas por **FERNANDO DE AZEVEDO** e **ANÍSIO TEIXEIRA** têm como pano de fundo uma mudança profunda e significativa da escola elementar e, conseqüentemente, na formação de seus educadores. A tarefa de educar não podia ser atribuída a qualquer pessoa. Precisava-se de educadores com visão intelectual e social, com eficiência e técnica apurada.

Nesse período, havia uma profunda crença no poder transformador da escola, e o educador seria um mediador dessa transformação. As Escolas Normais deveriam ser instituições que promoveriam uma cultura pedagógica para mudar a mentalidade com relação à escola elementar e, principalmente, a formação do educador. Era preciso criar procedimentos pedagógicos que mudassem o perfil do professor.

A busca de uma nova identidade para o professor estava em consonância com uma mudança nos padrões culturais brasileiros. Nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, estava se construindo uma visão vinculada ao mundo urbano. Acreditava-se que a escola podia transformar o homem, e essa transformação podia reformar a sociedade. O indivíduo transformado pela escolarização era importante no processo de construção da prosperidade do país. A escolarização assumiu um caráter regenerador, tornando-se um dos veículos para a reconstrução nacional.

Esse tipo de mentalidade penetrou na escola primária, secundária e normal. Por isso a Escola Normal devia construir um novo modelo pedagógico que tornasse mais eficaz o trabalho docente.

De acordo com **NAGLE** (1974), nas primeiras décadas do século XX dois movimentos foram importantes para a Educação brasileira: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro buscava multiplicar as instituições escolares brasileiras, porque acreditava-se que *pela disseminação da educação escolar, ser(ia) possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo* (NAGLE, 1974:99); e o segundo, inspirado nas idéias da corrente pedagógica denominada Escola Nova, buscava mudar as propostas pedagógicas das escolas brasileiras e reconstruir a sociedade brasileira por meio da Educação.

Nesse momento, com o auxílio das idéias do movimento da **ESCOLA NOVA**, foi se construindo uma nova concepção de educando e educador. Procurou-se desenvolver um novo papel para o educador e mudar as concepções de aprendizagem e de currículo. Os intelectuais da Educação propunham uma reconstrução do aspecto interno e externo das instituições escolares. Estas deveriam transformar seus objetivos, seus conteúdos e sua função social.

A mudança no ideário educacional ficou explícita nas discussões da Associação Brasileira de Educação e apareceu de modo sistematizado no **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**, em 1932. Por meio desse manifesto, os educadores denunciavam a concepção arcaica que permeava a realidade educacional brasileira e buscavam uma nova postura pedagógica para as instituições educacionais, mostrando que:

a) o desenvolvimento da educação era imprescindível para o progresso econômico brasileiro, pois havia uma estreita relação entre economia e Educação;

b) a Educação brasileira apresentava-se fragmentada e desarticulada, por isso era preciso construir um sistema educacional de acordo com uma visão global e articulada;

c) a Educação devia ser orientada por princípios filosóficos e sociais;

d) era necessário usar métodos científicos na Educação;

e) a realidade educacional brasileira deveria estar fundamentada numa cultura própria, que apontasse os objetivos e os fins da Educação;

JORGE NAGLE

Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/ Editora da USP, 1974.

ESCOLA NOVA

Movimento de renovação da Educação que fundamenta o ato pedagógico na ação e na atividade da criança.



O **MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**, publicado em 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo. Além de sua assinatura, o documento recebeu de mais outros 25 educadores.

f) o educador precisava de uma cultura múltipla e diversa, de ampliar o seu horizonte e ter formação universitária.

É interessante observar, principalmente a partir das propostas do Manifesto, como a Educação e o educador assumiram um papel cultural, econômico e político diferente do que era divulgado até então. A escola e o professor passavam a ser agentes de intervenção e transformação cultural, econômica, política e social.

De acordo com o Manifesto, o professor devia fazer parte de uma elite, porque exercia uma função pública de grande relevância. Por isso ele não deveria ser recrutado entre os profissionais liberais; precisava de formação específica, sólida preparação pedagógica e cultura geral. Inicialmente, deveria cursar o secundário para adquirir a formação geral e depois se encaminhar para cursos universitários, em faculdades ou Escolas Normais que tivessem cursos de nível superior. O professor necessitava de sólida formação e remuneração digna, para manter um trabalho eficiente e de prestígio.



Até meados da década de 1930, os professores dos cursos secundário, normal e superior vinham dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Assim, os professores eram recrutados entre os profissionais liberais.

ATIVIDADE



Procure ler o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; você o encontrará, na íntegra, no livro de **Paulo Ghiraldelli Jr.**, *História da Educação*; observe os princípios educativos que norteiam esse Manifesto, principalmente aqueles que se referem à formação do professor, e converse com seus colegas no Fórum de Discussão. É interessante constatar como várias propostas que surgem no Manifesto são bastante atuais.

PAULO GHIRALDELLI JR.

História da Educação.
São Paulo: Cortez, 1994.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930 do século XX foi muito significativo na luta pela valorização e pela institucionalização da profissão de professor. As Escolas Normais tornaram-se centros geradores de concepções e práticas que serviriam de modelo à formação dos professores.

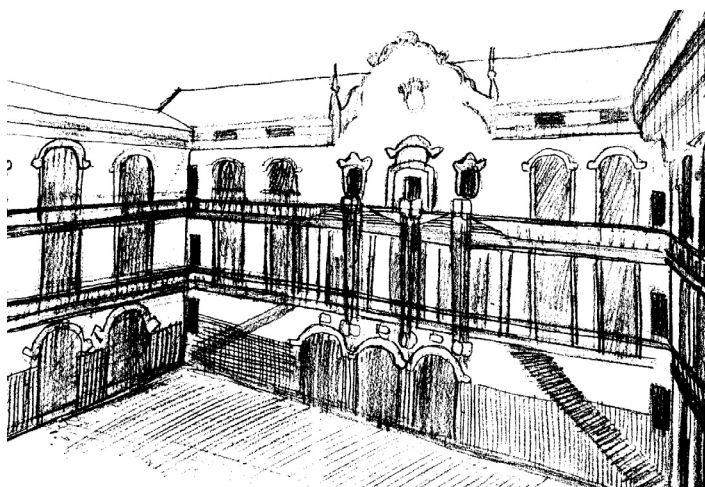
No Rio de Janeiro foram realizadas duas reformas educacionais importantes: a Reforma do Ensino do **Distrito Federal**, de Fernando de Azevedo, em 1928; e a Reforma do Instituto de Educação, de Anísio Teixeira, em 1932; ambas demonstraram os novos rumos que a formação de professores deveria seguir. A Reforma de Fernando de Azevedo propunha que o profissional da Educação deveria ser formado de acordo com três condições fundamentais: a) ambiente educativo; b) cultura geral e c) formação científica. A Reforma de Anísio Teixeira transformou a Escola Normal do Rio de Janeiro em Instituto de Educação do Rio de Janeiro; essa reforma considerava que a formação do professor deveria ser conduzida pelo conhecimento científico, conciliando ciência e arte, conhecimento teórico e aplicação prática. Nessas propostas, observamos, com clareza, os novos rumos que a formação do professor estava tomando no Brasil; mesmo que existissem dificuldades políticas para a implantação dessas reformas, podemos constatar a mudança na mentalidade para a formação do professor.

DISTRITO FEDERAL

Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Reforma do Ensino do Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro. Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

DISTRITO FEDERAL

Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1932.



RESUMO

A escola, no mundo contemporâneo, tornou-se uma instituição que tem como finalidade transmitir conhecimentos para reproduzir ou transformar normas sociais e políticas. Por isso, as Escolas Normais, desde o momento de sua criação, têm sido responsáveis pela elaboração de normas e práticas educativas para construir a identidade do professor. No Brasil, as Escolas Normais foram criadas a partir da terceira década do século XIX, e a primeira foi a Escola Normal de Niterói, em 1935. A formação dos professores no século XIX priorizava a boa conduta e a moral, porque o professor deveria disseminar a ordem e a civilidade. No século XX, o ideário da Escola Nova e os novos rumos da política econômica e social possibilitaram uma proposta nova à formação do professor. Esse deveria dominar uma cultura múltipla e diversa e se transformar num agente de intervenção e transformação cultural, econômica, política e social.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você compreendeu por que as Escolas Normais foram instituições importantes para a formação do professor? Percebeu os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais que possibilitaram a implantação das Escolas Normais no Brasil? Compreendeu as diferenças entre os princípios que embasaram a formação do professor nos séculos XIX e XX, no Brasil? Então você está apto a prosseguir sua caminhada para compreender os aspectos que embasaram a formação do professor, no Brasil, entre 1932 e 2000. Se você ainda tem alguma dúvida quanto a esses temas, procure seu tutor, no pólo.

A formação do educador no Brasil (1932-2000)

AULA 20

Meta da aula

Analisar a formação do professor a partir da criação das escolas normais e faculdades de Educação, apontando o que era necessário para exercer a profissão docente e destacando as mudanças ocorridas a partir da nova LDB, a Lei 9.394/96.

objetivos

Ao final da leitura desta aula, você deverá ser capaz de:

- Compreender as mudanças ocorridas na formação do educador a partir da criação das Escolas Normais e das Faculdades de Educação.
- Identificar os conhecimentos que são exigidos para exercer a profissão docente entre as décadas de 1930 e 1990 do século XX.
- Entender as mudanças ocorridas na formação do educador a partir da promulgação da nova LDB, a Lei 9.394/96.

Pré-requisito

Conhecer o conteúdo da Aula 19 porque essa aula traz subsídios para você compreender os aspectos culturais, políticos e sociais que criaram as condições para a instalação da Escola Normal no Brasil, uma instituição importante para concretizar uma mudança significativa na formação do educador.

INTRODUÇÃO

**ANÍSIO SPÍNOLA
TEIXEIRA**

Conferência realizada na 5ª Conferência Nacional de Educação. *Boletim de Educação Pública*. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública/Biblioteca Central de Educação. Distrito Federal, II (3 e 4): 243, jul./dez. 1932.

O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F. Relatório de um ano de administração. *Boletim de Educação Pública*. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública/Biblioteca Central de Educação. Distrito Federal, 2 (3 e 4): 307-370, jul./dez. 1932.

A partir da Reforma de Anísio Teixeira, em 1932, o aluno somente poderia ingressar no Instituto de Educação matriculando-se no Jardim de Infância ou na Escola Primária ou, então, prestando concurso para a Escola Secundária, com cerca de onze ou doze anos. A Escola Secundária e a Escola de Professores formavam um bloco único, não eram aceitas transferências para esses cursos.

Vamos prosseguir a nossa viagem de trem descortinando uma nova paisagem, que nos mostra mudanças na formação do educador. Como vimos na aula anterior, a criação das Escolas Normais representou um passo em direção à formação profissional do educador, principalmente a partir da década de 1930. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, marca uma nova etapa na educação brasileira e na formação do educador. Além disso, também em 1932, a Escola Normal do Rio de Janeiro ganhou nova organização e passou a ser o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Essa instituição foi considerada um centro de documentação e pesquisa fundamental à renovação das concepções e práticas para a formação de professores. Na década de 1930, também surgiram as primeiras Faculdades de Educação, o que deu nova feição à formação dos professores. Os intelectuais da Educação acreditavam que o professor precisava de formação universitária e remuneração digna para manter um trabalho eficiente e de prestígio.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR ENTRE 1932 ATÉ O FINAL DA DÉCADA DE 1950

A escola deve ensinar a criança a viver melhor; a ter sua casa mais cuidada e mais higiênica; a dar à sua tarefa mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e mais eficácia; a ter padrões mais razoáveis de vida familiar e social, a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura, estudo e meditação. (TEIXEIRA, 1932, p. 243)

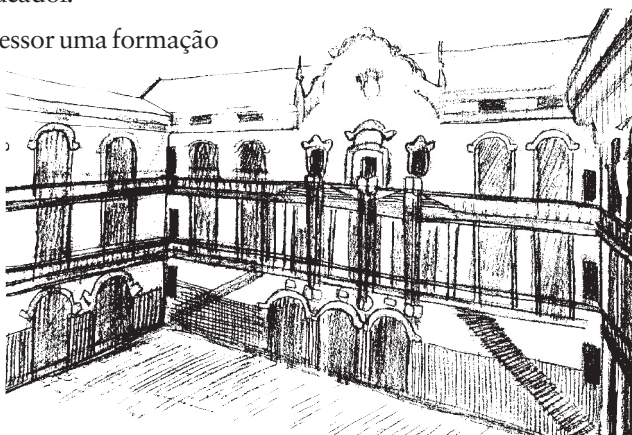
Trabalharemos aqui tomando como exemplo a formação ministrada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Por que fizemos esta escolha? O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi uma importante instituição de formação de professores, ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950. Tornou-se a escola padrão de formação de professores no Brasil, porque a proposta de Anísio Teixeira era criar um curso de formação de professores que incentivasse a pesquisa no processo educacional. Segundo Anísio Teixeira, a finalidade era elevar o nível de preparo do professor para fornecer-lhe *a atitude científica, isto é, de experimentação, de ensaio em relação a idéias e teorias, e de respeito aos fatos comprovados (para) que ele saiba, melhor e mais seguramente, como executar o singelo programa da escola primária, tão difícil, na sua singeleza, de ser realmente ensinado* (TEIXEIRA, 1932, p. 356).



As mudanças feitas por Anísio Teixeira, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apresentaram um novo modo de formar professores. Na década de 1930, aquele que pretendesse a formação para o magistério primário deveria ingressar na Escola Secundária do Instituto de Educação, onde receberia uma formação em dois ciclos: a) o fundamental, de cinco anos; b) o complementar, de um ano. Concluídos os dois ciclos da Escola Secundária, passava-se para a Escola de Professores, para fazer um curso de dois anos, que devido à sua complexidade era equiparado ao ensino superior. Esses dois anos dividiam-se em trimestres, que deveriam cumprir algumas finalidades pedagógicas: 1. o primeiro trimestre devia fornecer uma visão de conjunto da profissão do magistério, de modo que o aluno pudesse escolher futuramente sua área de especialidade no magistério primário; 2. os quatro trimestres seguintes forneciam a formação profissional do professor; 3. o sexto trimestre ministrava cursos mais genéricos, de modo que os alunos pudessem sintetizar os conhecimentos especializados que receberam, construindo uma visão filosófica e social do trabalho do educador.

Anísio Teixeira buscava dar ao professor uma formação teórica e prática sólidas. O Instituto de Educação possuía um Jardim de Infância e uma Escola Primária, onde os futuros professores, a partir do segundo trimestre, faziam observação das classes e no quinto trimestre assumiam a direção das classes. Assim o profissional do ensino deveria ser formado, principalmente a partir da prática de ensino, porque a finalidade do Instituto de Educação seria a formação de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal.

De acordo com Anísio Teixeira, o Instituto de Educação deveria ser uma espécie de laboratório, um centro de pesquisas educacionais, onde se pesquisaria a ciência e a técnica do educar; uma escola profissional que prepararia os professores com teoria e prática.



Como o Instituto de Educação compunha-se de quatro escolas: Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária e Escola de Professores, um aluno poderia ter uma formação educacional de 16 anos nesse Instituto: 3 anos no Jardim de Infância, 5 anos na Escola Primária, 6 anos na Escola Secundária, 2 anos ou mais na Escola de Professores. Este aluno teria uma formação continuada e integral, de acordo com uma cultura pedagógica específica, ou seja, seria possível dar uma direção à formação pedagógica e moral desse aluno.

Além disso, como já mencionamos, o Instituto de Educação também era um centro de pesquisa, por isso sua experiência tornou-se fundamental para compreender a formação de professores no Brasil. Ao longo da década de 1930, foram realizadas importantes pesquisas sobre o ensino da Matemática, da linguagem e da leitura. Os resultados dessas pesquisas eram publicados na revista *Arquivos do Instituto de Educação*. O incentivo à pesquisa era uma marca significativa no processo educacional do Instituto, na década de 1930, pois pretendia-se unir ciência e prática na formação do professor.

É necessário enfatizar que, neste momento histórico, buscava-se uma escola pública de qualidade, tanto no nível primário como nos níveis secundário e normal. Em seu relatório de um ano de administração, Anísio Teixeira deixou claro que a sua meta não era simplesmente a expansão da rede escolar, mas a busca de uma escola útil, eficaz e proveitosa, que se ajustasse às necessidades do contexto brasileiro.

Considerava a escola uma instituição que poderia modificar os costumes, hábitos e idéias. Nesse sentido, o Instituto de Educação, como centro de excelência na formação do educador, representava um importante centro irradiador de uma cultura pedagógica que poderia mudar profundamente a mentalidade do professor.

Buscando essa excelência, em abril de 1935, é criada, no Rio de Janeiro, a **UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL (UDF)**, que apresentava dois objetivos primordiais: a formação de professores e a produção de pesquisas nas áreas científica, filosófica e educacional. O Instituto de Educação foi incorporado à UDF e a Escola de Professores assumiu a denominação Escola de Educação. A Escola Secundária, a Escola Elementar e o Jardim de Infância passaram a servir ao campo de experimentação pedagógica e prática de ensino. A UDF era mais uma conquista daqueles que queriam a renovação da escola brasileira e uma contribuição importante para a formação dos professores em novas bases.

A UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL (UDF)

Funcionava no prédio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A principal função da UDF era a formação de professores secundários, com sólida formação científica e conscientes da importância social da Educação. Um professor que participasse ativamente do mundo civilizado, a partir dos princípios de cooperação, eficiência individual, percepção crítica e domínio do conhecimento científico. A criação da UDF significava a abertura de um espaço cultural para o desenvolvimento filosófico, científico, literário e artístico no Rio de Janeiro. Essa universidade abria caminho para uma nova formação de professor.

A Reforma Fernando de Azevedo (falamos dessa Reforma na Aula 19), a Reforma de Anísio Teixeira e a criação da UDF foram medidas que criaram as condições para a construção de um novo modelo na formação de professores, ou seja, de um professor que poderia promover mudanças significativas nas idéias, crenças e valores daqueles que ele se propunha educar. Na verdade, acreditava-se que o magistério deveria ser exercido de maneira eficaz, de modo que possibilitasse uma intervenção efetiva na sociedade. O professor deveria desenvolver e despertar a consciência de que o processo educativo não é uma obra individual e solitária, mas um objetivo comum que congrega diversos esforços individuais. Acreditava-se que, com sua capacidade e dedicação, o professor poderia superar as dificuldades e deficiências que encontrava na sua tarefa educativa. O trabalho do professor era visto como uma obra de redenção, que podia assegurar a igualdade entre aqueles que pretendia educar.

Porém, o sonho de renovar a formação dos professores acabou esbarrando em algumas mudanças significativas nas diretrizes educacionais brasileiras, quando, em 1937, **GETÚLIO VARGAS** implantou o Estado Novo. Nesse período, o ministro da Educação e Saúde, **GUSTAVO CAPANEMA** (1937, p. 21), num de seus discursos afirmou que a Educação deveria ser:

um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar a serviço da nação (...) Assim, a educação (...), longe ser neutra, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da nação e, que por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.

ROSANGELA NAIR DE CARVALHO BARBOSA

O projeto da UDF e a Formação dos intelectuais na década de 30. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1996.

Em 1937, **GETÚLIO** dá um golpe de Estado e instala o Estado Novo, um governo centralizado e autoritário.



GUSTAVO CAPANEMA

Discurso pronunciado em 02/12/1937 na solenidade comemorativa do primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II. In: *Realizações – Panorama da Educação Nacional*. Rio de Janeiro, MES, 1937, p. 21.

ATIVIDADES



Releia atentamente o trecho anterior do discurso do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, para:

- refletir sobre o papel que a educação assumiu no Estado Novo, observando a ideologia que sustenta esse projeto educacional;
- conversar com seus colegas do Fórum de Discussão para saber se eles chegaram a conclusões semelhantes ou diferentes daquelas que você encontrou.

Em 1939, a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi extinta, e alguns de seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, denominada hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O aluno, ao ingressar no Ensino Secundário, deveria cursar o ginásio; depois poderia seguir seus estudos escolhendo entre o clássico, o científico ou o Normal.

O **DECRETO Nº 7.941**, ao permitir apenas o ingresso do sexo feminino no curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, contribuiu decisivamente para o processo de feminização do magistério primário no Brasil.

Em 1939, a Universidade do Distrito Federal foi extinta e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro voltou a funcionar como uma instituição com cursos para formação do magistério primário e suas especializações.

A partir do final da década de 1930 e na primeira metade da década de 1940, a formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro incentivava a participação de seus alunos em solenidades cívicas e culturais. No início da década de 1940, os alunos editavam uma revista, denominada *Instituto*; nela eram publicados artigos que dissertavam sobre o “culto à pátria”, a defesa nacional, a importância da família e da Educação na construção de uma nova ordem e de um novo homem. Devemos lembrar que estávamos em plena Segunda Guerra Mundial, falava-se muito sobre preparar o Brasil contra uma possível invasão estrangeira; por isso cabia ao Estado a defesa nacional e à escola o papel de construtora da ordem e formadora da moral e do civismo. Assim, o civismo passou a ser incentivado no processo de formação do professor, ao longo do período do Estado Novo.

Em 1943, o **DECRETO Nº 7.941** deu uma nova organização ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro que passou a ser uma escola composta por: a. um Jardim de Infância e uma Escola Primária que serviriam de campo de observação e experimentação no processo de formação para o magistério; b. um colégio destinado a ministrar o curso ginásial e os cursos clássico e científico; c. uma Escola Normal com um curso de três séries; d. cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério primário. Esse decreto determinou que somente poderiam ingressar para a carreira do magistério pessoas do sexo feminino.

Enfatizava-se, no novo decreto, uma preparação cultural sólida que deveria servir de suporte às matérias pedagógicas. Sugeria-se, assim, que após terminar o ginásio as alunas fizessem os cursos Clássico ou Científico, antes de cursar o Normal, o que facilitaria o aprofundamento da cultura geral na formação do magistério primário. As alunas que concluíssem o ginásio ingressariam na primeira série do curso Normal e as que optassem por fazer primeiro o Clássico ou Científico ingressariam na segunda série do curso Normal. A partir de 1943, a questão do civismo tomou um novo rumo. Na verdade, o currículo voltou-se para uma formação de caráter humanista. Essa formação procurou conciliar a consciência patriótica e a consciência humanística.

Entre os anos de 1945 e 1946, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do fascismo e do nazismo, ganha força o processo de redemocratização no Brasil. Nasceu com a Constituição brasileira de 1946 a promessa de construção no Brasil de um ambiente cultural, político e social pautado no respeito aos direitos e garantias individuais e à liberdade de expressão. A formação de professores começa a mudar seus objetivos; a partir de então, começou-se a exigir professores preparados, técnica e culturalmente, que cultivassem a responsabilidade, os hábitos de cooperação e a capacidade de crítica construtiva. Os princípios democráticos deveriam ser os norteadores de toda e qualquer proposta para a formação do magistério.

Em 1946 é promulgada a **LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL**; como vimos na Aula 7 de Fundamentos 2, essa lei criou dois tipos de curso Normal:

1. o de primeiro ciclo, que formava regentes de ensino primário;
2. o de segundo ciclo, que formava mestres primários. O curso de primeiro ciclo era de curta duração, de nível ginásial, destinado a regiões rurais. O curso normal de segundo ciclo seria realizado em três anos, após a conclusão do curso ginásial ou de regente de ensino. Esse curso era ministrado por escolas normais ou institutos de educação. Como já foi explicado naquela aula, as escolas normais tinham um curso ginásial e um curso de segundo ciclo para a formação do professor, e os institutos de educação também poderiam fornecer cursos de especialização na área do magistério e da administração escolar do ensino primário.

**LEI ORGÂNICA DO
ENSINO NORMAL**

Decreto-lei nº 8.530,
de 2 de janeiro de
1946.

Nesse período, o Ministério da Educação e Saúde, de acordo com as determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal, orientava as diretrizes que os cursos de formação de professores deveriam seguir: a. processos pedagógicos ativos; b. as aulas de metodologia deveriam ser de acordo com cada disciplina do ensino primário; c. a prática de ensino deveria ser feita com exercícios de observação e participação efetiva no trabalho docente; d. aulas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto, Educação Física e Recreação e Jogos que seriam ministradas no último ano do curso Normal, respeitando as necessidades regionais; e) ensino religioso de caráter facultativo.

A Lei Orgânica também incentivava atividades extra-escolares, com o intuito de criar o espírito de cooperação e serviço social entre os futuros professores. Os legisladores acreditavam que podiam mudar a mentalidade dos novos professores, possibilitando a formação de acordo com os novos tempos de paz e solidariedade. Mas a Lei Orgânica não atingiu seu objetivo, acabou criando um currículo excessivamente teórico, com muitas disciplinas, sem um espaço significativo para a prática docente e os métodos ativos.

Ao longo da década de 1950, o curso de formação de professores era visto como um curso que fornecia **ERUDIÇÃO**; a carreira docente era considerada árdua, exigindo, por isso, perfeição, dignidade e perseverança. Encontramos depoimentos de alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro que demonstravam a importância social da professora, consideravam complexa a tarefa de educar uma criança e competia às *educadoras, grande parte da solução das dificuldades* (LUCAS, 1952, p. 4). Acreditavam que as professoras podiam enfrentar as mazelas deixadas pelo analfabetismo, viam o ato de educar como uma tarefa social e a professora uma pessoa que podia intervir para a transformação da situação social de seu aluno. Essa visão sobre a profissão docente é predominante até o início da segunda metade da década de 1950.

A partir do final da década de 1950, porém, as mudanças político-sociais começaram a influenciar os questionamentos sobre a formação de professores. Uma parcela significativa de intelectuais brasileiros discutia os caminhos que conduziriam o Brasil à superação do subdesenvolvimento.

ERUDIÇÃO

Instrução vasta e variada.

MARIA ALICE LUCAS

As professoras que nós seremos. Normalista. Instituto de Educação, Distrito Federal. Rio de Janeiro, 4(5): 4, nov. 1952.

Nesse período, foi criado o **ISEB** (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que visava a criar as bases do pensamento brasileiro autêntico, por meio de um projeto, fundamentado em estudos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos, de modo a criar as bases de uma ideologia nacional e desenvolvimentista; o ISEB fazia parte do Ministério da Educação e Cultura. A meta fundamental do ISEB era *formar uma mentalidade, um espírito, uma atmosfera de inteligência para o desenvolvimento* (TOLEDO, 1978, p. 32). O ideal do ISEB contagiou a sociedade brasileira, influenciando de modo significativo os educadores brasileiros.

Acreditava-se que o desenvolvimento nacional somente seria possível com uma escola que preparasse para o desenvolvimento econômico e que também estivesse articulada à comunidade. Este foi um dos temas oficiais do IV Congresso Nacional de Professores Primários realizado, em janeiro de 1960, em Recife. Nesse Congresso foram apontadas as novas diretrizes que deviam nortear as escolas primárias brasileiras. Estas deviam despertar o interesse pela vida na comunidade, buscando o intercâmbio entre vida comunitária e escola, porque somente a escola vinculada à comunidade possibilitaria o processo de democratização.

Assim, o professor deveria ser preparado para trabalhar com a comunidade. A professora primária precisava se ambientar à realidade comunitária e cabia a ela *suscitar a participação ativa dos educandos no desenvolvimento das instituições escolares, fazendo com que as atividades dessas instituições (atendessem) aos interesses pedagógicos comunitários* (Conclusões IV Congresso Nacional de Professores Primários, 1960: 116). Podemos observar que houve uma mudança nas diretrizes para a formação dos professores primários: a educação começou a ser vista como fator de desenvolvimento. É com essa mentalidade que a formação de professores iniciou a década de 1960.

Mencionamos o **ISEB** na Aula 7 de Fundamentos 2.

**CAIO NAVARRO
DE TOLEDO**

ISEB: fábrica de ideologia. São Paulo: Ática, 1978.

IV Congresso Nacional de Professores Primários (Conclusões). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 33(77), jan./mar. 1960.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1990

DERMEVAL SAVIANI

Escola e Democracia.
São Paulo: Cortez e
Autores Associados,
1984, p. 92.

Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Toda prática política também contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

Dermeval Saviani

Ao longo da década de 1960, o Curso Normal, no Brasil, sofreu uma grande expansão: aumentou em 262% o número de alunos matriculados. Expansão que se efetivou, principalmente, nos estados do Sudeste. Essa expansão não atendia a uma política de formação do magistério direcionada para suprir as necessidades do ensino primário, porque entre 1965 e 1967, a oferta de professores era de 138.000 e a demanda era de 32.000; entre 1968 e 1970, a oferta era de 225.000 e a demanda de 35.000.

As palavras de ordem eram expandir, crescer e desenvolver; não havia uma preocupação efetiva na elevação de qualidade da formação do professor primário. A partir da década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, a Escola Normal transformou-se numa escola profissionalizante. O curso Normal se transformou num curso técnico de 2º Grau. Houve o predomínio de uma concepção tecnicista, que não se preocupava com uma formação mais complexa do professor. A Lei 5.692/71 não trouxe benefícios à formação de professores, tanto que, na década de 1980, surgiu um forte movimento para revitalizar os cursos de formação de professores nas escolas normais e nas faculdades de Educação. Na I Conferência Brasileira de Educação (**I CBE**), foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com o intuito de mobilizar professores e alunos para reformular os cursos de formação de professores.

Em 1983, ocorreu um encontro em Belo Horizonte que discutiu profundamente a formação de professores; desse encontro saiu a Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Segundo o documento dessa Comissão, ela deveria ter como núcleo integrador a relação teoria e prática e a docência seria a base da identidade profissional

Na Aula 7 de Fundamentos da Educação 2, mencionamos a mudança feita nos cursos de formação de professores, na década de 1970, e também fizemos referência à **I CBE**.

de todo educador. Além de uma Comissão Nacional, foram criadas Comissões Estaduais que deviam acompanhar e mobilizar o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores. A Comissão Nacional, além do Encontro de 1983, promoveu outros cinco encontros nacionais: em 1986 (Goiânia), em 1988 (Brasília), em 1989 (Belo Horizonte), 1990 (Belo Horizonte) e em 1992 (Belo Horizonte). Nesse último encontro foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope).

A principal luta da **ANFOPE** era pela concretização da base comum nacional, um conjunto de conhecimentos imprescindível à formação do profissional da Educação, fundamentado em áreas correlatas (Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Economia e Política), que deveria possibilitar ao futuro professor a articulação **DIALÉTICA** entre teoria e prática, assim como instrumentalizá-lo para compreender o seu papel histórico e seu compromisso com uma sociedade justa e democrática.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 foram feitos esforços para melhorar a qualidade da formação dos professores nas escolas normais, nas faculdades de Educação e nas diferentes licenciaturas. A intenção desse processo de revitalização era possibilitar uma sólida formação profissional e incentivar a consciência política do professor. Era necessário que o professor pudesse fazer a relação entre o saber erudito e o saber popular, possibilitando a seus educandos a disseminação do saber necessário à sua instrução como também à sua atuação crítica no contexto social onde vivia.

ANFOPE

Essa entidade foi criada em 1992, e desde então tem travado uma luta acadêmica e política pela melhoria da formação dos professores no Brasil.

DIALÉTICA

Processo de transformações movido por oposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços da Anfope e dos diferentes projetos de revitalização da formação de professores, principalmente no Rio de Janeiro, foram louváveis, mas não atingiram de modo significativo os cursos de formação de professores para a Educação Básica. Na década de 1990, a luta pela melhoria da qualidade desses continua, principalmente após a promulgação da nova LDBEN, a Lei 9.394/96. Esta Lei, com vimos na Aula 8, consolida uma luta histórica, que é a formação em nível superior dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e sugere que em dez anos estes professores cursem o Ensino Superior. Essa exigência tem causado muita polêmica, e sabemos que ela não será cumprida, porque não foram elaboradas políticas consistentes para formação com qualidade dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Infelizmente, estamos assistindo à proliferação desenfreada de cursos superiores aligeirados, em instituições privadas, para formar professores. Atualmente estão em discussão: as diretrizes curriculares para as licenciaturas; as diretrizes para o curso de Pedagogia e a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Continuamos lutando por uma formação de qualidade do professor e pela sua valorização profissional.

Veja, na Aula 8 de Fundamentos 2, a discussão sobre a Lei 9.394/96.

RESUMO

Na década de 1930, Anísio Teixeira elaborou uma reforma de ensino que pretendia transformar o Instituto de Educação do Rio de Janeiro num centro de pesquisas educacionais, que prepararia os professores com teoria e prática. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal que, com sua breve existência, foi uma importante experiência para a formação de professores. Em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, que organizou nacionalmente o Ensino Normal. Entre as décadas de 1930, 1940 e 1950, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro tornou-se uma escola padrão para a formação de professores da educação infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, o antigo primário. Na década de 1960, o Ensino Normal expandiu-se, principalmente na região Sudeste, expansão que não teve o suporte de uma política de formação do magistério direcionada para suprir as necessidades do Ensino Primário. No início da década de 1970, foi promulgada a Lei 5.692/71, que deu um caráter profissionalizante ao Ensino Normal, empobrecendo a formação do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, surgiram movimentos e entidades que pretendiam reformar e revitalizar os cursos de formação de professores.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

- Sugerimos que você assista ao filme **Clube do Imperador**. Ele versa sobre um professor que tem uma sólida formação e trabalha numa escola tradicional, que forma a elite nos EUA. Esse filme nos faz refletir sobre os valores que devem pautar o trabalho do professor, sua forma de avaliar os alunos e o que ele deve priorizar no trabalho docente.
- Procure discutir esses aspectos com seus colegas no Fórum de Discussão.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você compreendeu as principais mudanças ocorridas na formação do professor ao longo da década de 1930? Percebeu como a Lei Orgânica do Ensino Normal estruturou a formação de professores? Entendeu como o projeto desenvolvimentista influenciou a formação de professores entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960? Percebeu como, ao longo das décadas de 1980 e 1990, surgiram movimentos para melhorar a qualidade da formação dos professores nas escolas normais, nas faculdades de Educação e nas diferentes licenciaturas? Se você conseguiu responder a essas questões e não teve dúvidas, você está apto a prosseguir sua viagem em direção à discussão sobre a feminização do trabalho docente. Se não, releia a aula ou procure seu tutor para mais esclarecimentos.

A feminização do trabalho docente – século XIX

Meta da aula

Pensar as condições históricas que possibilitaram a instalação do processo de feminização do trabalho docente no século XIX.

Ao final da leitura desta aula, você deverá estar capacitado a:

- Identificar as condições históricas que possibilitaram o começo do processo de feminização do trabalho docente.
- Entender por que o trabalho docente tornou-se uma tarefa feminina.

Pré-requisito

Conhecer o conteúdo das Aulas 16 e 17 que versam sobre a origem da profissão docente, para fazer uma análise do momento em que a profissão docente passou pelo processo de feminização.

INTRODUÇÃO

MONOPÓLIO

Controle total de uma atividade.

PRECEPTOR

Aquele que ministra instrução.

LEIGO

Que não é clérigo, ou seja, uma pessoa que não pertence à hierarquia de uma determinada religião.

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Primeira lei do ensino primário promulgada no Brasil que previa a existência de professoras primárias.

Vamos prosseguir a nossa viagem para conhecer melhor como a profissão docente foi se tornando feminina. Quando, como e por que o trabalho docente passou a ser feminino? Olhando o nosso passado, constatamos que os primeiros professores, no Brasil, foram os padres da Companhia de Jesus; os jesuítas tinham o **MONOPÓLIO** da educação na colônia. Era preciso ensinar os filhos dos colonos brancos, vindos de Portugal, enquanto que os índios, mestiços e negros deveriam ser civilizados pela catequese.

A mulher não freqüentava a escola; as meninas das famílias mais ricas tinham um **PRECEPTOR** em casa para lhes ensinar boas maneiras, um idioma, geralmente o francês, e a leitura de obras literárias permitidas às mulheres. As meninas pobres sequer eram alfabetizadas. Na verdade, o destino da mulher era o das prendas domésticas.

A partir da segunda metade do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas, começaram a surgir os primeiros professores **LEIGOS** no Brasil, ou seja, professores desvinculados da Igreja Católica. Esses professores eram nomeados e, geralmente, não tinham uma formação adequada à docência. Além dos professores leigos, outras ordens religiosas, como carmelitas, beneditinos e franciscanos, começaram a preencher o espaço dos jesuítas, o que permitia o fortalecimento da influência religiosa na ação educacional brasileira. Assim, até o final do século XVIII não era permitido à mulher ensinar em qualquer nível de ensino, mesmo porque as mulheres não eram instruídas, de modo que pudessem exercer qualquer atividade profissional. Apenas em **1827**, surgiu a primeira regulamentação referente à educação das mulheres, que, a partir de então, passavam a ter acesso à educação elementar e poderiam lecionar no ensino primário. Essa lei estabelecia o seguinte:

Haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares mais populosos em que os presidentes de província, em conselho, julgarem conveniente este estabelecimento (...) e serão nomeadas pelos presidentes de província em conselho aquelas mulheres que, sendo brasileiras, de reconhecida honestidade, mostrarem-se com mais conhecimento nos exames na forma acima indicada. As mestras receberão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres. Os provimentos de professores e professoras serão vitalícios; mas os presidentes de província, em conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentença serão demitidos, provendo interinamente quem os substitua (PRIMITIVO, 1942, p. 510).

A partir de então, começaram a ser criadas as possibilidades para a mulher estudar e ter uma profissão. Apesar das restrições morais, esse foi um marco importante para a educação feminina no Brasil, embora existissem ainda muitas barreiras para a sua profissionalização.

O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

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 (LOURO, 1989, p. 35).

Na primeira metade do século XIX, aquele que precisava “ganhar a vida, perceber uma remuneração pelo trabalho prestado, em geral não era bem visto na sociedade brasileira como um todo” (MÜLLER, 1999, p. 99). Essa situação se agravava com relação às mulheres que trabalhavam. Na primeira metade do século XIX, geralmente só as mulheres brancas das classes populares ou as mulheres negras alforriadas trabalhavam. O trabalho não era recomendado a mulheres bem casadas ou oriundas de famílias com condições financeiras. Geralmente a educação das mulheres era realizada em conventos ou em casa. Segundo Müller (1999, p. 100):

A estadia no convento, que poderia durar alguns anos ou prolongar-se por toda vida, tinha o sentido de punição por parte do pai, marido ou outros familiares quando da existência de alguma transgressão, real ou imaginária, cometida pela moça ou mulher. Contudo, muitos pais ou maridos enviavam suas filhas ou esposas para os conventos, principalmente até o século XVIII, por terem que ausentar-se durante longo período e quererem deixá-las em segurança.



Essa situação começou a mudar, no Brasil, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, que permitiu que as mulheres estudassem e se tornassem professoras primárias. Além disso, em todo o mundo surgiram transformações no campo econômico e social que possibilitaram as mudanças de perspectiva no que se refere à atuação da mulher no mercado de trabalho.

O processo de feminização do magistério se efetivou a partir da expansão da rede escolar do ensino básico e do “desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista” (HYPOLITO, 1997, p. 55). No século XIX, aumentou significativamente a rede escolar que trabalhava com o ensino primário, principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos da América; por isso, precisava-se de professores que atendessem a esse aumento da rede escolar. Além disso, com a expansão da indústria, os homens começaram a abandonar a profissão docente para assumir postos de trabalho nessa atividade econômica. Nesse momento, começaram a recrutar mulheres para lecionar no ensino primário.

De acordo com Apple (1995, p. 59), o magistério deixou de ser atraente para os homens porque “muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos”. Além disso, a partir da segunda metade do século XIX, com a ampliação da rede escolar e a procura da classe média pelo ensino elementar, em países como Estados Unidos e Inglaterra, o controle do Estado sobre a escola tornou-se maior, os currículos ficaram mais complexos e o magistério deixou de ser uma ocupação casual, que ocupava períodos curtos de tempo.

Segundo Strober e Tyack (STROBER, Myra e TYACK, David *apud* Apple, 1995, pp. 59-60):

Quando começaram a se elevar os padrões de certificado necessários, 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.

Assim, as mudanças nas condições do trabalho docente levaram os homens para outras profissões mais lucrativas e deixaram um terreno aberto para a ocupação das mulheres. Essa constatação feita por Strober e Tyack pode esclarecer alguns aspectos da profissão docente, ou seja, é uma atividade que, a partir do século XIX, vai exigir tarefas que demandam dedicação e tempo.

ATIVIDADE



1. Leia atentamente a citação de Strober e Tyack e reflita sobre o afastamento dos homens da docência do ensino elementar.

COMENTÁRIO

Observe que os homens começaram a se afastar do magistério quando aumentaram as exigências em relação ao exercício do magistério, se perdeu a autonomia das atividades em sala de aula e houve a diminuição dos salários.

Assim, quando o mercado de trabalho ofereceu oportunidades mais vantajosas aos homens, estes perderam o interesse pelo magistério, além disso surgiram novas exigências para o trabalho docente, como por exemplo, os professores deveriam cursar a Escola Normal e eram obrigados a planejar a aula.

No Brasil, também houve indícios de que os homens abandonaram a profissão docente em busca de outros empregos que, talvez, lhes rendessem um salário melhor. O depoimento do professor Azevedo Antunes, citado por Demartini e Antunes (1993) fornece-nos pistas para essa afirmação:

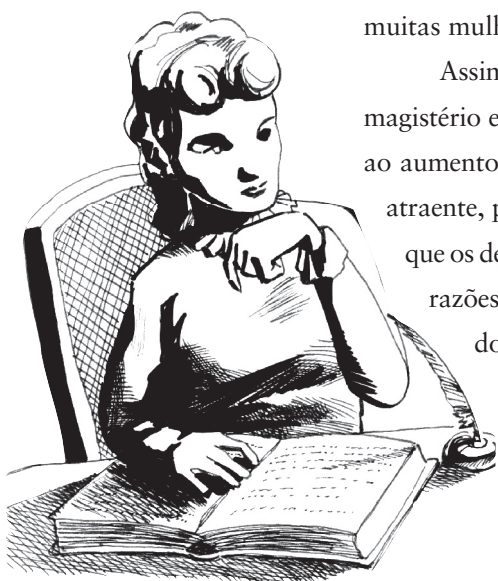
Inútil seria dizer que justamente os bons elementos são os que deixam o magistério mais depressa. O número de professores tem diminuído sensivelmente, enquanto que a quantidade de professoras aumenta em prejuízo do ensino (DEMARTINI e ANTUNES, 1993, p.7).

Além dessas mudanças no mercado de trabalho e no trabalho docente, as mulheres começaram a lutar para ocupar o espaço público e sair do espaço privado do lar. Devido às exigências do capitalismo, as mulheres já trabalhavam em condições desumanas, principalmente nas fábricas. Elas encamparam lutas para estudar e trabalhar em condições mais dignas, rompendo os preconceitos de uma sociedade **PATRIARCAL**, que impossibilitava a mulher avançar em seus estudos e ampliar o seu campo de trabalho. A princípio, o magistério apareceu como uma alternativa importante de trabalho porque “com as alternativas de exploração que existia na fábrica e do penoso trabalho doméstico pago e não pago, o magistério deve ter aparecido como uma ocupação mais agradável a muitas mulheres solteiras” (APPLE, 1995, p. 60).

Assim, observamos uma contradição: enquanto para os homens o magistério era uma tarefa que estava se tornando desinteressante devido ao aumento das exigências e da carga de trabalho, com um salário não atraente, para as mulheres esse trabalho era visto como menos penoso que os demais trabalhos que ela exercia cotidianamente. Essa é uma das razões por que a partir do século XIX, em vários países, o magistério do ensino elementar começou a tornar-se feminino.

PATRIARCAL

Sociedade onde a figura central é o pai, ou melhor, a figura masculina.



Mas, além dos motivos econômicos e sociais, também podemos apontar os motivos culturais. Começou-se a identificar a profissão docente com características que eram atribuídas culturalmente às mulheres como: a habilidade para lidar com crianças, a sua afetividade por exercer o papel social de mãe, a possibilidade de compatibilizar o horário do exercício do magistério e o trabalho doméstico. Outro fator importante, no século XIX, foi a permissão para que as mulheres estudassem nas Escolas Normais. A partir do ingresso de mulheres nessas escolas, começou-se a construir a imagem da mulher como a trabalhadora ideal para o ensino primário porque ela possuía características que incentivavam a questão da vocação para a docência.

A partir desse período, começou-se a considerar que aquela que exercia o papel de mãe deveria ser uma ótima professora. Aliada à questão do ser mulher ainda havia uma outra exigência: a honestidade, ou melhor, a moral. Como vimos na Aula 19, no Brasil, a Lei Couto Ferraz de 1854, no seu artigo 16, exigia das mulheres uma comprovação da sua idoneidade moral para poder exercer o magistério, porque até o final do século XIX, a principal missão do professor deveria ser a condução moral das camadas populares. A professora deveria ser um exemplo de moralidade para os seus alunos. Segundo Müller (1999, p. 101), “mulheres brasileiras, honestas, com algum conhecimento e desembaraço para submeterem-se a exames públicos, foram adentrando o magistério primário”. Essas mulheres tinham um nível de instrução às vezes um pouco maior do que seus alunos, porque nesse período as mulheres não podiam cursar o ensino superior.

Mas apesar de todas as barreiras, as mulheres começaram a buscar a Escola Normal, e, de acordo com Müller, entre 1870 e 1890, vários intelectuais começaram a defender que o magistério primário deveria ser exercido por mulheres. Rui Barbosa, no parecer de 1882, defendia a presença de mulheres no ensino primário. Começou-se a construir gradativamente a mentalidade de que a mulher tinha as características apropriadas para ensinar no primário. Assim, o retrato da professora ideal seria uma mulher honesta, casada, boa mãe e trabalhadora.

Em 1877, criou-se em Sergipe uma Escola Normal para moças, que iniciou seu funcionamento no Asilo Nossa Senhora Pureza, em Aracaju. Esta escola profissionalizava jovens órfãs que não se casavam e também fornecia instrução para jovens não internas. Após o primário, a mulher poderia continuar os estudos em Escolas Normais. Essa realidade espalhou-se pelo Brasil principalmente nas capitais. Segundo Müller (1999, p. 102), em 1868, o diretor geral de estudos na Bahia constatava que apareciam mais candidatas do que candidatos para a Escola Normal. Na Escola Normal da Corte, situada no Rio de Janeiro, Dr. Joaquim Borges Carneiro destacava que “as senhoras são as que mais concorrem às aulas e melhores notas conquistam nos exames” (COLLICHIO, 1976, p. 103).

A mulher começou a ocupar o espaço escolar e os postos de trabalho que o contexto social e histórico lhe permitia; e esse processo não acontece apenas no Brasil, mas em vários países como: Inglaterra, País de Gales, Estados Unidos da América, França, entre outros. Assim, a partir do final do século XIX, a mulher passou a assumir prioritariamente os postos de trabalho como professora do ensino elementar. De acordo com Michael Apple (1995), de 1870 em diante, na Inglaterra e no País de Gales, as mulheres passaram a ocupar de modo significativo e majoritariamente o magistério no ensino elementar, o que consolidou nesses países o processo de feminização do magistério primário. Para comprovar essa afirmação Michael Apple apresenta a tabela a seguir:

Magistério Público Elementar na Inglaterra e País de Gales (1870-1890).

Ano	Nº total de professores	Nº de professoras para cada 100 professores
1870	13.729	99
1880	41.428	156
1890	73.533	207

Segundo Apple (1995, p. 57):

Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada 100 homens havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi a última vez em que os homens as superaram numericamente. Dez anos mais tarde, 1880, para cada 100 homens havia 156 mulheres professoras, numa razão que cresceu para 207 em 1890.

Esse fenômeno da feminização do magistério mostra como a mulher vai se inserindo no mundo do trabalho no período contemporâneo. Vários fatores contribuíram para possibilitar essa mudança: os interesses sociais, a estrutura econômica e as questões culturais. No caso do magistério, não podemos esquecer da forte interferência da ideologia da domesticidade, ou seja, um trabalho que fazia com que a mulher executasse tarefas semelhantes a que ela exercia com filhos ou crianças em sua casa.

Vários autores mostram a relação que se estabelece entre a figura de mãe e a profissão docente apontando as características que as mulheres deveriam ter como: docilidade, submissão, sensibilidade e paciência. Estas características passam a ser vistas como fundamentais para o exercício do magistério elementar. Gradativamente, constrói-se a relação magistério-domesticidade. A partir de então, abre-se um cenário profissional adequado às mulheres. As Escolas Normais transformaram-se numa escola que simultaneamente preparava a mulher para ensinar crianças e, caso ela não seguisse a profissão, preparava-a para ser uma boa mãe de família.

Observamos, a partir do final do século XIX, o ingresso maciço de mulheres nas Escolas Normais. Essa nova realidade foi importante para oferecer não só uma perspectiva profissional para as mulheres como também para possibilitar a sua escolarização. A mulher começou a abrir o caminho para ampliar a sua escolarização, saindo do espaço doméstico e ingressando no espaço público. O magistério tornou-se a sua única oportunidade de prosseguimento de estudos, pois como já mencionamos anteriormente, no século XIX, principalmente no Brasil, a mulher ainda não podia frequentar o curso superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“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).

Observamos como se iniciou, no século XIX, o processo de feminização do magistério elementar. As condições econômicas, políticas e culturais criaram as possibilidades para retirar as mulheres do espaço doméstico e colocá-las no espaço público, inserindo-as numa nova atividade profissional. Gradativamente, por razões econômicas e sociais, os homens foram abandonando os postos de trabalho no ensino elementar, abrindo caminho profissional importante para as mulheres que resultou na possibilidade de ampliação de sua escolarização. Mas não podemos esquecer que essa ocupação de espaço profissional se efetivou a partir do aparecimento de novas exigências para o trabalho docente, da remuneração, que deixou de ser atraente, e da ideologia da domesticidade. Essas questões precisam ser consideradas para compreendermos mais profundamente o processo de feminização do magistério elementar.

RESUMO

O processo de feminização do magistério se efetivou a partir do desenvolvimento da industrialização e urbanização do sistema capitalista, no século XIX. Nesse período, principalmente nos Estados Unidos e nos países europeus, aumentou significativamente a rede escolar que trabalhava com o ensino elementar, e os homens foram abandonando o magistério elementar em busca de salários mais lucrativos na indústria. Nesse momento, teve início o recrutamento de mulheres para lecionar no ensino elementar. Porém, além dos motivos sociais e econômicos, surgiram motivos culturais. Começou-se a identificar a profissão docente com características atribuídas às mulheres, como: docilidade, submissão, sensibilidade e paciência. A partir de então, a mulher foi admitida nas Escolas Normais, ampliando a sua escolarização, saindo, gradativamente, do espaço doméstico e ocupando o espaço público.

ATIVIDADES FINAIS

- a) Procure saber, em sua cidade, quando as Escolas Normais foram criadas, depois verifique a quantidade de mulheres que freqüentava essa escola e se havia ou não predominância feminina. Caso seja possível, pesquise, também, quais eram as exigências para o ingresso nessa escola, seus fins e objetivos.
- b) Feita essa pesquisa, converse com seus colegas no Fórum de Discussão para saber o que eles encontraram em suas cidades.

COMENTÁRIO

Provavelmente você e seus colegas constatarão que a partir do século XX, a maioria do corpo discente da Escola Normal foi composto por mulheres e também deveria existir alguma exigência de caráter moral para que as alunas ingressassem na Escola Normal. Troquem informações, pois vocês podem fazer um trabalho muito interessante de pesquisa para saber quando e como foi o processo de feminização do magistério elementar em suas cidades.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você compreendeu as principais mudanças econômicas e sociais ocorridas no século XIX que favoreceram o processo de feminização do trabalho docente? Observou como gradativamente a profissão docente é identificada com características que são consideradas femininas? Percebeu como o trabalho da professora estava revestido da ideologia da domesticidade? Se você conseguiu responder a essas questões e não teve dúvidas, você está apto a prosseguir sua viagem em direção à discussão sobre a feminização do trabalho docente no século XX. Se não, releia a aula ou procure seu tutor para mais esclarecimentos.

A feminização do trabalho docente – século XX

AULA 22

Meta da aula

Analisar como se efetivou o processo de feminização do trabalho docente no século XX, mostrando os desdobramentos históricos e sociais desse processo.

Ao final da leitura desta aula, você deverá estar capacitado a:

- Identificar as características que o trabalho docente adquiriu a partir do processo de feminização ao longo do século XX.
- Compreender por que o trabalho docente passou a ser considerado, principalmente na educação elementar, uma tarefa eminentemente feminina.

Pré-requisito

Conhecer o conteúdo da Aula 21 que versa sobre a origem do processo de feminização do trabalho docente para compreender por que o trabalho docente tornou-se feminino.

INTRODUÇÃO

DISTRITO FEDERAL

Atual cidade do Rio de Janeiro, que era capital da República à época.

Na aula anterior, verificamos como foram criadas as condições sociais e históricas para o ingresso da mulher no magistério elementar. Gradativamente, as mulheres saíram do espaço privado e ocuparam o espaço público, assumindo, cada vez mais, postos de trabalho no magistério primário. Mas o processo de feminização do magistério primário traz uma implicação cultural, porque essa profissão começou a ser vista como uma profissão que exigia sensibilidade, afetividade, paciência e dedicação, características identificadas, em nossa cultura, como femininas, pois, freqüentemente, se alega que essas características são imprescindíveis para trabalhar com crianças.

A partir do início do século XX, aumentou significativamente, no Brasil e em outros países, a presença feminina no magistério. Em 1906, no **DISTRITO FEDERAL**, – atual cidade do Rio de Janeiro, que era capital da República à época cerca de 50% do magistério primário era composto por mulheres (MÜLLER, 1999, p. 104). Em 1910, nos Estados Unidos da América cerca de 81% dos professores do ensino elementar eram do sexo feminino, e na Inglaterra e no País de Gales, em 1920, 89%. Apple atribuiu essa mudança significativa no trabalho docente às “conexões históricas entre o magistério e as ideologias acerca da domesticidade” (APPLE, 1995, p. 58), ou seja, o magistério do Ensino Elementar foi identificado como um trabalho apropriado para mulheres, porque nesse trabalho a mulher exercia tarefas semelhantes às que exercia em casa.

Além disso, Apple explica que a feminização do magistério não é apenas uma questão cultural, mas também econômica, pois com a ampliação da rede escolar em países como Estados Unidos e Inglaterra, os custos com as escolas aumentaram e a medida para controlar esses custos foi diminuir o salário dos professores, recrutando mestres mais baratos. Como a mulher não era chefe de família, ela freqüentemente aceitava salários mais baixos.

No Reino Unido, embora as professoras fossem mais numerosas que seus colegas masculinos, os salários que recebiam eram significativamente mais baixos. De fato, entre 1855 e 1935, houve um padrão notavelmente consistente: mulheres recebiam aproximadamente 2/3 do que os colegas masculinos (APPLE, 1995, p. 59).

Assim, questões culturais e econômicas possibilitaram a inserção das mulheres na profissão docente. No entanto precisamos saber se ao longo do século XX essas questões se mantiveram ou se surgiram outros aspectos para reforçar a feminização do magistério elementar.

A CONSOLIDAÇÃO DA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XX

Não seremos somente mestras e, sim como compete a nossa condição de mulher, mães moralmente ... Que importam a idade e a pouca experiência? Que importa que não tenhamos um filho? Nada. O instinto materno, que jaz adormecido no íntimo de nosso ser, irá manifestar-se, na escola, em toda a sua plenitude e sublimidade.

Maria Alice Lucas (aluna do 2º ano Normal, em 1952, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro).

Ao longo do século XX, ingressou em várias profissões um número expressivo de mulheres, mas em nenhuma dessas houve o processo de feminização tal como no magistério primário. Esse processo foi possível porque atribuíram ao magistério elementar características consideradas femininas e permitiram que as mulheres cursassem a Escola Normal. Assim, começou-se a acreditar que o magistério era uma profissão que precisava ser exercida com muita sensibilidade e afetividade, cujo perfil era muito mais feminino do que masculino. Segundo essa concepção: "a afetividade é benéfica para as crianças e para as mulheres e por isso consideram, principalmente no ensino em séries iniciais, como ideal para o sexo feminino porque a mulher é mais afetiva, mais carinhosa e mais doce, e porque as mulheres lidam melhor com crianças pequenas" (COSTA, 1995, p. 171).

ATIVIDADE



1. Reflita sobre a citação feita anteriormente que aponta a afetividade como uma característica fundamental para o exercício do magistério elementar. Você considera essa característica imprescindível para o exercício do magistério?

COMENTÁRIO

Até hoje os profissionais da educação consideram a afetividade imprescindível para o exercício do magistério, porque alegam que as profissões que lidam com crianças e relações humanas precisam da afetividade.

Além disso, de acordo com Müller (1999), essa mulher ao ingressar na Escola Normal deveria ser civilizada e disciplinarizada, porque ela seria uma pessoa que teria a responsabilidade de formar as crianças, segundo os princípios morais de civilidade e urbanidade. Quais seriam os princípios ensinados nas escolas primárias?

O bom comportamento na casa e na rua, respeito e consideração aos outros, principalmente aos mais graduados; amor ao trabalho; amor ao dever; amor aos pais; o sentimento de caridade; a aversão à mentira; a aversão aos jogos; aversão aos vícios da bebida e do fumo (MÜLLER, 1999, p. 111).

Essa professora primária, que civilizava e moralizava, precisava, freqüentemente, demonstrar que estava em condições de exercer a profissão dentro dos mais rigorosos princípios morais. No Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, existem vários atestados que provam a conduta moral de professoras ou candidatas ao cargo de magistério, principalmente nas primeiras décadas do século XX. Por isso, “a professora primária não deveria dar margem a qualquer comentário que colocasse sua moralidade sob suspeita” (MÜLLER, 1999, p. 117).

A professora primária, no Brasil, deveria também mostrar uma conduta impecável diante das autoridades. Müller relata que em 1914, no Distrito Federal, em suas pesquisas ela encontrou um ofício do Diretor Geral da Instrução Pública que repreendia uma professora que discutiu com o Inspetor de Ensino. No documento lê-se o seguinte:

Sr^a Professora Eugenia (...) repreendo-vos por terdes desacatado a autoridade do Inspetor Escolar do 6º distrito e dado por esta forma um exemplo às jovens professoras que vivem sob sua direção. Quero crer que se não repitam incidentes desta natureza impróprios da alta e delicada missão que desempenhais na sociedade (MÜLLER, 1999, pp. 120-121).

As professoras deveriam seguir as regras impostas pelo Estado, porque a partir do século XX cresceu o controle sobre a profissão docente, mesmo porque aumentou significativamente a quantidade de professores e escolas. O Estado, no intuito de organizar a Educação, começa a criar mecanismos para controlar todas as atividades escolares: a formação do professor, o recrutamento de professores para a escola, a administração da escola e o currículo. Segundo Apple (1995), as atividades escolares foram estruturadas

de modo a aproveitar os estereótipos de papéis sexuais sobre a submissão feminina à norma e à autoridade masculina, e sobre a suposta capacidade masculina de gerir mulheres, a administração escolar urbana pôde aumentar seu poder de controlar currículos, estudantes e pessoal (APPLE, 1995, pp. 61-62).

Acreditava-se que as mulheres teriam uma postura profissional mais tolerante e cederiam com mais facilidade, acatando as regras organizadas para controlar o trabalho docente. Por isso, Costa (1995) afirma que

o gradativo e crescente controle do Estado sobre a escola, vai tornando a docência regulamentada, normatizada e menos autônoma, afastando os homens que se sentiam atraídos pelo ensino enquanto sua flexibilidade e informalidade permitia articulá-lo com outras ocupações. Mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação (COSTA, 1995, p. 162).

Além da questão do controle, a docência também era caracterizada como um sacerdócio, uma missão, o que reforçou a presença feminina no Ensino Elementar. A mulher passou a assumir a missão de ensinar, principalmente porque ela possuía as características para exercer com êxito o magistério primário. Segundo Müller (1999), no período da Primeira República no Brasil, a professora deveria também ter como missão civilizar os incultos e construir uma nova nação, por isso seu comportamento deveria servir de modelo aos alunos. A escola precisava assumir um novo papel, produzir valores que formassem a identidade nacional, porque era preciso transformar, por meio da educação, o povo brasileiro. Era necessário educar o brasileiro para colocar o Brasil entre as nações modernas, civilizadas e progressistas, por isso a professora deveria contribuir para a construção dessa nova nação.



Com a missão de civilizar e moralizar por meio da educação, gradativamente, as mulheres, a partir do início do século XX, tornam-se maioria no magistério primário. O quadro abaixo demonstra essa predominância no Distrito Federal:

Docentes nas Escolas Municipais

Ano	Professores	Professoras	Total
1909	50	914	964
1910	47	1.041	1.088
1911	48	1.157	1.025
1912	68	1.371	1.409
1913	100	1.574	1.674

(In: MÜLLER, 1999, p. 104.)

Mas a partir da década de 1920, acirrou-se, no Brasil, o debate sobre a necessidade de mudanças qualitativas na formação do professor. A Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu vários congressos para discutir as mudanças necessárias à Educação Brasileira, pois o professor deveria ser um profissional competente, formado numa Escola Normal que privilegiasse conhecimentos científicos, porque o ato de educar não poderia ser improvisado. A mulher que exercia o magistério participou desse processo, porque ela deveria demonstrar capacidade técnica para ensinar. De acordo com essa nova mentalidade, Carneiro Leão (1926) afirmava:

a profissão de mestre torna-se cada vez mais um sacerdócio exigindo, portanto, dos poderes públicos maior cuidado de seleção, de preparação e maior amparo(...) Evidentemente uma nova orientação requer uma preparação nova do professor ou a sua adaptação inteligente (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 45).

A professora passou a ser representada como: sacerdotisa, missionária, civilizadora, moralizadora e competente. Entre as décadas de 1920 e 1930, surgiram várias reformas para os cursos de formação de professores. No Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Fernando de Azevedo fez uma Reforma de Ensino, em 1929, e Anísio Teixeira, outra em 1932, ambas propondo mudanças significativas para a formação de professores.



Leia sobre as Reformas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira nas Aulas 19 e 20.

A partir da década de 1930, a Escola Normal começou a enfatizar a formação técnico-pedagógica, a fim de construir um novo modelo pedagógico que tornasse mais eficaz o trabalho docente. O concurso para ingresso nessas escolas tornou-se bastante seletivo, então aqueles que pretendiam ser professores deveriam ter uma preparação bastante sólida para enfrentar as provas de ingresso e também os exames médicos.

Até o início da década de 1940, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, apenas 12% das vagas eram destinadas ao sexo masculino. Em 1943, com o decreto nº 7.941 foi vedado o ingresso do sexo masculino nessa instituição (MARTINS, 1996). Nesse momento, decreta-se que apenas as mulheres poderão lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Elementar. Essa atitude consolida a presença majoritária de mulheres no magistério infantil e primário.

Nesse período, as propostas educacionais reforçavam que as professoras deveriam reunir qualidades, tais como: erudição, afetividade, sensibilidade e dedicação. A tarefa de educar continuava sendo vista como um sacerdócio, mas a professora deveria ser bem preparada, para ter condições de ensinar às crianças com competência.

Na saudação às alunas que ingressavam no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1941, aparecia a concepção vigente sobre a Educação e a professora. A Educação era considerada como uma tarefa nobre que somente poderia ser executada por pessoas fortes, heróis que pudessem libertar aqueles que viviam na escuridão do analfabetismo. As futuras mestras deveriam ter como parâmetro a justiça, a consciência, a bondade e a perseverança para cumprir o seu dever. Assim, a professora contribuiria, necessariamente, à formação de um Brasil melhor. Essa concepção sobre o trabalho da professora atravessa as décadas de 1940 e 1950.

Entre as décadas de 1940 e 1950, encontramos revistas editadas pelas alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro com artigos e depoimentos afirmando que a formação de crianças deveria ser tarefa do sexo feminino, porque somente a mulher tem condições de conduzir com eficiência a educação da infância. Acreditavam que a figura da professora provocava um sentimento de doçura e meiguice que poderia facilitar o aprendizado das crianças. Alguns desses artigos associavam a figura da professora à da mãe, aquela que sempre estava pronta a doar amor, uma missão própria da professora que trabalha com a infância. Um artigo de uma aluna do segundo ano Normal, em 1948, pode confirmar essa imagem que se fazia da professora:

Minha própria mãe parecia, não professora, mas uma terna e esforçada mãezinha para eles o que, devo confessar, me enciumava terrivelmente. E não era apenas minha mãe, não era ela a única que se entregava de corpo e alma à tarefa de ministrar conhecimentos e dar educação, a par com a instrução, a todos aqueles pequeninos. Também outras professoras não desanimavam ante as dificuldades, não desistiam ante os sacrifícios(...) eu, que passara toda a minha infância assistindo, de perto, ao heroísmo, à abnegação e ao desprendimento das professoras, não hesitei: o magistério seria meu futuro (MENDES, 1948, p. 5).

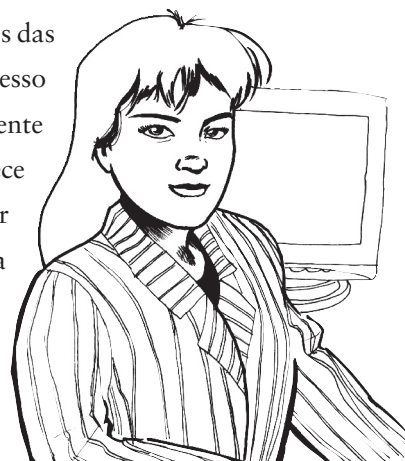
Assim, a professora devia ver no aluno um filho, do qual cuidaria da inteligência e do caráter, cumprindo um dos principais papéis sociais enquanto mulher. Nesse período, no Distrito Federal e talvez no Brasil, a profissão de professora primária era valorizada socialmente, porque representava uma missão árdua e magnífica, que demandava da mulher uma preparação profissional numa instituição escolar muito valorizada, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Os depoimentos e artigos reforçam uma imagem ideal e sagrada da professora primária.

Mas essa imagem idealizada da professora primária começou a ser modificada a partir do final da década de 1950, e início da década de 1960, tanto que nas revistas editadas pelas alunas, neste período, as discussões abordavam questões sociais da realidade brasileira e os artigos mostravam a necessidade dos professores primários se ambientarem à realidade comunitária, suscitando a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das instituições escolares, fazendo

com que essas instituições atendessem a os interesses pedagógicos e comunitários. Percebemos que a profissão de professora começou a perder o seu caráter messiânico e a Educação começou a ser vista como fator de desenvolvimento. No início da década de 1960, percebe-se uma mudança na visão do trabalho feminino no magistério. A partir da década de 1970, há mudanças significativas nas condições do trabalho docente, e conseqüentemente essas mudanças trouxeram modificações para o trabalho feminino na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do final da década de 1970, a maioria dos professores das séries iniciais do Ensino Elementar era do sexo feminino, mas o ingresso no magistério devia-se à necessidade de alcançar mais rapidamente um posto de trabalho. A questão do gênero feminino ainda aparece porque as professoras consideram que sua atividade deve mesclar compromisso, dedicação, vocação e sentimento. Consideram que a professora precisa trabalhar com a afetividade e a sensibilidade, por isso as professoras defendem uma profissionalização diferente. Elas precisam do reconhecimento social como qualquer outro profissional, mas não prescindem do sentimento.



Por meio de uma pesquisa que realizei com 80 professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, entre o final da década de 1990 e o ano 2001, constatei que a afetividade aparecia como um instrumento importante para lidar com a adversidade do trabalho docente. Por meio da afetividade elas superavam as mazelas da atividade docente: instalações precárias; baixos salários; propostas pedagógicas impostas e desprestígio social.

Na verdade, as professoras apontaram para uma nova análise da relação entre gênero feminino e profissão. Revelaram que podiam exercer uma profissão com competência, compromisso social e político sem abrir mão da afetividade, ou seja, parece ser possível conciliar afetividade e profissionalismo.

Ao longo dos últimos trinta anos, construiu-se uma nova relação entre profissionalismo e gênero feminino. Precisamos pensar a mulher como um agente social e histórico que está mudando as relações de trabalho. A mulher sabe que a responsabilidade, a qualificação e o rigor

são imprescindíveis à profissionalização. Em qualquer profissão não se pode improvisar ou apenas utilizar o afeto e a dedicação para que uma atividade seja bem realizada. Além disso, constatamos que, ainda hoje, no magistério a responsabilidade, a qualificação e o rigor estão ao lado da afetividade e do amor. Por isso, reafirmamos a necessidade de se repensar a relação gênero feminino e profissionalização.

CURIOSIDADE

Sugerimos, caso seja possível, que você assista ao filme *Nenhum a menos*. Um filme do diretor chinês Zhang Yimou que relata a história de uma adolescente de 13 anos, Wei Minzhi, que substitui o professor Shuiquan. A jovem professora, que leciona numa escola rural na China, mostra o seu empenho em trazer de volta um aluno que desaparece da escola. Observe como a professora será incansável na procura do menino e como fica explícita a relação de afeto e dedicação que envolve o ato de educar.

RESUMO

No século XX, aumentou significativamente no Brasil e em outros países a presença feminina no magistério. A mulher passou a assumir a tarefa de educar, principalmente porque se acreditava que ela possuía as características para exercer com êxito o magistério primário. Considerou-se que o magistério deveria ser exercido com muita sensibilidade e afetividade e o perfil desse profissional era muito mais feminino do que masculino. A professora passou a ser representada como: sacerdotisa, missionária, civilizadora, moralizadora e competente, o que reforça uma imagem ideal e sagrada da professora. Além disso, o Estado, com o intuito de organizar a Educação, criou mecanismos de controle para todas as atividades escolares e as mulheres foram consideradas as profissionais ideais para se adaptar a esse modelo. Mas nos últimos anos, construiu-se uma nova relação entre profissionalismo e gênero feminino, levando à reflexão sobre a relação gênero feminino e profissionalização.

ATIVIDADE FINAL

Leia atentamente o depoimento da aluna do Instituto de Educação, Daisy Mendes, citado anteriormente, depois reflita sobre a sua escolha para o ingresso no magistério. Você escolheu o magistério por influência de exemplos em sua família? Você crê que o ofício de educar crianças é feminino ou não? Por quê?

COMENTÁRIO

Pense nas questões feitas acima e procure discutir com seus colegas no Fórum de Discussão para descobrir qual a concepção que se tem atualmente sobre o profissional que trabalha nas séries iniciais do ensino elementar.

Nos últimos anos, a escolha da profissão docente deve-se à influência da família e à necessidade de obter imediatamente um posto no mercado de trabalho. Sabemos que a profissão docente oferece mais postos de trabalho do que outras profissões. Além disso, parece que ainda existe a crença no caráter feminino do magistério elementar.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você deve ter entendido como foi se consolidando o processo de feminização do magistério ao longo do século XX. Deve ter compreendido como determinadas características como: sensibilidade, afetividade, missão, sacerdócio, moralidade, entre outras, foram identificadas como femininas e por isso seriam ideais para a professora. Deve ter percebido como o trabalho da professora adquire uma série de estereótipos. Se você conseguiu entender essas questões e não teve dúvidas, pode prosseguir sua viagem em direção à discussão sobre as condições do trabalho docente nos diferentes tempos históricos. Se não, releia a aula ou procure seu tutor para mais esclarecimentos.

As condições de trabalho docente nos diferentes tempos históricos - do século XVII ao século XIX

AULA 23

Meta da aula

Analisar as condições do trabalho docente entre os séculos XVII e XIX, levando em consideração as mudanças econômicas, políticas e sociais.

objetivos

Ao final da leitura desta aula, você deverá estar capacitado a:

- Entender como o trabalho docente se efetivou entre os séculos XVII e XIX, de acordo com as mudanças econômicas, políticas e sociais.
- Identificar as peculiaridades das condições do trabalho docente entre os séculos XVII e XIX.

Pré-requisito

- Conhecer o conteúdo das Aulas 16, 17, 21 e 22, que versam sobre a origem da profissão docente e o processo de feminização do magistério para compreender melhor como o trabalho docente foi se constituindo.

INTRODUÇÃO

LEIGO

Que não é clérigo,
laico.

Por volta do século XII, ainda na Idade Média, encontramos alguns subsídios para refletir sobre as condições de trabalho do professor do mundo moderno. Ariès (1981), ao historiar o aparecimento dos primeiros professores **LEIGOS**, descreveu como era o ambiente em que esses professores trabalhavam. Eles não tinham ainda um local institucionalizado para ministrar as suas aulas e, às vezes, alugavam uma sala para lecionar. Segundo Ariès,

essas escolas (...) eram independentes umas das outras. Forrava-se o chão de palha, e os alunos aí se sentavam (...)Então, o mestre esperava pelos alunos, como comerciante espera pelos fregueses (...). Nessa sala reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de 6 a 20 anos ou mais (ARIÈS, 1981, p. 166-167).



Ariès nos mostra como vai se formando, já no século XII, uma nova mentalidade no campo da cultura escolar. Eram iniciativas esparsas, mas faziam um contraponto com os estudos clássicos e o ensino religioso da época. Essa nova concepção de professor e de escola estava estreitamente vinculada a um processo de **REURBANIZAÇÃO** que se efetivava nos séculos finais da Idade Média, com o desenvolvimento de cidades e o aparecimento de uma nova categoria social, a burguesia, que vivia nos burgos e se dedicava ao comércio ou a uma atividade prática.

REURBANIZAR

Redefinir o espaço urbano a partir das necessidades decorrentes das transformações sociais.

Essas **ESCOLAS LAICAS** não se desenvolveram de imediato porque ainda não estavam dadas as condições culturais, sociais, políticas e econômicas para a sua disseminação. Essas condições vão sendo construídas lentamente entre os séculos XIII e XVI. Nesse período, começou a ser gerada uma concepção humanista de mundo, construindo-se uma nova visão de homem e de instrução. O movimento humanista buscava a erudição por meio da cultura greco-romana clássica, a laicização da educação e o conhecimento da natureza. Entre os séculos XV e XVI, começaram a proliferar colégios para os filhos dos burgueses e da pequena nobreza, mas os descendentes da alta nobreza continuaram estudando com preceptores.

ESCOLA LAICA

Escola desvinculada da religião.



Veja na Aula 21 o significado de “preceptor”.

A partir do século XVI, as atividades econômicas começaram a se concentrar nas cidades e ampliou-se o comércio, o que facilitou a formação de uma civilização urbana, que exigiu um novo tipo de educação, de escola e, conseqüentemente, de professor. Nesse período, com a implantação do capitalismo, gradativamente foi se estabelecendo uma nova forma de trabalho, que exigia um razoável nível de instrução, por isso foi necessária a criação de uma instituição escolar que preparasse as pessoas para o mundo do trabalho e a vida urbana. Essa nova realidade criou uma exigência: a preparação de professores que pudessem dar conta dessa realidade.

O TRABALHO DOCENTE ENTRE OS SÉCULOS XVII E XIX

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 trabalhos familiares, particulares e livres.

(ARROYO, 1985, p. 226)

Apesar do processo de instauração do modo de produção capitalista a partir do século XVI e da exigência de um novo tipo de instituição escolar e de professor, muitos anos se passaram para que se consolidasse uma nova modalidade de escola e de professor porque, até o final do século XVII, o ato de educar permaneceu como uma tarefa da Igreja, mesmo em países, como a Alemanha, onde destacamos o pioneirismo do sistema público de ensino.

Construiu-se uma concepção de professor que devia unir vocação e sacerdócio. De acordo com Kreutz (1986), essa concepção nasceu no século XVI, quando foram abertas as primeiras escolas de ensino elementar para as camadas populares. Nesse período trava-se, na Europa, a luta entre a Igreja Protestante e a Igreja Católica Apostólica Romana. Havia também a disputa entre os interesses burgueses e os interesses da aristocracia. A Igreja ainda mantinha o controle sobre a educação e a maioria dos professores era composta de sacerdotes.

A partir do século XVI, surgiu a necessidade de abrir escolas para camadas mais amplas da população e o clero não podia atender a essa demanda, por isso foi necessária a colaboração de professores leigos (Hypolito, 1997). De acordo com Kreutz (1986, p. 13), inicialmente

esses professores “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. Assim, professor era aquele “que professa(va) fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa(va) sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade” (KREUTZ, 1986, p. 13). Essa concepção de magistério que unia vocação e sacerdócio atravessou séculos.

ATIVIDADE



- Os primeiros professores eram sacerdotes e a profissão docente passou a ser vista como uma missão. Você considera o trabalho do professor um sacerdócio? Quais seriam os reflexos dessa concepção no salário do professor?

- Observe que a concepção descrita por Kreutz mostra o professor como aquele que se doava aos alunos e não precisava ter uma remuneração substancial porque teria uma recompensa na eternidade. Veja como essa postura consolida uma posição que retira o caráter profissional do trabalho docente, ou seja, o trabalho do professor é uma missão e, por isso, não precisa ser bem remunerado.

Entre os séculos XVII e XVIII, as discussões educacionais foram marcadas pela luta por uma escola laica e estatal, buscava-se a libertar a escola de seus laços religiosos. Os professores deveriam ser formados em escola normais laicas e se tornarem funcionários do Estado. Em 1795, foi criada a primeira escola normal laica na França, com a proposta de formar professores com uma sólida base científica, mas essa escola teve vida breve, funcionou apenas de janeiro a maio de 1795. As promessas de formação de professores em escolas laicas e estatais não se concretizaram no século XVIII e continuaram no século XIX.

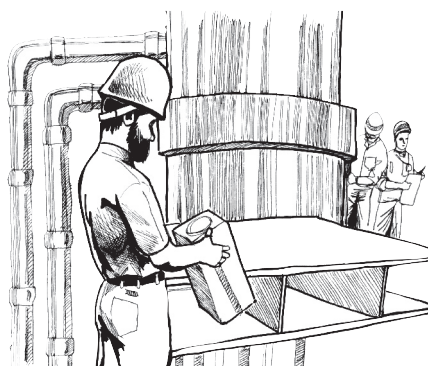
O contexto socioeconômico do século XIX caracterizou-se pelo fortalecimento da indústria, pela formação dos Estados Nacionais e o triunfo da Ciência. A industrialização muda as relações de trabalho e o processo de urbanização. O homem era considerado livre para vender

sua força de trabalho, mas deveria se submeter às regras de trabalho e assalariamento da produção fabril. Para executar as suas tarefas precisava ter instrução e saber dividir racionalmente sua tarefa com outros. Como a produção fabril concentrava-se em centros urbanos, deveria aprender uma nova consciência de civilidade urbana, o que também era um processo educacional. Essa mudança nas relações de trabalho também atingiu o trabalho docente, por isso, no século XIX, o trabalho do professor começou a passar por mudanças significativas, tornando-se mais complexo e controlado pelo Estado.

O século XIX foi marcado por um esforço significativo para efetivar os sistemas nacionais de educação. Desencadeou-se uma acirrada luta entre reacionários e liberais, conservadores e progressistas, para saber quem teria a **HEGEMONIA** do processo educacional. Essa luta teve como pólos antagônicos principalmente a Igreja e o Estado, mas este último venceu a batalha. Segundo Kreutz (1986), em 1848, quando na Europa houve uma reação contra o avanço do ideário liberal, as forças conservadoras criaram um Movimento de Restauração e lutaram pela volta de princípios conservadores e “nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do liberalismo satânico”. Esse Movimento de Restauração de caráter conservador opunha-se aos avanços do pensamento liberal que defendia a escola pública e laica e a formação do professor deveria ser fundamentada em bases técnico-profissionais.

Sugiram, nos meados do século XIX, movimentos de professores que defendiam os princípios liberais e lutavam por uma organização profissional. Eles buscavam a autonomia da categoria e libertação frente à tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997 e KREUTZ, 1986). Contudo, cada vez mais, ao longo do século XIX, o trabalho docente foi sendo controlado pelo Estado.

Na França, no século XIX, o professor, para exercer o magistério, precisava de um comprovante de idoneidade moral e de um certificado de habilitação. Para melhorar, o exercício da docência, distribuíam-se manuais com conselhos práticos e teorias pedagógicas. De acordo com **GUIZOT**, o professor devia ter uma sólida formação moral e religiosa e o sistema de ensino devia estar sob vigilância constante do Estado.



HEGEMONIA

Direção, supremacia.

GUIZOT

Ministro francês do século XIX, que fez mudanças substanciais no ensino elementar e normal.

O professor tinha a missão de formar o povo para uma vida útil e moral, por isso, ele deveria ser o sacerdote laico.

Assim, o trabalho docente se vê diante desse dilema de um lado a reivindicação de uma formação profissional nas escolas normais que lhe conferisse competência e erudição para ensinar e, de outro, o seu papel de sacerdote laico, que deveria cumprir uma missão sagrada, a de ensinar. De acordo com Hypólito (1997, p. 23), “essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico”.

Nas décadas finais do século XIX, a profissão docente foi se tornando um ramo do serviço público, cada vez mais o Estado passa a se encarregar das instituições escolares, controlando o trabalho docente, para que este garantisse o fortalecimento da ordem econômica e social. Segundo Arroyo (1985, p. 19), “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”.

Torna-se importante ressaltar que os professores não foram apenas instrumentos manipulados pelo Estado, reprodutores de sua ideologia e da ordem estabelecida, eles também lutaram por melhores condições de trabalho, pela sua profissionalização e pela qualidade da sua formação. Eles encamparam a luta pelo ensino público e laico, pela valorização da profissão e buscaram formar associações profissionais que mudassem as condições do trabalho docente. Apple (1995, p. 69) relata que:

docentes do nível primário em Chicago lutaram anos para conseguir uma pensão digna. A partir dessa experiência, a Federação de Professores de Chicago (CFT) liderada por Catherine Goggin e Margaret Haley, foi criada em 1897. Em pouco tempo levou uma campanha vitoriosa por aumento salarial e conseguiu sindicalizar mais da metade do professorado da cidade em menos de três anos.



No século XIX, apareceram movimentos sociais que lutaram pela melhoria da educação e das condições do trabalho docente, principalmente o movimento socialista e as organizações docentes. Esses movimentos denunciavam as condições precárias dos prédios escolares, o número excessivo de alunos em sala de aula, a excessiva burocracia do Estado no sentido de controlar o trabalho docente, a qualidade da formação dos professores e os baixos salários.

Essas lutas eram fundamentais porque, ao longo do século XIX, a imagem de professor que se consolida é a do sacerdote e do missionário, um profissional que tem um lugar dúbio na sociedade, como nos diz Nóvoa (1992, p. 16),

a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, 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.

O trabalho docente foi se consolidando dentro desses parâmetros, e o Estado, cada vez mais, passou a controlar todas as tarefas que o envolviam. Com o avanço do processo de industrialização e o processo crescente de urbanização, no final do século XIX, aumentou significativamente a demanda pela universalização da escola elementar e, por isso, foi necessário ampliar o número de escolas e criar mecanismos para promover, organizar e controlar o sistema público de ensino e também controlar e organizar a profissão docente.

Com o intuito de estabelecer uma instituição que profissionalizasse o professor, criaram e disseminaram as escolas normais. Estas instituições escolares tornaram-se fundamentais para fornecer os saberes necessários à formação docente e, de certa forma, apontar como deveriam ser os princípios fundamentais para profissionalizar o professor. Os professores precisavam receber uma formação que os habilitaria a disseminar a ordem e a civilidade.

No Brasil, como vimos na Aula 19, as escolas normais também foram instituições escolares importantes para a profissionalização do professor e, na segunda metade do século XIX, apareceram várias Escolas Normais, com o intuito de fornecer o conhecimento necessário para a profissionalização dos professores. Um dos principais alvos de críticas era a improvisação de professores no Brasil, pois esse profissional deveria ser uma peça importante na consolidação da nação brasileira, para fazê-la ingressar na modernidade. Segundo Müller (1999, p. 58), “começou-se a entender que a escola era o espaço privilegiado para a realização de rituais simbólicos que construiriam e reafirmariam o pertencimento à nação e o sentimento de nacionalidade”.

O trabalho docente, no Brasil, também foi visto como uma tarefa vinculada à imagem do sacerdote e do missionário, como vimos na Aula 22. O professor deveria exercer sua profissão tendo em mente que deveria transmitir valores morais e hábitos próprios de uma sociedade moderna e civilizada. Além disso, no Brasil, era necessário consolidar valores próprios da nação brasileira. Mas, apesar desse papel importante, sabemos que as condições materiais oferecidas para o trabalho do professor eram bastante precárias. Somente após a Proclamação da República começamos ações efetivas, mas ainda precárias, no sentido de organizar e controlar as instituições escolares. Arroyo, ao apontar as condições do trabalho docente em Minas Gerais, já no início do século XX, indagava: “como controlar trabalhadores tão dispersos em cadeiras de instrução isoladas, funcionando em sacristias, depósitos, ranchos e sobretudo na casa do próprio professor?” (ARROYO, 1985, p. 124).

Os professores brasileiros e estrangeiros, em diferentes momentos históricos, viam a sua profissão passar por transformações, de acordo com as circunstâncias econômicas, políticas e sociais. Segundo Nóvoa (1991), o final do século XIX foi um momento de euforia, nos países europeus, com relação à escola e ao trabalho docente. Ambos eram reconhecidos socialmente e os professores gozavam de prestígio social porque a escola era vista como uma instituição importante, já que libertaria as pessoas da ignorância, o que facilitaria a igualdade entre os cidadãos. Havia uma forte crença na possibilidade do progresso não só por meios econômicos, mas também com a socialização da instrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os séculos XVII e XIX foram criadas as condições históricas que consolidaram o trabalho docente, tal como o conhecemos hoje, um trabalho identificado como sacerdócio, missão e doação. Aspectos reforçados no século XIX com o processo de feminização do magistério do ensino elementar, vistos nas Aulas 21 e 22. Essas características fazem com que Apple afirme que, para compreendermos as condições do trabalho docente, devemos estudar as relações entre classe e gênero, principalmente a partir do século XIX.

Além disso, devemos considerar que o século XIX foi importante para a profissão docente porque a escola passa a ter um lugar central na sociedade dos países europeus e também nos Estados Unidos da América. No Brasil, foi iniciada uma discussão significativa sobre a criação de Escolas Normais, no sentido de possibilitar uma formação adequada àquele que exercia o magistério, pois queriam acabar com os professores improvisados. Essa discussão também abriu espaço para o questionamento das condições do trabalho docente, buscando caminhos que pudessem melhorar o exercício do magistério, mas, ao mesmo tempo, também foram estabelecidos os mecanismos de controle do trabalho docente.

Por isso, devemos pensar o dilema que instituiu o trabalho docente: sacerdócio e doação em contraposição à qualidade da formação, ao profissionalismo e à autonomia intelectual, ou seja, o professor é ao mesmo tempo profissional, amigo e cidadão. Essa concepção, de certa forma, permaneceu e tem sido responsável pelo tratamento dado ao trabalho daqueles que exercem o magistério.

RESUMO

Do século XVII ao século XIX foi sendo construída uma concepção de professor que devia unir vocação e sacerdócio. Entre os séculos XVII e XVIII, as discussões educacionais foram marcadas pela luta por uma escola laica e estatal, no sentido de libertar a escola de seus laços religiosos. Os professores deveriam ser formados em Escolas Normais laicas e se tornarem funcionários do Estado. A partir do século XIX, as Escolas Normais foram instituições importantes para a profissionalização do professor. Nas décadas finais do século XIX, a profissão docente foi se tornando um ramo do serviço público, e cada vez mais o Estado passou a se encarregar das instituições escolares, controlando o trabalho docente para que este garantisse o fortalecimento da ordem econômica e social.

ATIVIDADE FINAL

- Observe que Nóvoa mostra como os professores têm um lugar dúbio na sociedade, pois não devem saber nem mais, nem menos, não são do povo, nem da burguesia, não são pobres, nem ricos, não são funcionários públicos, nem profissionais liberais.
- Agora responda: você considera que os professores realmente ocupam, na sociedade, esse lugar dúbio? Repare que o professor geralmente não sabe definir com clareza qual é a sua posição social, a sua erudição é característica de pessoas que se colocam na classe média, enquanto a sua remuneração aproxima-o, muitas vezes, das camadas populares.
- Você crê que essa posição desprestigia o trabalho docente? Preste atenção como, muitas vezes, o professor não sabe exatamente qual é a sua verdadeira posição social; às vezes sua profissão é enaltecida como uma profissão necessária e importante, mas não existem medidas políticas para criar, por exemplo, um plano de carreira digno.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você deve ter compreendido o processo histórico que foi consolidando o magistério como uma atividade que unia vocação e sacerdócio. Deve ter entendido que entre os séculos XVII e XVIII começou-se a lutar por uma escola laica e estatal, liberta dos laços religiosos, e os professores deveriam ser formados em Escolas Normais laicas para depois tornarem-se funcionários do Estado. Deve ter percebido como o professor vive um dilema: o sacerdócio e a doação em contraposição à qualidade da formação, ao profissionalismo e à autonomia intelectual. Se você conseguiu entender essas questões e não teve dúvidas, pode prosseguir sua viagem em direção à discussão sobre as condições do trabalho docente no século XX na próxima aula. Se não, releia a aula ou procure seu tutor para mais esclarecimentos.

As condições de trabalho docente nos diferentes tempos históricos - século XX

AULA 24

Meta da aula

Analisar as condições do trabalho docente no século XX, levando em consideração as mudanças econômicas, políticas e sociais.

objetivos

Ao final da leitura desta aula, você deverá estar capacitado a:

- Demonstrar como o trabalho docente se efetivou no século XX, de acordo com as mudanças econômicas, políticas e sociais.
- Identificar as condições do trabalho docente no século XX.

Pré-requisito

- Conhecer o conteúdo das Aulas 16, 17, 21 e 22, que versam sobre a origem da profissão docente e o processo de feminização dessa profissão para compreender em que condições o trabalho docente se efetivou no século XX.

INTRODUÇÃO

Devemos considerar que o trabalho é uma atividade importante e fundamental para o ser humano. De acordo com Marx (1980; 204)

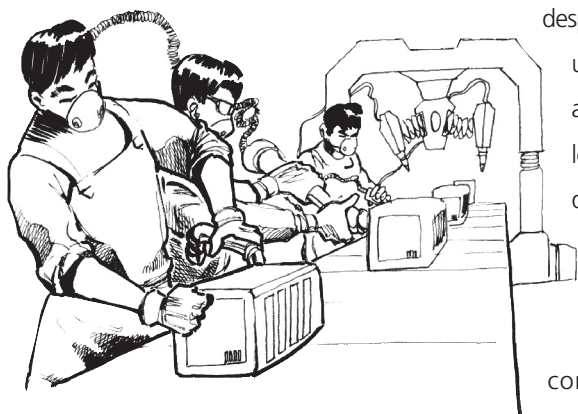
o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças (...) Atuando assim sobre a natureza externa e a modificando e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza.

O homem sempre planeja o trabalho que executa e também, por meio do trabalho, modifica a Natureza e a sociedade. Além disso, o trabalho deveria satisfazer as suas necessidades. Mas no modo de produção capitalista, o processo de produção organiza-se decompondo o trabalho em tarefas parceladas. O trabalho torna-se tão simplificado e parcelado que passa a ser uma tarefa rotineira e insignificante. Esse processo de produção trouxe as seguintes consequências para o trabalho no mundo contemporâneo:

- a separação entre o processo de trabalho e seu objetivo, que é a satisfação das necessidades do trabalhador;
- o trabalhador perde o controle sobre seu processo de trabalho;
- o trabalho deixa de ser uma atividade criativa e passa a ser uma atividade pré-organizada, sem autonomia e submissa a regras;
- o predomínio da economia de tempo, perdendo-se o caráter qualitativo das tarefas, pois cada vez mais se enfatiza a máxima “tempo é dinheiro”;
- a perda do controle da regularidade e da intensidade do trabalho.

Nas sociedades industriais, o trabalho é associado ao esforço e uma fonte de desprazer. O trabalho e o não trabalho estão separados. Há uma nítida divisão entre: espaços de produção e consumo; ambiente privado e público; moradia e local de trabalho; local de lazer e local de trabalho. Existe também o controle do ritmo, do tempo e do horário de trabalho. Além disso, a maioria das pessoas não pode decidir qual será o produto do seu trabalho.

Diante dessas condições de trabalho, perguntamos: como se efetivou o trabalho docente, a partir do desenvolvimento do capitalismo, no século XX?



Esse trabalho incorporou todos esses aspectos da sociedade capitalista industrial? Vários autores, ao analisarem o trabalho do professor no século XX, o consideram uma atividade intelectual que mantém um forte vínculo com o Estado porque, com o aparecimento do capitalismo, separa-se a sociedade civil do Estado e o ensino passa a ser visto como dever do Estado. Por isso, o Estado começa a fiscalizar e supervisionar o ensino, assim como exigir a profissionalização do professor.

Como vimos na aula anterior, a partir do século XIX a escola passa a ter um lugar central na Europa e no Estados Unidos da América e, no Brasil, esse processo se realiza no século XX. Além disso, a partir da segunda metade do século XIX, o trabalho docente começa um processo de feminização, o que acarretou novas exigências para exercer o trabalho docente, e a professora passa a ser simultaneamente profissional, amiga e cidadã.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XX

Nem sempre e nem totalmente, o processo de trabalho docente e suas práticas cotidianas podem ser prontamente relacionados 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 forma unidirecional e mecânica, embora estejam – e não poderiam deixar de estar – imersos na luta de classes (Vieira, 1992; 50).

O capitalismo passou por diferentes fases, criando novas funções e ocupações. No século XX, o capitalismo ampliou o processo de industrialização e desenvolveu o setor de serviços. O professor é um trabalhador do setor de serviços. Segundo Hypolito (1997), não se deve considerar trabalhador apenas aquele que exerce o trabalho manual, mas também pessoas que trabalham na prestação de serviços. Contudo, há

dificuldades e especificidades para análise (...) do processo de trabalho em certos setores de serviços, principalmente quando se trata do trabalho em serviços públicos e, mais especialmente, em educação escolar (Hypolito, 1997; 79).

ESCOLANOVISMO

Movimento educacional que questionou a pedagogia tradicional e fundamentou o ato pedagógico na ação e na atividade da criança. Defendia o método ativo e considerava que os conhecimentos científicos eram imprescindíveis à formação do profissional da educação.

De acordo com Hypolito (1997), o estudo sobre o processo de trabalho na escola é muito controvertido e recente. No entanto, podemos constatar que algumas características do processo de produção capitalista estão presentes no trabalho do professor, como: a perda do controle do trabalho, o excessivo parcelamento e, principalmente, o aumento de atividades exercidas pelo professor. Essas características são mais evidentes, no Brasil, nos últimos trinta anos.

A partir das décadas de 1920 e 1930, as idéias escolanovistas chegaram ao Brasil e incrementaram uma discussão para implementar a profissionalização do professor. O **ESCOLANOVISMO** teve um papel relevante na luta pela formação do profissional da educação, defendendo uma formação científica desse profissional. Nesse período, consolidaram-se novas funções nas escolas brasileiras: a inspeção, a supervisão, a orientação e a administração escolar. O professor deveria ser formado, preferencialmente, em nível superior, com um currículo que contemplasse a Biologia, a Filosofia, a Psicologia e a Sociologia e outros conhecimentos que possibilitassem uma sólida formação científica. Para Hypolito (1997: 83),

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.

Como vimos anteriormente, as idéias escolanovistas buscaram profissionalizar o trabalho docente e também dividiram as atividades escolares. A partir de então, deveria existir o inspetor escolar, o supervisor educacional, o orientador educacional, o administrador escolar e o professor. Sendo que as quatro primeiras atividades teriam como função primordial o planejamento de ações pedagógicas e o professor deveria executar o que era planejado. Além disso, no Brasil, a partir da década de 1930 foram abertos concursos para inspetores escolares, que deveriam fiscalizar com rigor as atividades escolares, o que demonstrava a criação de mecanismos para controlar o trabalho do professor. Além disso, foram criados os grupos escolares, ou seja, a reunião de diferentes classes em um mesmo espaço escolar. De acordo com Novaes (1984; 25), a criação desse tipo de escola no Brasil possibilitou

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 quarta série, nunca com todos eles.

Cada vez mais, buscava-se um caminho para parcelar e criar especializações para o trabalho docente, ou seja, um professor deveria ser especialista em alfabetização, outro em segunda série e outro em quarta série. E para cuidar da qualidade do trabalho desses professores surgiram os inspetores, os supervisores e os orientadores, o que também reforçou o parcelamento e a especialização das atividades escolares.

ATIVIDADE



- Pense na citação da obra de Novaes (1984) e veja como o processo de trabalho do professor está incorporando as mudanças ocorridas no modo de produção capitalista, no século XX. Observe que, cada vez mais, são criadas atividades mais específicas para que o professor realize.

RESPOSTA COMENTADA

Veja como nas escolas chega freqüentemente uma série de atividades como: questionários, planejamentos, fichas de alunos e outras tarefas que os professores devem fazer. Isso demonstra não somente a quantidade de atividades exercidas pelo professor como também as novas exigências para o trabalho docente. Todas essas atividades refletem as mudanças nas relações de trabalho no século XX.

A partir da década de 1930, começou a se efetivar, no Brasil, a profissionalização do professor e de outras atividades escolares. Esse processo coincidiu com mudanças substanciais no campo econômico e social. De acordo com Pessanha (1994), entre 1930 e 1964 houve a preparação do **capitalismo monopolista** no Brasil, cresceu o processo de industrialização, as taxas de urbanização foram duplicadas e ampliou a participação da mulher na força de trabalho. Nesse período, expandiu-se, significativamente, o número de postos de trabalho nas atividades escolares, assim como a pressão da classe média para a ampliação do número de escolas, principalmente de ensino secundário.



No estágio monopolista do capitalismo há um aumento da concentração e centralização do capital. Elimina-se a concorrência e o capital bancário se funde com o capital industrial.

É interessante observar que no mesmo período em que estava ocorrendo o processo de consolidação do capitalismo monopolista no Brasil, o mundo, segundo Hobsbawn (1995), estava atravessando uma nova era, que ele denominou de “era de ouro”, “os anos dourados”; essa fase vai da segunda metade da década de 1940 até 1970. Nesse período, houve um avanço fantástico na industrialização, consolidou-se um novo tipo de globalização da economia e se efetivou uma revolução social e cultural. Todos acreditavam que estava se iniciando uma nova era cultural, econômica e política, de maior liberdade e prosperidade.

No Brasil, parecia ser possível construir um novo cenário cultural, econômico e político. Com o fim da segunda guerra mundial e a derrota do nazismo e do fascismo, o processo de redemocratização do país ganhou força. Vargas, pressionado a tomar medidas que restaurassem a democracia, providenciou a eleição e concedeu anistia e liberdade de organização partidária. Aumentou a esperança de realizar mudanças efetivas nas relações políticas e sociais e instaurou-se um amplo debate na sociedade. Entre 1946 e 1964, o Brasil, no campo econômico, estava consolidando a fase monopolista do capitalismo e, no campo político, passava pelo processo de redemocratização.



Em 1937, Vargas deu um golpe de Estado e instalou o **Estado Novo**. Assim, entre 1937 e 1945, o Brasil viveu sob um governo autoritário, que dissolveu o parlamento, instaurou um executivo forte, nomeou interventores para governar os estados e eliminou as liberdades públicas.

Nesse período de mudanças, como poderíamos caracterizar o trabalho do professor? Houve alguma melhora no salário e nas condições de trabalho do professor? Ainda em 1945, realizou-se o IX Congresso Brasileiro de Educação, no Rio de Janeiro, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Nesse congresso foram discutidas as diretrizes que deveriam nortear a educação democrática, fundada na cooperação, na liberdade, no respeito à liberdade e à fraternidade humana. O cumprimento dessas diretrizes exigia a formação de professores preparados técnica e culturalmente, responsáveis, com espírito de cooperação, com capacidade crítica e construtiva, e esses professores deveriam ser valorizados profissionalmente. De acordo com Martins (1996), os resultados desse congresso influenciaram algumas práticas pedagógicas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Constatamos que, principalmente entre 1930 e 1960, o ingresso numa Escola Normal pública era o sonho de uma parcela significativa de jovens que buscavam uma profissão respeitada. Encontramos registros dessa expectativa em vários trabalhos sobre a escola normal (Accácio, 1993; Castro, 1986; Martins, 1996 e Vidal, 1995), principalmente quando a escola era o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1953, concorreram 4.000 candidatas para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e havia apenas 250 vagas para seus dois cursos: ginásial e normal.

Acreditamos que a valorização e a procura do curso para o magistério primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nesse momento, devia-se a fatores que extrapolavam a fama de excelência do curso nessa instituição. Reconhecemos que o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, desde o início da década de 1930, era reconhecido como o produtor da cultura pedagógica nacional, centro de excelência na formação de professores primários e, por isso, um paradigma para o Brasil. Porém devemos considerar que: a) nesse período, a profissão de professora era uma das poucas opções para o universo feminino; b) ao sair do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a professora tinha emprego garantido na rede pública de ensino; c) a remuneração da professora primária era bastante significativa, na segunda metade da década de 1940 e ao longo da década de 1950.



No Rio de Janeiro, até 1968, as professoras oriundas das escolas normais públicas, ao concluir o curso normal, eram imediatamente admitidas para trabalhar numa escola primária ou Jardim de Infância da rede pública, ou seja, essas professoras não precisavam fazer concurso para ingressar na rede pública de ensino.



Em 1956, Gouveia realizou uma pesquisa para traçar o perfil dos professores primários e secundários do Estado do Rio de Janeiro e constatou que esse profissional era predominantemente do sexo feminino, pertencente à faixa etária entre 25 e 43 anos, de cor branca, oriundo da classe média, que contribuía para o orçamento familiar, porém não era o único responsável pelas despesas da família, e ganhava menos que Cr\$ 6.500, 00 (seis mil e quinhentos cruzeiros) mensais, mas lembramos que essa era a média salarial do Estado do Rio de Janeiro, pois a professora do Distrito Federal, ganhava mais.



O Distrito Federal, na década de 1950, ficava na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1956, o salário mínimo era Cr\$ 3.800,00 (três mil e oitocentos cruzeiros). Por meio de uma tabela fornecida pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos), descobrimos que o salário mínimo de 1956 seria equivalente, na década de 1990, a cerca de R\$ 879,66 (oitocentos e setenta e nove reais e sessenta e seis centavos), ou seja, atualmente uma professora primária, para receber o equivalente a uma professora do Estado do Rio de Janeiro em 1956, deveria ganhar em torno de R\$ 1.495,00 (hum mil quatrocentos e noventa e cinco reais), trabalhando cerca de 22 horas semanais. Em 1959, o salário mínimo passou a ser o equivalente a R\$ 889, 40 (oitocentos e oitenta e nove reais e quarenta centavos). Encontramos depoimentos em revistas publicadas pelas alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro explicando que, em média, as professoras, na década de 1950, ganhavam, assim que se formavam, em torno de três salários mínimos. Logo, podemos concluir, pelo valor do salário mínimo na segunda metade da década de 1950, que as professoras recebiam um salário bastante expressivo, ou seja, hoje uma professora para ter o mesmo poder aquisitivo dessa professora

deveria ganhar mais de R\$ 2.400, 00 (dois mil e quatrocentos reais), por um trabalho de cerca de 22 horas semanais. Mas essa realidade salarial começou a mudar significativamente a partir dos meados da década de 1960 e o professor do Rio de Janeiro foi perdendo gradativamente seu poder aquisitivo.



Os dados da tabela do DIEESE foram obtidos em 1996.

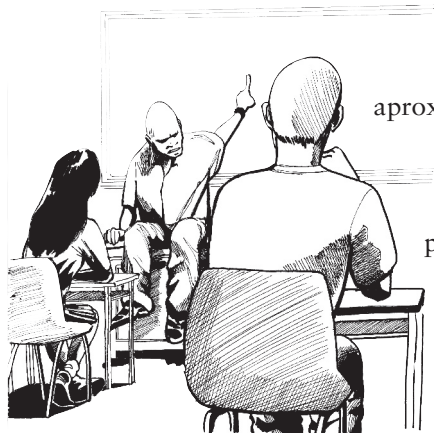
As condições objetivas de vida do professor mudaram profundamente nos últimos trinta anos. Numa pesquisa realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada), publicada em 1991 na Revista Estudos em Avaliação Educacional, constatamos que os professores estudam em média mais de 11 anos e, no entanto, recebem muito menos que profissionais que estudam em média de nove a dez anos.

A degradação da situação do professor inclusive gerou uma polêmica nos últimos quinze anos sobre qual seria o tipo de trabalho que ele exerce e qual seria a sua situação de classe. De acordo com Pessanha (1994), historicamente o professor sempre esteve vinculado as classes médias e acredita que

o trabalho do professor, na forma que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana. Sendo necessário também lembrar o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço público (Pessanha, 1994; 28).

A determinação de classe do profissional da educação é muito discutida. Para Apple (1987), os professores apresentam uma localização de classe contraditória, podem estar tanto nas classes médias como na proletária, por isso, de acordo com esse autor, o professor possui uma origem de classe heterogênea. Lawn e Ozga (1981) também acreditam que a posição de classe do professor não é apenas a classe média. Gouveia (1965), Pereira (1969) e Pessanha (1994) afirmam que o professor é oriundo das classes médias, ou melhor, de frações diferenciadas das

classes médias urbanas. Não podemos esquecer que vivemos num mundo em constante mudança e as relações sociais têm sofrido transformações significativas, o que pode provocar mudanças na posição e classificação das classes sociais.



Constatamos que o trabalho docente sofreu, nos últimos trinta anos, uma grande desvalorização e a condição financeira do professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental aproxima-se, algumas vezes, a da classe proletária. Todavia sabemos que a definição clássica de classe social deve considerar o econômico, o ideológico e o político, por isso o professor economicamente pode estar próximo à condição de proletário, mas expressa uma posição ideológica e política de classe média.

No final da década de 90, realizamos uma pesquisa com cerca de oitenta professoras do primeiro segmento do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro e constatamos que a renda familiar daquelas apresenta o seguinte quadro: nenhuma professora tem renda familiar menor do que 5 salários mínimos; 32% têm de 6 a 10 salários mínimos; 42% têm de 16 a 20 salários mínimos e 2% têm renda familiar com mais de 20 salários mínimos. Como afirmamos anteriormente, a inserção nas classes médias não está sendo definida apenas pela ocupação e renda das professoras, mas também pelos anseios culturais e ideológicos dessas professoras. Todas as professoras revelaram que eram profissionais que exerciam uma atividade intelectual de grande importância e significado, mas reconheciam a desvalorização de sua profissão. Ansiavam por viagens ou outras atividades de lazer, típicas da classe média (teatro, ballet, cinema, etc); 78% têm nível superior completo, sendo que 18% possuíam pós-graduação *lato sensu*.



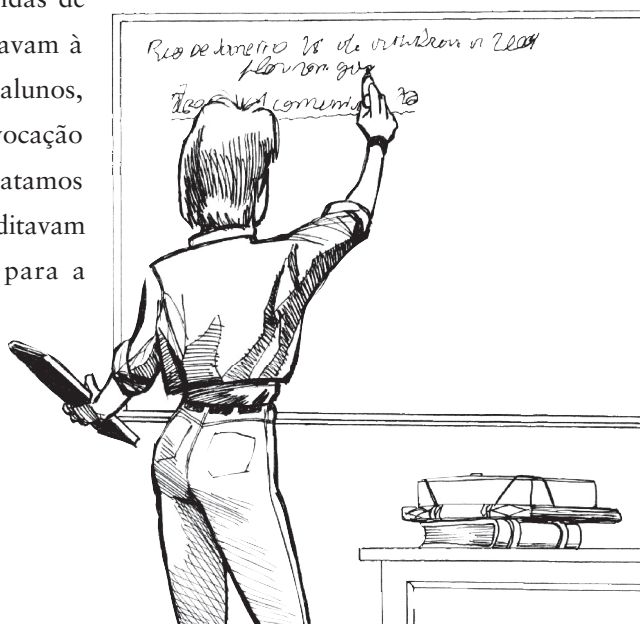
Entre 1999 e 2000, fiz uma pesquisa entrevistando cerca de oitenta professoras, de diferentes escolas municipais do Rio de Janeiro e o resultado total dessa pesquisa consta do Relatório de Pesquisa, que ainda não foi publicado.

Outro aspecto que apareceu nessa pesquisa foi o excessivo aumento das tarefas que os professores devem cumprir, além do aumento da jornada de trabalho, já que muitas professoras trabalhavam cerca de 45 horas por semana porque tinham duas matrículas no município, ou faziam um sistema de dobra nas suas escolas, ou trabalhavam em escolas privadas. As professoras com mais de quinze anos de magistério nos revelaram que o seu trabalho, no início da carreira, era parcelado, rotineiro, mas não era tão intenso; ou seja, nos últimos dez anos apareceram mais planos, novos tipos de avaliação e novas exigências que aumentaram a carga de trabalho docente. Além disso, a relação professor/aluno era mais amena, pois o aluno era “mais educado e com menos carência”. A intensificação do trabalho docente, a imposição de diretrizes, a não participação dos professores no planejamento das metas educacionais e o salário baixo são os fatores, apontados pelas professoras, que causavam o desalento e a desesperança com relação à docência nos últimos anos.



No Rio de Janeiro as escolas municipais oferecem aos professores um sistema de dobra de carga horária quando não há professor.

Mas, apesar do desalento, as professoras ainda se consideravam trabalhadoras intelectuais importantes, oriundas de uma classe média empobrecida. Elas se apegavam à importância do trabalho, à afetividade com os alunos, ao amor à docência mesclado à questão da vocação para criar um movimento de resistência. Constatamos que as professoras, em sua grande maioria, acreditavam estar formando o cidadão e trabalhando para a transformação das crianças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que analisamos brevemente nesta aula, constatamos que algumas características do trabalho, criadas a partir do modo de produção capitalista, estão presentes atualmente no trabalho docente, como: o aumento das tarefas, o parcelamento do trabalho, a impossibilidade de planejar integralmente suas atividades e a economia de tempo para fazer as atividades exigidas pela escola; ou seja, o professor tem pouco tempo para executar as suas tarefas. Nos últimos anos, foram criados vários tipos de planejamentos, projetos, avaliações e outras demandas que os professores não sabem como irão realizar. Mas é interessante destacar que o trabalho ainda é considerado fundamental e imprescindível, apesar do desprestígio social da profissão. Assim, os professores, nas últimas décadas, enfrentam um dilema: sabem que exercem uma atividade relevante e fundamental, mas esbarram constantemente com a desvalorização e o desprestígio de seu trabalho. Além disso, os professores estão submetidos a uma série de pressões sociais e políticas, que abalam a sua identidade, como, por exemplo, a ameaça constante da avaliação somada à intensificação e a desvalorização do trabalho. No entanto, os professores apresentam uma capacidade de resistência significativa e, muitas vezes, colocam a sua criatividade acima das pressões sociais e políticas. Essa é uma característica interessante da profissão docente, ou seja, as condições do trabalho no capitalismo não conseguem submeter inteiramente o professor. Este empobreceu, enfrentou o desprestígio social, mas cria estratégias de sobrevivência.

RESUMO

O capitalismo em suas diferentes fases criou novas funções e ocupações. No século XX, ampliou-se o processo de industrialização e desenvolveu-se o setor de serviços. O professor pode ser considerado um trabalhador do setor de serviços. Algumas características do processo de produção capitalista estão presentes no trabalho do professor como: a perda do controle do trabalho, o excessivo parcelamento e, principalmente, o aumento de atividades exercidas pelo professor. A partir da década de 1930, o Brasil passou por mudanças significativas no campo econômico, político e social, além de receber uma forte influência do movimento escolanovista, o que possibilitou o processo de profissionalização do professor e de outras atividades escolares. Entre as décadas de 40 e 50, a professora primária do município do Rio de Janeiro desfrutou de uma boa condição financeira e tinha prestígio social. Mas nas últimas décadas, o trabalho docente, no Brasil, sofreu uma grande desvalorização e enfrenta o desprestígio social. Além disso, os professores estão submetidos a uma série de pressões sociais e políticas, que abalam a sua identidade.

ATIVIDADE FINAL

- Se você for professor procure saber como você e seus colegas se vêem perante a profissão docente hoje, quais são as expectativas diante de seu trabalho, o que mais incomoda nas atividades escolares e as atividades que lhes dão maior prazer. Caso você não seja professor, procure um professor entre seus amigos ou seus familiares para conhecer a realidade de seu trabalho.
- Observe como, geralmente, os professores têm consciência de seu papel perante a sociedade, como apontam o acúmulo de tarefas e o aumento da sua jornada de trabalho e, às vezes, mesmo sem saber, apresentam estratégias de sobrevivência para enfrentar as adversidades de seu trabalho.

AUTO-AVALIAÇÃO

Você deve ter compreendido quais foram as mudanças no processo de trabalho no estágio atual do capitalismo e como essas mudanças afetaram as condições do trabalho docente. Deve ter entendido quais foram as condições do trabalho docente no Brasil nas diferentes décadas do século XX, assim como deve ter percebido como o trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas, sofreu uma grande desvalorização e desprestígio social e pode também constatar como os professores criam estratégias de resistência e sobrevivência. Se você conseguiu compreender essas questões e não teve dúvidas, você está apto a prosseguir sua viagem em direção à Aula 25. Se não, releia a aula ou procure seu tutor para mais esclarecimentos.

O jogo das representações mútuas – como professores e alunos percebem seus papéis sociais

AULA 25

objetivos

Ao final da leitura desta aula, você deverá ser capaz de:

- Conhecer os processos por meio dos quais se constroem as representações e as expectativas nos processos escolares de ensino e de aprendizagem, valorizando adequadamente seu impacto na aprendizagem e no rendimento dos alunos.
- Analisar e valorizar o potencial educativo dos fatores psicológicos, relacionais e contextuais implicados na aprendizagem escolar.

Antes de começar mais uma viagem para as cidades da Psicologia da Educação, convoco Gabriel Perissé (2002) para nos contar duas de suas histórias sobre professores, escola, alunos etc.

Volta às aulas

Contava-me uma professora que, no primeiro dia de um ano letivo, antes de entrar na sala de aula, a diretora veio correndo ao seu encontro, segurou-a pelo braço e perguntou em tom aflito:

- Você vai entrar assim?
- Assim como? – assustou-se a jovem mestra.
- Assim, sorrindo?

Porque, realmente, uma pedagogia do sorriso fragiliza a autoridade do professor, dá a entender ao aluno rebelde que nada poderá acontecer-lhe...

Eu mesmo, pessoalmente, tive certa vez com a coordenadora de uma faculdade particular uma conversa assustadora, tão claramente ela apresentava razões para eu ser mais enérgico, para eu não ser tão ingênuo...

- Meu caro professor, aprenda esta lição: o aluno em classe é o seu maior amigo, e o seu maior inimigo.
- Peraí... isto quer dizer que o aluno é sempre um... traidor?
- De certo modo, sim. Eles são como os animais de um circo. Você é o domador. Eles são o seu ganha-pão, mas a qualquer momento o leão pode arrancar sua cabeça ou o elefante pisar seu pescoço. Portanto, cuidado!

De rosto sério e ficha de chamada debaixo do braço, o professor entra na sala de aula. Os alunos olham-no, desconfiados. As perguntas iniciais denunciam medo e insegurança:

- Professor, o que vai cair na prova?
- Mas, gente, prova não é bombardeio...
- Professor, o senhor pode nos *soltar* mais cedo?
- Que é isso, pessoal? Vocês não estão presos!
- Professor, que nota podemos *tirar*?
- Mas, gente, nota não é algo que se arranca das mãos do professor...

Volta às jaulas... Esse é o título de um artigo que escrevi quando me dei conta da violência ainda existente (e eu acrescento que a violência dentro das escolas além de existente mostra-se em processo ascendente). Uma violência baseada em ameaças veladas. Ou em ameaças explícitas – “se não ficar quieto vai para diretoria”, “quem não trouxer a lição feita não entra em sala”. Ou em zombaria. Ou em puro mau humor. (PERISSÉ, 2002, pp. 21-22)

No passado o cenário escolar da violência contava com o uso indiscriminado, pelos professores, da palmatória, dos puxões de orelha, das pancadas e de outros castigos corporais como: ajoelhar-se sobre grãos de milho e ficar horas de pé, ao lado do quadro-negro, com o rosto voltado para parede e as humilhações que, para os mestres de antigamente, faziam a inteligência das crianças despertar para o conhecimento.

O fato psicológico é: o mestre que batia *gostava* de bater. Não o fazia apenas pelo dever ou porque estava autorizado pela escola, pela sociedade e pelas famílias a usar a violência física. Algo de mórbido existia nele, acobertado pelos hábitos sociais, pelo costume, pela cultura escolar da época e que encontrava no castigo infligido ao outro (o aluno) uma fonte de prazer. A violência se justificava nessa pedagogia antipedagógica, na necessidade de abrir caminho nas mentes das crianças praticamente igualadas a animais, a quem é preciso domesticar. Essa pedagogia da violência ganhou na língua espanhola uma fórmula, que uns consideram poética: *La letra con sangre entra*.

Mas existem formas menos visíveis de domar os alunos que desafiam a autoridade dos professores, como é o caso da avaliação. Perissé compara os cinco olhos do diabo visíveis na palmatória com as cinco opções dos testes de múltipla *desescolha*, em que o professor se esforça para camuflar a resposta certa entre quatro tentadoras alternativas; ou nos conceitos A, B, C, D, E (cinco também!) para enquadrar-nos (PERISSÉ, 2002, p. 20).

O autor continua usando a metáfora dos *olhos do diabo* para nos apontar que podemos usar os cinco olhos da comparação, opondo o aluno mau ao aluno bom, a classe que dá certo à classe que não tem jeito.

LA LETRA CON SANGRE ENTRA

Em tradução “ao pé da letra” significa:
A letra com sangue entra – expressão freqüentemente usada para justificar os castigos corporais na série que correspondia à alfabetização.

Usamos os cinco olhos, possivelmente míopes, das aulas monótonas, entediantes porque repletas de atividades sem graça, repetitivas, mecânicas e, ainda por cima, com exigências improdutivas.

Entreabrimos os cinco olhos da indiferença, de modo que o aluno, mesmo presente, já está para nós ausente, e tudo o que desejamos é vê-lo pelas costas.

Esses esquemas de domínio e controle da sala de aula evidenciam que não somos melhores do que os professores do passado! Evidenciam também que a violência escolar veste, atualmente, outras máscaras sociais.

Mudando um pouco o rumo desta prosa, mas continuando dentro da temática dos esquemas de controle utilizados pelos docentes, vale lembrar que, para a Psicologia, as relações interpessoais são ingredientes essenciais de qualquer microssistema, ainda mais se for a escola, pela natureza basicamente social e comunicativa dos padrões de atividades que possuem as tarefas escolares.

Vale destacar que essas relações encontram-se, na maioria das vezes, condicionadas ou determinadas pela maneira como professores e alunos percebem a si próprios e percebem-se mutuamente no contexto da escola. Se quisermos compreender e explicar por que e como professores e alunos interatuam de uma determinada maneira, não é o bastante observar e descrever com precisão e rigor os intercâmbios comunicativos que se estabelecem entre eles, mas é preciso também perguntar a maneira como esses comportamentos e intercâmbios comunicativos são percebidos e interpretados pelos seus protagonistas.

A Psicologia Social contemporânea tem apontado que, da mesma maneira que a reação das pessoas frente aos fenômenos naturais é mediatizada pela maneira como elas os percebem e os representam, nossa reação diante dos fenômenos sociais, e, mais concretamente, diante dos comportamentos de outras pessoas é também mediatizada pela percepção e pela representação que construímos desses comportamentos. Quando aplicamos esse princípio no âmbito escolar, vemos que o comportamento efetivo que um professor manifesta diante de seus alunos é sempre mediatizado pelo que se pensa e se espera deles, pelas intenções, pelas motivações, pelas capacidades e pelos interesses que lhes são atribuídos. E, de modo recíproco, o comportamento efetivo de um aluno será sempre e inevitavelmente mediatizado pelo que pensa e espera do seu professor, pelas intenções, motivações e interesses que lhes atribuem.

A bem da verdade, o fenômeno é bem mais complexo, pois o professor não tem somente uma percepção ou uma representação dos seus alunos, mas também tem uma representação ou percepção do que ele **crê** que seus alunos esperam dele como professor; e, reciprocamente, o aluno não tem só uma percepção ou representação de seu professor, mas também tem uma percepção ou representação do que **acredita** que o seu professor espera dele como aluno. As relações interpessoais que por fim são estabelecidas entre professor e alunos – por um lado, essas relações compõem o cerne das atividades de ensino e de aprendizagem – mostram-se bastante condicionadas e mediatizadas por esse jogo de representações mútuas.

Chegando nesse ponto, várias indagações brotam: qual é a origem dessas representações mútuas?, como se constroem e evoluem, no decorrer das atividades de ensino e de aprendizagem em que estão implicados, no cotidiano, professores e alunos? e, sobretudo, que incidência tais representações têm sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre o rendimento escolar que alcançam?

Para exemplificar a ação das representações sociais no intercâmbio professor/aluno, apresento mais uma história do cotidiano escolar contada por Perissé: em uma sala de aula em São Paulo, recentemente, a professora tentava incentivar os adolescentes:

– Estudar é muito importante... Vocês precisam investir no futuro, estudar, aprender coisas novas...

– Fessora!

– Sim, Luciana...

– Você estudou muito?

– Sim, bastante...

– Pois é. Estudou e agora ganha uma miséria de salário, né? Eu vou é ficar bem bonita e gostosa pra ser mulher de bandido e ter tudo o que eu quero! (PERISSÉ, 2002, p. 23)

O diálogo, verídico, revela uma coleção de representações sociais que muitos jovens alunos, provenientes das camadas populares, possuem acerca do significado de ascensão social; exhibe também, de forma desconcertante e constrangedora para a professora, a percepção do valor que o trabalho docente tem para a sociedade brasileira, e mais

especificamente para esse grupo social, além de mostrar também o sentido da feminilidade para as adolescentes e a pouca (ou nenhuma!) importância concedida à educação.

Como o professor chega a construir uma representação de seus alunos? (e reciprocamente: como o aluno chega a construir uma representação do seu professor?) Que fontes de informação usa?

Há uma grande quantidade de informações que parecem estar na origem dessas representações. A primeira fonte que os professores utilizam é a **informação direta** sobre as características e o comportamento dos seus alunos, obtida com a observação no decorrer dos primeiros contatos. A **informação indireta** vem através de outros professores, pais, relatórios orais (como por exemplo, os que acontecem nos conselhos de classe) etc.; ela também incide nas representações. E uma terceira fonte é derivada da **organização do sistema educacional**, que fornece um conjunto de dados, como por exemplo: histórico escolar, residência, nível de escolaridade dos pais, classe social, situação familiar etc.

A partir dessas informações, não necessariamente coincidentes, o professor constrói uma representação inicial de seus alunos. Essa impressão inicial pode se conservar ou não, pode ser modificada ou reforçada no futuro na medida em que chega a se encontrar mais ou menos em contradição com as informações de uma outra fonte: a **observação continuada**, que será produzida durante as atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas em aula.

Os professores categorizam, selecionam, organizam e interpretam as informações sobre seus alunos de maneiras diferentes e a partir de critérios distintos. Isto significa que os docentes constroem a sua representação dos alunos partindo principalmente da interpretação das informações que têm, do que através de uma leitura literal dessas informações. Portanto, usam “lentes” distintas e singulares. É por essa razão que existem variações nas interpretações dos professores acerca de turmas e alunos. Mas em que se baseiam as interpretações que os docentes fazem de seus alunos?

É preciso primeiro que consideremos a imagem ou idéia de um “aluno ideal”, construída pelo professor a partir de sua experiência pessoal e profissional, imagem essa que é bastante influenciada por **FATORES IDEOLÓGICOS**. Embora essa imagem ou idéia seja peculiar e idiossincrática a cada professor a partir da sua experiência, podemos detectar algumas características amplamente compartilhadas pelo corpo docente.

Em relação ao *aluno ideal*, a maioria dos docentes inclui os seguintes traços: respeito às normas de relação com o professor e os colegas, esforço, atenção, persistência nas tarefas, responsabilidade, motivação para a aprendizagem, interesse pelos conteúdos e atividades. Embora menos presente como representação de um aluno ideal, a aparência física também constitui um dos ingredientes dessa imagem, pois os professores tendem a considerar como melhores alunos os que têm um físico atraente. Mas o que mais interessa destacar é que as informações sobre os alunos disponíveis ao professor são, sempre, confrontadas com a imagem que ele tem de um aluno ideal, de maneira que a representação finalmente construída sobre cada aluno é marcada por essa comparação.

Os alunos também têm uma imagem de *professor ideal* que certamente influencia na representação que fazem de seus professores. Para os alunos, os fatores afetivos são importantíssimos: a disponibilidade dirigida ao aluno, o respeito e o afeto que lhe transmite e a capacidade de se mostrar acolhedor e positivo. Quanto menor for o nível de escolaridade, mais elevado é o peso dos fatores afetivos. À medida que os alunos percorrem as séries, os fatores acadêmicos vão se equilibrando com os afetivos. Assim, no Ensino Médio, os alunos atribuem importância a fatores como: conhecimento da matéria, capacidade para motivar e envolver os alunos, clareza das exposições de conteúdos etc. Tudo isso sem deixar de admirar as habilidades dos professores em administrar situações conflitivas ou comprometedoras.

Uma segunda fonte de variação na interpretação das informações está baseada na concepção que o professor tem do *seu papel de professor e do papel de seu aluno*. Assim, o professor irá selecionar, categorizar, interpretar e organizar as informações que continuamente adquire de seus alunos, confrontando-as com a sua concepção do papel de aluno e, de maneira especial, com as expectativas de comportamento e de relação que estão associadas. Ou seja, o professor tanto espera que o aluno se

FATORES IDEOLÓGICOS

As ideologias agem, sobretudo, na construção de representações sobre a função da educação, papel da educação na sociedade, pensamento pedagógico do professor, como os alunos aprendem, o que fazer, para que ensinar aos alunos etc.

comporte de uma determinada forma quanto deseja que mantenha com ele um relacionamento determinado. Na realidade, estamos diante de dois papéis conjugados: a concepção que o professor tem de seu papel de docente é inseparável de sua concepção sobre o papel do aluno.

Em terceiro e último lugar, a existência de estereótipos – frequentemente associados a categorias étnicas, culturais, sociais, econômicas e de gênero – condiciona a percepção dos fenômenos sociais, especialmente a percepção das características e comportamentos das pessoas. Por essa razão é que são esperados rendimentos escolares diferenciados entre meninos e meninas ou entre alunos pertencentes a minorias étnicas e culturais em contraste com que não pertencem a essas minorias.

Cabe salientar ainda que todos os fatores mencionados – imagem do aluno e do professor ideal, concepção de papel do aluno e do professor e os estereótipos – não são independentes e não atuam separadamente. Embora se remetam a processos diferentes no momento de construir as representações mútuas, estão inter-relacionados, já que todos são fruto da experiência pessoal, e, no caso dos docentes, incluem-se sua experiência profissional e a permeabilidade dessas experiências às convenções e aos modelos sociais.

Comecei esta viagem com histórias, passadas e atuais, de violência escolar. Minha intenção não foi aterrorizar ninguém, muito pelo contrário, acredito que o jogo de representações mútuas entre professores e alunos vem sendo mal executado. As regras de intercâmbio social nas escolas precisam ser reformuladas urgentemente, pois corremos o risco de termos só perdedores. Embora o jogo escolar não se configure nem como uma disputa nem como um torneio, mas como uma parceria de saberes rumo à construção do conhecimento, a ideologia da exclusão penetrou tão profundamente dentro de nós, ficamos tão permeáveis à crença de que o outro é nosso inimigo, que nos armamos até a alma. É certo que precisamos combater a violência nas escolas, mas esse bom combate precisa ser realizado com clareza, com lucidez e sem deixar que a agressividade vença, nem fora nem dentro do nosso coração. Termino, citando Morin (2002): “o dever principal da educação é armar cada um para o combate vital da lucidez”.

No decorrer desta aula-viagem vimos como o comportamento que um professor manifesta diante de seus alunos encontra-se inevitavelmente mediatizado pelo que ele espera deles, pelo que considera que precisa fazer ou não, pelos interesses, capacidades e intenções que lhes atribui. E não pára por aí, o comportamento do professor também se encontra mediatizado por aquilo que ele considera que os alunos esperam dele, pela maneira como crê que o percebem. O mesmo ocorre com os alunos, que, por sua vez, elaboram representações na crença de que os professores fazem o mesmo em relação a eles.

Na origem das representações que os professores constroem sobre os seus alunos, há informações diretas e indiretas que obtêm, que serão contrastadas com a informação obtida da observação continuada em sala de aula. Os docentes selecionam, organizam e categorizam essas informações em um processo que os conduz a interpretá-las a partir de alguns critérios, em vez de as lerem de forma literal. A imagem do “aluno ideal” que o professor possui – que, em geral, inclui a adequação às normas da escola; a dedicação; o esforço, entre outras tantas características – age como um filtro para interpretar as “reais” características dos alunos com quem interatua. O mesmo ocorre com os alunos: comparam seus professores “reais” com as suas imagens de “professor ideal” – como se mostra afetuoso, disponível e respeitoso com seus alunos; competente quando explica os conteúdos; habilidoso na resolução de conflitos e situações comprometedoras – e assim constroem as suas representações.

Na montagem das representações, as expectativas associadas do comportamento e do relacionamento, influenciam tanto os papéis de aluno e de professor quanto os estereótipos, que condicionam a percepção das características e dos comportamentos das pessoas. Em síntese, as representações que se constroem na situação educacional levam cada protagonista a esperar de seu interlocutor determinados comportamentos e a atuar de acordo com o que espera do outro. A violência que hoje presenciamos nas escolas também faz parte desse jogo de representações mútuas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma pequena enquete entre professores e professoras que você conhece.

Indague seus pareceres:

- Alunos que pertencem a determinadas minorias étnicas e culturais têm características de personalidade e apresentam comportamentos que os diferenciam de outros alunos?
- Os resultados escolares desses alunos são similares ou equivalentes aos de seus colegas?
- Meninos e meninas apresentam os mesmos rendimentos acadêmicos?
- Alunos moradores em favelas são mais agressivos do que os demais colegas que não são provenientes dos morros?
- Quais as características de comportamento e de personalidade que compõem, para seus colegas, a representação do aluno ideal?

Os esquemas de controle da profissão docente

AULA 26

Ao final da leitura desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação das condutas docentes dentro da instituição escolar.
- Interpretar os fatores que intervêm na vida escolar e na cultura docente.
- Analisar e compreender a complexa rede de culturas que se entrecruzam na vida da escola.

CULTURA CRÍTICA

Alojada nas disciplinas científicas artísticas e filosóficas.

CULTURA ACADÊMICA

Refletida nas definições que constituem o currículo.

CULTURA SOCIAL

Constituída pelos valores hegemônicos do cenário social.

CULTURA INSTITUCIONAL

Presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica.

CULTURA EXPERIENCIAL

Adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

CULTURA DOCENTE

Conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si.

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas de professores e alunos requer uma viagem ao mundo subterrâneo dos significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar – **CULTURA CRÍTICA**, **CULTURA ACADÊMICA**, **CULTURA SOCIAL**, **CULTURA INSTITUCIONAL**, **CULTURA EXPERIENCIAL** e **CULTURA DOCENTE** – impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo.

Mas nessa nova estação o que nos interessa mesmo é conhecer a cultura docente, sem nenhuma espécie de desconsideração pelas outras citadas anteriormente; nossa visita se restringirá à cultura dos professores como grupo social e profissional. Portanto, comecemos por perguntar as regras explícitas e ocultas que regulam seus comportamentos, as histórias e os mitos que configuram e fornecem sentido a suas tradições e identidades, assim como os valores e as expectativas que de fora pressionam a vida da escola e a vida da sala de aula. (SERGIO-VANI e STARRAT, 1990, 1984; DAILIN, 1993).

Para compreender esse complexo fenômeno que é a cultura docente precisamos de três níveis distintos, mas complementares, de análise:

- Um primeiro nível, transracional–no qual os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentadas em crenças, códigos éticos e intuições morais;
- Um segundo nível, racional–no qual os valores se fundamentam nas normas e nas expectativas do contexto social e dependem da justificação coletiva;
- Um terceiro nível, sub-racional–no qual os valores são experimentados como sentimentos e preferências pessoais, estão impregnados de contaminações emotivas e podem ser considerados basicamente amorais ou associais.

Sem atender às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos, dificilmente poderemos entender a cultura docente (HODGKINSON, 1983 e DAILIN, 1993).

Além do mais, é óbvio que a cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição, a que Pérez Gómez (2001) denomina como *estrutura de participação social* e de *estrutura de tarefas acadêmicas*. A cultura docente se presentifica nos métodos que são utilizados nas aulas, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que os professores desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões. Tudo isso configura uma estrutura de poder, um equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório. E, mesmo que possamos distinguir tendências majoritárias que influem na cultura docente (como, por exemplo, tendências pedagógicas) durante longo período de tempo, a significação concreta de tais aspectos comuns sofrerá, também, as influências das características interativas que definem cada escola.

Hargreaves (1994) considera que a cultura docente se encontra numa encruzilhada delicada na atualidade, por estar vivendo, por um lado, uma tensão preocupante e inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial, e, por outro lado, tem que necessariamente experimentar as rotinas, as convenções e os costumes monolíticos e estáticos de um sistema escolar sem flexibilidade alguma, opaco e burocrático.

Tal tensão promove muita insegurança nos professores, que a cada dia se sentem mais indefesos e ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou ainda não sabem como responder. Não encontram substitutos nem compensações válidas para suas anteriores certezas morais e ideológicas. Por essa razão, e, lamentavelmente com bastante frequência, suas reações mostram-se ineficazes, caracterizando-se pela passividade, inércia ou pela regressão a comportamentos gregários e conservadores – que acabam por priorizar o isolamento ou o autoritarismo.

Quanto menor é a autonomia e a segurança profissional dos professores, maior é a relevância da cultura docente (fundamentalmente conservadora), por proporcionar significado, abrigo e identidade aos docentes em suas incertezas e conflitos decorrentes das condições de trabalho. Assim, professores e professoras assumem a cultura docente, seus valores e suas formas de ação para se sentirem protegidos pela força, pelas rotinas do grupo de colegas e pelos sinais de identidade da profissão.

Professores novatos logo aprendem que reproduzir papéis, métodos, estilos habituais constituem a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os demais atores sociais: família, direção e coordenação pedagógica. Por esse motivo, todo projeto de inovação educacional precisa levar em conta a cultura docente, pois tanto a mudança quanto a transformação da prática pedagógica cotidiana não estão assentadas apenas na compreensão intelectual das pessoas envolvidas, mas, fundamentalmente, em seu desejo de transformar as condições que herdaram da cultura docente.

A qualidade educacional dos processos de ensino e de aprendizagem também depende da cultura docente, pois é através dela que se constitui a natureza das interações entre professores, como também o sentido e a qualidade das interações com os alunos.

A cultura docente modela, de forma explícita ou latente, a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, pois cada vez se torna mais evidente que a qualidade educacional dos processos escolares está baseada na natureza dos processos de comunicação que, nesses espaços, são favorecidos, induzidos ou condicionados.

A bem da verdade, é importante ressaltar que a cultura escolar também comporta importantes determinações provenientes da cultura dos alunos – normalmente vista como cultura de resistência ou oposição em suas múltiplas e divergentes manifestações (VARELA, 1991; FOUCAULT, 1982; WILLIS, 1988, 1990). Os alunos podem compreender a situação escolar de forma totalmente diferente dos professores, como por exemplo entender a escola principalmente como um lugar de socialização, e não como um espaço de aprendizagem, que aliás, consideram contraproducente. Assim, muitos dos conflitos entre professores e alunos decorrem das definições opostas sobre a escola.

Entretanto, a cultura dos alunos mostra-se dependente da cultura dos docentes e se encontra, de forma substantiva, mediada pelos valores, pelas rotinas e pelas normas que os docentes impõem. Mesmo nos conflitos e nas situações de contestação dos alunos percebemos uma reação à impermeabilidade da cultura dos docentes, que permanece de modo mais prolongado e detém maiores fatias de poder institucional.

É preciso considerar também que a cultura docente pode facilitar ou atrapalhar os processos de reflexão e intervenção autônoma dos próprios colegas e dos alunos, e é por esse motivo que se constitui um fator determinante para a qualidade dos processos educacionais. Mas, se por um lado a cultura docente determina os valores e os modos de interação próprios de cada escola, por outro lado sofre o efeito das pressões e das expectativas externas, das exigências relativas aos processos de socialização e dos demais agentes envolvidos com a escola. Como afirma Gitlin (1987), nem a estrutura da escola, nem a cultura docente por si mesmas determinam o comportamento do professor, pois, antes de tudo, o comportamento docente reflete um delicado compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar.

O *conteúdo* da cultura docente está fundamentalmente relacionado com o conceito de educação que os professores possuem teórica e praticamente e com suas implicações na determinação no cotidiano da vida escolar. Portanto, refere-se a uma diversidade de aspectos que compõem a constelação de seu pensamento pedagógico, desde as teorias mais gerais até as técnicas concretas de ação educacional. Os processos de ensino e aprendizagem, o currículo, os modos de avaliação e seus significados, a organização institucional, a função da escola, os próprios papéis docentes, o desenvolvimento do indivíduo, os processos de socialização dentro e fora da escola, assim como o sentido e a evolução da sociedade, se constituem como componentes – mais bem definidos ou, não, refletidos e sistematizados –, do conteúdo da cultura docente.

O conteúdo da cultura docente está intimamente articulado com a função social que a escola adquire em cada tempo histórico e em cada contexto social, com sua regulação política e administrativa e, também, com o conhecimento pedagógico acumulado na tradição teórica e prática da profissão docente.

Destaco, ainda, que as características dominantes da cultura docente, conteúdos e formas, são marcos simbólicos e estruturais que condicionam, mediam, mas não determinam nem a capacidade individual dos professores e nem a capacidade coletiva de ação. Como aponta Bullough (1987) e toda a corrente de análise micropolítica,

a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e freqüentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do currículo ou as expectativas sociais majoritárias.

O que significa que sempre há uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância.

Pérez Gómez (2001) destaca as características mais relevantes que definem a forma da cultura docente:

- Isolamento do docente e autonomia profissional.
- Colegialidade burocrática e cultura de colaboração.
- Saturação de tarefas e responsabilidade profissional.
- Ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

O **isolamento do docente** está vinculado a um sentimento de posse da sua sala de aula, sua turma, seus alunos; enfim, tem um sentido patrimonialista, bastante pernicioso à cultura escolar. Por uma infinidade de razões históricas, a cultura do docente tem defendido sua autonomia e independência profissional – o famoso princípio da liberdade de cátedra – com as armas do isolamento, da separação, da ausência de contraste e separação. Essa autonomia profissional equivocada permite a multiplicação de pequenas e fragmentadas facções: cada professor dentro de sua sala de aula; cada professor como dono e senhor de seu espaço; cada professor sentindo-se livre das pressões e dos controles externos; cada professor pleno de poderes para governar, mesmo que o faça de modo arbitrário e caprichoso. Fullan e Hargreaves (1992) apontam que o isolamento profissional dos docentes promove uma limitação às novas idéias e às melhores soluções, permite que o estresse se interiorize,

impede o reconhecimento e o elogio do êxito e, ainda, promove a permanência dos professores incompetentes – causando prejuízos aos alunos e aos próprios colegas docentes.

Flinders (1988) caracteriza três espécies de isolamento: o primeiro é o *isolamento como estado psicológico* – no qual a insegurança pessoal ou o medo à crítica confina o professor à sua sala de aula. A saída é viabilizada através do contato e da colaboração com os colegas num clima de atenção e solidariedade, podendo o docente encontrar apoio para sua insegurança profissional. O segundo é o *isolamento ecológico*, que está determinado pelas condições físicas e administrativas que definem seu trabalho: a separação radical entre as aulas; a ausência de espaços polivalentes, abertos e multifuncionais e a estrutura dos horários e a fragmentação disciplinar do currículo, que dificultam a comunicação e a colaboração entre colegas. E, por último, o *isolamento adaptativo* – entendido como uma estratégia pessoal que busca o próprio espaço de intervenção, a fim de preservá-lo de influências prejudiciais do contexto.

Diferentes pesquisas (FULLAN e HARGREAVES, 1992; LORTIE, 1975; ROSENHOLTZ, 1989; HARGREAVES, 1994) indicam que o isolamento dos professores, embora seja concebido por eles mesmos como um refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável, prejudica consideravelmente o desenvolvimento profissional do próprio docente, assim como a prática pedagógica de qualidade, dificultando, e muito, projetos de mudança e inovação. A prática do isolamento constrói um ambiente propício ao cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante.

A *colegialidade burocrática* refere-se ao conjunto de procedimentos impostos pela administração, como por exemplo, planejamento, projetos, escolha de livros didáticos para o próximo semestre etc. Mostra-se como tentativas institucionais para promover a colaboração da administração escolar, local, regional ou nacional. Entretanto, a artificialidade da colaboração alcançada por esses procedimentos impede a vivência do risco, da aventura e da incerteza que pautam os processos naturais de colaboração espontânea, nos quais os professores, como qualquer grupo social, debatem e questionam os aspectos, as normas, os rituais, os valores e os procedimentos que não satisfazem suas próprias expectativas e, assim, podem experimentar novos padrões e formas de atuação cooperativa.

Como vimos, a colegialidade burocrática não surge nem se desenvolve espontaneamente por iniciativa dos professores, mas é uma imposição administrativa por parte das autoridades, que, de fora da escola, consideram que os docentes devem trabalhar juntos em um plano de ação comum, no qual existe pouco espaço de liberdade para a criatividade docente. Dessa maneira, orienta-se para aplicação dos projetos de reforma e mudança escolar que foram decididos de fora e, raras vezes, permitem a experimentação diversificada de métodos, estratégias, recursos e meios originais e específicos a cada contexto escolar. Acontece, na maior parte das vezes, em um lugar e em um tempo pré-fixados pelo projeto de reforma e deve almejar resultados que, também, foram previamente fixados como metas desejáveis.

O caráter burocrático da vida escolar impregna de duas maneiras o cotidiano: de forma subterrânea e explícita. Contamina as tarefas diárias e, sobretudo, as interações entre professores e alunos, correndo-se o risco de valorizar procedimentos independentes de seu conteúdo e de sua virtualidade educativa e, assim, as tarefas dos professores e alunos vão perdendo seu sentido vital e transformam-se em meros instrumentos formais para cobrir as aparências.

Na próxima viagem, veremos o mal-estar docente e continuaremos a discutir fatos do cotidiano escolar. Até a próxima estação.

RESUMO

Nesta viagem visitamos a vida escolar com os olhos voltados para o cenário da cultura docente. Nela, distinguimos duas dimensões fundamentais: o conteúdo e a forma. Vimos que o conteúdo da cultura docente está constituído por valores, crenças, atitudes, hábitos e os pressupostos substantivos compartilhados por um grupo de docentes ou por uma comunidade profissional mais ampla. Já a forma da cultura docente está configurada pelos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre docentes; assim, é essa a forma que define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos professores, especialmente a maneira como se articulam suas relações com os colegas.

AUTO-AVALIAÇÃO

Depois de fazer esta viagem pela cultura docente, como você avalia o seu cotidiano escolar em relação:

- aos valores educacionais compartilhados com seu grupo de colegas;
- aos pequenos e grandes hábitos adquiridos na prática de sala de aula;
- às crenças sobre a aprendizagem dos alunos;
- às reuniões de pais;
- aos conselhos de classe;
- às reuniões de planejamento, coordenação etc.;
- ao isolamento profissional.

O mal-estar docente

objetivos

Ao final da leitura desta aula, você deverá ser capaz de:

- Analisar as condições materiais, culturais, sociais e psicológicas ligadas ao ofício de ser professor.
- Compreender a origem dos sofrimentos e angústias vividos pelo docente em sua busca de qualidade profissional.
- Descrever os modos como o professor funciona em uma sala de aula: seu estilo, seus limites e suas possibilidades.

Na viagem anterior, estivemos percorrendo alguns caminhos da cultura docente, e como não tivemos tempo suficiente para terminar a visita, vamos recomeçar na estação que paramos para poder seguir adiante.

Terminamos a aula anterior comentando a colegialidade burocrática e suas imposições administrativas. Como contraponto, considero importante vermos a *colaboração espontânea*. Segundo Pérez Gómez (2001), a cultura da colaboração, embora esteja também condicionada pelas restrições administrativas e pelas tradições da cultura docente, aparece e se desenvolve como uma decisão proposital da própria comunidade escolar. Ou seja, a comunidade escolar busca a cooperação por estar convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da prática educacional precisam ser tarefa de todos. Para tanto é necessário um espaço de liberdade de intervenção – elaborar seus próprios projetos e experiências e responder, com certo grau de autonomia, às exigências dos projetos da Administração ou às recomendações dos coordenadores pedagógicos. É imprevisível em seus resultados, por não ser uma estratégia conjuntural, com espaço e tempo determinados, mas por se tratar de um projeto aberto às contribuições individuais, previamente discutidas e geradas na reflexão coletiva, que lida sempre com o provisório e o inacabado da educação. É preciso nunca esquecer: todo projeto educacional é uma obra em aberto, sem pontos finais e certezas absolutas.

A cultura da colaboração está fundamentada em dois aspectos mutuamente implicados em todo processo educacional: de um lado o aspecto cognitivo, o debate de idéias que promove a descentralização e a abertura à diversidade. Do outro lado, a dimensão afetiva, o clima de confiança que autoriza o indivíduo a se abrir às experiências alternativas, a correr riscos e ao desprendimento pessoal, sem sentir-se ameaçado do ridículo, da exploração, da desvalorização da própria imagem ou da discriminação.

A confiança afetiva, adquirida a duras penas na história individual de cada um de nós, é fundamental a qualquer processo de inovação e melhoria institucional, mas, no caso da escola, torna-se mais imprescindível ainda, pois a transformação da cultura escolar requer dois tipos de modificações: um, de idéias, e outro, de sentimentos ligados a comportamentos rotineiros. Tais comportamentos – também adquiridos ao longo de nossas vidas, mediante experiências vitais que configuram o

esqueleto de nossa personalidade – mostram-se contrários e resistentes às mudanças. E é só através da cultura da colaboração que conseguiremos construir as bases intelectuais e afetivas para conseguir enfrentar as incertezas e os riscos que a docência nos impõe.

Um dos sentimentos mais atuantes e constantes no professorado é a sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais demandadas pela vida escolar cotidiana:

- a inclusão de crianças e adolescentes, com necessidades educacionais especiais, no desenvolvimento regular da aula;
- a introdução de novas áreas e orientações curriculares;
- a educação ambiental;
- as novas tecnologias que atravessam horizontalmente a estrutura disciplinar do currículo; (às vezes, dependendo da escola, a educação moral e a sexual também são matérias exigidas no dia-a-dia da sala de aula);
- os constantes projetos de reforma e mudança impostos pelas secretarias, em que se modificam não apenas os conteúdos do currículo, como também os métodos didáticos e os papéis profissionais dos docentes.

Tudo isso junto exerce uma enorme pressão sobre o docente, exigindo uma transformação radical do ofício de ser professor, desde a sua clássica definição de transmissor de conhecimentos dentro de sala de aula, controlador da disciplina dos alunos e avaliador da aprendizagem, até a complexa e múltipla definição atual: planejador, facilitador, avaliador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e, só para completar, competidor no mercado da oferta escolar (GÓMEZ, 2001).

Nos dias de hoje, vivendo a transição em busca de novos procedimentos e de novos papéis, é óbvio que o professor se sente angustiado pela intensificação e multiplicação das tarefas docentes. Sua resposta à complexa e urgente diversidade de demandas profissionais ainda está carregada de incerteza e confusão. Além do mais, ele precisa recompor seu papel social, bastante deteriorado, em função do salário e das condições de trabalho. O aumento de responsabilidades e a mudança de papéis e funções se misturam numa convergência preocupante, adicionando mais confusão e estresse cotidiano do professor.

Entre as múltiplas consequências prejudiciais da intensificação laboral do docente, Hargreaves (1994) ressalta a falta de tempo e de tranquilidade para que o professor possa se concentrar na tarefa de atender aos alunos dentro e fora da sala de aula, refletir sobre o sentido de sua atividade e se formar nos aspectos científicos e culturais que compõem a base de seu pensamento e de sua sensibilidade. As urgências das tarefas de curto prazo angustiam os professores, impedindo o desenvolvimento sossegado de suas virtudes pessoais e profissionais, que só podem se manifestar a longo prazo.

A perda da legitimação tradicional da tarefa docente, a incerteza sobre os novos caminhos, ao lado da pressão e da urgência em satisfazer às exigências do mercado, a pouca consideração social do próprio trabalho têm provocado no professor um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional. *A cultura docente de final de século se nutre, em grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação e cínico pragmatismo* (ZARAZAGA, 1997; BANKS, 1993).

A compreensão do tempo e a urgência dos resultados são alguns dos aspectos mais significativos desse incontrolável aumento da ansiedade docente. Sempre correndo contra o tempo, com os prazos para entrega de notas, com os sinais determinando o fim das aulas, e os conteúdos que ainda precisam ser “dados”, acelerando os alunos “lentos”, preparando festas e tantas outras atividades tudo isso faz com que o tempo seja percebido pelos professores como seu inimigo número um, o que lhe restringe sobremaneira a liberdade.

A escola se encontra esmagada pelo peso da pressa que lhe impõe um ritmo vertiginoso. Trata-se de uma verdadeira montanha-russa de conteúdos a serem ministrados bimensalmente, embora toda a evidência teórica nos demonstre que os processos realmente educativos e que conduzem ao desenvolvimento criativo da personalidade e à construção do conhecimento requerem tempo e condições para a reflexão, para a experimentação rigorosa e sem precipitação, e para a análise e a avaliação crítica.

A preocupação obsessiva em obter resultados acadêmicos a curto prazo evidencia a obediência da escola para com a sociedade do êxito e da aparência, embora os resultados observáveis – as notas dos alunos – constituam meras e efêmeras conjecturas formais.

Os docentes sabem que seus alunos estão realizando uma aprendizagem de curta duração, estudam somente visando à aprovação para depois tudo esquecer. Entretanto, ao vivenciarem a contradição em suas tarefas diárias, acabam por reforçar estratégias individuais e coletivas que priorizam a rentabilidade dos resultados, mesmo tendo consciência de que os processos mais poderosos de aprendizagem e organização do pensamento necessitam de um tempo maior. O desvirtuamento de sua função educativa promove mais insatisfação no professor e ansiedade profissional, já que seu ofício exige a formação do aluno na recriação da cultura e na construção do conhecimento; essa tarefa, porém, não foi cumprida e em seu lugar ficou um simulacro: a primazia do rendimento sobre o conhecimento.

Bullough (1987, p. 86) ressalta, ainda, que *a cultura da escola pressiona para objetivos puramente instrumentais ou de racionalidade instrumental, para a eficácia na imposição de uma estrutura hierárquica e de uma aprendizagem de fragmentos de informação. No entanto, os próprios desejos e proposições do professor nunca se submetem definitivamente a tais pressões. Escuta-se a voz dos professores, sempre encontramos queixas que falam de sonhos irrealizados e de realidades insatisfatórias.*

Mas em que momentos a escola pára e ouve os professores? Escuta suas queixas com atenção e sensibilidade? Talvez os conselhos de classe tenham se tornado o palco das insatisfações acumuladas no ano letivo e muitos alunos “paguem o pato” pela dificuldade encontrada pelos professores em provocar nesses alunos motivação para a aprendizagem; contudo, seus baixos rendimentos escolares exibem o fracasso docente, abrindo as feridas da insatisfação profissional, da ansiedade pessoal e da desilusão geral.

Para muitos professores, a solução encontrada para a perplexidade, ansiedade e sentimento de culpa concomitante está configurada na aceitação servil das exigências exteriores, mesmo aquelas que se mostram incompatíveis com a natureza educacional da prática escolar cotidiana. Por isso, pode-se interpretar, embora de maneira parcial, o caráter conservador da escola, que tende a se tornar mais nítido ainda nos momentos de crise e incerteza. Como afirma Pérez Gómez:

Como instituição social, a escola defende o equilíbrio conseguido por seus membros, alimenta as tradições e estimula o corporativismo como condição de sobrevivência. São estabelecidas hierarquias por critérios frequentemente espúrios de antiguidade ou distinção corporativa, independentemente do valor intelectual ou da qualidade do serviço público que oferecem seus agentes, e se levantam poderosas barreiras e resistências à mudança (GÓMEZ, 2001, p. 179).

Tal cultura impõe a alunos e docentes, que por longos anos com ela convivem, uma maneira fortemente arraigada de pensar, sentir e agir – em especial sobre a educação e escola –, que persiste no tempo e sufoca tanto as iniciativas individuais de inovação com as possibilidades de crítica assentadas em teorias educacionais.

Entretanto, para outro grupo de professores, sem dúvida um grupo minoritário, é possível encontrar saídas para a incerteza e para a perplexidade. O primeiro passo é desconstruir as estruturas e funções obsoletas presentes na cultura docente. Depois, lutar contra a acomodação acrítica e as pressões ou exigências exteriores do mercado. A seguir, é imprescindível um aprofundamento teórico sobre a tarefa docente e a reconstrução compartilhada da cultura escolar e do papel social do professorado.

Não é minha intenção fornecer um manual de regras, que, passo a passo, apresente soluções definitivas para os conflitos da profissão docente, até porque tal manual seria uma ficção construída por um único autor; contudo, quero lembrar que a prática docente é um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão compartilhada. Assim, as soluções encontradas para as diversas crises que ocorrem no interior de toda e qualquer escola têm validade provisória. Crises entendidas como **ossos do ofício** que ao em vez de nos aniquilar, nos encaminham para a criação de projetos e iniciativas que provocam a satisfação de alunos e professores, permitindo que nos aventuremos pelos caminhos do conhecimento, a desfrutar de tudo que é belo na cultura e a viver o autodesenvolvimento criador.

Sabemos o quanto é difícil promover a transformação qualitativa da cultura docente para práticas mais inovadoras e criativas, nesses tempos de declínio do *status* social da profissão de professor, assim como no próprio sentimento do docente. É quase impossível precisar quem nasceu primeiro: a baixa estima do professor acerca de seu trabalho ou a deterioração do *status* do professor na sociedade. O fato, agora, é que os dois fenômenos coexistem no tempo e na cultura e, se nada fizermos para transformá-los, o mal-estar na profissão docente tende a aumentar.

Vamos focalizar agora a cena educativa, a famosa relação professor-aluno, base subjetiva de toda aprendizagem para a Psicanálise – aprender é aprender **com** alguém. Por essa razão nos concentraremos nesse **com**, nesse espaço entre professor e aluno, deixando do lado de fora os conteúdos que transitam do professor para o aluno e, mais raramente, do aluno para o professor.

Tomo emprestado o exemplo citado por Kupfer (1992) sobre o ensino da descoberta do Brasil. Segundo a autora, gerações de brasileiros hoje com 40 anos ou mais aprenderam que o Brasil foi descoberto “por acaso”, como consequência de uma calmaria que desviou a frota de Cabral de seu destino. Entretanto, para as gerações mais novas, essa explicação histórica é absurda: o Brasil não foi “descoberto”, mas tomado intencionalmente pelos portugueses.

Será que, por essa razão, devemos jogar fora todos os anos do primário? O que **restou** daqueles tempos em que íamos todos os dias à escola aprender com a primeira professora ensinamentos nos quais não mais acreditamos? Será que as gerações com 40 anos denigrem hoje a imagem dessa primeira professora, ou ela está guardada na memória como uma preciosidade, uma marca na busca de conhecimento? Sabemos, pela Psicanálise, que o discurso dos primeiros professores está fortemente gravado em todos os ex-alunos que o autorizaram e nele acreditaram. Mas sabemos, também, que o discurso não se impôs por ele mesmo, pela cota de verdade nele contida – muito pelo contrário, a “descoberta” do Brasil era (e ainda é) uma mentira. Obviamente, os critérios de validação da verdade eram instituídos pelo próprio professor, e nós, alunos, mais uma vez, acreditávamos neles. Por quê? Se eles não anunciam verdades, de que fonte extraem o próprio poder de convencimento e a própria credibilidade?

Freud nos aponta que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seus alunos de uma importância especial. E é graças a essa importância que o mestre terá em suas mãos o poder de influenciar seus alunos. A fonte atribuída por Freud a esse poder de influência é a relação afetiva.

No decorrer do período de latência, são os professores e, geralmente aquelas pessoas que têm a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, – do pai em particular – e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia ao pai na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos dessa relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança.

A perspectiva psicanalítica concentra no **campo** estabelecido entre o professor e seus alunos as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos. A psicanálise batiza esse campo com o nome de **transferência**. Revelada no campo específico da relação médico-paciente, Freud percebeu a constância com que a transferência também ocorria nas diferentes relações estabelecidas pelas pessoas no decorrer de suas vidas. Mas, que são transferências?, perguntava Freud, em seu epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, escrita em 1901. E ele próprio respondia:

São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica à substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Mais tarde, Freud mostrará que no plano do sonho também há transferência – palavra usada em sua acepção precisa: transfere-se, desloca-se algo de sentido de um lugar para outro. Freud explica como o sonho se apodera daquilo que chama de restos diurnos, recordações do que aconteceu no dia anterior: o sonho toma posse desses elementos para montá-los com um valor diferente, com significado diferente daquele que originalmente possuía em sua primeira aparição.

Assim, o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar nelas o conteúdo que lhe interessa. Transferir é, agora, atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.

A formulação freudiana tem implicações tanto para o psicanalista como para o professor, pois, instalada a transferência, os dois tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Como consequência dessa posse, professor e médico analista são carregados de uma importância especial e é dela que emana o **poder** que têm sobre os alunos e pacientes. Assim, em virtude dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de **poder**.

Ainda temos mais uma consequência: se o analisando ou o aluno dirige-se ao médico analista ou professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essas pessoas serão acrescentadas ao cenário inconsciente de pacientes e alunos. Assim, médico analista e professor, colhidos pela transferência, não são mais exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde foram colocados. Suas falas deixaram de ser totalmente objetivas, agora são escutadas **através** dessa posição especial que ocupam no inconsciente do sujeito.

O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que passa a funcionar como um mero suporte esvaziado de seu próprio sentido como pessoa. Mas, que sentido esse desejo transfere? Como é que esse professor está sendo visto, já que é essa visão especial que promove a aprendizagem?

Esse desejo e seu sentido escaparão sempre ao professor. Dele, o professor poderá ter, raramente, somente *flashes*, assim mesmo se estiver especialmente atento à sua emergência. No máximo o professor poderá saber teoricamente (o que descrevi sucintamente nessa aula) como esse desejo se construiu. Conhecer o modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, competência do analista. Mas nem o aluno quer que seu professor saiba do desejo que o move (nem ele mesmo, por sinal, pode saber dele, já que estamos tratando do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar médico, pois esse é consciente). O aluno quer, acima de tudo, que seu professor “suporte” esse lugar onde ele o colocou.

Ocupar o lugar designado ao professor pela transferência é uma tarefa incômoda, gera desprazer, pois cabe ao mestre esvaziar-se de si mesmo para dar lugar a um outro que ele desconhece.

Como afirma Kupfer (1992, p. 94):

Acharão alguns ser pedir demais ao professor que compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada, como uma simples marionete cujas cordas o aluno fará brandir ao seu bel-prazer?

Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo.

Parece, então, que não há saída para o dilema. Mas, ela existe, embora não seja fácil caminhar na trilha que a própria psicanálise indica.

Se um professor aceitar essa “canibalização” feita sobre ele e seu saber (sem contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), então estará contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica. Pela via da transferência, o aluno “passará” por ele, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que construirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos (KUPFER, 1992, p. 100).

RESUMO

Nesta aula vimos várias paisagens teóricas: retomamos a cultura docente e suas manifestações no cotidiano escolar e, a partir dela, rumamos para o isolamento docente e para a autonomia profissional. Fizemos uma parada para refletir sobre o caráter burocrático da escola e observamos a sua ação subterrânea sobre as tarefas, as atividades e, sobretudo, as interações. Como contraponto dessa reflexão, percebemos que a colaboração espontânea supõe uma cultura escolar bastante diferenciada, necessitando de um espaço de liberdade de intervenção para elaborar seus próprios projetos e experiências. O caráter burocrático da escola também impõe uma saturação de tarefas, além das pedagógicas, encharcando o professor de ansiedade e engessando sua prática criativa em sala de aula. A partir daí, nossa viagem concentrou-se na ansiedade profissional, causas e conseqüências desse mal que aflige o cotidiano da profissão de professor. Finalizamos esta aula com uma rápida visita à Psicanálise para vermos, sob um outro ângulo, a construção do mal-estar docente e seu impacto na relação professor-aluno.

AUTO-AVALIAÇÃO

- Que sentimentos emergem em você no dia-a-dia da sala de aula? E nos alunos?
- As tarefas burocráticas que você é obrigada a realizar impedem a criação de novas possibilidades de ensino? O que fazer para minimizar o excesso de tarefas burocráticas?
- Qual a sua avaliação sobre as novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola?
- O que é autonomia profissional para você?
- Pensando em termos psicanalíticos, como você “suporta” o lugar de mestre?

A luta continua...

Ao final desta aula, você deverá ser capaz de:

- Identificar as condições de trabalho dos educadores.
- Problematicar as questões básicas dos trabalhadores da Educação.

Solto a voz nas estradas, já não posso parar/Meu caminho é de
pedra, como posso sonhar?!

Milton Nascimento e Fernando Brandt

Vem, vamos embora/que esperar não é saber./Quem sabe faz a
hora/não espera acontecer.

Geraldo Vandré

Atenção, senhores passageiros! A partir de agora, em nossa viagem, o trem tem que aguardar a vez para partir, por causa de um sério problema em uma das suas estações. O centro de operações, os saguões e as linhas foram tomados por manifestantes que fazem parte da empresa responsável pelo serviço ferroviário. Então, vemos faixas e cartazes, carros de som e um grupo de pessoas deitadas nas linhas; os maquinistas, cobradores e demais funcionários estão parados, de pé, nas plataformas, cantando e gritando palavras de ordem: *A greve continua; fulano, a culpa é sua!*

Esse tem sido um bordão dito e repetido por muitos profissionais da Educação ao longo das diversas passeatas, assembléias e outras tantas manifestações de reivindicação por melhores condições de trabalho e aumento de salários. Durante os anos 80 e 90, houve um crescimento das pressões para fazer valer os direitos sociais expressos na Constituição, nas leis trabalhistas e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os sindicatos locais, regionais e nacionais aglutinaram a pauta de reivindicações relacionadas à situação dos profissionais da Educação, em que se encontram os trabalhadores docentes e os técnico-administrativos. Dentre os principais pontos, esses profissionais pretendiam que fossem atendidos: a elaboração de um plano de carreira, a reposição salarial justa de acordo com a inflação, a equivalência de remuneração entre aposentados e pessoal da ativa, o estabelecimento de um piso salarial de cinco salários mínimos, a incorporação de abonos e gratificações aos vencimentos, o aumento do investimento na educação pública e a eleição de diretores das escolas. Muitas vezes, para chamar a atenção das autoridades e da opinião pública, os profissionais da Educação paravam o trânsito, acampavam nas praças ou em frente aos palácios do governo. Em alguns casos, isso tinha resultados positivos imediatos; em outros, havia críticas sobre tais procedimentos, apesar de contarem com o apoio da maioria da população. No meio da rua, nas escadarias das câmaras municipais e das

Confira os princípios constitucionais e as bases da montagem da Educação no Brasil nas aulas de Fundamentos 2.

assembléias legislativas, ou até mesmo diante do Congresso Nacional, as diversas entidades representativas de profissionais procuravam demonstrar a situação de precariedade dos milhares de homens e mulheres que faziam coro pela melhoria da qualidade de ensino.

Tanto no setor público quanto no setor privado, a situação dos educadores era bastante parecida por causa de características comuns às dinâmicas dos setores econômico, político e cultural existentes na realidade brasileira (FERREIRA, 1998).

OS NÍVEIS DE LUTA DOS EDUCADORES

Em primeiro lugar, não se pode esquecer as várias crises econômicas que os países latino-americanos tiveram e ainda têm de suportar, sobretudo em nome do aumento dos juros da dívida externa, da inflação e da redução de investimentos de capital etc. É bom lembrar que já mencionamos aqui, na primeira aula, a redução dos gastos públicos em nome da **política de ajuste** estabelecida pelos **organismos internacionais** aos países subdesenvolvidos. Tais políticas diminuíram sensivelmente a efetivação do orçamento para a área de Educação, prejudicando, assim, a equipagem de escolas e a remuneração dos profissionais da área. Nesse setor, muitos passaram a ser contratados de forma precária, ganhando salários mais baixos do que os profissionais efetivos, além de não possuírem todos os direitos trabalhistas. Outro aspecto importante é o seguinte: como a média salarial é baixa, muitos profissionais passaram a ter dois ou mais empregos a fim de alcançar um rendimento razoável para o próprio sustento. Isso quando não passavam a fazer “bicos” na **ECONOMIA INFORMAL** ou abandonavam a carreira, tentando se estabelecer em outros setores como comércio e serviços, como profissionais liberais. Porém, outros tantos tentam a realocação em outro órgão público ou empresa estatal que ofereça alguma vantagem material e jurídica. No caso do setor privado de ensino, alguns poucos profissionais conseguem se estabelecer adequadamente. Aqui há uma rotatividade grande de professores e pessoal de apoio, por causa da relação custo-benefício, que é quase sempre mais importante do que a qualidade do ensino nesse tipo de estabelecimento. Muitos têm a sua razão social como entidade filantrópica, confessional, assistencial, comunitária e sem fins lucrativos, mas, de fato, funcionam como verdadeiras empresas, servindo para “vender” certificados e diplomas em massa, enriquecendo seus donos e administradores (CUNHA, 1994).

Estes termos estão associados ao conteúdo das aulas sobre o Banco Mundial.

ECONOMIA INFORMAL

É aquela que funciona sem registro oficial e, portanto, sem pagar impostos e sem outras vinculações legais com a sociedade.

O fenômeno da **PROLETARIZAÇÃO** se refere à baixa remuneração e ao desprestígio social da carreira do Magistério.

Não devemos nos esquecer ainda de que os sindicatos do setor privado sempre tiveram problemas em ter de aceitar descumprimentos de acordos coletivos e direitos trabalhistas estabelecidos.

As dificuldades econômicas aqui relatadas levam a uma **PROLETARIZAÇÃO** do magistério, fenômeno relacionado também à expansão das vagas para os alunos no Ensino Médio e no Ensino Superior. Isto porque, comprimindo os salários, aumenta as possibilidades de contratação de mão-de-obra. Para tanto, concorre o aumento da presença feminina na área de Educação. O grande número de mulheres desestimula maiores índices de remuneração por causa da desvalorização tradicional do trabalho, dessa categoria. O aumento dos profissionais do sexo feminino em várias áreas, infelizmente, também tem contribuído para a redução da massa salarial nas demais carreiras (BAETA NEVES, 2003).

Em segundo lugar, na bandeira do pessoal da Educação, há um conjunto de reivindicações de direitos sociopolíticos que aqui podem ser resumidos em uma só palavra: cidadania. Depois do período ditatorial (1964-1985), tal expressão ganhou vez e voz na boca de muitos brasileiros por transmitir as aspirações e realizações criadas pelo envolvimento dos indivíduos e grupos nos destinos da sociedade através de sua mobilização, organização e participação. Os sindicatos e as entidades representativas dos profissionais da Educação não deixaram de articular a sua luta com a sedimentação da democracia no Brasil. Nesse sentido, a Educação sempre foi entendida como um campo de atuação fundamental para ajudar a população a se conscientizar de seus direitos e responsabilidades, passando, assim, a agir de maneira mais efetiva na cobrança por melhores condições de vida. A própria **sociedade** tem se reestruturado melhor através dos movimentos sociais, ONGs e demais entidades que passaram a representar interesses dos educadores, estudantes e seus responsáveis. Isso leva à realização de vários fóruns, congressos, seminários e mesas-redondas sobre a qualidade no ensino. Os mecanismos político-institucionais de participação se fortaleceram a fim de tentar influenciar os poderes legislativos, executivos e judiciários no estabelecimento de critérios mais justos e transparentes em relação à montagem e gestão do sistema de ensino. Assim, de fato, a Educação poderá ser entendida como direito de todos.

No nível cultural, os profissionais de Educação têm se deparado com a falta de condições favoráveis no contexto extra-escolar para que a propalada qualidade de ensino seja adequada. Tal fato se refere ao precário sistema de equipamentos culturais necessários para dar suporte e continuidade aos conteúdos tratados nas disciplinas escolares. Os alunos e educadores de muitos lugares não têm acesso a boas bibliotecas, museus, livrarias, galerias de arte, salas de música, institutos científicos, cinemas e praças de esportes, que constituem setores importantes para a formação educacional. Na verdade, muitos não têm condições financeiras e tampouco tempo que lhes permitam desfrutar os recursos disponíveis em suas cidades, até mesmo naquelas de grande ou médio porte. Ainda falta, entre nós, uma política efetiva que leve à democratização dos meios de produção e difusão cultural, que, no Brasil, continuam a ser um privilégio de poucos. Desse modo, a atividade de ensino-aprendizagem fica muito restrita com os escassos recursos que a escola possui, apesar da ajuda externa, mas ocasional, de algum agente público ou privado.

Dentro dessa realidade, podemos falar ainda dos meios de comunicação. Se, por um lado, eles representam a possibilidade de maior capacidade de difusão dos conhecimentos, de variadas formas de entretenimento etc., sabemos que a sua situação está longe de ser considerada boa. Não temos ainda um sistema de comunicação com programação de qualidade para a maioria da população. Poucos são os que têm acesso a bons produtos culturais veiculados no rádio, cinema, televisão e internet, e menos ainda aqueles que têm condições de pagar por esses serviços e equipamentos. Não é demasiado lembrar que tais meios constituem concessões públicas, embora sejam explorados comercialmente por empresas privadas, e, como tal, visam, principalmente, ao lucro. Porém, sequer há uma verdadeira concorrência entre eles, por causa do monopólio de um determinado grupo no mercado brasileiro.

Alguém poderia perguntar se tal situação está relacionada diretamente à luta dos profissionais de Educação. A nossa resposta é a de que os meios de comunicação e difusão cultural influenciam positiva ou negativamente a vida de todos nós, bem como o trabalho realizado no sistema de ensino. Entretanto, há pouco debate político-institucional

sobre as suas conseqüências na política educacional e no processo de formação escolar das crianças, dos jovens e dos adultos. Infelizmente, sequer os sindicatos e demais associações que nos representam têm tido fôlego para levar essa discussão adiante ou tentar revê-la em profundidade. Esse é um aspecto fundamental para concretizarmos o projeto de uma sociedade substantivamente democrática.

A LUTA PELA QUALIDADE DO ENSINO

O sentido de **VOCAÇÃO** associado ao trabalho no mundo moderno foi estabelecido por Max Weber (1973). De origem religiosa (protestantismo), ele foi secularizado, passando a justificar o sentido do trabalho no capitalismo.

Veja as principais reivindicações das entidades que representam os trabalhadores da Educação, como por exemplo: CUT, CNTE, Sepe-RJ, Simpro-RJ e Andes.

Com todos esses condicionantes, os profissionais de Educação vêm tentando fazer o melhor possível. Muitos ainda estão empenhados em um sentido de **VOCAÇÃO** para o ensino. Assim, temos o caso daqueles que são responsáveis pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, e que possuem mais dificuldades para desenvolver a sua profissão satisfatoriamente. Muitos perdem a motivação para o trabalho e a auto-estima pelas razões expostas anteriormente. Conforme alguns dizem, é preciso “tirar leite de pedra” e tentar conciliar a falta de recursos e tempo com a criatividade e a responsabilidade do serviço. Nas escolas, quando sentamos na sala dos professores na hora do intervalo, o que ouvimos com frequência são queixas em relação ao despreparo dos alunos, à superlotação das classes, às condições precárias das instalações e mobiliário, à ausência dos pais, ao autoritarismo de diretores, coordenadores e secretarias de educação (que quase sempre impõem normas discutíveis aos alunos e profissionais da área; no caso do ensino privado, as reclamações têm como alvo os patrões e seus prepostos). No interior das escolas públicas e privadas, os próprios sindicatos recebem muitas críticas por causa da sua falta de interesse ou capacidade de intervir para mudar tal situação. Para muitos educadores, associados ou não, os sindicatos servem apenas para arrecadar fundos a fim de montar plataformas de projeção de seus diretores com finalidades político-partidárias e financeiro-profissionais. Porém, tendo ou não razão em suas críticas, a maioria dos educadores evita se envolver para mudar a realidade, mantendo-se num regime de queixume e conformismo. É lamentável saber que muitos só querem ou somente podem esperar o tempo para se aposentar ou a “sorte” de conseguir realizar outra atividade profissional. A minoria busca algumas alternativas, arrumando tempo para fazer cursos de treinamento e capacitação, se envolvendo em

fóruns de discussão e se mobilizando para acompanhar o trabalho do sindicato ou associação, com o intuito de participar de suas assembleias e variadas formas de luta. Nesse sentido, os educadores não estão distantes da maioria dos trabalhadores brasileiros.

No caso do nível superior, há um pouco da mesma realidade, somado a algumas precariedades no desempenho da carreira, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nem sempre temos a oportunidade de reunir todos numa mesma sala nos intervalos das aulas. Estamos mais dispersos em nossas classes ou gabinetes de trabalho. Então, é nas reuniões de curso, no departamento e nos conselhos que tratamos de conversar sobre as condições adversas do nosso trabalho. Aí estão os recursos (sempre muito escassos) para a pesquisa e extensão, assim como a falta de professores, o dilema quantidade de vagas X qualidade no ensino, a autonomia financeira e administrativa das universidades, as distorções dos planos de carreira e o costumeiro achatamento salarial imposto nas últimas décadas.

No Brasil, a expansão do Ensino Superior feita nos anos 90 trouxe conseqüências problemáticas para esse tipo de profissional. Como cerca de 70% das instituições de Ensino Superior são privadas, a lógica mercantilista e utilitarista se consolidou. Aqui, a qualidade do ensino é duvidosa e há pouquíssimo espaço institucional adequado para pesquisa e extensão. Os postos de trabalho aumentaram, mas a média salarial diminuiu. Mesmo assim, muitos profissionais do setor público passam para o setor privado, emprestando seu nome e prestígio em troca de melhor remuneração, a fim de chancelar a organização e o desenvolvimento dessas instituições. De modo geral, suas instalações são mais modernas e esteticamente mais agradáveis do que as instalações das universidades públicas, porque faz parte do negócio, e várias recebem financiamentos especiais para sua expansão. Enquanto isso, no setor público, muitos *campi* universitários sofrem o risco de serem interditados pela defesa civil, por causa das precaríssimas condições de manutenção. Há casos em que as reitorias têm de negociar até a exaustão para pagar, parceladamente, as contas de água, energia elétrica e telefone, sob pena de terem seus serviços cortados pelas empresas responsáveis pelo fornecimento. As universidades são levadas a improvisar e a tentar driblar a imposição dos poucos recursos disponíveis, pois há falta de

equipamentos básicos para bibliotecas, gabinetes, laboratórios e setores de apoio ao ensino. Isso se soma à situação em que poucos profissionais conseguem verbas para seus projetos, em razão dos constantes cortes nos orçamentos públicos.

RECLAMAR, CHORAR... ATÉ QUANDO?!

Falar das condições de trabalho dos profissionais da Educação é abordar uma lista que daria para estabelecer um verdadeiro “muro das lamentações”. Nada do que foi dito aqui constitui efetivamente uma novidade a respeito da realidade brasileira. Parece até que são apenas esses profissionais que enfrentam dificuldades sérias no cotidiano de seu trabalho. Outros tantos, que sequer chegam à instrução superior, passam por dramas pessoais e coletivos maiores! Entretanto, nosso tema nesta aula é a sua realidade, e não a das outras categorias profissionais.

A choradeira é grande porque o problema é grande! De fato, a sua extensão é bem maior do que aquilo que foi retratado nestas linhas. A responsabilidade é também das autoridades públicas e da população. Afinal de contas, até hoje não temos notícia de nenhuma sociedade que tenha conseguido se desenvolver, ser justa e democrática abrindo mão de um investimento maciço na qualidade da sua Educação. É ela quem trata do planejamento dos vários detalhes da viagem para que o nosso trem possa seguir da melhor maneira possível. Espera-se que a maior parte da sociedade entenda que trabalhar com Educação não é sacerdócio e tampouco mera motivação de educar, baseada num ingênuo estereótipo de sentimentalismo humanístico.

Desse modo, nós podemos oferecer as possibilidades a fim de que muitos tenham condições de embarcar nesta fascinante jornada, saltando e embarcando novamente em várias estações, com suas diversas trajetórias e destinos individuais e coletivos.

“Navegar é preciso”. Lutar também.

A viagem continua porque a luta continua! (SAVIANI, 1998).

RESUMO

- As condições de trabalho dos profissionais da Educação no Brasil são precárias e refletem a situação social do país. Os educadores lutam para melhorar seu serviço nos níveis econômico, político e cultural, através de associações, sindicatos e confederações de nível local, regional e nacional.
- Os setores público e privado têm particularidades próprias na pauta de reivindicações trabalhistas, apesar das questões gerais que afetam a ambos os setores.
- Na Educação Básica, a precariedade das condições de desempenho profissional contribui para o abandono de muitos profissionais qualificados.
- No Ensino Superior, as universidades privadas possuem a maioria dos alunos em relação às universidades públicas. Entretanto, os indicadores mostram que a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão está reunida em maiores proporções nos estabelecimentos oficiais.
- A expansão da Educação média e superior dos últimos anos não correspondeu, necessariamente, à melhoria da qualidade do ensino e de trabalho dos educadores.
- A responsabilidade na luta por uma Educação de qualidade vai além dos educadores. Isto é direito e dever do Estado e da sociedade brasileira.

ATIVIDADES

1. Faça uma compilação e análise das falas vinculadas ao dia-a-dia dos profissionais da Educação, tal como aparecem nos meios de comunicação.
2. Explique as dificuldades principais de organização e mobilização das atividades associativas e sindicais na área da Educação, existentes na sua localidade.
3. Comente as questões fundamentais que devem ser alteradas na legislação educacional e trabalhista brasileira para melhorar a situação dos educadores.

AULA 29

Professor: viagem em torno de sua formação e ação

objetivo

- Rever concepções, conceitos e noções estudados nas aulas anteriores, relacionados à formação e atuação dos docentes.

Pré-requisito

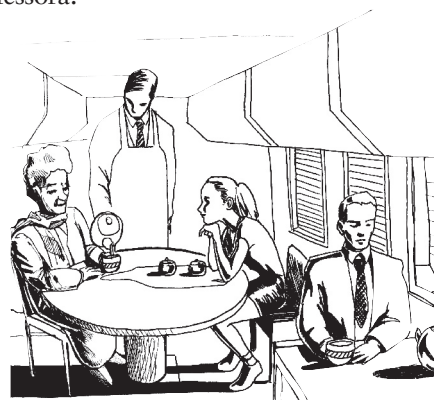
- Esta aula contém uma síntese das treze aulas que a antecedem. Você necessita reestudá-las para compreender o que vai ser revisto a seguir.

PROFESSORA
(Benedito Lacerda-Jorge Faraj)

Eu a vejo, todo dia,
quando o sol mal principia
a cidade a iluminar.
Eu venho da boemia
e ela vai - quanta ironia -
para a escola trabalhar.
Louco de amor no seu rastro,
vaga-lume atrás de um astro,
atrás dela eu tomo o trem...
E, no trem das professoras,
em que outras vão, sedutoras,
eu não vejo mais ninguém...
Essa operária divina
que, lá no subúrbio, ensina
as criancinhas a ler
naturalmente condena,
na sua vida serena,
o meu modo de viver...
Condena porque não sabe
que toda a culpa lhe cabe
de eu viver ao deus dará...
Menino querendo ser,
para, com ela, aprender
novamente o bê-á-bá.

– Ah, minha querida, naquele tempo a gente era muito respeitada...
 – A senhora estudou na famosa Escola Normal do Rio de Janeiro?
 – Estudei sim, minha filha. E era uma excelente escola. O currículo era muito avançado para a época. E, depois de formada, o emprego já estava garantido. Havia ótimos colégios, onde as normalistas iam trabalhar.

– Colégios particulares?
 – Que nada! As escolas públicas eram as melhores que havia.
 – E na sociedade, a profissão era respeitada?
 – Muito. Era um orgulho para toda família ter uma filha professora.
 – E os rapazes? E o casamento?
 – Ah, querida, éramos disputadas. Qualquer rapaz de classe média desejava casar-se com uma professora. Você nunca ouviu falar das famosas brigas, no Rio de Janeiro, entre os estudantes do Colégio Militar e os da Escola Técnica por causa das alunas do Colégio Normal? Até na música popular as professoras eram homenageadas. Você não conhece aquela música bem antiga que começa assim: “Eu a vejo todo dia, quando o sol mal principia...?”



Observamos esse diálogo, ainda há pouco, lá no vagão restaurante. Uma bela senhora, de cabelos inteiramente brancos, ar e maneira distintos, conversava com uma jovem alegre, bem moderninha, linda em sua saínia curta e cabelos graciosamente presos num rabo-de-cavalo.

A conversa, prezado aluno, vem bem a calhar para nos introduzir nesta aula-síntese. Nela, vamos resumir várias aulas que trataram, fundamentalmente, dos professores, de sua formação e de sua ação.

Vamos, então, rever, sinteticamente, cada uma dessas aulas, oferecendo a você, mais uma vez, a oportunidade de examinar os temas de cada uma delas.

Mas, lembre-se: estudar esta aula-síntese não substitui uma releitura, atenta e cuidadosa, de cada uma das aulas.

Outra coisa importante: procure praticar sempre o que aprender, de preferência aproximando as noções teóricas de sua prática cotidiana.

A primeira das aulas foi intitulada “Educador: Formação e Ação”. Nela, prezado aluno, você foi convidado a refletir sobre a função docente e sobre o papel do educador, analisados em face das conquistas tecnológicas e da globalização econômica, tendo em conta sobretudo o neoliberalismo.

Com base, especialmente, no pensamento de Candau e Libâneo, a aula concentrou-se em quatro pontos:

1. A docência necessita ser reavaliada em função dos novos recursos oferecidos pelas novas técnicas.

Em relação a esse ponto, afirma-se na aula: “Os novos recursos tecnológicos (vídeo, computador etc.) se tornaram um auxílio precioso para o educador atual. A utilização desse instrumental, longe de tornar supérflua a tarefa do docente, colabora decisivamente para o ensino. Esses meios facilitam a transmissão dos conhecimentos, possibilitando a criação de novos saberes”.

Trata-se, portanto, caro aluno, não de rejeitar a tecnologia, nem de transformá-la num recurso que viria a substituir o professor, mas de utilizá-la como meio auxiliar e eficaz, que venha a enriquecer a tarefa docente.

2. A docência diante da questão da relação da teoria com a prática.

A aula avalia essa questão, partindo de uma análise fundada em duas constatações a “feminização” da atividade docente e a dependência econômica e tecnológica do País em relação dos grandes centros que fazem com que ensinar seja apenas transmitir conhecimentos lá produzidos. Assim, ao professor seria reservado apenas o papel de repetir, não de contribuir, juntamente com seus alunos, para a criação de saberes.

Sobre isso, a análise crítica desenvolvida na aula conclui que “teoria e prática são duas condições indispensáveis, e inseparáveis, para o exercício da profissão docente”.

3. O papel social e político do docente.

A aula sublinha que o professor tem um papel social e político a desempenhar, especialmente para se contrapor à globalização, que exclui e marginaliza povos e grupos.

Acerca desse ponto, a aula assinala que “O educador deve ser crítico e ter clara consciência do seu papel social e político, ao lidar com as novas gerações”.

4. Docência, diversidade e práticas democráticas.

Acolhimento e respeito aos “diferentes”, efetivação da democracia em sala de aula e fora dela, consciência acerca dos problemas sociais e atitudes que favoreçam a inclusão social – eis o que a aula apresenta como ingredientes indispensáveis na prática docente.

A aula 1 se encerra criticando o relativismo ético atualmente existente e lembrando o compromisso do professor com princípios éticos tanto pessoais como relativos ao seu papel na sociedade.

A aula seguinte recebeu a denominação de “A Origem da Profissão Docente”.

Essa aula começa com esclarecimentos sobre o que sejam “origem”, “profissão” e “docente”.

Com a ajuda de definições encontradas em dicionários, a aula lhe apresenta, caro aluno, definições desses termos. O exame do significado das palavras é um bom começo para se refletir as teorias e práticas que estão por detrás delas. Vale a pena, portanto, voltar ao texto da aula e, a partir de uma releitura, refletir sobre o que significam “docência” e “profissão docente”.

O professor é, de fato, um profissional? Em caso afirmativo, ele exerce, realmente, sua profissão em plenitude? E tem, por parte da sociedade, o reconhecimento de seu trabalho profissional, inclusive no que diz respeito à remuneração, ou seja ao que a sociedade paga por seu trabalho, que deveria garantir-lhe a sobrevivência de maneira condigna?

Parando para pensar, prezado aluno, logo chegamos à conclusão de que não é bem isso o que acontece na maioria dos lugares, especialmente no Brasil. Use o que a aula lhe apresentou para refletir sobre o assunto e descobrir de que forma você pode aplicar o resultado dessa análise em sua forma de ver a profissão de educador e também de examinar sua prática.

Em seguida, a aula lembrou que a desvalorização da profissão docente é, em grande parte, devida a uma visão machista, segundo a qual ensinar, sobretudo nos níveis iniciais, seria uma espécie de prolongamento da atividade maternal, ou seja, de cuidar das crianças.

Você, prezado, aluno, com certeza já percebeu o uso quase generalizado do apelido “tia”, atribuído às professoras das séries iniciais. Pois é disso que a aula está falando, estabelecendo uma relação com a desvalorização da profissão docente.

Você encontrou depois, nessa aula, uma importante afirmação: a de que o professor *é um trabalhador*, e de que, como tal, deve ser considerado e reconhecido. O trabalho desse profissional é absolutamente necessário à sociedade, tanto para a transmissão quanto para a construção de conhecimentos e habilidades.

A aula seguiu analisando o surgimento histórico da profissão docente. Foi explicado porque é importante conhecer a trajetória histórica da profissão docente, lembrando-se de que essa visão do passado permite uma reflexão radical acerca do ato educativo porque a sociedade institui a prática educativa, e como essa prática vai se transformando e se adaptando às condições concretas das sociedades nos vários momentos históricos.

Nunca é demais repetir, caro aluno: o estudo do passado só se justifica quando permite uma reflexão sobre o presente e influencia nossa atuação sobre nossas concepções a respeito da Educação e, especialmente, sobre nossa prática educativa.

Lembrando um dos eixos norteadores deste nosso curso, a Transformação, a aula assinala que a mudança é característica no ensino humano, que não somente reproduz, mas recria os saberes.

Essa aula é encerrada com informações sobre o surgimento das atividades pedagógicas no Oriente, onde toda a comunidade assumia a função de ensinar, ou seja, de transmitir, dogmaticamente, os princípios religiosos, que estavam na base da estruturação da sociedade. Ainda não existe, nesse momento histórico, o professor como um profissional especializado.

A aula seguinte ganhou a mesma denominação da anterior, de que se constitui numa segunda parte.

Nessa aula começou-se por demonstrar que aquilo que denominamos “Educação”, no Ocidente, nasceu na Grécia, é um legado da Civilização Helênica. Com os gregos nasceu a figura do docente.

A aula demonstrou que a atividade educativa nasceu sob a forma da composição e, sobretudo, da recitação, poética. Os gregos instauraram uma nova visão de mundo, que nasceu nesses tempos iniciais com a poesia de Homero e de Hesíodo.

Caro aluno, em nossa linguagem cotidiana, quando queremos dizer que, para fazer alguma coisa, enfrentamos extremas dificuldades, que nos impuseram muitos sacrifícios e exigiram grande esforço, falamos que isso foi “uma verdadeira Odisséia”. Volte a essa aula e compreenda o sentido dessa expressão. Talvez você até chegue à conclusão de que o trabalho de professor seja uma verdadeira Odisséia...

A aula seguiu falando nos *aedos*, que eram artistas recitadores, atores que viajavam por todo o território transmitindo as tradições, especialmente os princípios éticos e artísticos, disseminando a cultura grega.

Porém, a docência propriamente dita, a atividade específica de ensinar, só nasceria com os sofistas, que eram mestres na arte denominada “Retórica”, que consistia no saber falar bem.

Vimos, a seguir, nessa aula, que os sofistas são o que poderíamos denominar os primeiros docentes profissionais, ou seja, aqueles que ensinavam a arte de vencer pelo discurso bem feito, pela argumentação – exigência cada vez maior na medida em que a democracia foi se consolidando na sociedade ateniense, deixando para trás os tempos em que a Educação consistia apenas em receber e transmitir as tradições.

Volte a essa aula, prezado aluno, e lembre quem eram os sofistas, o que eles ensinavam, como ensinavam, e em que medida isso se aproxima do que consideramos hoje um professor, como um profissional do trabalho educativo.

A aula destaca uma questão fundamental no pensamento sofístico: sua característica de ceticismo, de dúvida, de questionamento, de relativização, de considerar a importância do ponto de vista de cada um.

Quando você ouve falar, caro aluno, por exemplo, em “opinião” ou em “opinião pública”, será que isso tem alguma coisa a ver com o que defendiam e praticavam os sofistas? Releia a aula e pense sobre isto.

Em seguida, a aula apresentou um perfil da fascinante figura de Sócrates, ainda hoje tido como o professor por excelência, o modelo de homem e de mestre, crítico do relativismo e do ceticismo dos sofistas e defensor intransigente da busca constante da verdade, mesmo quando essa atitude puder custar - como lhe custou - a própria vida.

Ao final, na apresentação da didática socrática, a aula relacionou algumas características fundamentais, que vale a pena destacar, porque, como você pode ver, prezado aluno, continuam atuais e válidas para todo professor consciente de sua missão e preocupado em estabelecer uma relação adequada e educativamente eficaz com seus alunos:

- procurar saber “junto com” o aluno.
- a verdade e o conhecimento surgem no diálogo, na reflexão conjunta.
- ajudar os outros, por meio de perguntas, a obter o próprio conhecimento, as próprias definições sobre o que é ético, justo ou injusto, verdadeiro ou falso.

A aula seguinte teve como tema a formação do professor e recebeu o título “A formação do educador no Brasil (1835-1932)”. Ela tratou das denominadas “Escolas Normais”, traçando um panorama histórico acerca dessas instituições, desde a primeira, surgida em Niterói no ano de 1835.

Em termos políticos, a disseminação das Escolas Normais aconteceu num contexto de luta entre facções políticas reunidas em três tendências: conservadores, liberais exaltados e liberais moderados.

Os moderados acabaram por prevalecer, tendo como expressão dessa vitória a promulgação do Ato Adicional de 1834.

Tendo como principal substância a descentralização administrativa, esse Ato constitui-se num marco para a Educação brasileira, porque atribuiu a cada província a responsabilidade pela organização e funcionamento dos níveis primário e secundário do seu sistema de ensino.

Embora a medida não tenha sido efetivamente implementada – pois somente as províncias mais fortes teriam condição de fazê-lo – representa uma real preocupação com a instrução no país. A criação da primeira Escola Normal foi decorrência dessa nova visão da situação educacional brasileira da época.

A Lei 10, de 1835, constituiu-se na legislação reguladora do Ensino Normal, isto é, da formação dos professores para os níveis mencionados.

Observe, caro aluno, que a aula destacou a grande preocupação desse instrumento legal, e de outros subseqüentes, com as bases morais e os princípios da ordem e da boa conduta, que foram postos no centro das preocupações em relação à formação dos professores. A formação intelectual dos docentes ficou em segundo plano.

A partir de 1870 essa ordenação das escolas de formação de professores se consolida, inclusive com a construção de prédios exclusivos e a determinação da Escola Normal como a instituição adequada para a formação desses profissionais do ensino.

A aula seguiu tratando da formação de professores no Rio de Janeiro, no período de 1874 a 1932.

Em 1881, pelo Decreto 8.025, o Ensino Normal foi regulamentado no Rio. A aula, destacou a preocupação com a formação dos professores nas ciências, o que era preocupação fundamental dos positivistas, liderados por Benjamim Constant, que dirigiu interinamente a Escola Normal do Rio de Janeiro.

Aproveite essa oportunidade, prezado aluno, e procure obter informações, em bibliotecas ou na Internet, sobre os positivistas e sua influência na política brasileira, sobretudo nas lutas que culminaram na substituição do Império pela República.

A aula assinalou que, na passagem do século, “nas discussões educacionais estava presente a preocupação com o despreparo, o desprestígio e a improvisação dos professores que deveriam atuar na escola elementar”. Que acha disso, prezado aluno, comparando com os tempos atuais? Veja que é para possibilitar uma análise crítica comparativa dessa natureza que recorreremos ao estudo da dimensão histórica, como nestas aulas que estão sendo aqui resumidas.

Nas duas primeiras décadas do século XX, as transformações culturais por que passou o Brasil conduziram a uma nova visão sobre a Educação e seu papel na reconstrução do país. Capitaneadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), as novas propostas apostavam num papel relevante da ação educativa, e foram o resultado de pensamentos renovados e de esforços empreendidos por intelectuais inteiramente dedicados à Educação, os quais viriam a ser, mais tarde, os signatários do famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já mencionado algumas vezes em nosso curso.

Vale a pena transcrever da aula alguns dos pontos fundamentais desse documento tão significativo para a história da Educação brasileira:

- a. o desenvolvimento da educação era imprescindível para o progresso econômico brasileiro, pois havia uma estreita relação entre economia e Educação;
- b. a Educação brasileira apresentava-se fragmentada e desarticulada, por isso era preciso construir um sistema educacional de acordo com uma visão global e articulada;
- c. a Educação devia ser orientada por princípios filosóficos e sociais;
- d. era necessário usar métodos científicos na Educação;
- e. a realidade educacional brasileira deveria estar fundamentada numa cultura própria, que apontasse os objetivos e os fins da Educação;
- f. o educador precisava de uma cultura múltipla e diversa, de ampliar o seu horizonte e ter formação universitária.

É importante considerar, caro aluno, que a Educação e o educador passaram, a partir dessa época, a adquirir relevância em seu papel na pretendida transformação do país. Os críticos da denominada “Escola Nova”, considerando excessiva essa verdadeira aposta na Educação, denominam essa postura escolanovista de “otimismo pedagógico”.

No encerramento da aula foram mencionadas as reformas do ensino empreendidas no Rio de Janeiro: a Reforma do Ensino do Distrito Federal, de Fernando de Azevedo, em 1928, e a Reforma do Instituto de Educação, levada a efeito por Anísio Teixeira, em 1932.

Sigamos, prezado aluno, agora a aula que se intitulou “A formação do educador no Brasil (1932-2000)”, que contém a análise seguinte à da aula anterior, vindo até nossos dias.

A aula se iniciou destacando a importância do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro, instituição que, sob a orientação do grande educador Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, transformou-se no paradigma para todas as instituições de formação de professores nas décadas de 30, 40 e 50.

Destaquemos, em linhas gerais, a partir da aula, as características do Instituto de Educação que fizeram dele o padrão do Ensino Normal:

1. Ensino em dois ciclos de 5 anos, o fundamental e o complementar.
2. Escola de Professores, que se seguia à Escola Secundária, com nível de complexidade que era comparado ao ensino superior.
3. Estrutura curricular em trimestres, que deveriam:
 - a) fornecer uma visão de conjunto da profissão do magistério, de modo que o aluno pudesse escolher futuramente sua área de especialidade no magistério primário;
 - b) dar a formação profissional do professor;
 - c) a seguir, complementar com disciplinas de conteúdo mais genérico, para que os alunos pudessem sintetizar os conhecimentos especializados que receberam, construindo uma visão filosófica e social do trabalho do educador.

A aula destaca o papel do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, transformado num verdadeiro laboratório de pesquisas teóricas e práticas educativas, servindo de padrão para todo o país. A experiência contemplou inclusive a divulgação desse trabalho do Instituto, com sua divulgação através da revista **Arquivos do Instituto de Educação**.

Como você já percebeu, prezado aluno, vale a pena reler atentamente a descrição feita na aula sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A estruturação do Instituto e sua proposta pedagógica podem proporcionar a você uma boa reflexão, sobretudo se comparada à situação da formação de professores nos nossos dias, inclusive a sua.

Em 1935, essa experiência integrou-se a uma outra, desenvolvida no nível superior, com a criação, no Rio de Janeiro, da Universidade do Distrito Federal (UDF), à qual o Instituto de Educação foi incorporado.

Conforme assinala a aula, três iniciativas contribuíram decisivamente para mudanças na Educação, em geral, e na formação de professores, em particular: as duas Reformas, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, e a criação da UDF. A elas se soma a atividade coroada de êxito do Instituto de Educação.

Em 1937, a mudança política decorrente do denominado Estado Novo, que estabeleceu uma ditadura comandada por Getúlio Vargas, levou a um verdadeiro retrocesso nessas conquistas acima mencionadas. A UDF foi extinta e o Instituto de Educação, com mudança radical em suas diretrizes pedagógicas, passou a ser um instrumento para uma educação moral e cívica defendida pelo regime vigente.

No ano de 1943, o Instituto de Educação ganha nova estruturação e uma reforma curricular. Releia a aula atentamente, caro aluno, e compare a nova proposta com as experiências pioneiras anteriores. Observe se houve ou não retrocesso.

A situação da Educação e da formação de professores mudaria mais uma vez entre 1945 e 1946. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o advento da redemocratização no Brasil, surge a preocupação com uma melhor formação dos docentes, com solidez técnica e adequação ao novo ambiente democrático e participativo.

Em 1946, a formação de professores sofre uma completa reestruturação, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal.



As novas características do curso são as seguintes:

- a. processos pedagógicos ativos;
- b. aulas de metodologia de acordo com cada disciplina do ensino primário;
- c. prática de ensino com exercícios de observação e participação efetiva no trabalho docente;
- d. aulas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto, Educação Física e Recreação e Jogos ministradas no último ano do curso Normal, respeitando as necessidades regionais;
- e. ensino religioso de caráter facultativo.

Conforme acentuou a aula, durante a década de 50, o Curso Normal, segundo o próprio depoimento de professoras formadas nessa época era considerado um curso que “fornecia **erudição**; a carreira docente era considerada árdua, exigindo, por isso, perfeição, dignidade e perseverança”.

No final dos anos de 1950 e durante os primeiros anos da década de 1960, preponderou no Brasil uma visão política de base nacional-desenvolvimentista. A articulação da escola com a comunidade, ou seja, integrar Educação com atividades sociais e dinâmicas comunitárias, era o eixo norteador dessa nova visão da atividade docente, sobretudo no nível fundamental.

No final da década de 1960, registra-se, sobretudo na Região Sudeste, grande expansão das matrículas nos Cursos Normais, com aumento da quantidade, porém sem o correspondente cuidado com a qualidade.

A década de 1970 trará nova e radical mudança nos cursos de formação de professores: sob uma orientação tecnicista, eles se transformam em cursos técnicos profissionalizantes, a partir da promulgação da Lei 5.692/71.

Nos anos 1980, registra-se uma forte reação e a mobilização dos educadores em prol da reformulação dos cursos de formação de professores, sendo criado, depois da I Conferência Brasileira de Educação, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador.

Observe na aula, prezado aluno, as várias iniciativas dos profissionais de Educação, mobilizados e organizados, com a promoção de muitos eventos em favor de uma nova política de formação docente. Essas iniciativas têm como principal liderança a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE).

A aula foi encerrada lamentando que, a despeito de toda essa mobilização e iniciativas, ainda não tenham sido criadas as condições ideais para a formação dos professores. O debate prossegue, sobretudo, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 1996.

A seguir, caro aluno, você pôde estudar uma aula denominada “A Feminização do Trabalho Docente – Século XIX”.

Logo em seu início, a aula nos lembrou algo muito importante em relação à formação e atuação das mulheres: somente em 1827, regulamentou-se a Educação das mulheres; também a partir daí é que elas puderam lecionar oficialmente.

Essa atividade, no entanto, relaciona os papéis de professora e de mãe. Educar seria, assim, uma extensão da maternidade; e cuidar de crianças, como professora, supunha-se, também prepararia a mulher para seu papel de mãe.

A aula assinala que, até então, como decorrência de uma visão aristocrática e dominante de que só deveriam trabalhar aqueles que precisassem disso, o trabalho feminino também não era bem visto. Só trabalhavam as mulheres brancas pobres e as negras que tinham recebido **ALFORRIA**.

A industrialização e a urbanização são fatores que contribuem decisivamente para criar as condições que possibilitaram a atração das mulheres para a profissão docente, conjugada com o desenvolvimento da expansão educativa do nível primário. Além disso, há outro fator significativo: os homens são atraídos para outras atividades economicamente mais lucrativas.

Por outro lado, o aspecto patriarcal da sociedade levava à exploração desumana do trabalho feminino, o que levou as mulheres a buscar outras opções de trabalho, dentre as quais se destacou a profissão docente.

Outro fator é a identificação estabelecida entre as mulheres, sua condição de mãe e uma suposta inclinação moral, que produziu uma imagem da mulher como trabalhadora ideal para lidar com a formação das crianças. O **ESTEREÓTIPO** da relação professora/mãe começou a ser construído e, de certa forma, dura até nossos dias.

Em seguida, ao encerrar-se, a aula apresentou um panorama da situação das mulheres, em todo o mundo, em relação à sua formação e atuação no magistério, mencionando-se, em relação ao Brasil, a importância da criação das Escolas Normais, além de ter sido mencionado

ALFORRIA.

[Do ár. Al-hurriya (f), ‘liberdade’].

1. Liberdade concedida ao escravo; manumissão. 2. P. ext. Libertação de qualquer jugo ou domínio. Dicionário Aurélio – Século XXI (Versão eletrônica).

ESTEREÓTIPO.

[Do fr. Stéréotype].

S. m. 1. Tip. Fôrma compacta obtida pelo processo estereotípico; estereotíпия, clichê. 2. Lugar-comum (2); clichê, chavão. Dicionário Aurélio – Século XXI (Versão eletrônica).

que isso contribuiu para a própria elevação do nível cultural feminino, com ampliação da escolarização.

A aula seguinte continuou a estudar a feminização do trabalho docente, só que no século XX.

Começou-se por explicar que essa feminização aumentou consideravelmente no novo século, e não somente por motivos culturais mas também econômicos, correspondendo a uma necessidade cada vez maior da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Nessa época, considerava-se que a mulher era a mais capacitada para atuar no ensino de crianças por que ela tinha a capacidade de civilizar e moralizar.

Outros fatores apontados pela aula: no século XX cresceu o papel da mulher como exemplo de boa conduta; e o controle, por parte do Estado, sobre a profissão docente aumentou consideravelmente, em decorrência mesmo da expansão do ensino.

A docência, por ser considerada principalmente um sacerdócio, uma missão, também parecia mais condizente com as mulheres, tidas como mais aptas para exercer esses papéis.

A partir da década de 1920, por força da mobilização dos próprios educadores, tendo à frente a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), também a dimensão da competência técnica começou a ser levada em consideração. Isto levou a um maior rigor seletivo, com a realização de concursos para ingresso no magistério público, bem como a melhorias no processo de formação de docentes.

Nas décadas de 1930 e 1940 permanece, no entanto, a associação entre a mulher professora e as figuras da mãe e da heroína. Essa visão só começa a ser modificada no final dos anos de 1950 e início da década de 1960.

No final dos anos 1960, a preocupação de inserir a Educação no processo desenvolvimentista também fez com que uma visão mais profissional e técnica suplantasse a da mulher professora como mãe, pessoa mais sensível, mais moralizadora, melhor exemplo etc.

A aula termina mostrando que, a partir dos anos 70, essa visão acerca da mulher no magistério deu lugar a uma mais acentuada profissionalização, sem que as professoras, no entanto, abrissem mão da dimensão da sensibilidade. Por isso, como se afirma na aula, a mulher está contribuindo - em todas as profissões, inclusive no magistério - para a mudança nas relações de trabalho.

A aula seguinte recebeu o título de “As condições do trabalho docente nos diferentes tempos históricos – do século XVII ao século XIX”.

Com o apoio no pensamento de Ariés, a aula apresentou um panorama da docência no mundo, desde o século XII, com o surgimento dos primeiros professores, e percorrendo os séculos seguintes, com o desenvolvimento do magistério e da profissão docente, em função, sobretudo, do surgimento e consolidação da burguesia, da urbanização e da expansão de uma visão **LAICA**, contraposta uma Educação religiosa, bem como do aparecimento e fortalecimento do Humanismo.

A concentração nas cidades e, posteriormente, o advento do capitalismo trarão novas exigências para a Educação e, conseqüentemente, para a formação dos professores.

A visão do magistério, que unia vocação com sacerdócio, foi sendo substituída por uma abordagem laica, em decorrência da ampliação da demanda por Educação, que já não poderia ser atendida pelo clero.

A discussão entre religiosos e não-religiosos – e com ela a visão da atividade docente como sacerdócio – prosseguiu durante séculos. Em 1795, foi criada na França, e funcionou por um breve período, a primeira Escola Normal laica.

Somente no século XIX, para atender às necessidades produtivas, e como parte da expansão e consolidação do capitalismo, bem como dos embates entre reacionários e liberais, conservadores e progressistas, no âmbito da criação e fortalecimento dos Estados nacionais, o trabalho docente foi se tornando mais complexo e passou a ficar sob o controle estatal.

A aula destacou que o século XIX caracterizou-se por um período de luta intensa dos professores, em busca da autonomia da atividade docente, face à tutela pelo Estado e pela Igreja.

O Estado acaba por impor-se como controlador da Educação e da atividade docente, havendo, no entanto, o contraponto da organização e ação dos professores, lutando pela melhoria da Educação e das condições do trabalho docente.

Encerrando-se, a aula acentuou novamente que, em termos da formação docente, a criação das Escolas Normais representou um importante passo, inclusive no Brasil, para o fortalecimento da profissão docente, da autonomia intelectual dos docentes, da melhoria de sua formação, em oposição a visões do trabalho do professor como heroísmo, doação ou sacerdócio.

LAICO.

[Do lat. ecles. laicu (< gr. Laikós, ‘do povo’), por via erudita.] 1. V. leigo (1) . 2. Que vive no, ou é próprio do mundo, do século; secular (por oposição a eclesiástico).

A aula seguinte, que trouxe o exame da questão do trabalho docente até nossos dias, foi intitulada “As condições do trabalho docente nos diferentes tempos históricos – século XX”.

Essa aula começou por apresentar as características do trabalho no modo de produção capitalista, e situando a tarefa específica e com características muito particulares – o trabalho docente – no conjunto desse modelo econômico.

Em seguida, a aula apontou algumas das características desse modo de produção presentes no trabalho docente. São elas:

- a perda do controle do trabalho;
- seu excessivo parcelamento; e
- o aumento das atividades exercidas pelo professor.

O movimento denominado “Escola Nova” trouxe um novo impulso para a profissionalização docente no Brasil, defendendo a base científica para a formação e a ação docentes, bem como propondo a divisão das atividades escolares – inspeção, supervisão, orientação e administração.

A partir da Revolução de 1930, o Estado brasileiro tornou-se mais centralizador e controlador, inclusive no que diz respeito à fiscalização e divisão em níveis especializados do trabalho docente, com a introdução das classes seriadas. O parcelamento e a especialização do trabalho dos professores foi consolidado.

Releia essa aula, caro aluno, para entender um fato importante: como o estágio **MONOPOLISTA** do capitalismo afetou a profissão docente, no período de 1930 a 1964.

Observe que entre 1930 e 1964 houve substantivas mudanças na situação da profissão docente, como em relação à Educação em geral. A aula acentuou bem que, sobretudo a partir da democratização, em 1945, o papel das Escolas Normais, especialmente do Instituto de Educação, do Rio de Janeiro, foi fundamental para a valorização da profissão docente. A aula demonstra que também financeiramente, a profissão era muito mais compensadora do que nos dias de hoje.

Aproveite, prezado aluno, o momento em que vai reestudar a aula e tente obter, em bibliotecas e na Internet, dados com os quais possa comparar a situação de hoje, em termos das condições de trabalho dos professores, com a das décadas de 1940 e 1950.

A aula se encerra com um panorama da degradação sofrida pela profissão docente no Brasil, sobretudo nas três últimas décadas.

MONOPÓLIO.

[Do gr. *monopólion*, pelo lat. *monopolium*.]
S. m. Econ. 1. Situação de mercado em que só um vendedor controla toda a oferta de uma mercadoria ou de um serviço. 2. Controle exclusivo de uma atividade, atribuído a determinada empresa ou atividade. 3. A atividade da qual se detém controle exclusivo. 4. Açambarcamento de um mercado, para obtenção de preços altos.

A aula seguinte foi intitulada “O jogo das representações mútuas $\frac{3}{4}$ como professores e alunos percebem seus papéis sociais”.

Essa aula analisa as relações interpessoais, a forma como professores e alunos percebem-se uns aos outros no contexto da atividade educativa.

Em verdade, prezado aluno, paremos para pensar: quem somos nós, senão o resultado tanto das visões que temos de nós mesmos quanto daquelas que os outros têm de nós? Somos, por conseqüência, o resultado dessas expectativas e dos papéis que representamos.

A aula assinala que nossa reação diante do comportamento das outras pessoas e, em decorrência, nosso próprio comportamento em relação a elas, depende de nossa percepção e da forma como interpretamos e construímos representações, isto é, apresentamos a nós mesmos, o resultado daquilo que percebemos e da nossa interpretação desta recepção.

Porém, caro aluno, a coisa é mais complicada ainda. Tudo funciona, nas relações interpessoais e nas sociais, como se fosse uma trama, uma complexa rede de fios entrelaçados, como existem num tecido. A mistura, combinação e ordenação dos fios é que nos apresenta sua cor, sua textura, enfim, a aparência que o tecido tem para nós.

Vemos que é mais complicado se lembramos que, nessas relações, tudo depende também daquilo em que acreditamos. Conforme exemplifica a aula, tomando o exemplo das relações entre professores e alunos, essas relações dependem de uma representação ou percepção do que o professor crê que os alunos esperam dele e, também, de uma representação que os alunos acreditam que o professor espera deles.

Complicado? Nem tanto. Observe seus professores e seus alunos, se for o caso, e veja se, no dia-a-dia, tudo não funciona assim. Pense no seu próprio comportamento e naquilo que você espera em relação ao comportamento de cada um.

Utilizando um exemplo oferecido por Perissée, a aula mostrou como as representações que os alunos fazem deles mesmos e da sociedade em que estão inseridos, bem como as expectativas ou esperanças que têm, influenciam de forma decisiva sua maneira de se relacionar com a Educação.

Em seguida, a aula discute a origem dessas representações na relação educativa, apresentando as seguintes fontes:

- a. informação direta;
- b. informação indireta;
- c. organização do sistema;
- d. observação continuada.

Com base nessas fontes, o professor constrói a imagem de um “aluno ideal”. É com ela que ele acaba comparando os alunos reais que tem diante de si no cotidiano da sala de aula.

Do mesmo modo, o aluno também constrói sua representação de um “professor ideal”.

Outra fonte para a construção dessas representações é a representação que alunos e professores fazem dos seus próprios papéis, como docente e discente.

Finalmente, vem outra fonte importante: os estereótipos, ou seja, determinadas formas e fórmulas pré-determinadas a partir das quais julgamos as pessoas e as situações. Sobre isto, a aula tece comentários relativos a estereótipos a partir dos quais os professores podem julgar seus alunos, e vice-versa.

Ao ser encerrada, a aula relacionou a ideologia da exclusão com os estereótipos. Releia-a e observe, à sua volta, se e como essa relação se estabelece.

A aula seguinte recebeu o título de “Os Esquemas de Controle da Profissão Docente”.

Logo de saída, prezado aluno, você encontrou uma referência às diferentes culturas que se pode identificar no espaço escolar: cultura crítica, cultura acadêmica, cultura social, cultura institucional, cultura experiencial e cultura docente. É a esta última que a aula se dedicou.

A aula apontou três níveis em que se manifesta a cultura docente, sem cuja presença complementar não se pode compreender essa manifestação cultural, que se apresenta como o componente mais importante na cultura da escola como instituição. Esses níveis são:

- Transracional – no qual os valores são concebidos como propostas metafísicas, fundamentadas em crenças, códigos éticos e intuições morais;
- Racional – em que os valores se fundamentam nas normas e nas expectativas do contexto social e dependem da justificação coletiva;
- Sub-racional – com os valores sendo experimentados como sentimentos e preferências pessoais, estão impregnados de contaminações emotivas e podem ser considerados basicamente amorais ou associais.

Observe esses níveis, caro aluno, e tente descobrir se realmente os valores com os quais lidam os professores são fundamentados neles. Crenças, códigos éticos e instituições morais estão na base dos valores defendidos pelos professores em sua atividade cotidiana? O que a sociedade espera da atividade docente – ou seja, as expectativas – é fundamental? Sentimentos, preferências e emoções determinam as escolhas e as atividades dos professores?

Em seguida, a aula relacionou os fatores e as formas de manifestação da cultura docente:

- qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais;
- definição de papéis e funções;
- modos de gestão;
- estruturas de participação;
- processos de tomada de decisões.

Portanto, prezado aluno, quando você quiser analisar as características culturais de uma determinada instituição educativa, bem como essa cultura institucional se relaciona com a atuação dos docentes, observe o que está relacionado nos itens citados anteriormente.

A aula, examinando o atual momento vivido pela cultura docente em geral, apresenta um diagnóstico apresentado por Hargreaves, segundo o qual essa cultura está vivendo “uma tensão preocupante e inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial. E, por outro lado, tem que necessariamente experimentar as rotinas, as convenções e os costumes monolíticos e estáticos de um sistema escolar sem flexibilidade alguma, opaco e burocrático”.

Em suma, caro aluno: mudança e flexibilidade versus rotinas e convenções estáticas é o dilema que define a cultura docente nos dias de hoje. É muito importante que você se posicione diante dessas, digamos assim, faces da cultura docente, pois elas influenciam e influenciarão sempre sua atividade como professor.

A cultura docente tem, portanto, capital importância. Por isso, conforme se assinalou nessa aula, todo projeto pedagógico necessariamente tem de levá-la em conta.

Essa cultura conforma, inclusive, a atitude dos novos docentes, que quase sempre acabam por se ajustar a métodos e papéis, como forma de não entrar em choque com as normas da instituição e com a conduta habitual dos colegas mais antigos.

A aula destacou um ponto importante: alunos podem ver a escola a partir do ponto de vista de sua própria formação cultural, resultando numa visão bem diferente da dos professores, em relação à Educação, à escola, à aprendizagem, o que acaba por estabelecer conflitos. Mas isso tudo se dá numa situação geral em que a cultura docente acaba por se impor e condicionar a dos alunos.

Quanto ao conteúdo da cultura docente, a aula sublinha que ele “está intimamente articulado com a função social que a escola adquire em cada tempo histórico e em cada contexto social, com sua regulação política e administrativa e, também, com o conhecimento pedagógico acumulado na tradição teórica e prática da profissão docente”.

Em relação à forma da cultura docente, tomando por base o pensamento de Pérez Gomes, a aula assinalou suas principais características:

- Isolamento do docente e autonomia profissional.
- Colegialidade burocrática e cultura de colaboração.
- Saturação de tarefas e responsabilidade profissional.
- Ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

Reveja na aula o detalhamento de cada uma dessas características e veja se elas estão presentes no seu cotidiano escolar e como afetam sua vida como aluno e como professor.

“O mal-estar docente”. Este título, que foi atribuído à aula seguinte, já dá a medida do tipo de problema de que se trata. Sabemos nós, os professores, com quanto de mal-estar e quais as várias formas com as quais convivemos em nosso trabalho...

A aula começou por analisar um outro aspecto importante e sua relação com a cultura docente: a colaboração espontânea. As dificuldades comuns a todos os docentes acabam por estabelecer a necessidade dessa colaboração, a qual, no entanto, sofre também com as resistências opostas tanto pelos procedimentos estabelecidos quanto pelo próprio aparato burocrático.

Essa cultura da colaboração apóia-se em dois fatores importantes: na dimensão cognitiva, com o debate e a troca de idéias, e na dimensão afetiva, que cria o necessário clima de confiança, indispensável para que cada um participe efetivamente, sem temer o ridículo, a exploração, a desvalorização ou a discriminação.

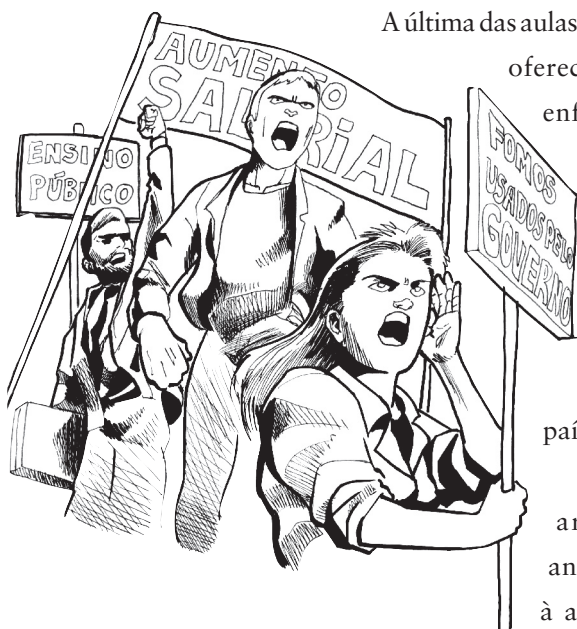
Como temos visto, caro aluno, diante das transformações por que passa a Educação – novas tecnologias, política de inclusão, novas orientações curriculares, mudança de posições tradicionais e conservadores em benefício de um novo professor, que seja facilitador, planejador, líder pedagógico etc – a pressão é imensa, quase insuportável. Daí o mal-estar de que tratou a aula.

Há que se obter resultados a qualquer custo, mesmo em detrimento da qualidade do ensino e à custa de grande desgaste do profissional de Educação. Objetivos puramente instrumentais, uma instrução fragmentada – tudo isso produz no docente ansiedade, angústia, perplexidade, desilusão.

A quem incumbe mudar a situação, caro aluno? Claro que a nós, professores. Conforme se pôde ler num trecho da aula: “É quase impossível precisar quem nasceu primeiro: a baixa estima do professor acerca de seu trabalho ou a deterioração do status do professor na sociedade. O fato, agora, é que os dois fenômenos co-existem no tempo e na cultura e, se nada fizermos para transformá-los, o mal-estar na profissão docente tende a aumentar”.

Em sua última parte, a aula lançou mão do conceito psicanalítico de *transferência* para analisar as relações entre o aluno e o professor, na situação de aprendizagem, explicando como se estabelece um mecanismo de poder, por parte do docente, que pode e deve ser posto a serviço da construção de um conhecimento com os dois elementos envolvidos nessa relação, o aluno o professor.

Releia essa parte da aula e tente entender qual o papel que pode ser desempenhado pelo professor, resultando, ao mesmo tempo, em maior eficácia educativa e redução do mal-estar que serviu de tema a essa aula.



A última das aulas aqui resumida, intitulada “A Luta Continua...”, oferece um panorama dos principais problemas enfrentados pelos professores e das atitudes tomadas para tentar resolvê-los. Essa aula, caro aluno, sistematiza, apontando-lhes as causas daquelas reclamações, lamentações e, por vezes, protestos indignados que todos nós, professores, manifestamos diante do quadro apresentado pela Educação em nosso país e da situação da profissão docente.

Releia essa aula, caro aluno, tentando articular seu conteúdo com o das aulas anteriores, relativas tanto à formação quanto à ação docentes. Você observará que uma ação política efetiva precisa ser mantida, transformando a Educação numa bandeira de luta em prol da efetivação da plena cidadania.

Atente, especialmente, para a última parte da aula, onde são analisados os problemas que comprometem a qualidade de ensino, e tente imaginar as saídas possíveis. Lembre-se de que, agora e sempre, como profissional da Educação, você é um combatente nessa luta... que continua.

Esperamos, prezado aluno, que, com o auxílio desta aula, você tenha compreendido também a ocorrência de políticas afirmativas no contexto da Educação brasileira, sendo agora capaz de analisar essas políticas e de observar os reflexos positivos e negativos de cada uma dessas ações, tornando-se, portanto, apto a fazer uma análise criteriosa de todas essas práticas.

Vamos, então, embarcar em nosso trem para prosseguir nesta viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação.

Avaliando a formação docente

AULA 30

“Que saudade da professorinha,
que me ensinou o bê-á-bá...”

(ATAULFO ALVES, na letra da música
“*Meus Tempos de Criança*”).

Ainda há pouco, prezado aluno, observamos que muitas crianças estavam próximas da locomotiva de nosso trem. Movidas pela curiosidade, e mantidas a uma distância segura, observavam o trabalho interessante de um funcionário da ferrovia. O homem, munido de uma barra de ferro, estava simplesmente batendo... nas rodas da máquina!

– O que é que o senhor está fazendo? – disse rindo muito uma das crianças.

Uma outra, mais brincalhona, acrescentou outra pergunta:

– O senhor está vendo a calibragem dos pneus do trem?

A garotada caiu na gargalhada, enquanto o velho funcionário, calmo, bonachão, sorriu e deu a explicação:

–Eu tô vendo se não tem nenhum problema com a máquina. Aqui nesta estação e em outras, a gente verifica tudo: a caldeira de vapor, as engrenagens, as manivelas de controle. E testa as rodas também. Quando a gente bate com a barra de ferro em cada roda é pra ver se não tem nenhuma rachadura. Quando a roda tá rachada, mesmo que seja uma rachadurazinha pequenininha, o som fica diferente, fica assim uma coisa chocha.

Esse funcionário e as crianças podem nos ajudar a compreender, mais uma vez, a importância de uma aula como esta em que você vai fazer mais uma avaliação. Pois o que ele faz na locomotiva, inclusive nas rodas, é exatamente uma avaliação do estado e do funcionamento da máquina e dos seus mecanismos. Isto é o que se pretende com uma aula como esta, de avaliação.

Quando o funcionário avalia, testa, faz uma aferição do estado e do funcionamento da locomotiva, isso tem como objetivo garantir que a nossa viagem pela Terra dos Fundamentos da Educação prossiga tranqüila, sem contratempos. Do mesmo modo, ao participar da avaliação, você terá a oportunidade de aferir seus conhecimentos e receber ajuda em relação àqueles pontos nos quais sinta dificuldade.

Dirija-se, portanto, mais uma vez, à Sala de Avaliação, prezado aluno, uma etapa importantíssima, imprescindível, sem dúvida, em seus estudos. Vamos agora apresentar as questões preparadas para esta avaliação.

ATIVIDADES



1. Explique:

a. As principais causas e conseqüências da luta coletiva dos professores pela valorização da qualidade de ensino.

b. Por que se diz ser o *sacerdócio* uma visão equivocada sobre a carreira docente.

c. A partir da proposta contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – segundo a qual os educadores precisavam ter uma cultura múltipla e diversa e ser formado em universidade – porque a formação universitária pode contribuir para melhorar o desempenho do educador.

d. As mudanças introduzidas na formação de professores no final da década de 50 e início da década de 60, tendo em conta a seguinte proposta do IV Congresso Nacional de Professores Primários, realizado em 1960:

O professor deveria "suscitar a participação ativa dos educandos no desenvolvimento das instituições escolares, fazendo com que as atividades dessas instituições (atendessem) aos interesses pedagógicos comunitários" (IV CONGRESSO, 1960, p. 116).

2. Responda:

a. O educador atual pode ou não prescindir do uso das tecnologias? Por quê?

b. Por que a docência, principalmente do ensino fundamental, durante muito tempo não foi considerada uma profissão, mas um “dom” feminino, surgido de condições *maternais*?

c. O que significa dizer que os sofistas eram relativistas e céticos?

d. Você acredita que a prática deve ser privilegiada e a teoria teria que ser só um complemento para as atividades em sala de aula? Por quê?

e. Por que as relações interpessoais dentro do microssistema escolar estão condicionadas ou determinadas pela maneira como professores e alunos percebem a si próprios?

f. Por que houve o processo de feminização do trabalho docente no século XIX?

g. Muitas professoras acreditam que podem conciliar afetividade e profissionalismo. Você considera possível essa conciliação? Por quê?

h. É interessante observar que desde o século XIX existem movimentos que lutam pela melhoria das condições do trabalho docente. Você considera importante o engajamento político do professor? Por quê?

i. Já em 1932, Anísio Teixeira sustentava que o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como escola-padrão de formação de professores no Brasil, devia fornecer um curso que incentivasse a pesquisa no processo educacional. Você acha a pesquisa necessária à formação do professor? Por quê?

3. Justifique as afirmativas:

a. No século XIX, estabeleceu-se uma relação entre o trabalho docente no ensino elementar e as características femininas.

b. A cultura docente pode se configurar como uma estrutura de poder.

4. Caracterize:

a. O que se denomina “feminilização do magistério”.

b. A Educação no Oriente, indicando quem realizava o papel de educador.

c. A docência socrática.

d. Os dois aspectos, mutuamente implicados em todo processo educacional, que fundamentam a cultura da colaboração.

e. Os fatores que mais contribuem para a desvalorização do trabalho docente nos dias de hoje.

5. Cite:

a. As representações sociais acerca do trabalho docente que você pode identificar como predominantes na sua escola.

b. Os três níveis distintos de análise a partir dos quais se pode compreender a cultura docente.

c. As mudanças que ocorreram no processo de trabalho, ao longo do século XX, afetando as condições do trabalho docente.

6. Comente as afirmativas:

a. Se, na sua opinião, os meios tecnológicos ajudam na criação do conhecimento.

b. A importância da teoria e da prática na formação e ação do educador.

c. Os principais temas da Educação Sofística.

d. O método interativo e dialógico da docência socrática.

e. A seguinte citação de Carneiro Leão, mostrando a importância da escola como instituição formadora de professores e de cidadãos:

“A escola, nas nações fortes, é a oficina da nacionalidade. É nela que se forja a tempera de aço dos povos que conduzem a civilização” (LEÃO, 1918).

f. O seguinte trecho:

“No Reino Unido, embora as professoras fossem mais numerosas que seus colegas masculinos, os salários que recebiam eram significativamente mais baixos. De fato, entre 1855 e 1935, houve um padrão notavelmente consistente: mulheres recebiam aproximadamente 2/3 do que os colegas masculinos” (APPLE, 1995, p. 59).

g. A seguinte citação de Arroyo, de modo a mostrar as consequências do que nela está contido para o trabalho docente:

“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 trabalhos familiares, particulares e livres” (ARROYO, p. 226).

Esperamos, caro aluno, que, mais uma vez a parada nesta estação especial, onde você pôde participar de uma avaliação, o tenha beneficiado, permitindo o exame de suas dúvidas e o dimensionamento de suas incertezas. Para isso serve, exatamente, o processo de avaliação.

Enquanto o trem vai deixando a plataforma, conduzindo-nos na sequência de nossa viagem imaginária pela Terra dos Fundamentos da Educação, torçamos para que esta bela cidade se recupere dos estragos causados pela chuva. E tomara que, daqui para a frente, só encontremos belas paisagens e um sol radioso em nosso caminho!

Fundamentos da Educação 3

Referências

Aula 16

CATANI, Denise. *et al.* História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: _____. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CANDAU, Vera. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, Amelia Domingues de ; CARVALHO, Anna Maria P. de (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOVOA, Antonio (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editor, 1996.

Aula 17

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998.

JAEGGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA, Marcos Vilella. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*, Pelotas, ASPHE, n. 3, p. 35-58, abr. 1998.

Aula 18

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. SP: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. SP: Companhia das Letras, 2002.

CORNFORD, F. M. *Antes e depois de Sócrates*. SP: Martins Fontes, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. SP: Ática, 1998.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. SP: Martins Fontes, 2001.

MONDOLFO, Rodolfo. *Sócrates*. Buenos Aires: EUDEBA, 1971.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. RJ: Ediouro, s/d.

Aula 19

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2000.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1963.

Brasil. *Lei Couto Ferraz*. Decreto nº 133, de 16 de fevereiro de 1854.

COSTA, Emília Viotti. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Brasiliense, 1985

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. *Reforma do Ensino do Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal*. Rio de Janeiro. Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1932.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1918.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos*

Pedagógicos, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-25, mai./ago. 1984.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/USP, 1974.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

RIO DE JANEIRO. Lei nº10, de 04 de abril de 1835. *Cria a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 04 de abril de 1835.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVEIRA, Alfredo Baltazar. *História do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura. Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores no Brasil*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

Aula 20

BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. *O projeto da UDF e a formação dos intelectuais na década de 30*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946.

CAPANEMA, Gustavo. Discurso pronunciado em 2/12/1937 na solenidade comemorativa do primeiro centenário de fundação do Colégio Pedro II. *In: Realizações - Panorama da Educação Nacional*. Rio de Janeiro, MES, 1937.

IV Congresso Nacional de Professores Primários (Conclusões). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 33(77), jan/mar 1960.

LUCAS, Maria Alice. *As professoras que nós seremos*. Normalista. Instituto de Educação, Distrito Federal. Rio de Janeiro, 4(5): 4, nov.1952.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Conferência realizada na 5^a Conferência Nacional de Educação. *Boletim de Educação Pública*. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública/Biblioteca Central de Educação. Distrito Federal, II (3 e 4): 243, jul/dez 1932.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. O sistema escolar do Rio de Janeiro, DF. Relatório de um ano de administração. *Boletim de Educação Pública*. Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública/Biblioteca Central de Educação. Distrito Federal, 2 (3 e 4): 307-370, jul/dez 1932.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologia*. São Paulo: Ática, 1978.

Aula 21

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e de várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. 3v.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827 – regulamenta o ensino primário*.

COLLICHIO, Terezinha Alvez Ferreira. *A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 1976.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação* n° 4. Porto Alegre, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade* n° 2. Porto Alegre, jul/dez. 1989, vol 14.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

A vocês, professorandos de 1941. *Instituto*. Órgão oficial da Sociedade Literária do Instituto de Educação. Instituto de Educação, Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1(1):21, out/dez 1941.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 7.491, de 25 de março de 1943, que organiza o curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação* nº 4. Porto Alegre, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade* nº 2. Porto Alegre, jul/dez. 1989, vol. 14.

LUCAS, Maria Alice. As professoras que nós seremos. *Normalista*. Instituto de Educação, Distrito Federal. Rio de Janeiro, 4 (5):4, nov 1952.

MENDES, Daisy Mary da Silva. Por que serei professora? *Normalista*. Instituto de Educação. Distrito Federal, 1 (1):5, set 1948.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

Aula 23

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 1985. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 112, n. 38, abr. 1991.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, jun. 1986.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

Aula 24

ACCÁCIO, Liéte. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CASTRO, Lea Maria Susekin Viveiros de. *Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-1935)*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1986.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ESTUDOS em Avaliação Educacional. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jul. 1991.

GOUVEIA, Aparecida J. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: Pioneira, 1970.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LAWN, Martin; OZGA, Jenny. Trabajador de la enseñanza ? Nueva valoración de los Profesores. *Revista de Educación*, Madrid, n. 285, p. 191-215, jan/abr. 1988.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Resistência ou decadência? Análise histórica do trabalho docente no Rio de Janeiro. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2000. Mimeo.

_____. Resistência ou decadência? Análise histórica do trabalho docente no Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I, Rio de Janeiro, 2000. Mimeo

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia Política*. São Paulo: Difel, 1980.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.

PEREIRA, Luis. *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.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)*. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIEIRA, Jarbas Santos. *Limites da racionalização do trabalho escolar: contradições e práticas docentes do trabalho docente*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1992.

Aula 25

COLL, C.; MIRAS, M. *La representación mutua professor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. In: C. Col; J. Palacios; A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (p. 297-313). Madrid: Alianza Universidad, 1990.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. 5a. ed., São Paulo; Brasília Cortez/Unesco, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. *O professor do futuro*. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2002 .

SALVADOR, César Coll. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Aula 26

BULLOUGH, R. Accomodation and Tension: Teachers, teachers role and the culture of teacher, *in*: J. Smyth, *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical Knowledge*. Londres, Palmer Press, 1987.

DAILIN, P. *Changing the School Culture*. Londres: Cassel, 1993.

FLINDERS, D.J. Teacher's isolation and new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*. 4, 1, pp. 17-29, 1988.

FOUCALT, M. *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI, 1982.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. *What's Worth Fighting For? Working together for your School?* Londres: Open University Press (Trad. port.: A escola como organização aprende: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000).

GITLIN, A. Common School Structures and Teacher Behaviour. *In*: J. SMITH, *Educating Teachers*. Londres: Palmer Press, 1987.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres, SAGE. (Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata, 1996).

HODGKINSON, C. *The Philosophy of Leadership*. Oxford: Blackwell, 1983.

LORTIE, D. C. *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROSENHOLTZ, S. *Teacher's Workplace*. New York: Longman, 1989.

SERGIO-VANI, T. e STARRAT, R. *Clinical supervision and teacher evaluation*, in K. ZEICHNER, *Supervision of student Teaching*. Wisconsin: Madison, p. 251-286, 1990.

VARELA, J. e ÁLVAREZ - URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.

Aula 27

BANKS, J.A. *The Canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education*". *Educational Researcher*, 22, p. 4-14, 5, 1993. (Trad. cast.: *El debate económico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural*, Kikiriki Cooperación Educativa, n. 46, p. 4-16).

BULLOUGH, R. Accommodation and tension: Teachers, teacher role and the culture of teacher, in J. SMYTH, *Educating teachers, changing the nature of pedagogical knowledge*. Londres, Falmer Press, 1987.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 1987.

FREUD, S. *Três ensaios para uma teoria sexual*, vol.1, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

_____. *Análise fragmentária de uma histeria*, v. 1, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: SAGE, 1994. (Trad. cast.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996).

KUPFER, M. Cristina. *Freud e a Educação – O Mestre do Impossível*. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Scipione.

GÓMEZ PÉREZ, A I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 1985. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

IV CONGRESSO Nacional de Professores Primários (Conclusões). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 77, jan./mar. 1960.

LEÃO, Antonio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1918.

ISBN 85-7648-110-3



9 788576 481102



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ministério
da Educação

