



GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 173

## AMOR, CUIDADO E COMPETÊNCIA: UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Renata Porcher Scherer – UNISINOS

Maria Cláudia Dal`Igna - UNISINOS

Agências Financiadoras: CAPES/PROEX; CNPQ

### Resumo

Este trabalho busca examinar os modos de constituição do trabalho docente, especialmente aqueles vinculados aos processos de feminização e de profissionalização do magistério. Para isso, articulamos resultados de duas pesquisas realizadas na região Sul do Brasil, sendo uma pesquisa de doutorado, vinculada a um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Utilizamos como grade de análise os estudos de gênero pós-estruturalistas, os estudos brasileiros sobre feminização do magistério e os estudos sociológicos italianos sobre a desgenerificação do trabalho, para examinar uma obra que toma como objeto a profissão magistério, publicada no ano de 1982, e parte do material produzido em um grupo focal realizado com estudantes de Pedagogia no ano de 2015. Ao final, é possível identificar que a literatura pedagógica brasileira produzida na década de 1980 inaugura um debate importante em prol da profissionalização do trabalho docente, produzindo um deslocamento da feminização do magistério para o que chamamos de *desgenerificação da docência*. Também argumentamos que as novas gerações de professoras mobilizam determinados saberes docentes para defenderem um compromisso político da escola com os conhecimentos escolares.

**Palavras-chave:** Gênero, Trabalho Docente, Profissionalização.

### Introdução

Este trabalho busca examinar os modos de constituição do trabalho docente, especialmente aqueles vinculados aos processos de feminização e de profissionalização do magistério, realizando uma analítica a partir do conceito de gênero. Para tanto, toma como corpus empírico duas diferentes superfícies. Primeiro, examinamos uma obra que toma como objeto o magistério nas escolas de 1º grau, publicada no ano de 1982, e, posteriormente, analisamos parte do material produzido em um grupo focal realizado com estudantes de Pedagogia no ano de 2015. Assim, este trabalho contempla resultados de

duas pesquisas, uma tese de doutorado que se encontra em andamento e um projeto de pesquisa mais abrangente, em fase de conclusão, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil.

Nosso objetivo ao escolhermos duas materialidades empíricas tão diferentes e produzidas em uma temporalidade bastante distinta (1982 e 2015) não é realizar um estudo comparado, mas analisar a historicidade e os significados relativos à profissionalização do trabalho docente acionados nesses dois contextos. Desejamos mostrar que o discurso da profissionalização do trabalho docente tem produzido novas formas de as (futuras) professoras narrarem sua relação com o trabalho docente e com alunos e alunas. A hipótese que guiou tal investigação é a de que o trabalho docente, para profissionalizar-se, necessitou passar por um movimento de desgenerificação da docência, o que parece ter provocado efeitos na formação de professores e professoras, produzindo um deslocamento da feminização do magistério para o que chamamos de *desgenerificação da docência*. Também argumentamos que as novas gerações de professoras mobilizam determinados saberes docentes para defenderem um compromisso político da escola com os conhecimentos escolares.

Para atingir tais objetivos, o presente texto está organizado em duas partes. Na primeira seção, apresentamos a grade de análise que sustenta a argumentação aqui proposta. Nessa seção, descrevemos um deslocamento que compreendemos emergir na Contemporaneidade, a saber: da feminização do magistério para a desgenerificação da docência. Na segunda parte, apresentamos e analisamos o material empírico desta investigação, em que mapeamos alguns dos significados atribuídos ao trabalho docente nos últimos 30 anos e descrevemos as mudanças de sentidos atribuídos à profissão docente por professoras e futuras professoras nas décadas de 1980 e 2010.

### **Da feminização do magistério à desgenerificação da docência: uma mudança de ênfase?**

O movimento de feminização do magistério tem sido amplamente discutido por pesquisadoras e pesquisadores que se ocupam em investigar, a partir de diferentes perspectivas teóricas, o trabalho docente sob a perspectiva de gênero. Uma das pesquisadoras que se dedicou a essa questão é Guacira Louro, cujos estudos nos ajudam a compreender como ocorreu o processo de feminização do magistério, especialmente no território brasileiro. Essa pesquisadora afirma que os debates sobre a temática da educação no Brasil se intensificaram no final do século XIX, momento histórico em que

se iniciam uma discussão sobre a criação e ampliação das escolas e um debate sobre o quanto a instrução poderia ser ou não dirigida às mulheres. Mesmo que a autora aponte que para muitos “não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2001, p. 446), algumas militantes começavam a apontar a importância da mulher na educação. É importante lembrar que diferentes interesses políticos e econômicos impulsionaram a participação da mulher na educação, como buscamos mostrar mais adiante.

Louro (1997) mostra, ainda, que a ocupação do espaço escolar pelas mulheres ocorreu de forma lenta e gradual e que, em determinado período histórico, o espaço escolar era marcadamente masculino, resultando na docência como um trabalho realizado exclusivamente por homens. Se em outros países, como demonstra a pesquisadora Maria Teresa Freitas (2000), após a Revolução Francesa, a mulher é chamada para assumir seu papel social na educação dos filhos, no Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não ocorreu de forma imediata a essa revolução. Aqui, durante o período de colonização portuguesa, a organização da sociedade patriarcal que havia se estabelecido era muito forte e determinava que as mulheres fossem reguladas pelos homens, não ocupando ainda essa centralidade na educação das crianças.

Segundo Cristina Bruschini e Tina Amado (1988), até a Independência, não existia educação popular no Brasil, mas, após esse evento, pelo menos nos termos da legislação, começam alguns movimentos iniciais e investimentos no sentido de tornar a educação gratuita e pública, inclusive para mulheres. Vale destacar que os conteúdos destinados para as mulheres eram diferentes dos destinados aos homens; as moças dedicavam-se à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto aos homens cabia aprender sobre geometria e outros assuntos considerados masculinos.

Podemos observar que o magistério no Brasil, em determinado momento (final do século XIX), se torna uma atividade permitida para mulheres e que apenas posteriormente vem a ser uma atividade indicada para elas. Porém, para que esse movimento ocorresse, a atividade docente precisou passar por um processo de ressignificação: “o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (LOURO, 1999, p.95).

É importante compreender que diversos fatores contribuíram para esse movimento de feminização do magistério: se o casamento e a maternidade eram tarefas fundamentais para as mulheres, para que a profissão não se tornasse um desvio dessas tarefas, o

magistério passou a assumir atributos, tais como amor, cuidado, paciência e atenção, tradicionalmente associados às mulheres. Dessa forma, o magistério pôde ser reconhecido como uma profissão que as mulheres poderiam exercer sem se desviar do seu suposto destino.

Até aqui, buscamos descrever como o magistério no Brasil passou por um amplo movimento de feminização e como esse movimento produziu fortes transformações para o trabalho docente. O que desejamos mostrar agora é que, contemporaneamente, o discurso pedagógico brasileiro referente à profissionalização do trabalho docente tem negado as perspectivas que pensavam o magistério como uma atividade ligada a um *instinto feminino* e a atributos de amor e cuidado, que foram sendo construídos historicamente como parte dessa natureza feminina. Esse novo discurso pedagógico parece ter contribuído para uma separação entre, de um lado, o trabalho docente e os saberes oriundos dessa tarefa e, de outro, os atributos de amor e cuidado, entre outros, que agora passaram a ser considerados como características que prejudicariam o trabalho pedagógico e contribuiriam para a desvalorização da profissão.

Estudos como o de Guiomar Mello (1983<sup>1</sup>), que será analisado neste trabalho, e o de Maria Eliana Novaes (1984), ambos produzidos na década de 1980, foram pioneiros nesse movimento em prol da profissionalização do trabalho docente por meio de uma crítica às professoras por realizarem transferências de práticas e referências trazidas do convívio familiar para o ambiente escolar. Na década de 1990, também identificamos os estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1994) e Edith Piza (1994), que vão seguir na mesma linha argumentativa e sustentar que existiria uma “contaminação de práticas” (PIZA, 1994) que precisava ser combatida, pois essa confusão entre o lar e a escola só traria prejuízos, tanto para a prática pedagógica quanto para o trabalho docente. O que esperamos mostrar é que esses estudos, ao privilegiarem e defenderem uma prática pedagógica pautada por saberes oriundos do campo pedagógico em detrimento de saberes relativos ao cuidado infantil provenientes de um espaço privado, operaram na constituição do que neste estudo denominamos como *desgenerificação da docência*. Apresentamos agora os conceitos de gênero e de degenerificação do trabalho docente, que serão centrais para as análises do material empírico.

Compreendemos gênero, a partir dos estudos das pesquisadoras Joan Scott (1995) e Dagmar Meyer (2003), como organizador da cultura e desejamos dar visibilidade aos

---

<sup>1</sup> O livro analisado aqui foi publicado pela primeira vez em 1982, mas até o presente momento não tivemos acesso a essa edição. Por isso, usamos aqui a 3ª edição, publicada em 1983.

processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos. Enfatizamos, então, que uma determinada compreensão de masculino e feminino, de professor e de professora, tem constituído determinadas formas de narrar tal profissional e o trabalho que desempenha.

Se, em determinado momento histórico, era importante narrar a professora como amorosa e cuidadosa com seus alunos, uma *segunda mãe*, hoje nos parece que essa compreensão de professora tem sido ressignificada, e uma profissional competente (e flexível), que veste a *camisa da escola*, vem adquirindo centralidade no trabalho docente. Gênero como organizador da cultura permite-nos identificar e analisar modos de ser professora e de exercer a profissão que são atravessados e constituídos por pressupostos de gênero produzidos e veiculados na sociedade. Porém, se em um momento esses pressupostos de gênero eram utilizados como justificativa para regular as formas de ser mulher professora, hoje outras justificativas parecem ser acionadas na constituição dessa profissional, constituindo o processo que denominamos de *desgenerificação da docência*.

O conceito de degenerificação da docência é elaborado no âmbito de uma de nossas pesquisas a partir do conceito de “degenerificação do trabalho”, desenvolvido em um estudo da pesquisadora italiana Cristina Morini (2008), onde ela investiga a “feminilização do trabalho”<sup>2</sup> no “capitalismo cognitivo”<sup>3</sup>. Segundo a pesquisadora, há vários anos o conceito de feminilização do trabalho tem feito parte, de forma bastante consistente, das análises das transformações do mercado de trabalho relacionadas aos novos percursos da economia global. Esse conceito contemplaria duas questões centrais: a) o aumento quantitativo de população feminina ativa na sociedade; b) características qualitativas e constitutivas que passam a ter maior valorização no interior dos novos contextos de produção.

Tomando o capitalismo cognitivo como grade de análise para compreender a feminilização do trabalho, Morini (2008) mostra que o capitalismo se apropriou da

---

<sup>2</sup> Aqui cabe destacar que Cristina Morini vai utilizar o conceito de “feminilização do trabalho”, enquanto as pesquisadoras anteriormente citadas, como Guacira Louro, entre outras, vão usar o conceito “feminização do magistério.” Assim, quando nos referirmos aos trabalhos de cada pesquisadora, preservaremos o conceito que cada uma desenvolveu.

<sup>3</sup> Conforme explicam Giuseppe Cocco e Gilvan Vilarim (2009), “capitalismo cognitivo” é o termo utilizado para descrever um conjunto de transformações na organização das relações com o trabalho na sociedade contemporânea, ocorridas na virada do século XX, quando o denominado movimento “pós-fordismo” atinge a maturidade. “Falar de capitalismo cognitivo não significa dizer que não há mais chão-de-fábrica, mas apontar para o fato que o processo de valorização desse depende dos elementos cognitivos (imateriais) do trabalho e, pois, por um dispositivo de exploração que investe a vida do trabalhador em seu conjunto e não mais pela sua ‘partição’ entre tempo de trabalho e tempo livre” (COCCO; VILARIM, 2009, p. 149).

polivalência, da multiatividade e da qualidade do trabalho feminino, buscando explorar a experiência das mulheres na histórica realização de suas tarefas nas esferas do trabalho reprodutivo e do trabalho doméstico para o trabalho na esfera pública. Logo, características como ser maleável e hiperflexível passam a ser elementos constitutivos do trabalho, independentemente do gênero.

É com base nas reflexões acima descritas que Morini (2008) levanta a hipótese de uma tendência à desgenerificação<sup>4</sup> do trabalho. Para a pesquisadora, o capitalismo cognitivo em sua forma contemporânea parece impor um único e homogêneo dispositivo de comando sobre o trabalho, qual seja: “são as próprias diferenças, e a exploração dessas diferenças, que se traduzem em um *surplus* de valor” (MORINI, 2008, p.250). Assim, as dicotomias produção/reprodução, trabalho masculino/trabalho feminino passariam a perder significado, e poderíamos pensar apenas em um trabalho que tem se constituído cada vez mais de forma desgenerificada.

Ao realizar uma análise sobre a inclusão social a partir de uma perspectiva teórica distinta da proposta por Morini, Meyer e pesquisadoras colaboradoras (2014) descrevem um processo que denominam como “generificação da inclusão social”. As autoras vão mostrar, a partir de uma analítica de gênero, que algumas competências ligadas a uma suposta natureza feminina, como capacidade de resistir frente às condições precárias de trabalho, fazer muito com pouco, doar-se e resignar-se, são apresentadas por gestores(as) e técnicos/(as) participantes da pesquisa desenvolvida pelas autoras, envolvidos(as) com a implementação de políticas e programas de inclusão social em secretarias municipais, como competências tácitas para trabalhar nas políticas e programas de inclusão social que as autoras analisam.

Tal conceito – “competências tácitas” –, utilizado por Meyer et al. (2014), é proveniente do estudo desenvolvido por Daniele Kergoat (1989). A referida autora descreve-o como um conjunto de elementos que estariam implícitos na atuação de profissionais, incluindo comportamentos e atitudes que, articulados aos conhecimentos e técnicas específicas, se tornariam indispensáveis para um trabalho a ser realizado. Desse modo, “mulheres ocupariam determinadas posições no mercado de trabalho e desenvolveriam determinadas funções e tipos de trabalho, não porque foram bem

---

<sup>4</sup> Destacamos que a tradução utilizada para este trabalho grifa a palavra *desgenerificação* com hífen, da seguinte forma: des-generificação. Já o original em italiano grifa a palavra sem hífen, da seguinte forma: “*degenerizzazione* del lavoro”. Optamos por grafar o conceito sem o hífen, em concordância com a obra original.

formadas para elas pelo sistema educacional” (MEYER; KLEIN, 2013, p.3), “mas porque são bem formadas pelo conjunto de trabalho reprodutivo para o qual são educadas” (KERGOAT, 1989, p.24).

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

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

Com base nos diferentes achados das pesquisas descritas acima (KERGOAT, 1989; MORINI, 2008; MEYER; KLEIN, 2013; MEYER et al. 2014), podemos inferir que o trabalho dentro de um contexto de capitalismo cognitivo parece estar acionando diferentes competências tácitas – aquelas formadas pelo conjunto de trabalho reprodutivo no qual as mulheres têm sido educadas tradicionalmente – que acabam posicionando as mulheres em determinadas funções (*mulher professora, professora mãe, professora flexível*) e implicando a constituição de uma forma específica de desempenhar esse trabalho (*modos de ser docente*).

Ao articularmos duas perspectivas teóricas distintas (os estudos de gênero pós-estruturalistas e os estudos sociológicos sobre o trabalho), no presente artigo, evidenciamos que o discurso pedagógico brasileiro iniciado na década de 1980 acerca da profissionalização do magistério resultou em uma nova forma de pensar o trabalho docente – não mais como uma vocação ou um destino da mulher, mas como uma profissão com saberes e funções específicas. Tal movimento, neste artigo, é nomeado de *desgenerificação da docência*. Isso posto, na próxima seção, descrevemos e analisamos o material empírico das pesquisas já referidas e identificamos as diferentes formas de a profissão docente ser descrita nas décadas de 1980 e 2010, dando visibilidade a esse processo de degenerificação da docência.

### **Um olhar de gênero sobre a profissionalização do magistério (1982-2015)**

*“Considero o magistério, para quem o exerce com vocação e amor, um verdadeiro sacerdócio”* (Excerto de uma fala de professora da 2ª série, retirado do livro de Guiomar Mello).

*“Eu sempre penso na questão histórica da nossa profissão. Em primeiro lugar, a nossa profissão, ela foi desvalorizada no momento em que ela*

*foi colocada para mulheres”* (Excerto de uma fala de Júlia<sup>5</sup>, participante do grupo focal na pesquisa desenvolvida por uma de nós).

As epígrafes escolhidas para abrir esta seção de análise buscam dar visibilidade às distintas narrativas das professoras sobre o trabalho docente nas décadas que propomos analisar neste trabalho. Se, por um lado, na década de 1980, era comum as professoras descreverem o trabalho docente como sacerdócio, por outro lado, na década de 2010, essa representação parece encontrar cada vez menos eco. Não queremos aqui afirmar que a ideia do magistério como sacerdócio ou vocação não exista mais, mas apontar que parece existir uma mudança de ênfase na forma de as professoras descreverem o trabalho docente. Então, entendemos que o pressuposto do magistério como vocação parece estar esmaecido contemporaneamente e que uma nova racionalidade parece ter emergido nas últimas décadas, constituindo outra forma de as professoras se relacionarem com sua profissão.

A justificativa da escolha dos dois materiais analíticos deste artigo (o livro de Guiomar Mello e as falas de futuras professoras no grupo focal) encontra-se no fato de o primeiro ser de grande importância para a literatura pedagógica brasileira<sup>6</sup> e de o segundo ter riqueza de informações obtidas por meio dos encontros realizados com alunas/futuras professoras, podendo-se observar os significados que as participantes têm construído sobre o trabalho docente na articulação entre a formação acadêmica e as experiências de sala de aula desenvolvidas a partir de um processo de iniciação à docência.

Apresentamos, então, as produtivas contribuições do estudo de Mello (1983) para o campo pedagógico, bem como suas compreensões da necessidade de se analisar a profissionalização do magistério. A pesquisadora defende a hipótese de que o sentido político da prática profissional do professor e da professora se efetiva pela sua competência técnica. Para sustentar tal hipótese, Mello faz fortes críticas à concepção do magistério como doação e vocação, mostrando que essa concepção produziria um esvaziamento do magistério como profissão assalariada, conforme podemos observar nos trechos que destacamos a seguir:

---

<sup>5</sup> A fim de manter o sigilo das identidades das participantes do grupo focal, usamos nomes fictícios para identificá-las.

<sup>6</sup>De acordo com Roberto Silva e Alessandra Corrêa (2013), essa obra, além de sistematizar as principais contribuições da abordagem histórico-crítica – abordagem que tem sua emergência na década de 1980 e possui como principal referência os estudos desenvolvidos por Demerval Saviani – para o trabalho docente, preserva a dimensão técnica do fazer docente e defende como centralidade o compromisso da escola com o saber escolar.

[...] a sexualização do magistério como ocupação feminina, decorrente de determinantes econômicos, revela-se, ou *aparece*, como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino. Essa *adequação* baseia-se, em geral, em estereótipos sobre o que é *natural* no homem e na mulher, ou em características aprendidas ou induzidas pela socialização.

São tais estereótipos que constituem um dos modos de aparecer da prática docente, já mencionado no capítulo I, e que chamo sua face *boazinha*: magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com os(as) filhos(as), aos (às) quais é preciso dar amor e carinho. Esse lado, do qual faz parte também a identificação do magistério como *doação* e a *vocação* e seu conseqüente esvaziamento como profissão assalariada, assim se revela em função da predominância maciça das mulheres que, no passado como no presente, se observa no magistério. A condição feminina é, portanto, na minha interpretação, um dos elementos que garante a perpetuação do senso comum no qual predominam o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo.

Fonte: Mello, 1983, p. 70 (grifos da autora)

Com esses excertos, desejamos mostrar que Mello (1983) defende que, para o magistério constituir-se como uma profissão, necessitamos que o senso comum que relaciona o fazer docente a um exercício de amor e vocação seja substituído por uma compreensão que atribua centralidade a competências técnicas desse fazer. A autora também aponta, em suas análises, a condição feminina como um dos elementos que estariam atuando no fortalecimento desse senso comum, resultando em uma falta de profissionalismo no trabalho docente.

Operando com o conceito de gênero, poderíamos afirmar que, para resguardar a dimensão técnica do trabalho docente e assinalar o compromisso da escola com o conhecimento produzido historicamente, seria necessário recusar o pressuposto de gênero que define e apresenta a maternidade como um instinto ou destino natural da mulher e, conseqüentemente, a qualifica para o exercício da docência. Assim, esse processo que estamos chamando aqui de desgenerificação acaba por acionar um discurso generificado, o qual, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por docência e por exercício da docência de mulheres, permitindo associar a condição feminina à perpetuação da desvalorização da profissão, uma vez que o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo são reiterados como atributos naturais ou culturais no modo de ser mulher.

Ao mesmo tempo, é importante registrar que Mello (1983) não nega o caráter afetivo que existe no trabalho docente, como observamos no excerto a seguir, mas enfatiza que esse caráter afetivo não pode substituir o compromisso político e o fazer técnico desse trabalho:

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

Fonte: Mello, 1983, p.117 e 118.

Encerramos nossa análise da obra com esse excerto, pois nele Mello (1983) sustenta um argumento central para a obra, a saber: a constituição de um fazer docente democrático, resguardando a importância da competência técnica para o desempenho de tal função. Mello defende que a profissão docente tenha resguardado seu conteúdo técnico-profissional e também o sentido de trabalho assalariado, criticando assim uma absolutização do trabalho docente como apenas um trabalho que envolve afetividade.

Acreditamos que o estudo de Mello (1983), ao inaugurar essa discussão na literatura pedagógica brasileira, apresenta elementos importantes e atua na constituição de novos significados para a profissão docente. Da mesma forma, procuramos problematizar noções essencialistas que podem atravessar e dimensionar a profissão docente e que nos permitem visibilizar práticas sociais implicadas na constituição de sujeitos de gênero.

Agora, passamos para a análise de trechos do grupo focal. Buscamos mostrar o quanto as futuras professoras acionam saberes docentes advindos tanto da feminização do magistério quanto da profissionalização do trabalho docente, para descrever a forma como compreendem essa profissão.

Júlia: Eu sempre penso na questão histórica da nossa profissão. Em primeiro lugar, a nossa profissão, ela foi desvalorizada no momento em que ela foi colocada para mulheres. A nossa profissão é amorosa porque, porque eu tenho um instinto materno que me faz amar crianças e ensiná-las. Então, isso desvalorizou a nossa profissão financeiramente também. Porque antes, nossa profissão não era desvalorizada; no começo, quando começou a surgir, eram homens. Em primeiro lugar, eu penso nesse amor pejorativo, no sentido de que ela tem instinto maternal.

Roberta: É, na verdade, a Júlia, ela nos provocou a pensar. E eu estava refletindo, na verdade, as profissões que afirmam muito essa questão do amor, elas são associadas geralmente com uma identidade feminina, se tu fores parar para pensar. São enfermeiras, são assistentes sociais, e eu fico pensando também na relação com a remuneração. Porque, a partir do momento em que tu, por exemplo, tu optas por engenharia. “Ah, eu fiz engenharia porque tem uma boa remuneração”. Como professora e professor, eu não posso dizer isso, então, eu tenho que afirmar isso de alguma forma, que seria através do

amor. Então, essas duas questões, acho que estão muito enraizadas, assim, que a gente vai falando e produzindo.

Fonte: Grupo Focal – Encontro realizado no dia 21/05/2015.

Como podemos observar, Júlia e Roberta, ao tematizarem a desvalorização da carreira docente, acionam conhecimentos advindos de sua formação como pedagogas para argumentar que a desvalorização do magistério teria uma relação com a sua consequente feminização. Outra questão relevante a ser destacada é que a amorosidade, ao ser relacionada com a condição de maternidade e de cuidado das crianças, é descrita pelas alunas/futuras professoras como uma espécie de *amor pejorativo*; as alunas não negam a amorosidade como uma dimensão importante do trabalho docente, mas parecem conseguir diferenciar o que aqui poderíamos categorizar como um *amor vocacional ou instintivo*, que deve ser evitado, de um *amor pedagógico*, que parece ser inerente ao trabalho docente, como podemos ver nos excertos a seguir:

Lídia: Eu queria fazer, pensar em duas coisas assim, para depois pensar. Eu acho que são coisas diferentes, fazer por amor e fazer com amor. Eu acho que são, não sei se até que ponto isso significa essas duas coisas na profissão. [...] Bom, tu amas a tua escola, tu amas, sei lá, a tua turma, mas aquela criança ali, tu amas em dois dias, “ah, eu amo”. Eu acho que a gente tem que pensar também nesses, nesses significados que a gente dá para as relações que se estabelecem na profissão.

Rafaela: Então, pensar no amor e nas estratégias pedagógicas que elas usam pra desenvolver isso, de certa forma, é bem legal. Se acontecesse, se mediasse essas duas situações de pensar sobre a aprendizagem dos alunos, estratégias, ações pedagógicas, todo esse ser pedagogo que nos constitui, seria um trabalho bem legal, mas isso não é para todos.

Paola: Eu acho, eu continuo achando que nossos planejamentos, nas nossas aulas, envolvem, sim, o amor, mas isso não basta. Tem que ter competência, tem que ter profissionalização. Tem conteúdos que tu tens que dar conta para aquela turma, e ali, a maneira que tu vais conduzir, são maneiras diferentes, mas eu acho que afirmar que o amor não está aí, eu acho que não tem como [...].

Fonte: Grupo Focal – Encontro realizado no dia 21/05/2015.

Entendemos que as alunas, ao discorrerem sobre uma dimensão de amor pedagógico, articulam essa forma de amor a outras competências atribuídas à profissão docente; assim, elas afirmam *que envolve, sim, o amor, mas isso não basta*. Retomando o último excerto que destacamos na obra de Mello (1983), podemos visualizar que as alunas não negam o caráter afetivo da profissão, mas defendem que esse trabalho necessita igualmente de saberes técnicos e de compromisso político com o ensino e a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Esse compromisso político, que na visão de Mello (1983) assinala o compromisso da escola com o conhecimento escolar e do trabalho

docente, garantido por meio de uma dimensão técnica que permita que todos possam aprender, é também apontado pelas alunas como uma das características importantes do fazer docente, como podemos observar a seguir:

Lídia: [...] não é que não seja importante cuidar, é muito importante cuidar, mas a gente também precisa ensinar, não é? A gente não pode só cuidar, e ficar cuidando e ficar cuidando, cuidando e cuidando, e não ensinar nada e não ensinar a ler...

Gabriela: É isso que eu noto que mudou pra mim, sabes? Está descabelada, não, espera aí, eu não estou aqui para, para pentear o cabelo dela, para levar uma chiquinha para o cabelo dela. Eu tenho que ensinar, e isso mudou.

Fonte: Grupo Focal – Encontro realizado no dia 14/05/2015.

Lídia e Gabriela, ao afirmarem seu compromisso com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos e alunas, enfatizam o compromisso político da escola como instituição que deve ter como função principal transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, sentido também defendido nos estudos de Mello (1983).

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

Em sua pesquisa, Carvalho (1999) busca avançar com relação a esses estudos, mostrando que, para suas entrevistadas (professoras primárias), os ideais de cuidado infantil parecem ser aplicados a todos os tipos de relações, entre crianças e adultos, especialmente mulheres, seja na família, seja na escola. Porém, para a pesquisadora, não fica evidenciada uma transposição ou confusão relacionadas às esferas domésticas e profissionais; o que Carvalho (1999, p.24) evidenciou seriam “inter-relações bastante complexas entre práticas docentes e maternais (ou paternais)”. Para a pesquisadora, as participantes de sua pesquisa articulam o pensamento pedagógico que embasa suas práticas com referências de experiências familiares, sem que isso pudesse significar “despreparo ou incompetência técnica” (CARVALHO, 1999, p.24). Ao contrário, para a

pesquisadora, as professoras mais envolvidas emocionalmente com seus alunos e alunas eram aquelas que demonstravam mais clareza quanto às teorias e aos métodos de ensino utilizados.

Diferentemente do que foi encontrado por Carvalho (1999), uma de nossas pesquisas evidencia que as (futuras) pedagogas<sup>7</sup> acionam tanto saberes relacionados à feminização do magistério quanto saberes oriundos do movimento de profissionalização do trabalho docente para justificarem uma separação em suas práticas domésticas (espaço privado) e suas práticas pedagógicas (espaço público). As participantes não acionam saberes advindos da sua experiência familiar para justificar práticas realizadas em sala de aula, mas buscam aporte teórico nas disciplinas realizadas ao longo do curso de Pedagogia e nas experiências advindas de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Acreditamos que uma forte influência da primeira abordagem identificada por Carvalho (1999) tem produzido efeitos na forma de essas professoras se relacionarem com a sua profissão.

Assim, encaminhamo-nos para o final deste texto, discutindo a questão que a nosso ver parece ser central para pensarmos o trabalho docente: o compromisso político do fazer docente com o conhecimento escolar e com os processos de ensino e aprendizagem. O pesquisador português António Nóvoa, ao realizar um diagnóstico das transformações ocorridas na educação escolarizada no último século, aponta que a escola tem ocupado de forma cada vez mais central o compromisso com a formação para a cidadania, aumentando de forma significativa o seu campo de atuação, o que nas palavras do pesquisador tem gerado uma “[...] acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas” (NÓVOA, 2009, p. 52).

Essa produção de uma escola transbordante seria fruto de uma ambição pedagógica que, segundo Silva (2015, p. 9), “conduziu as práticas escolares a um alargamento desmedido que implicava a formação dos sujeitos escolares em todas as dimensões possíveis”. A problemática apontada por Nóvoa, relacionada a essa multiplicação de funções das instituições escolares, consiste no fato de que a escola parece ter perdido a noção de suas prioridades, que deveriam estar relacionadas com o conhecimento e a promoção das aprendizagens. Dessa forma, um dos grandes perigos dos

---

<sup>7</sup> As participantes dessa pesquisa citada são alunas e ex-alunas do curso de Pedagogia que participaram ou participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), desenvolvido em uma universidade da região Sul do Brasil.

tempos atuais, segundo Nóvoa (2009, p.67), seria a produção de uma escola de duas velocidades: “uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, [...]; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos”.

Defendemos aqui neste texto que lançar um olhar de gênero para o trabalho docente na Contemporaneidade pode contribuir para identificarmos e analisarmos os discursos que operam na constituição de uma *docência desgenerificada*, em articulação com a produção de uma *escola transbordante*. Se, na década de 1980, como aponta Mello (1995), existia uma *absolutização da afetividade* em detrimento dos saberes docentes e conhecimentos escolares, na década de 2010, como evidencia Nóvoa (2009), um *transbordamento de tarefas* tem feito igualmente a escola ocupar-se de diferentes funções, secundarizando os conhecimentos escolares.

Ao mesmo tempo, esses processos de *generificação da inclusão social e desgenerificação do trabalho*, examinados por Meyer et al. (2014) e Morini (2008), respectivamente, permitem-nos mostrar que é preciso seguir refletindo em nossas pesquisas sobre um deslocamento identificado por nós da “feminização do magistério” para a “desgenerificação da docência”, que constitui modos distintos de ser professora (amorosa, cuidadosa, competente, flexível...) e produz condições laborais específicas para o trabalho docente no capitalismo cognitivo.

### **Referências:**

- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.64, p.4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, Marília P. de. Ensino, uma atividade relacional. In: *Revista Brasileira de Educação*, mai./jun./jul./ago. n.11, 1999.
- COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan. O capitalismo cognitivo em debate. In: *Liinc em Revista*, v.5, n.2, p.148-151, set. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- FREITAS, Maria T. de A. (org.) *Memória de Professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.
- LOURO, Guacira L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. São Paulo: Vozes, 1999.

- LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- MELLO, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.
- MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.
- MEYER, Dagmar E.; KLEIN, Carin. Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'. In: Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Goiânia/GO. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.
- MEYER, Dagmar E. et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. In: *Estudos feministas*, v.22, n.3, p.885-904, set./dez.2014.
- MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. In: *Lugar Comum*, n.23-24, p.247-265, 2008.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. In: *Projeto História*, n.11, p. 79-90, 1994.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Roberto R. D. da. Políticas Contemporâneas de Constituição do Conhecimento Escolar: entre a perícia e a meritocracia. In: SILVA, Rodrigo M. D. da; SILVA, Roberto R. D. da; BERINCÁ, Dirceu. *Educação, Cultura e Reconhecimento: desafios às Políticas Contemporâneas*. São Paulo: Salta, 2015.
- SILVA, Roberto R. D. da; CORRÊA, Alessandra de A. Modos contemporâneos de constituição da docência na Educação Básica no Brasil: um estudo em três tempos. In: *Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação*. v.8 n.2, 2013.