

DESVALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: CONDIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

*Láís Barbosa Patrocino**

RESUMO

O trabalho discute as condições sócio-históricas que originaram a perda de prestígio e desvalorização da profissão docente. Procedeu-se a uma pesquisa teórica que apontou quatro questões explicativas aqui abordadas, a saber: a histórica relação da religião com a docência e sua desprofissionalização; a massificação do ensino e as más condições de trabalho; a feminização docente; e as hierarquias entre o conhecimento teórico e prático e entre a pesquisa e o ensino. A característica histórica de servilismo na docência encontrou, na massificação do ensino e na feminização docente, modos de reprodução. A especialização do conhecimento e a dicotomização entre teoria e prática pedagógica contribuíram para a desqualificação da profissão. Salienta-se o fato de que a desvalorização da docência é reproduzida no campo acadêmico, manifestando-se no preterimento dos cursos de licenciatura nas universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: docência; desvalorização; desprofissionalização; feminização.

DEVALUATION OF TEACHING: HISTORICAL AND SOCIAL CONDITIONS

ABSTRACT

The paper discusses the socio-historical conditions that led to the loss of prestige and devaluation of the teaching profession. Theoretical research was carried out, and it pointed to four explanatory questions, which are addressed in this text: the historical relationship of religion with teaching and its deprofessionalization; the massification of education and bad working conditions; the feminization of teaching; and the hierarchies between both theoretical and research and teaching. The historical characteristic of servility in teaching found, in the massification of teaching and in the teaching feminization, modes of reproduction. The specialization of knowledge and the dichotomization between theory and pedagogical practice contributed to the disqualification of the profession. It is pointed out that the

* Doutoranda em Saúde Coletiva pela Fiocruz Minas. Mestre em Educação e cientista social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisa no campo da educação em saúde e sexualidade, gênero e educação e formação docente. ORCID: 0000-0001-5632-2875. Correio eletrônico: laisbp89bh@gmail.com

devaluation of teaching is reproduced in the academic field, manifested in the neglect of teaching courses in the Brazilian public universities.

Keywords: *teaching; devaluation; deprofessionalization; feminization.*

DESVALORIZAÇÃO DE LA DOCENCIA: CONDICIONES HISTÓRICAS Y SOCIALES

RESUMEN

En este trabajo se hace un análisis de las condiciones sociohistóricas que llevaron al desprestigio y la desvalorización de la profesión docente. Se realizó una investigación teórica que señaló a cuatro cuestiones explicativas aquí abordadas, a saber: la relación histórica entre religión y docencia y su desprofesionalización; la masificación de la educación y las malas condiciones laborales; la feminización docente; y las jerarquías entre conocimientos teóricos y prácticos y entre investigación y docencia. La característica histórica del servilismo en la enseñanza encontró, en la masificación de la enseñanza y en la feminización docente, modos de reproducción. La especialización del conocimiento y la dicotomización entre la teoría y la práctica pedagógica contribuyeron a la descalificación de la profesión. Se señala que la desvalorización de la docencia se reproduce en el ámbito académico, que se manifiesta en el desprecio de los cursos de profesorado en las universidades públicas brasileñas.

Palabras clave: *docencia; desvalorización; descalificación; feminización.*

1 INTRODUÇÃO

Ainda que seja comumente apontada como explicação para o problema da educação pública e de haver um reconhecimento geral sobre a importância de sua função, a desvalorização da profissão docente se manifesta em diversas esferas sociais, material e simbolicamente.

Para Sacristán (1995), o *status* da docência varia não apenas com o nível de ensino em que é exercida, mas também de acordo com o contexto sócio-histórico em que está inserida. Dentre os diversos motivos discutidos no âmbito do debate sobre o desprestígio da docência, Hoyle (1987 *apud* SACRISTÁN, 1995) aponta seis fatores explicativos: a baixa origem social de docentes; o grande número de profissionais, o que dificulta o aumento salarial; a feminização docente, já que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; a baixa qualificação acadêmica; a relação de clientelismo; e a involuntariedade dessa relação.

Tais questões, embora tenham sofrido mudanças ao longo das últimas décadas, seguem presentes no contexto educacional brasileiro. Apesar dos avanços na legislação educacional, observa-se uma defasagem salarial de docentes da Educação Básica e demais profissionais de outras áreas. Tal questão se destaca por sua relação direta com a qualidade do trabalho realizado e com a melhoria da

qualidade da educação, de modo geral, tornando-a objeto pertinente ao campo acadêmico, dada sua relação com o desenvolvimento nacional (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019).

Este trabalho empreendeu revisão teórica que abarcou contribuições de autorias sobretudo brasileiras e latino-americanas sobre os processos sociais e históricos que conformaram a atual condição de desvalorização da docência no Brasil.

O texto traz a discussão de quatro fatores explicativos para a desvalorização da profissão docente, a saber: a histórica relação da religião com a docência e sua desprofissionalização; a expansão do acesso à educação e a relação entre a precarização das condições de trabalho e a queda na composição socioeconômica e cultural de docentes; a feminização docente; e a hierarquia entre pesquisa e ensino. Tais questões serão apresentadas, respectivamente, nessa sequência.

2 VOCAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO

É possível afirmar que há uma estigmatização da profissão docente desde o seu surgimento na Grécia e na Roma antiga por passar a ser exercida como prática remunerada e não mais como missão (MANACORDA, 1996). Essa desvalorização simbólica ocorreu de maneiras particulares em cada contexto histórico, embora apresentando determinadas similitudes.

A perda de prestígio da docência se relaciona ao processo histórico de construção simbólica em torno da profissão. A relação da educação com a Igreja é apontada como desprofissionalizadora, na medida em que seu exercício esteve por muito tempo associado à vocação (BIRGIN, 2000; DUBET, 2004; FELDFEBER, 1996; TENTI FANFANI, 2005).

O processo de profissionalização da docência, ocorrido com a responsabilização do Estado pelo sistema educativo, não fez com que desaparecesse, entretanto, a identidade vocacional da profissão, processo observado no Brasil e na América Latina (FELDFEBER, 1996; TENTIFANFANI, 2005; VALLE, 2002).

Conforme assinalou Durkheim (1995), a Igreja do Império Romano se inseriu na cultura germânica com a missão de civilizar os “meios bárbaros”, por meio da fé e de sua moralidade. No contexto de conversão de pagãos ao cristianismo, foram criadas as escolas para preparar sacerdotes, quando se originou a organização do sistema de ensino que se conhece atualmente. Sobre essa relação, o autor afirma o seguinte:

Em primeiro lugar, podemos entender agora por que o sistema permaneceu sendo por tanto tempo em nosso país, em todos os povos da Europa, aliás, uma coisa de Igreja e como um anexo da religião; por que, mesmo após o momento em que os professores deixaram de ser padres, eles conservaram entretanto - e isso por muito tempo - deveres sacerdotais (em particular o dever do celibato). (DURKHEIM, 1995, p. 30-31).

Dubet (2004) afirma que a definição de profissionais da educação se deu mais por sua vocação que por suas características profissionais, pois o próprio projeto escolar foi concebido como transcendental. Docentes deveriam crer nos valores que postulavam para que estudantes acreditassem neles, convertendo o magistério

em sacerdócio, nos termos de Durkheim, pois, assim como o sacerdote medeia a presença divina entre seres humanos, à figura docente caberia mediar a relação entre a instituição que normaliza e os públicos escolares a quem se dirige.

A autoridade vocacional de docentes estaria baseada em princípios e valores sagrados. Nesse sentido, o respeito recebido não seria enquanto indivíduos singulares, por sua pessoa, mas enquanto representantes de princípios superiores, não por suas qualidades profissionais, mas pela crença nos valores da própria escola.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, a identidade vocacional esteve fortemente presente nas Escolas Normais (VALLE, 2002). Esses centros de formação docente traziam uma forte concepção do magistério como atividade missionária, o que deixou marcas na identidade docente no país. Virtudes espirituais e morais eram a base da formação, cuja prática pedagógica era baseada em valores humanistas e cívicos. Segundo a autora, a própria legislação educacional foi influenciada pela chamada “tradição normalista”.

A identidade profissional, em contraposição à identidade vocacional, surgiu como proposta das esferas administrativas dos sistemas educacionais apenas no regime autoritário, a partir da década de 1970, conforme afirma Valle (2002). Isso se deu no contexto de profissionalização da docência e da organização institucional burocrática e hierárquica, quando havia uma preocupação com a elevação no nível da formação de docentes. A identidade profissional traria prestígio para a camada social que acedia à docência, oriunda, majoritariamente, de famílias que possuíam baixa formação escolar e exerciam ocupações manuais.

Tal realidade se deu de modo muito parecido em demais países da América Latina. Feldfeber (1996), em análise das políticas de formação docente na Argentina, observa que a moral passou a ocupar um lugar fundamental nessa formação, tendo os conteúdos perdido a centralidade em detrimento de modelos de conduta e moral, exigindo-se de docentes mais qualidades pessoais que conhecimentos específicos. A autora aponta que, embora o Estado Nacional tenha promovido um processo de laicização ao assumir o sistema educativo, antes função da Igreja, não excluiu as características religiosas, sendo que a associação da docência à vocação incidiu principalmente sobre docentes. Ela ainda afirma que a docência se apresenta como uma profissão de abnegação e sacrifício, em que docentes devem crer em sua missão de educar. A falta de recompensas materiais e simbólicas ao trabalho estaria relacionada, então, ao fato de a docência não ser considerada profissão, mas uma missão que envolve sacrifício.

O debate sobre quais deveriam ser as características e qualidades de docentes existe desde a segunda metade do século XX. Dele, sobressaíram os modelos de vocação e profissão (TENTI FANFANI, 2005). No modelo de vocação, a função docente é exercida durante todo o tempo e lugar, para além da jornada de trabalho, o que pressupõe uma indissociação entre o sujeito e a atividade que desempenha. No modelo profissional, há melhores condições de investimento na formação, sendo encontrada entre docentes que dependem menos do salário docente. Em pesquisa sobre identidade e condição docente na América Latina, o autor constatou uma heterogeneidade no perfil identitário de docentes, cuja caracterização da atividade envolveu vocação e profissão, o que, segundo ele, refere-se a uma característica do magistério contemporâneo. Do mesmo modo,

Carvalho e Simões (2006) observam uma interdimensionalidade na identidade docente, que passa de profissional a proletária.

Observa-se, portanto, que tanto a desvalorização como o processo de desprofissionalização envolvem a docência desde seu surgimento. A precarização das condições de trabalho, entretanto, obedeceu a contextos históricos específicos, conforme será debatido a seguir.

3 MASSIFICAÇÃO DO ENSINO E MÁS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O processo de expansão do acesso à Educação Básica é referido como democratização do ensino (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015), ou simplesmente como massificação, compreendido justamente como novo modo de produção de desigualdades (BIRGIN, 2010).

O exercício da docência foi dificultado pela expansão do acesso ao ensino no Brasil como em demais países da América Latina, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (BIRGIN, 2010). Isso porque a heterogeneização do público trouxe desafios cuja responsabilidade passou a ser cada vez mais direcionada a docentes. O termo “mal-estar docente” foi popularizado na década de 1980 para descrever os efeitos negativos do exercício da docência relativos a condições psicológicas e sociais (ESTEVE, 1995).

O que comumente é considerado como problema de ensino, para Esteve (1995, p. 95), “[...] são problemas sociais que requerem soluções sociais.” O autor aponta as mudanças que interferiram no sistema escolar, algumas delas relativas ao trabalho em sala de aula, sendo as demais mudanças sociais. Dentre as mudanças em sala de aula, estão as más condições de trabalho e a escassez de recursos materiais; a relação entre docentes e estudantes, cada vez mais marcada por violência; e o acúmulo de responsabilidades por parte de docentes, que passaram a assumir funções relativas à administração, coordenação e inspeção.

Dentre as mudanças sociais que interferem também na função docente, o autor cita o aumento da exigência direcionada a docentes; a retirada da responsabilidade de educar da família, a partir da entrada das mulheres no mercado de trabalho; a comunicação de massa como fonte informativa alternativa à escola; a fragmentação do consenso social a respeito da educação; o aumento das contradições envolvendo o exercício da docência; a queda da expectativa da sociedade com relação ao sistema educativo; a queda da valorização social de docentes, entendidos como incapazes de conseguir uma ocupação melhor remunerada; e as constantes mudanças curriculares.

No Brasil, o processo de expansão do ensino teve início no pós-guerra e ocorreu com maior intensidade nas últimas décadas do século XX. A partir desse momento, em que pesem os ganhos acarretados pela expansão do acesso ao direito à escolarização, ficou exposto o fracasso da escola, dada a evidência de que apenas o acesso a ela não garantiria ascensão social (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

As transformações no exercício da docência, como ampliação de tarefas e diversificação de demandas, provocaram mudanças na composição socioeconômica e cultural de docentes e, conseqüentemente, na qualidade da educação pública. A redução na heterogeneidade das origens sociais e a ascensão de setores populares aos cargos de docência acompanharam a ausência de boas perspectivas

de trabalho, com boas condições e salários. O aumento de matrículas nas instituições de formação docente foi observado justamente em períodos de crise na América Latina. A docência passou a representar uma opção de trabalho estável a uma camada social que representava a primeira geração da família a frequentar o ensino médio ou superior (BIRGIN, 2000).

A precária formação escolar das pessoas que passam a aspirar à docência na América Latina, sobretudo a partir da metade do século XX, não corresponde àquela exigida na formação acadêmica, e a formação que recebem - as próprias instituições formadoras passam a adotar programas de ensino compensatórios das carências acadêmicas, voltadas para a reposição de conteúdos do currículo escolar - não é suficiente para compensar suas defasagens culturais. Configura-se então uma grande dificuldade desse grupo em alcançar a posição de docente, já que existe um conflito entre sua identidade e o da posição aspirada relacionado ao padrão cultural e social que se espera para a docência, legitimado pelo campo acadêmico. As escolas da própria comunidade passam a ser buscadas para exercer a docência como forma de devolver à sua localidade as oportunidades recebidas, mas também pelo fato de essas e de esses jovens docentes não se sentirem capazes de frequentar outras realidades socioculturais. Essa distinção causa estigmatização e deslegitimação incorporadas por docentes, que se sentem incapazes de ensinar (BIRGIN, 2000).

Não por acaso, Sacristán (1995) ressalta a importância de se repensar os programas de formação docente, no sentido de se criarem mais espaços voltados para a formação cultural de professoras e professores.

Em análise do contexto neoliberal, Dubet (2004) afirma que a massificação do ensino escancarou as desigualdades consolidadas pela escola. Assim, os valores postulados por docentes foram sendo percebidos como contraditórios, à medida que a escola perdia seu caráter sagrado, o que fez com que a autoridade docente não pudesse mais se basear nele.

Passou-se a exigir dos docentes eficácia profissional. Deixam-se, então, de identificar-se com valores fundamentais para realizarem-se subjetivamente com sua competência profissional e com um “*ethos* protestante do trabalho”. A escola se torna uma burocracia profissional com a profissionalização do trabalho docente e o desenvolvimento da ciência pedagógica. Trata-se não só da laicização, mas também da necessidade de prestar contas às instituições que a mantêm. Docentes se sentem então como prestadoras e prestadores de serviço, que recebem cada vez mais cobranças da sociedade.

Enguita (1991) também aponta para a dessacralização e a cobrança social com relação a docentes, sobretudo da educação primária. Isso se manifesta no fato de que as pessoas se sentem capazes para opinar a respeito de seu trabalho, o que faz com que docentes recebam críticas por pessoas alheias ao grupo profissional.

No Brasil, a mudança do perfil profissional docente foi marcada pelo período de ditadura militar e, por sua vez, pela consolidação das condições ruins de trabalho. Esse período foi caracterizado pela ideologia tecnocrática nas políticas públicas educacionais, pela expansão do Ensino Básico e maior contratação de docentes, mas também pelo arrocho salarial (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

O agravamento das condições de trabalho e a “proletarização” do professorado, com o perfil cada vez mais distante das outras profissões liberais, teve

graves consequências no que diz respeito ao empobrecimento cultural de docentes, junto do modelo de licenciatura instituído pela Reforma Universitária de 1968 (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006). Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006), os docentes, que vinham das classes média e alta, se tornaram a maior categoria profissional do país, que passou a incorporar as classes médias e baixas. O professorado passou então a se constituir de uma burguesia decadente e das classes médias e baixas em ascensão, beneficiadas pela expansão do ensino universitário.

Ainda que tenha havido uma maior organização sindical estruturada contra o regime militar, o autor faz referência a Abramo (1986 *apud* FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006), para quem a classe ascendente que ingressou ao professorado apresentou uma postura conservadora e pouco interessada nas lutas pela melhoria das condições de trabalho, já que, de certo modo, tal posição já representava uma conquista.

A massificação do ensino e a queda nas condições de trabalho contribuíram para o processo de feminização docente, que, por sua vez, contribuiu para a reprodução dessas condições, conforme será debatido na sequência.

4 FEMINIZAÇÃO DOCENTE

Ao longo da história, as mulheres pertencentes às camadas médias tiveram um acesso tardio ao mercado de trabalho, e sempre em piores condições com relação aos homens (RIGONI; GOLDSCHMIDT, 2015). A feminização da docência se deu, entretanto, não apenas por fatores materiais, mas também simbólicos.

Conforme afirma Louro (1997a), a escola básica é totalmente marcada pelos discursos de gênero e pela divisão sexual do trabalho. O trabalho de maior prestígio, que concerne à produção do conhecimento e também à definição curricular, é de domínio masculino. Mas a escola é feminina por ser um espaço de atuação predominante de mulheres.

No mesmo caminho, Tardiff (2002) também aponta para a hierarquia existente na ocupação dos cargos, sendo frequentemente a direção e os cargos de gestão escolar mais valorizados e ocupados por homens. O autor também afirma que as professoras são excluídas do processo de emergência de atividades diferenciadas na instituição escolar.

Ainda conforme Louro (1997a), a prática pedagógica e as atividades escolares são marcadas pelo cuidado e pelo afeto, aproximando-se de relação familiares, características construídas socialmente como femininas. Tais discursos se apresentam nas próprias legislações educacionais, que relacionam as práticas pedagógicas às relações familiares. Isso se deu sobretudo a partir da emergência da Psicologia nas teorias pedagógicas, que também impulsionou a feminização do trabalho docente.

A autora afirma, ainda, que as marcas religiosas, relativas à dimensão missionária, encontraram um meio de reprodução no processo de feminização, nas características de doação e entrega, presentes nas representações sociais construídas em torno das professoras (LOURO, 1997b). Tais representações são amplamente difundidas no imaginário ocidental e estão fortemente presentes nos filmes hollywoodianos (DALTON, 1996).

Para além das características religiosas, são relacionadas a esse processo também a característica de submissão, apontada como prejudicial ao exercício da profissão e à autonomia das profissionais (ALLIAUD, 1995).

Duru-Bellat (2000) afirma que, desde cedo, as meninas incorporam disposições para tarefas que exigem submissão e docilidade. Nesse sentido, Bourdieu (2003) discute que as mulheres são dirigidas pela divisão social do trabalho aos cargos profissionais que exigem submissão e são vinculados à ideia de vocação, fazendo com que a “vítima da dominação simbólica” cumpra suas tarefas com docilidade, de forma subordinada.

Nesse sentido, considerando especificamente a docência, Enguita (1991) afirma que a aceitação das mulheres como professoras se dá por sua facilidade em aceitar a autoridade e transmitir a cultura e a moral dominante.

Alliaud (1995) aponta a feminização como prejudicial à profissionalização docente pela perda de autonomia que passa a envolver a profissão. A autora cunha o termo proletarização simbólica para se referir à ausência de prestígio da profissão.

Relacionadas às questões simbólicas das características incorporadas socialmente pelas mulheres, está a prática pedagógica executada como extensão do trabalho doméstico. A adoção, na escola, de atividades domésticas associadas ao trabalho feminino, funções não escolares, é apontada como outro fator que gera desprofissionalização e intensificação do trabalho docente (BRASLAVSKY; BIRGIN, 1992).

Braslavsky e Birgin (1992) discutem que a docência é uma atividade que permite às mulheres conciliarem as obrigações domésticas com a vida profissional, até mesmo por essa se tratar, de certo modo, de uma extensão dessas obrigações, e também pelo fato de seu salário ser considerado não como sustento da família, mas como uma complementação.

No mesmo caminho, Morgade (2006), em análise da composição social do professorado na Argentina, aponta que a feminização da docência, ainda que tenha representado um meio de ascensão para as mulheres, contribuiu para a perda de prestígio da profissão, já que as mulheres ainda possuem *status* ocupacional inferior ao dos homens. Ainda que tenham ingressado no mercado de trabalho, elas ainda não são consideradas como provedoras da família.

Em análise da questão no Brasil, Hypólito (1991) afirma que a absorção da mão de obra feminina ocorreu com a expansão das redes de ensino e coincidiu com as primeiras baixas de salário. A ocupação começou a ser rejeitada por homens, que passaram a buscar emprego em outras áreas. Ademais, o trabalho feminino é considerado como transitório, além de o salário ser considerado renda complementar.

O trabalho de Birgin (2000) no contexto da América Latina também revela a representação de complementaridade da renda sobre o salário das professoras. A autora afirma que a inclusão das mulheres na docência se deu com o aumento do desemprego dos chefes de família.

A feminização da docência representa, portanto, uma espécie de elo entre o desprestígio simbólico, iniciado historicamente na relação da educação com a religião, e o desprestígio material, iniciado com o processo de massificação do ensino, contribuindo para ambos. A seguir, discute-se como essa questão se reflete e é reproduzida no campo acadêmico.

5 DICOTOMIZAÇÃO E HIERARQUIA ENTRE CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICO E ENTRE PESQUISA E ENSINO

A desvalorização da docência encontra bases também na dicotomização entre conhecimento prático e teórico e tem como consequência a divisão entre produção e reprodução do conhecimento pedagógico. Tal divisão social do trabalho, conforme discutido, obedece à lógica de gênero. Tais diferenciações passam a formação docente no campo acadêmico, conforme será discutido.

A dimensão pedagógica da docência envolve tanto o conhecimento didático quanto o de conteúdo, sendo um tão importante quanto o outro. Entretanto, o conhecimento didático acaba sendo desprezado e desvalorizado (MARCELO, 2009). A diferenciação entre domínio da didática e do conteúdo reflete também na hierarquia entre docentes das séries iniciais e finais do processo escolar (TENTI FANFANI, 2005).

A desvalorização do conhecimento pedagógico remete à reflexão de Bourdieu (1998) sobre o fato de a própria instituição escolar considerar as ações pedagógicas voltadas para a didática como primárias. A “desvalorização escolar do escolar” se dá em função da valorização da aprendizagem “natural”, em contraposição àquela alcançada com esforço. O autor aponta que, quando um campo do saber se torna uma disciplina escolar, ele perde seu prestígio, já que se produz uma série de instrumentos que o tornam mais acessível (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

A respeito das características atribuídas à profissão docente, Woods (1995) problematiza o fato de a docência raramente ser relacionada à criação, invenção, mas como mera reprodução. Ele faz referência a Mac Diarmid (1982 *apud* WOODS, 1995), para quem o impulso criativo não combina com o ensino, mas também a Schon (1992 *apud* WOODS, 1995), que concebe docentes como profissionais com reflexividade, mediação, pois seu trabalho envolve uma constante adaptação a novas situações, e a Clark e Yinger (1988 *apud* WOODS, 1995), que defendem que docentes têm de solucionar questões práticas, contextuais, específicas e imprevisíveis, já que cada situação de ensino é única.

Woods (1995) aponta para a concepção do ensino como forma de arte, ressaltando suas características de processo criativo, sem, contudo, ignorar que a atividade é baseada em análise científica. No entanto, o autor discute fatores sociais que seriam responsáveis pela limitação da criatividade de docentes e propulsores de um ensino conservador e rotineiro, relativos às más condições de trabalho e à especialização do conhecimento.

No que diz respeito à formação docente, no Brasil, a própria forma como os cursos de licenciatura foram organizados historicamente expressou um desprezo pelo pedagógico e uma submissão em relação ao bacharelado, como no modelo 3 + 1, em que as disciplinas de conteúdo específico eram cursadas durante toda a graduação, e as disciplinas de cunho pedagógico eram cursadas apenas ao final (BRASIL, 2001; NAGLE, 1986).

Tais aspectos foram abordados por Pereira (1996) em seu estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual foram analisadas as condições sócio-históricas de perda de prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado a partir da criação do Instituto de

Ciências Biológicas no contexto da Reforma Universitária de 1968. No mesmo caminho de Woods (1995), o trabalho aponta que o ensino e aprendizagem foram representados por estudantes e docentes como independentes do trabalho docente, que teria uma importância menor, sendo seu exercício, portanto, mais facilmente associado ao dom. Já a pesquisa foi representada como uma atividade criativa e inventiva. Mesmo após a reforma curricular dos cursos de licenciatura instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, as disciplinas voltadas para a formação pedagógica, ainda que inseridas ao longo do percurso curricular, continuam ocupando um *status* de anexo em relação às disciplinas da formação das áreas específicas do conhecimento.

Menezes (1986) discute o modo como a universidade pública tem negligenciado a tarefa de formação docente - que, segundo defende, deveria ser sua tarefa central - em detrimento do desenvolvimento da pesquisa. Para o autor, “[...] a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz’.” (MENEZES, 1986, p. 120). Mais recentemente, a mesma questão é retomada a partir da constatação de que as licenciaturas têm migrado para o formato de Ensino a Distância em instituições privadas, já responsáveis pela maioria das matrículas nesses cursos. Além disso, a despeito da criação de políticas públicas voltadas para estágios curriculares, as práticas de ensino têm sido ofertadas de modo insuficiente, o que tem implicado formações deficitárias (GATTI, 2014).

As hierarquias entre a licenciatura e o bacharelado se manifestam desde as diferenças socioeconômicas e culturais de estudantes até os investimentos institucionais destinados às duas modalidades, sendo reconhecidamente maiores para o bacharelado (PATROCINO, 2013).

O desprezo pelo conhecimento pedagógico, reproduzido no campo universitário na formação docente, acaba por refletir no trabalho docente e na perda de autonomia de profissionais.

Apple e Teitelbaun (1991) discutem como a separação entre a concepção e a execução no processo de racionalização do trabalho afeta a função docente. Perda de habilidades e de qualificação por parte de docentes são consequências da perda da noção do procedimento global e do controle do trabalho, e isso se dá principalmente no processo de exclusão na formulação do currículo. No mesmo caminho, Sacristán (1995) faz referência à alienação de docentes em relação à construção curricular e, portanto, de parte de seu próprio processo de trabalho.

Já Díaz (1995) faz referência à distância entre o que ele chama de campo intelectual da educação e o campo pedagógico. O campo intelectual da educação seria aquele em que grupos intelectuais disputam o controle e hegemonia dos discursos e orientações na área da educação. A ele está reservada a função de investigação e de produção do discurso educativo. Ao campo pedagógico, cabe a docência e a reprodução desse discurso. Segundo o autor, a distância entre essas duas lógicas cria uma classificação rígida entre os que produzem e os que reproduzem, e na universidade ela se faz fortemente presente. A hierarquia também se expressa entre as diferentes disciplinas no campo da produção. Díaz (1995) ainda aponta que, embora o processo de profissionalização tenha garantido uma certa mobilidade intelectual, cultural e econômica para docentes, não transformou seu baixo *status* social.

Díaz (1995) baseia sua teoria em Bernstein (1998), para quem há duas classes de conhecimento: um que é pensável, mundano, relativo à alteridade e ao possível; e outro que é impensável, esotérico, relativo ao outro, ao impossível. O conhecimento impensável é, na sociedade moderna atual, controlado e regido por instituições superiores de ensino, e o conhecimento pensável cabe aos sistemas escolares de Educação Básica. Segundo Bernstein (1998), no dispositivo pedagógico, que seria o sistema de regras formais que regem a comunicação pedagógica, há uma regra distributiva que regula as relações de poder e quem tem acesso ao campo, que seriam agentes que passaram pelo processo de pedagogização legitimamente. Assim, o campo pedagógico tem regras especializadas de acesso e controles especializados de poder. Tais regras se traduzem no campo de produção dos discursos.

Tardiff (2000) trata diretamente da dicotomização da academia enquanto espaço de produção e da escola básica enquanto espaço de reprodução do conhecimento, processo relacionado à desvalorização do conhecimento prático e dos saberes da experiência.

Em outro trabalho, Tardiff (2002) discute que a formação docente e o ensino passam a ser cada vez mais dicotomizados a partir da emergência da produção de conhecimento como um fim em si mesmo. O conhecimento teórico passou a estar distante das necessidades práticas e das questões sociais, o que contribuiu para a desvalorização da formação de professores e do ensino.

Enguita (1991), por sua vez, discute a relação entre a perda da autonomia docente e a desqualificação do trabalho. Para o autor, a divisão do trabalho se reflete na tendência à especialização, o que torna docentes restritos a determinadas disciplinas, tornando os demais conhecimentos escolares alheios.

Alliaud (1995) discute a existência de uma ideologia própria ligada à limitação do conhecimento docente. A autora aponta que, no início da criação dos cursos de formação docente na Argentina, pregava-se uma contenção de conhecimento, uma espécie de maquinação para a ignorância, pois o excesso de conhecimento seria prejudicial para o exercício da função, já que docentes deveriam ter modéstia.

Observa-se, portanto, que a marca histórica de servilismo na docência encontrou modos de reprodução a partir da massificação do ensino e da feminização docente, tornando a atividade docente mais desqualificada com a especialização do conhecimento e a dicotomização entre teoria e prática pedagógica. Tal lógica é produzida no campo universitário, que, por sua vez, estabelece também uma hierarquia com a instituição escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões históricas e sociais que explicam a desqualificação e o desprestígio da profissão docente, tão perceptíveis nas condições de trabalho e na composição socioeconômica e cultural de profissionais que acedem a essa carreira, sobretudo na Educação Básica, encontram uma significativa reprodução no âmbito acadêmico.

O campo da formação docente, cuja responsabilidade inicialmente era assumida majoritariamente pelas universidades públicas, segue sendo preterido nessas

instituições. Aponta-se, portanto, para a contribuição na desvalorização da docência em um espaço não apenas de grande compromisso com as demandas sociais, mas também de grande potencial de investimento na qualificação de profissionais.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. *Formación Docente*, Buenos Aires, v. 4, n. 17, dez. 1995.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 1, n.4, p. 62-73, 1991.

BERNSTEIN, Basil. El dispositivo pedagógico. In: BASIL, Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ed. Morata, 1998. p. 99-110.

BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudencio (comp.). *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 221-239.

BIRGIN, Alejandra. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 1-4.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2001.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN, A. (org.) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO; Editorial Miño y Dávila, 1992.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 185-204.

DALTON, M. O currículo de Hollywood. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 99-122, jan/dez. 1996.

DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de la educación. In: LARROSA, Jorge (org.). *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995. p. 1-19.

DUBET, François. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE "GOVERNABILIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN

- AMÉRICA LATINA”, 1., 2004, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: Revista Colombiana de Sociología, 2004. p. 63-80.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- DURU-BELLAT, M. Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. In: FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 2000. p. 221-287.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 92-110.
- FELDFEBER, Myriam. Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 3., 1996, Caracas. *Anais [...]*. Caracas: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 1996. p. 199-209.
- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, n. 100, p. 33-46, 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 3-21, 1991.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- LOURO, G. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997b.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MENEZES, Luís Carlos de. *Formar professores: tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MORGADE, Graciela. State, gender and class in the social construction of Argentine women teachers. In: CORTINA, R.; SAN ROMAN, S. *Women and teaching*. New Cork: Palgrave ed., 2006. p. 81-103.
- NAGLE, Jorge. *As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PATROCINO, Laís Barbosa; SOUZA, João Valdir Alves de. *A hierarquia bacharelado/licenciatura em diferentes áreas do conhecimento: uma análise da UFMG*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- RIGONI, C. L.; GOLDSCHMIDT, R. Políticas públicas de proteção e incentivo do trabalho da mulher. *Revista da AJURIS*, Porto Alegre, v. 42, n. 139, dez. 2015.
- ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e qualidade da Educação Básica no Brasil. *Poésis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 64-92.
- SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 1-16, nov. 2019.
- TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-55.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 47-62.

Recebido em: 25 mar. 2021.

Aceito em: 15 out. 2021.