



**TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: DA FEMINIZAÇÃO DO  
MAGISTÉRIO PARA A DESFEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA<sup>1</sup>**

**TRABAJO DOCENTE EN BRASIL: DE LA FEMINIZACIÓN DEL  
MAGISTERIO PARA LA DESFEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA**

**TEACHING WORK IN BRAZIL: FROM FEMINIZATION OF TEACHING  
PROFESSION TO DEFEMINIZATION OF TEACHING**

*Maria Cláudia Dal'Igna<sup>2</sup>*

*Renata Porcher Scherer<sup>3</sup>*

**RESUMO**

Este artigo examina os modos de constituição do trabalho docente no contexto brasileiro. Para tanto, realiza-se a análise de uma obra publicada no ano de 1982 e parte do material empírico produzido em um grupo focal com estudantes de Pedagogia em 2015. Buscou-se fundamentação nos estudos de gênero pós-estruturalistas e nos estudos sociológicos do trabalho. Ao final, foi 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 desfeminização da docência. Evidencia-se, ainda, 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, feminização do magistério, profissionalização.

<sup>1</sup> Uma versão preliminar e simplificada deste texto foi publicada nos Anais da 38ª Reunião Anual da Associação de Pesquisadores em Educação. Para maiores detalhes, ver Scherer e Dal'Igna (2017).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/RS). Vice-líder do Grupo Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq) e docente pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq).  
[mcdaligna@hotmail.com](mailto:mcdaligna@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul), Camaquã/RS. Docente pesquisadora do Grupo Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq).  
[renatapscherer@gmail.com](mailto:renatapscherer@gmail.com)

## RESUMEN

Este artículo examina los modos de constitución del trabajo docente en el contexto brasileño. Para tanto, se realiza el análisis de una obra publicada en el año 1982, y parte del material empírico producido en un grupo focal con estudiantes de Pedagogía en el año 2015. Se buscó fundamentación en los estudios de género postestructuralistas y en los estudios sociológicos del trabajo. Al final, fue posible identificar que la literatura pedagógica brasileña producida en la década de 1980 inaugura un debate importante en favor de la profesionalización del trabajo docente, produciendo un desplazamiento de la feminización del magisterio para lo que llamamos de desfeminización de la docencia. Se evidencia, todavía, que las nuevas generaciones de profesoras movilizan determinados saberes docentes para defender un compromiso político de la escuela con los conocimientos escolares.

**PALABRAS-CLAVE:** Género; trabajo docente; feminización del magisterio; profesionalización.

## ABSTRACT

This article examines the ways in which teaching work is constituted in the Brazilian context. For this purpose, an analysis of a work published in 1982 and of a part of the empirical material produced in 2015 in a focus group with Pedagogy undergraduates is carried out. Theoretical basis was sought in post-structuralist gender studies and in sociological studies of work. In the end, it was possible to identify that the Brazilian pedagogical literature produced in the 1980s inaugurates an important debate in favor of the professionalization of teaching work, producing *a shift from the feminization of teaching profession to what we call defeminization of teaching*. It is also evident that the new generations of teachers mobilize certain teaching knowledge to defend a school's political commitment to school knowledge.

**KEYWORDS:** Gender; teaching work, feminization of the teaching profession, professionalization

\* \* \*

## Introdução

Este artigo examina 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 a obra *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político* (MELLO, 1995), cujo objeto é o magistério nas escolas de 1º grau, publicada no ano de 1982; posteriormente, analisamos parte do material produzido em um grupo focal realizado com estudantes de Pedagogia em 2015. Este trabalho, portanto, contempla resultados de duas pesquisas já concluídas: uma tese de doutorado (SCHERER, 2019) e um projeto de

pesquisa (DAL'IGNA, 2017) mais abrangente, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação da região sul do Brasil<sup>4</sup>.

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 distintos 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<sup>5</sup>. A hipótese que guiou tal investigação é a de que o trabalho docente, para profissionalizar-se, necessitou passar por um movimento de desfeminização 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 desfeminização 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 problematização que sustenta a argumentação aqui proposta. Na segunda parte, abordamos e analisamos o material empírico desta investigação, em que mapeamos alguns dos significados atribuídos ao trabalho docente nos últimos 30 anos e examinamos as mudanças de sentidos atribuídos à profissão docente por professoras e futuras professoras nas décadas de 1980 e 2010.

### **Metamorfoses do trabalho docente: da feminização para a *desfeminização* da docência?**

Diferentes estudos têm enfatizado a importância de atentarmos para uma transformação significativa nos modos como a docência vem sendo pensada na Contemporaneidade.

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa “Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga” (DAL'IGNA, 2017), à qual se vincula a pesquisa de doutorado “A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX” (SCHERER, 2019). Destaca-se que as referidas pesquisas receberam apoio financeiro parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>5</sup> Por nossa vinculação acadêmica, profissional e política com os estudos de gênero e feministas, desejamos dar visibilidade aos processos pelos quais a cultura constrói uma determinada compreensão de masculino e feminino, de professor e de professora, e formas de narrar a docência e o trabalho docente. Nessa perspectiva, neste artigo, adotamos a flexão de gênero de forma intercalada: ora usamos feminino, ora usamos masculino, ora usamos uma expressão genérica – docente ou estudante. Optamos, ainda, por identificar o nome completo do autor ou da autora na primeira vez que for citado no texto.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 25) examinam as transformações do trabalho docente, questionando os modelos de gestão e de realização, pois “pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Assim, as novas abordagens do trabalho – com expressões que passam a compor a pauta pedagógica contemporânea, como flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia e necessidade de resultados – produziriam mudanças na forma de conduzir o trabalho docente. O problema dessa tradução dos modelos de gestão e execução do trabalho para a docência consistiria no fato de que tais procedimentos e expressões são utilizados “sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 25).

Ricardo Antunes (2014), ao analisar as transformações ocorridas no capitalismo recente, a partir de meados das décadas de 1980 e 1990, aponta um conjunto de modificações que alterou a forma de ser da classe trabalhadora a partir de uma ampliação do processo de reestruturação produtiva, “mediante a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução dos métodos participativos” (ANTUNES, 2014, p. 40). Nessa “nova forma de ser da classe trabalhadora”, as principais características do trabalho são: flexível, produtivo e desregulamentado. Tais características, conforme explicam Giuseppe Cocco e Gilvan Vilarim (2009), a partir de outra perspectiva teórica, poderiam ser explicadas a partir do que alguns sociólogos, principalmente italianos, têm denominado como “capitalismo cognitivo”. De acordo com os pesquisadores, esse termo tem sido 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.

Uma das distinções importantes entre o denominado “capitalismo industrial” e o “capitalismo cognitivo” consiste na separação entre o tempo de trabalho e o tempo de vida. Tal distinção, que era facilmente identificável no capitalismo industrial, fica cada vez menos perceptível em um contexto de capitalismo cognitivo. A lógica do capitalismo industrial seria a organização da fábrica, que estava separada da sociedade e ao mesmo tempo possuía uma forte articulação com ela, subordinando seus espaços reprodutivos segundo uma racionalidade imposta por suas funções. Hoje, contudo,

poderíamos afirmar que estamos vivenciando uma nova forma de produção, de caráter essencialmente imaterial.

Compreendendo, como aponta Andy Hargreaves (1998, p. 131), que no contexto atual “as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis [as suas funções] mais difusos”, buscamos examinar os modos atuais de constituição da docência, percorrendo um caminho que inicia nos estudos sobre a feminização do magistério, passa por uma breve revisão sobre estudos brasileiros que defendem a profissionalização da docência, para então descrevermos a constituição do que nomeamos, neste artigo, de docência desfeminizada em um contexto de capitalismo cognitivo.

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 a professora Guacira Louro (2001), 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 Maria 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.

Silvia Yannoulas (2011) e Roseli Fontana (2010) apontam uma questão importante dos estudos sobre a feminização do magistério. De acordo com as pesquisadoras, duas podem ser as ênfases para análise da entrada das mulheres no exercício da docência, que correspondem também a períodos históricos distintos. Elas chamam a atenção para a forma de nomear tais ênfases e para diferenças teóricas e metodológicas relacionadas a esta conceituação: feminilização e feminização do magistério.

Para Fontana (2010), com relação a essa distinção, é pertinente observar que, em um primeiro momento, a pesquisa acadêmica pareceu ter como foco um “tratamento estatístico e constataivo da presença da mulher na hierarquia e funcionamento dos sistemas de ensino” (FONTANA, 2010, p. 31), buscando explicar essa análise a partir da divisão sexual do trabalho nas sociedades capitalistas.

Um segundo conjunto de pesquisas focaliza a “dinâmica da feminização do magistério nas relações intra-escolares” (*Id., Ibidem.*, p. 31) e descreve como principal consequência desse processo “a ausência de profissionalismo da mulher e como consequência a resistência às transformações educacionais”. (*Id., Ibidem.*, p. 31).

Com isso, podemos afirmar que os estudos sobre feminização do magistério, no Brasil, se dividiram em dois momentos. No primeiro, observou-se um aumento significativo das mulheres, mediante análises mais quantitativas e estatísticas, que poderíamos nomear como análises do processo de feminilização. No segundo momento, consideraram-se as modificações internas no processo de trabalho docente a partir da entrada das mulheres, o que podemos nomear como feminização. Essa distinção foi proposta pela pesquisadora Yannoulas (2011), que mapeou, por meio de análise da literatura especializada sobre trabalho e gênero, dois significados diferentes da categoria feminização das profissões e ocupações. Tais concepções corresponderiam a metodologias e técnicas distintas para coleta e análise da informação. A autora defende a utilização do termo *feminilização* para o aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão, mediante análises quantitativas e dados estatísticos, e

do termo *feminização* a partir de análises qualitativas das transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação que seriam originadas do processo de feminilização. A autora também faz duas importantes observações sobre esses dois significados atribuídos, frequentemente, aos processos de feminização:

O segundo significado inclui e expande o primeiro significado, sendo ambos diferentes, porém, complementares. O segundo significado alude a uma compreensão mais ampla e sofisticada dos processos de incorporação de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação, porque além de descrever a entrada delas no campo profissional ou ocupacional tenta explicar as razões que permitiram essa entrada. Inclusive na literatura especializada, a categoria feminização é utilizada sem ser definida especificamente, ou seja: a feminização é usualmente naturalizada, até mesmo nos estudos feministas. (YANNOULAS, 2011, p. 283).

O que Yannoulas (2011) busca mostrar com essa distinção é que poderíamos estabelecer uma relação entre feminilização com utilização da categoria sexo e feminização com uso da categoria gênero. Enquanto sexo remete a uma categoria orgânica, tendo a distinção macho e fêmea uma longa história, a categoria gênero estaria relacionada com um código de conduta estabelecido que organiza as relações sociais entre homens e mulheres. Nas palavras de Yannoulas (2011, p. 284): “gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres”.

Yannoulas (2013), em outro estudo sobre os primeiros trabalhos realizados no Brasil com foco no processo de feminização do magistério, explica que seria importante compreendermos a dimensão teórica e metodológica de cada uma dessas concepções. Uma primeira concepção seria derivada dos Estudos da Mulher, para após serem desenvolvidas análises sustentadas pelos Estudos de Gênero. O avanço destacado pela pesquisadora consiste em novas possibilidades de interpretação do fenômeno, ajudando a “entender as causas e não apenas constatar o aumento numérico da participação feminina na composição da profissão”. (YANNOULAS, 2013, p. 41).

A pesquisadora, então, apresenta duas classificações para compreendermos como o processo de feminização do magistério ocorreu. Uma primeira classificação corresponderia a processos conflituos, nos quais a obrigatoriedade escolar e a profissionalização da tarefa de educar, junto com a formação de um corpo docente masculino, antecederam o processo de feminização. Em uma segunda classificação, o processo ocorreu sem conflitos, quando a obrigatoriedade escolar e a profissionalização da tarefa educativa aconteceram de forma paralela. Para Yannoulas (2013, p. 43): “a

necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos no contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial”. Podemos identificar então que, no caso do magistério brasileiro, a feminização foi rápida e estimulada, mas seguiu controlada por autoridades públicas masculinas.

Com essa mesma compreensão, a pesquisadora Cláudia Vianna (2013) aponta, em seu estudo, que o sentido social do magistério como atividade feminina “ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo”. (VIANNA, 2013, p. 174). A utilização do termo *feminino* nesse contexto refere-se a “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”. (*Id.*, *Ibidem.*, p. 174). Em sua perspectiva, podemos observar que a feminização do magistério foi um movimento que produziu a feminização do espaço escolar e das atividades docentes, sejam elas exercidas por homens ou por mulheres.

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 (1995<sup>6</sup>), que será analisado neste trabalho, e o de 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

<sup>6</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 edição publicada em 1995.

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 *desfeminização da docência*. Apresentamos a seguir o conceito de gênero e o modo como operamos com ele para sustentar a tese de um processo de *desfeminização da docência* no Brasil.

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

O conceito de desfeminização da docência é elaborado no âmbito de uma de nossas pesquisas a partir do conceito de “desgenerificação do trabalho”, desenvolvido em um estudo da pesquisadora italiana Cristina Morini (2008), onde ela investiga a “feminilização do trabalho”<sup>7</sup> no “capitalismo cognitivo”. 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 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.

<sup>7</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 em suas produções acadêmicas.

É com base nas reflexões acima descritas que Morini (2008) levanta a hipótese de uma tendência à desgenerificação<sup>8</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).

Ao realizar uma análise sobre a inclusão social a partir de uma perspectiva teórica distinta da proposta por Morini, Dagmar Meyer, Carin Klein, Maria Cláudia Dal’Igna e Luiz Alvarenga (2014) descrevem um processo que denominam como “generificação da inclusão social”. As autoras e o autor 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.

Com base nos diferentes achados das pesquisas descritas acima (MORINI, 2008, 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*)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Destacamos que a tradução utilizada para este trabalho grafou a palavra *desgenerificação* com hífen, da seguinte forma: des-generificação. Já o original em italiano grafou a palavra sem hífen, da seguinte forma: “*degenerizzazione* del lavoro”. Optamos por grafar o conceito sem o hífen, em concordância com a obra original.

<sup>9</sup> Ainda com relação às chamadas competências tácitas, ressaltamos a análise desenvolvida por nós duas e um colega Jonathan Vicente da Silva sobre a constituição da docência em tempos de uma nova composição do trabalho docente (DAL’IGNA, SCHERER; SILVA, 2018). Nesse estudo, procuramos mostrar como os processos de flexibilização e generificação agem na conformação de uma “Docência S/A que convoca as professoras e professores a acionarem novas competências exigidas pelo mercado para exercerem a docência e se constituírem empregáveis, num mundo de aumento da precariedade do trabalho docente.” (*Id., Ibidem.*, p. 71). Operando com o conceito de gênero para analisar a docência, argumentamos que, “para promover uma educação customizada, a professora e o professor devem acionar determinadas competências, que podem, por um lado, contribuir para uma noção de docência associada à maternidade como instinto ou destino natural da mulher, e, por outro lado, feminizar o trabalho docente de tal modo que a mulher-professora e o homem-professor, independentemente de suas condições feminina e masculina, devem ser capazes de *ter flexibilidade e jogo de cintura, trabalhar com a*

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 *desfeminização da docência*<sup>10</sup>. 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 desfeminização da docência.

### **Profissionalização do magistério (1982-2015): uma analítica de gênero**

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, 1983 (MELLO, [1983] 1995, p. 121).

“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>11</sup>, participante do grupo focal na pesquisa desenvolvida por uma de nós, 2015).

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

---

*heterogeneidade e a diversidade, atender às necessidades individuais de cada estudante, assumir a função de facilitador da aprendizagem, exercer a docência desempenhando múltiplas atividades, gerindo os escassos recursos e as condições precárias da profissão.” (Id., Ibidem., p. 70-71).*

<sup>10</sup> Sustentamos este modo de nomear e recusamos a “desgenerificação da docência”, pois compreendemos que o gênero opera como elemento organizador do processo de desfeminização da docência e do próprio trabalho docente em um contexto de capitalismo cognitivo.

<sup>11</sup> A fim de manter o sigilo das identidades das participantes do grupo focal, usamos nomes fictícios para identificá-las.

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>12</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.

A obra *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* é dividida em seis capítulos e tem como um dos objetivos descrever o que as professoras, participantes da pesquisa, relatam sobre sua prática e como a representam. Para analisar as representações das professoras, Mello (1995) utilizou dados obtidos de uma amostra de 564 professoras de 1º grau por meio de entrevistas, escalas e questionários. As principais representações extraídas do diálogo proposto pela autora, entre a teoria e a empiria, seriam a face boazinha do magistério, a face perversa e a terceira face da prática docente, que a pesquisadora chama de bom senso, como podemos ver no excerto a seguir:

#### Quadro 1: Excerto 1- Pesquisa 1<sup>13</sup>

Por esse caminho creio ter conseguido distinguir três faces da prática docente. Uma delas é a que chamo de face *boazinha*. Aí ela me aparece identificada quase que exclusivamente com a relação afetiva, cujo conteúdo é o amor e o carinho que o professor devota aos alunos. A outra face é a que chamo de *perversa*. Neste caso seu aparecer é o de acusadora da vítima, que em última instância torna-se o réu porque não se adapta à escola.

Mas há uma terceira face a que chamo de *bom senso*. Esta me revela que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno é de fato importante para o professor. E mais, que ele tem certo grau de discernimento da precariedade do atendimento que a escola dá às crianças pobres.

Fonte: Mello, 1995, p. 143.

A tipologia estabelecida pelo exercício empírico desenvolvido por Mello (1995) é importante e ajuda-nos a compreender as configurações de docência que estavam em

<sup>12</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.

<sup>13</sup> A pesquisa 1 constitui-se na tese de doutorado da pesquisadora Renata Porcher Scherer intitulada: *A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica da segunda metade do século XX* (SCHERER, 2019).

disputa naquele período. Começamos explorando a noção de face boazinha do magistério. Para descrever esta primeira face do magistério, a pesquisadora, inicialmente, precisa situar a democratização do ensino historicamente. Para Mello (1995, p. 46), é importante compreender que o crescimento da oferta de escolarização se insere “no contexto de uma sociedade que cresceu economicamente e vem passando por um processo acelerado de urbanização e modernização com todas as contradições aí decorrentes”. Outro ponto relevante para recompor o debate pedagógico em disputa no período consiste em situar que “o ideário pedagógico brasileiro tem sua matriz no pensamento liberal. A escola é apresentada como promotora de igualdade social na medida em que garante a todos as mesmas oportunidades de ascensão individual”. (*Id.*, *Ibidem.*, p. 44).

Em sua perspectiva, a escola pública, universal, gratuita e para todos é um dos legados do pensamento liberal que teria sido a expressão ideológica dos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX. “É a partir daí que a educação ganha importância como promotora da igualdade social e se articula com o projeto político de uma sociedade mais justa e igualitária”. (*Id.*, *Ibidem.*, p. 49). Essa necessidade produziu, no campo educacional, preocupações e práticas diferentes, mas todas conectadas com o pensamento liberal, tendo como princípios a promoção do indivíduo, a igualdade de oportunidades e a valorização do esforço pessoal.

Uma das principais preocupações dos educadores e das instâncias responsáveis pela política educacional seria, no contexto da democratização do ensino, a extensão quantitativa da escola básica, articulada a um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária. Surgiriam, então, entre os educadores da década de 1920, um “entusiasmo pela educação” e um “otimismo pedagógico”. (NAGLE *apud* MELLO, 1995, p. 49). O movimento “escolanovista” seria a expressão brasileira desse movimento, e a tônica no indivíduo seria fortalecida com a incorporação cada vez mais sofisticada das descobertas da pedagogia, que, nas palavras da autora, produziriam um “reducionismo da educação ao psicológico”. (MELLO, 1995, p. 50). Tal reducionismo é descrito por Mello na constatação de que os métodos de ensino passariam a ter mais importância que os conteúdos, e o processo, mais importância que o resultado.

Uma questão que se colocou no contexto dessa expansão quantitativa tem relação com a situação de crise na Educação vivenciada naquele período. De acordo com Mello (1995, p. 46), “burocratizou-se o sistema de ensino para fazer face à demanda quantitativa, e escassearam-se os recursos materiais e humanos na medida em

que o investimento em educação não aumentou proporcionalmente ao crescimento do sistema”. O que se observou, a partir dessa expansão, foi que o padrão de qualidade que era oferecido para um menor número de alunas e alunos se viu afetado e, conforme a autora, não houve novas propostas de funcionamento da escola básica para fazer frente às demandas quantitativas.

A questão da democratização do ensino era um tema recorrente naquele período, envolvendo posições teóricas e políticas bastante distintas, como nos mostra o filósofo José Mario Pires Azanha em artigo escrito no final da década de 1970, onde apontava os dilemas da democratização escolar, alertando para duas formas distintas pelas quais o conceito de democracia teria sido apropriado pelo campo educacional. Uma teria relação com as condições de acesso e permanência da educação para todos; a outra, com a expressão da liberdade dos estudantes. Para o filósofo, o entendimento e a tradução, pelas teorias pedagógicas, do conceito de democratização como prática de liberdade podem ter produzido uma degradação, no sentido pedagógico, da concepção de democracia política. Nas palavras do autor, observa-se que as pedagogias libertárias, mesmo não pretendendo, podem ter contribuído para deslocar “a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual de formação da vontade”. (AZANHA, 2004, p. 343) <sup>14</sup>.

Azanha (2004) também salienta que, mesmo sendo antiga e constante a defesa da democratização do ensino no pensamento pedagógico brasileiro, “sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas, os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico”. (*Id.*, *Ibidem.*, p. 344). Assim, a argumentação derivada desse sentimento invocaria “o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas”. (*Id.*, *Ibidem.*, p. 344). Porém, o autor lembra que tal argumento repousa sobre dois equívocos que precisam ser considerados. O primeiro deles consiste em desconsiderar que a extensão de oportunidades é uma medida política, e não apenas técnico-pedagógica. O segundo, que, de acordo com Azanha (*Ibidem.*, p. 344), é “mais grave, porque é mais sutil”, consistiria em supor que oajuizamento sobre a qualidade de ensino seja conduzido a partir de considerações exclusivamente pedagógicas e que o suposto rebaixamento pudesse ser aferido apenas de maneira técnica.

---

14 O texto original foi publicado na Revista da Faculdade de Educação em 1979. A versão que estou utilizando no trabalho foi uma nova publicação da Revista Educação e Pesquisa de 2004.

Feitas essas considerações sobre a polêmica em torno da democratização do ensino e suas diferentes compreensões na literatura pedagógica, cabe agora retornar à obra de Mello (1995), onde a autora faz uma crítica às pedagogias *escolanovistas*, que, segundo suas análises, seguiam interpretando as características ou comportamentos individuais como algo independente das condições materiais dos alunos. E é na justificativa de carência afetiva da criança pobre que aparece a face boazinha do magistério, como podemos observar no excerto a seguir:

#### Quadro 2: Excerto 2- Pesquisa 1

---

Não vou analisar aqui essas teorias, mas apenas gostaria de apontar o fato de que, nelas, a pobreza é entendida menos como situação historicamente constituída, e, portanto, possível de ser negada e superada, e mais como conjunto de características culturais. E parece ser desse modo que os professores representam o aluno pobre.

Essa tônica culturalista determina que o aluno chamado *carente* seja percebido tal como é, em termos de suas características externas: apático, passivo, rebelde e desinteressado. Mas a atribuição dessas características à pobreza é feita de tal modo que elas parecem ser produto de um destino inexorável e não uma situação a ser trabalhada pela escola. Por isso não há atuação pedagógica possível junto a esses alunos, restando apenas o recurso do amor, do carinho e do afeto.

[...] Dar amor, carinho e afeto acaba sendo então a forma mais indicada para lidar com as crianças pobres na escola, além de buscar formas de assisti-la materialmente oferecendo merenda, uniforme e atendimento médico. Evidentemente, não se nega a importância dessas formas de atuação. O que resta ser explicado é por que o professor não menciona ou valoriza aquela que seria inerente à sua função, isto é, criar ou encontrar formas adequadas para organizar e transmitir a essas crianças o conhecimento escolar.

Minha hipótese é a de que ele não valoriza o trabalho pedagógico, porque essa valorização implicaria apostar que toda criança tem condição de ter acesso e apropriar-se do conhecimento escolar desde que se saiba trabalhar com ela. Consequentemente, se isso não está acontecendo, é porque a escola e o professor não sabem o que deveriam saber. O que em última instância põe em questão sua competência profissional. Esse questionamento de sua competência é ameaçador se não estiver articulado com uma visão crítica da escola como um todo, e da própria preparação profissional que recebeu.

---

Fonte: Mello, 1995, p. 52.

Como buscamos mostrar, para Mello (1995), a face boazinha do magistério não teria ligação somente com os estudos relativos à feminização do magistério, que ligariam as atitudes de amor, carinho e afeto a um suposto instinto feminino. Ao mostrar a influência do pensamento liberal nos ideários de democratização do ensino, no contexto brasileiro, a autora vai mais a fundo nessas questões, mostrando que o que parece faltar no contexto da docência, no Brasil, é a competência profissional e a competência técnica dos professores. Só com essas duas dimensões é que a escola poderia, então, cumprir seu compromisso político com a educação de todos.

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 desfeminização 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 (1995) 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:

**Quadro 3:** Excerto 3- Pesquisa 1

---

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, 1995, p. 117-118.

Encerramos nossa análise da obra com esse excerto, pois nele Mello (1995) 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 (1995), 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.

#### Quadro 4: Excerto 1- Pesquisa 2<sup>15</sup>

---

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:

#### Quadro 5: Excerto 2- Pesquisa 2

---

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.

---

<sup>15</sup> A pesquisa 2 refere-se a pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Maria Cláudia Dal`Igna intitulada: Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (DAL`IGNA, 2017).

---

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 (1995), 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 (1995) 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:

#### **Quadro 6:** Excerto 3- Pesquisa 2

---

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).

Marília 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” (*Id., Ibidem.*, 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 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 (Pibid). Acreditamos que a 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 (2009), 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).

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 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 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 desfeminizada*, em articulação com a produção de uma *escola transbordante*. Se, na década de 1980, como aponta Mello (1983), 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 “desfeminização 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<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para maior detalhamento desse argumento, indicamos algumas produções acadêmicas elaboradas em conjunto com a colega Miriã Zimmermann da Silva (DAL'IGNA, SCHERER, SILVA 2019; 2020 e SILVA, SCHERER, DAL'IGNA, 2019). Nesses trabalhos, na contramão de uma responsabilização individual das professoras e de uma docência guiada pela lógica do mercado, defendemos que é necessário e urgente assumirmos a responsabilidade da docência que é adjetivada como pedagógica e que se estabelece a partir da articulação de docência e amor. “Desde essa perspectiva, a docência supõe *responsabilidade pedagógica* tanto com a singularidade de cada estudante quanto com o coletivo e com o mundo. A aceitação dessa responsabilidade pedagógica implica um compromisso responsivo com a formação e com o ensino. Envolve, ainda, rigor com aquilo que se faz, com a qualidade da formação e do ensino que desenvolvemos. Por fim, tal responsabilidade implica uma certa exigência em relação aos alunos e às alunas e a nós mesmos. Acreditamos que ampliar o escopo analítico relacionado ao par *docência e amor* – tomando o conceito de gênero como ferramenta – e assumi-lo na formação e no

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia**, Porto, v. 27, pp. 11-25, jan. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/soc/v27/v27a02.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335- 344, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12>. Acesso em 05 jan. 2020.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CARVALHO, Marília P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago. n.11, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11\\_04\\_MARILIA\\_PINTO\\_DE\\_CARVALHO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf). Acesso em 22 fev. 2020.
- COCCO, Giuseppe; VILARIM, Gilvan de Oliveira. Trabalho imaterial e produção de software no capitalismo cognitivo. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 173-190, set. 2009b. DOI: <https://doi.org/10.18617/liinc.v5i2.315>.
- COCCO, Giuseppe, e Vilarim, Gilvan. O capitalismo cognitivo em debate. In: *Liinc em Revista*, v. 5, n. 2, pp. 148-151, set. 2009a.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Relatório final de atividades de projeto de pesquisa. *Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2017)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2017. [Relatório de Pesquisa].
- DAL'IGNA, Maria Cláudia, SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn, DAL'IGNA, Maria Cláudia, e SILVA, Roberto Rafael Dias da. (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 1 ed. São Leopoldo (RS): Oikos, v. 1, 2018. p. 53-74.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia, SCHERER, Renata Porcher, SILVA, Miriã Zimmermann. Feminização do magistério em tensão: vocação, burocratização, profissionalização e amor pela docência. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas, VILAÇA, Teresa, BRÍCIO, Vilma Nonato de, e MENDES, Sandra Karina Pereira. (Orgs.). **Gênero, sexualidade e educação: problemas contemporâneos**. 1ed.Curitiba (PR): CRV, v. 1, 2019. p. 341-355.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura

---

currículo nos possibilita avançar em relação às denúncias sobre determinadas formas de mulheres e homens exercerem a docência, ligadas a pressupostos de feminilidades e de masculinidades – aqueles entendidos como essenciais e universais –, criando condições de possibilidades distintas de existir como sujeitos. Mais ainda, permite-nos *defender novos modos de exercer a docência democrática, competente, colaborativa e também amorosa.*” (SILVA; SCHERER; DAL'IGNA, 2019, p. 141, grifos das autoras).

crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15336.060>.

SILVA, Miriã Zimmermann da; SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Docência, amor e gênero em pesquisas brasileiras do século XXI: implicações curriculares. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 24, p. 123-144, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1323>.

FONTANA, Roseli A. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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.

HARGREVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança** - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw, 1998.

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. p. 75-84.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2001. p. 443- 481.

MELLO, Guiomar N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1995.

MEYER, Dagmar E; KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300009>.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira, Neckel, Jane F., e 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. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23\\_2576\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2576_texto.pdf). Acesso em 19 mar. 2020.

MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. **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. **Projeto História**, n. 11, p. 79-90, 1994.

SCHERER, Renata P.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Amor, Cuidado e Competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. *In*: 38º REUNIÃO ANUAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPEd, 1-5, out. 2017. 1- 15. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_173.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica da segunda metade do século XX. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: [http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7781/Renata%20Porcher%20Scherer\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7781/Renata%20Porcher%20Scherer_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 29 mar. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SILVA, Roberto R. Dias 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. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i2.5834>.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Calude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 23 abr. 2020.

YANNOULAS, Silvia C. Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>.

YANNOULAS, Silvia C. **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013

Recebido em maio de 2020

Aprovado em jun de 2020.