

A constituição da identidade docente como efeito discursivo: imagens e sentidos

RESUMO

Neste artigo nos propomos refletir sobre um tema bastante relevante no campo de pesquisas na área educacional, isto é, a construção da identidade docente. Nosso objetivo é analisar como os discursos sobre o professor influenciaram na construção de uma identidade profissional de qualificação e/ou desqualificação do trabalho docente. A escolha por essa temática ocorre no momento em que a profissão de professor sofre um processo de desqualificação e precarização do trabalho, evidenciado por baixos salários e desprestígio social, sendo assim, um fenômeno que merece ser estudado. Adotando a perspectiva do materialismo histórico e dialético no estudo do processo de profissionalização do magistério, buscamos recuperar, por meio das condições de produção dos discursos que sustentaram e sustentam imagens e sentidos sobre professor e profissão docente, como esses discursos produzem efeitos de qualificação e/ou desqualificação da identidade docente. Discursos que (re) produzem imagens e sentidos de professor como mestre-escola, pedagogo, educador, sacerdote, cuidador, mediador, colaborador, facilitador etc. Para proceder a esse estudo, realizamos um minucioso levantamento bibliográfico de teóricos e pesquisadores que estudam questões sobre educação e trabalho docente, como Nóvoa (1997), Vilela (2010), Brandão (1989) e Melo (2011). Com base nas análises e reflexões realizadas, desvelamos que a constituição da identidade docente foi marcada por uma história de contradições e conflitos desde o seu surgimento como ofício. O processo de profissionalização do trabalho docente incorporou discursos cujos efeitos de sentidos foram consideravelmente danosos para a consolidação de uma identidade profissional de prestígio. Portanto, qualquer questão que vise elevar o estatuto socioprofissional da categoria docente deve, necessariamente, passar por uma profunda reflexão de identidade dessa classe profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Docente. Discurso.

Roseane Santana Santos

roseanesd@hotmail.com

Universidade Federal de Alagoas, Maceió,
Alagoas, Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação é sempre um tema que causa discussões complexas no âmbito social, pelo caráter de importância que ocupa no desenvolvimento social e econômico de toda sociedade. Nessa agenda de discussões, o papel do professor e seu trabalho tem sido, sem dúvida, uma pauta sempre presente. A profissão docente é talvez uma das profissões mais antigas que conhecemos, e seu surgimento foi marcado por projetos distintos e contraditórios de sociedade. Essa compreensão é fundamental para que possamos entender que o processo de profissionalização da atividade docente respondeu a projetos e modelos de sociedade que, como mostra a história, não favoreceu a construção de uma identidade de autoridade e prestígio do professor no mesmo nível de importância que esse profissional desempenha no desenvolvimento social e econômico de uma sociedade.

Nesse sentido, não há como falar de professor e dos processos de construção de uma identidade profissional, sem falar desses diversos projetos de sociedade que se estabeleceram no curso da história da educação humana. Analisar como as relações sociais contraditórias e, ao mesmo tempo dialéticas, determinam a constituição das identidades dos sujeitos sociais, nos ajuda a desvelar como o processo de desqualificação e desprestígio social e econômico vivenciado pelo professor na sociedade atual é resultado dos diversos projetos de sociedades que contribuíram para a construção desse processo de desqualificação e desprestígio. Portanto, qualquer engajamento no sentido de elevar o prestígio e valorização do professor em uma sociedade, deve questionar e analisar esses modelos.

Nos tópicos a seguir, faremos a explanação de como se estabeleceu o processo de escolarização desde a Antiguidade até os dias atuais, chegando ao Brasil. Em seguida, a discussão está organizada com foco no processo de profissionalização docente com base na análise de discursos sobre imagens e sentidos sobre a identidade docente nos diferentes modelos de sociedade.

1. EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM, ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO

O que caracteriza uma identidade profissional, como se constitui uma identidade profissional considerando uma diversidade de imagens e memórias construídas nos diversos contextos históricos, sociais e econômicos ao longo do tempo? De que forma essas imagens e memória qualificam e/ou desqualificam a atuação do profissional? Essas são algumas das questões que pretendemos responder no decorrer da discussão proposta neste artigo. Iniciaremos nossas reflexões a partir da concepção de educação pelo viés ontológico.

Embora no discurso comum muitas vezes a educação apareça associada à instituição escolar, é preciso entender sua origem e suas implicações na formação humana. O processo de aprendizagem não é um fenômeno exclusivo da escola, ele acontece desde o momento em que se concebe a vida humana, visto que o fato de o ser social se constituir como um ser de relações, a princípio com a natureza e, a posteriori, com outros homens, lhe garante desde já a capacidade de aprender e de ensinar. Dessa forma, a concepção de educação, em seu sentido amplo, vai de encontro à ideia de que a escola é o único lugar onde ocorre a aprendizagem, logo, ela exerce várias funções a depender do contexto social no qual esteja inserida.

Em síntese, segundo Brandão (1989, p. 5), “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros”.

É importante salientar que mesmo em sociedades onde não existiam escolas, existiram formas de transferência do saber de uma geração a outra. Isso ocorre porque o homem, ao transformar a natureza, a partir do trabalho consciente para obter objetos, torna esse conhecimento de domínio social, e não mais individual, ou seja, objetiva uma ideia. Partindo desse princípio, cada povo encontra suas formas de socializar esse conhecimento com base em sua organização social e cultural, conforme explica Brandão (1989, p. 6):

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência, e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar e aprender.

Nas comunidades tribais, por exemplo, a forma de ensino e aprendizagem não acontecia por meio de processos formais de ensino, e sim por processos sociais de aprendizagem, o que significava que ela era desenvolvida por trocas de experiências e da convivência entres os membros da comunidade. Nessas comunidades, prevalecia a ideia de que qualquer tipo de grupo humano era capaz de criar e desenvolver situações, recursos e métodos de socialização do conhecimento dependendo de cada sociedade; sendo assim, a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender.

Esse tipo de educação funcionou bem nas sociedades de organização comunitária onde não existia uma rigorosa divisão social do trabalho, assim como não havia centralização de poder nas mãos de um grupo. Quando isso passou a existir, ou seja, um grupo passou a assumir o controle político das práticas sociais em uma sociedade, surge a educação institucionalizada.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (BRANDÃO, 1989, p. 11)

É desse grupo de executores especializados que emerge o professor, que aos poucos assume a tarefa de controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber. Esse corpo profissional de especialistas representa a divisão e legitimação do conhecimento comunitário, uma vez que a ele são destinados tipos e graus do saber da cultura e o domínio de algumas formas e recursos de difusão desse saber. Esse modelo de

educação, que tem como base a divisão social do saber e a centralização do poder nas mãos de uma classe, já representa uma contradição de classes.

A educação na Grécia e em Roma tinha como característica fundamental a educação para o ofício e para a educação integral, a primeira forma está para o trabalho manual e a segunda para trabalho intelectual. No primeiro caso, a educação servia como ferramenta na qual estavam contidas as normas de trabalho que eram reproduzidas como um saber que ensina para que se faça e, no exemplo da Grécia, esse tipo de educação era destinado aos trabalhadores manuais e aos escravos, era chamada de *tecne*. No segundo caso, a educação servia para a formação do “homem educado”, e esse homem era considerado um homem livre e nobre porque tinha acesso à uma educação que visava o seu pleno desenvolvimento e sua plena participação na vida da cidade, era chamada de teoria. Segundo Brandão (1981, p. 39), “entre os gregos sempre se conservou a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas”¹. A democratização da cultura e da participação na vida pública na Grécia colocaram a necessidade da democratização do saber, forçando o surgimento da escola aberta. Com a invenção da escola de primeiras letras, surgem em Atenas escolas de bairro chamadas de “lojas de ensinar”, conforme descrição:

Ali um humilde mestre-escola, “reduzido pela miséria a ensinar”, leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção a lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de “adulto educado”. (BRANDÃO, 1981, p. 40)

Isso só ocorre efetivamente por volta do ano 600 A. C. quando a escola primária surge em Atenas destinada à educação de meninos nobres. Essa diferença de saber de classe dos educandos produziu diferentes tipos de educadores, dentre eles, destacaram-se os mestres-escola e artesãos professores, assim como os escravos pedagogos e educadores nobres, ou de nobres. “De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determinava a vida social”. (BRANDÃO, 1989, p. 42)

Aqui vale ressaltar a importância do escravo pedagogo que era quase sempre cativo estrangeiro e era responsável pela condução das crianças para a escola de primeiras letras.

Eram afinal seus educadores, muito mais do que os mestres-escola. Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis*. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida. (BRANDÃO 1989, p. 43)

Essa diferença entre pedagogo e mestre-escola ressoa até hoje nos sentidos sobre o que é ser professor. De um lado o mestre-escola aparece associado à função de ensinar um saber específico, um saber técnico. Por outro lado, o pedagogo aparece associado à função de educar, de prover a formação integral da criança com base em um saber amplo. Disso resulta uma discussão acerca do papel

do professor na sociedade capitalista entre educar e ensinar que nos conduz a compreender a natureza da atividade docente, tendo em vista que noção de pedagogo carrega em sua origem esse sentido de cuidar em detrimento de ensinar. Nesse sentido, destacamos como fator fundamental nesse estudo compreendermos os efeitos dessa identificação na constituição dos sentidos sobre professor na contemporaneidade.

Assim como na Grécia, a educação em Roma se desenvolveu inicialmente de forma comunitária com os primeiros camponeses latinos. As crianças aprendiam em casa com os mais velhos, e tudo que se ensinava era sobre aprender e conservar os valores culturais da comunidade; era uma educação comunitária que tinha como propósito o desenvolvimento da consciência moral. Mesmo com o enriquecimento dos camponeses e a mobilidade de classes sociais, Roma conservou a educação de crianças e jovens no ambiente familiar. Primeiro a criança aprendia tudo sobre seus antepassados e depois sobre os valores culturais da sua comunidade. No entanto, quando na sociedade começam a surgir grupos sociais diferentes, é adotado um modelo de educação para cada tipo de público, nesse caso, homens livres e escravos, senhores e servos. Com isso,

aos poucos aparece a oposição entre o ensino de *educar*, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a *sabedoria*; e o ensino de *instruir*, do mestre-escola que monta no mercado a *loja de ensino* e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria. (BRANDÃO, 1981, p. 51, grifos do autor)

Por muito tempo o estado Romano não assumiu a tarefa de educar, deixando-a a cargo da família, a princípio, e depois a cargo da iniciativa privada. Segundo o autor, só após o advento do Cristianismo é que surge e se espalha pelo Império a escola pública. Assim, a escola romana se ergue sob duas vertentes, uma de formação para o trabalho, destinada aos filhos dos escravos, dos servos e dos filhos dos artesãos, e a outra de formação para o saber filosófico, destinado ao futuro senhor.

Interessa-nos, nessa breve explanação, entender como o modo de produção escravista concebeu o “professor” e como esse modelo contribuiu para a produção e reprodução humanas das condições materiais da existência social. Na sociedade escravista, as relações de produção eram relações de domínio e de sujeição, isto é, os senhores dominavam todos os meios de produção, e o escravo era considerado um instrumento, um objeto, uma ferramenta, dessa forma, não possuía nenhum direito. O Estado romano existia para garantir os interesses dos senhores. Com uma economia essencialmente agrária, a sociedade escravista se reproduzia por meio do financiamento do trabalho escravo no campo. Para isso, era necessário formar mão de obra para o trabalho manual e mão de obra para o trabalho intelectual. Nessa divisão classista de educação, o mestre-escola, artesão professor, concebidos como alguém legitimado pelo Estado para a instrução dos jovens, desde o princípio foram provenientes de uma classe econômica inferior, ou seja, não tinham prestígio social. Isso significa que a profissão docente nasce num contexto de baixa qualificação técnica, na medida em que seu trabalho se restringia à instrução manual, e com um estatuto socioeconômico muito baixo.

Para Nóvoa (1987, p. 418), esse acontecimento “irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a

cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à gênese da sua profissão”. Esse autor destaca duas referências sobre o mestre-escola que são pertinentes para nossa reflexão. A primeira diz respeito ao fato de ser uma profissão bastante desvalorizada do ponto de vista social, isso porque o mestre-escola foi uma categoria com ascendência de escravo, como também porque era considerado um homem de serviços. A segunda porque o ensino não era a ocupação principal dos mestres-escola, o que significou um entrave para o processo de profissionalização da atividade.

Durante a Idade Média, por volta do século XVI, surgem as primeiras instituições fechadas destinadas ao recolhimento e instrução da juventude. Com o advento dessas instituições, a criança deixou de aprender com os adultos, ou seja, deixou de ter uma educação de caráter prioritariamente familiar e comunitária, e passou a ter acesso a uma educação de caráter ordenador e regulamentado. Nesse período também a educação não aconteceu de forma homogênea, o que cada aluno deveria aprender era definido de acordo com sua posição na pirâmide social. Assim, as meninas eram enviadas aos mosteiros para aprenderem a cuidar dos anciãos e desvalidos, e os meninos dos 10 aos 14 anos, com boa forma e força, eram ensinadas atividades para a fortificação, a conquista e o ataque. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 11), “o adiestramento para os ofícios, a moralização e fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres”.

Já o ensino para os filhos da nobreza era baseado no estudo de matérias literárias, no ensino do latim e no trabalho artístico. Nesse modelo de educação, a Igreja assumiu um papel dominante e determinante na formação de ideias e comportamentos. As instituições de educação medievais tinham como base a formação voltada para os ensinamentos religiosos, na medida em que os jovens “adquiriam os conhecimentos necessários para o exercício de clérigo: cerimonial litúrgico, textos sagrados, salmos e cânticos religiosos, comentários da Escritura, e elementos de direito eclesiástico” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 16). Esse tipo de educação ainda possuía alguma ligação com formas de vida diferentes e relativamente autônomas, no entanto, com o aparecimento dos colégios jesuítas ocorre uma transformação nos modos de educação oferecida pela classe dominante.

Quando a nobreza se vê ameaçada pelos ideais dos reformadores eclesiásticos, transfere seus filhos para colégios nobres dirigidos pela Companhia de Jesus; esses colégios inauguram uma nova forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação. Nessa nova perspectiva de educação, há um rompimento com as práticas tradicionais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios das classes populares.

O colégio jesuítico ergue-se em oposição às universidades medievais, que eram corporações vinculadas à comunidade e tinham alto poder de decisão e intervenção nas questões públicas. Nessas corporações não existiam práticas disciplinares, não existiam diretrizes para orientação do que ensinar, não existiam exames para admissão. Já nos colégios de jesuítas, os alunos tanto passaram a ser tratados como colegiais, pois a educação acontecia desvinculada da comunidade e de forma individualizada, assim como perderam o direito de exercer controle sobre a instituição. A partir de então são estabelecidas as bases para a educação tal qual conhecemos hoje: a educação tutelar e infantilizada.

O colégio converte-se num lugar no qual se ensina e se aprende um amontoado de banalidades desconectadas da prática, do mesmo modo que, mais tarde, a escola e o trabalho escolar precedem e substituem o trabalho produtivo. Esta fissura com a vida real favorecerá todo tipo de formalismos que se colocam em relevo não somente na importância que os jesuítas conferem à aprendizagem e à manipulação das línguas – principalmente o latim -, senão também na repetição de exercícios de urbanidade e boas maneiras. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 17)

O alunos/colegiados, no modelo jesuítico de educação, veem-se excluídos do saber e dos meios e instrumentos necessários para acessar esse saber, que passa a ser domínio do professor, pois é concebível que só ele realiza a interpretação correta dos autores, adequa conhecimentos e capacidade e é capaz de decidir quem é bom aluno. Dessa forma, a educação dos jesuítas se constituiu como um processo de aculturação dos saberes acumulados nas comunidades, a partir do estabelecimento de um saber dominante em detrimento dos saberes comunitários, e essa relação se manifesta numa relação desigual marcada pelo poder entre professor-aluno. Essa ruptura com o modelo medieval de educação é bem delineada por Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 18):

Os artesãos socializavam-se na mesma comunidade de pertencimento, formavam grêmios, irmandades ou corporações dotadas de determinados privilégios e usavam seus direitos para intervir na coisa pública do mesmo modo que as universidades medievais. A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que era além de um saber-fazer, uma mestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação num trabalho em cooperação. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades nem carecia de dureza e penalidades.

De acordo com esses autores, a chegada das escolas e colégio dos jesuítas dá início à educação menino popular, com a expropriação do aluno de seu meio, da sua classe e da sua cultura, transformando-o numa mercadoria da escola e, dessa forma, começa a se estabelecer os princípios da educação burguesa.

Foi a partir da primeira Reforma Pombalina que se estabeleceram os fundamentos do ensino oficial no Brasil. Nessa reforma, Pombal cria o sistema de aulas régias e com isso elimina toda forma de educação estritamente doméstica, ou seja, a educação passa a ser de responsabilidade total do Estado. Essa reforma ocorreu para atender ao modelo de Despotismo Esclarecido em Portugal com tarefa de modernizar o país, conforme explica Mendonça (2005, p. 31):

A reforma de 1759 se constituiu em uma consequência direta a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses e visava à

substituição do sistema escolar jesuítico, de proporções bastante significativas para a época, por um sistema de aulas e de professores régios, controlados pelo Estado. Não se instituiu propriamente um sistema escolar alternativo, mas fundamentalmente, um quadro de professores avalizados pelo Estado, já que cada professor, selecionado e pago pelo Estado, deveria prover a sua própria classe (aula ou escola), sendo em alguns casos subsidiado para isso, através de uma verba adicional para o aluguel do espaço por ele utilizado.

Nesse novo sistema de ensino, o modelo de aulas avulsas deu origem ao currículo fragmentado em lugar de um currículo de matérias integradas. A seleção dos professores era feita considerando suas capacidades técnicas, assim como sua experiência, pois boa parte desses professores eram professores que se ocupavam de um ensino público não oficial no Reino. Logo, foram estes mestres que proveram a demanda de professores na reforma pombalina. O Estado exercia seu controle sobre os mestres através dos comissários e Diretor geral, que eram responsáveis pela seleção e acompanhamento do professor. Nessa época também surgem os compêndios, materiais didáticos tanto para o professor como para o estudante. É nesse período que se inicia o processo de profissionalização docente e com ele a institucionalização de materiais didáticos que irão se juntar ao trabalho do professor.

2. DE MESTRE-ESCOLA A PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nesse tópico abordaremos a história da profissionalização docente, ou seja, como nasceu, se organizou e se desenvolveu um dos mais importantes grupos profissionais das sociedades contemporâneas: os professores.

Essa história tem início com a alteração do caráter da atividade docente instituído na Grécia e Roma, isto é, no afastamento da atividade docente das funções familiares e comunitárias. Nesse processo, Nóvoa (1987, p. 416) destaca quatro etapas de evolução da profissionalização docente, conforme descreve:

- 1) Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente;
- 2) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente;
- 3) criação de instituições específicas para a formação de professores;
- 4) constituição de associações profissionais de professores.

Para desenvolver e compreender essa progressão, retomaremos o modelo de educação instituído na Grécia e em Roma, especificamente, no que se refere à função do pedagogo e dos mestres-escola. Os pedagogos tinham uma caracterização sociológica definida, eram escravos cativos que se encarregavam de cuidar e educar os filhos da nobreza. Sua função estava mais atrelada à transmissão de costumes e valores familiares e comunitários. Já os mestres-escola não tinham uma caracterização sociológica específica, geralmente exerciam um ofício principal, e o ensino ficava relegado a uma segunda atividade laboral; eram

artesãos, pessoas impossibilitadas de exercer trabalhos físicos pesados, homens ligados à vida religiosa, enfim, uma heterogeneidade significativa de indivíduos sem formação teórica condizente com a função. Esse fato, aliado ao baixo estatuto econômico, foi, indubitavelmente, uma marca negativa na constituição da profissão docente, uma vez que contribuiu para a construção de uma imagem de desprestígio social da profissão.

Durante o período medieval, quando a educação passa a ser de responsabilidade da Igreja, o ato de educar perde seu caráter familiar e comunitário, passando a ser ordenado e regulamentado pela Igreja. As escolas passam a ser gerenciadas pelas instituições religiosas católicas e os monges cristãos assumem o controle pela manutenção e produção dos textos escritos. Com o feudalismo, as contradições e os interesses de classe se acentuam e a necessidade de consolidação dos ideais católicos impõe uma educação religiosa como forma de dominação de uma classe sobre a outra. Para isso, os professores passaram a ser escolhidos dentre os clérigos de ordens menores e estes lecionavam as chamadas sete artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música, que mais tarde constituíram o currículo de muitas universidades. Identificamos no feudalismo, a primeira forma de intervenção no trabalho do professor, quando a Igreja institui um currículo para ensinar, e esse fato deve ser compreendido numa perspectiva dialética entre o modo de produção feudal e a ideologia católica da Igreja. Como no feudalismo a base de produção de riqueza era latifundiária e a Igreja a maior dona de terras, para manter sua soberania era preciso disseminar a ideologia católica por toda a sociedade. Durante todo o período medieval, a ideologia religiosa cristã dominou as relações de produção por meio do discurso religioso e serviu de base para a manutenção da estrutura político-jurídica da Igreja que se impôs como representante da ideologia dominante desse período. Esse novo modelo produtivo, articulado com a ideologia religiosa, impôs, necessariamente, um novo modelo de professor e, conseqüentemente, de ensino. Os professores eram escolhidos entre os membros da Igreja e o material utilizado para ensinar foram as escrituras sagradas e as obras clássicas da Antiguidade. Durante toda a era medieval, se instituiu uma imagem de professor-sacerdote por ser uma função assumida basicamente por religiosos, o que também estabeleceu sentidos de dom e vocação para a atividade docente. Esse fato também dificultou o processo de valorização profissional do professor, haja vista que o sacerdócio para as religiões é considerado uma função sagrada, como se a pessoa fosse escolhida por Deus para exercer tal função e, por isso, não precisa ser remunerada. Esse pensamento está fundado na ideia de que, se é um dom que recebemos de Deus, devemos doá-lo ao nosso próximo sem nada cobrar. Esse discurso retardou a possibilidade de a atividade docente ser reconhecida como uma profissão que exige do profissional um conhecimento técnico.

No século XVI, quando as reformas protestantes surgem como possibilidade, em razão da expansão do Mercantilismo, como alternativa de novo modelo de produção, ameaçando o poder hegemônico da igreja católica, esta reage implantando a Companhia de Jesus nos territórios do Novo Mundo. No Brasil, Portugal esbarrou com o poderio da Igreja para implantar o capitalismo como modelo produtivo, durante os primeiros séculos de colonização. Isso aconteceu porque, segundo Sá (1996, p. 100), “o processo de desenvolvimento das forças produtivas não conseguia superar o feudalismo por falta de condições materiais e objetivas e, sobretudo ideológicas”. Isso se deu, principalmente, pelo fato de a igreja impor sua força hegemônica no âmbito da cultura e da educação, mantendo

os portugueses na base de uma concepção medieval de sociedade. Esse conflito ideológico entre o velho e o novo modo de produção retardou os avanços da ciência moderna que tinha como base o modelo produtivo do capitalismo mercantilista e a ideologia religiosa protestante. No contexto da educação no Brasil, essa resistência se concretizou com a vinda da Companhia de Jesus, pois os jesuítas, “representavam os interesses da classe feudal dirigente no movimento superestrutural, como intelectuais orgânicos com vistas a articular a evangelização e educação dos gentios na colônia” (SÁ, 1996, p. 101). Essa ação da Igreja visava garantir que as estruturas econômica e política não sofressem alterações profundas e, para isso, os jesuítas criaram um método no qual estava definido a concepção de homem e de sociedade que a Igreja e a Monarquia Portuguesa pretendiam formar. Esse método ficou conhecido como *Ratio Studiorum*, primeiro manual de normatização do trabalho docente oficial no Brasil. De acordo com Conceição (2017, p. 1), esse documento tinha

como objetivo principal expandir a fé cristã aos povos que habitavam a Europa e toda região do Novo Mundo. Tratava-se de um manual que continha conjuntos de normas e/ou regras para ajudar e nortear as atividades de cunho pedagógico dos professores e na organização e administração escolar dentro dos colégios da ordem jesuítas, com vista a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem.

Nesse sentido, a educação jesuítica atuou para fortalecer os ideais da Igreja católica e, sendo assim, interessava aos jesuítas um professor com formação erudita e religiosa, tendo em vista que ele serviria de modelo para a sociedade. Para isso, o manual estabeleceu as diretrizes de formação do professor a partir da articulação do discurso religioso, pedagógico e científico, incorporando dizeres como devoção, vocação, saber dominante e erudito. Para consolidar essa ideologia, o documento determinava que para exercer essa função, o professor deveria ser submetido tanto a uma formação espiritual como a uma formação técnica, estabelecendo que ele estudasse “dois anos para a formação moral, ou seja, a formação da alma própria em que o futuro formador adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas (TOYSHIMA, 2011, p. 36); como também cursasse as seguintes disciplinas: sagrada escritura, língua hebraica, teologia, teologia moral, filosofia, filosofia moral e matemática e só após a conclusão dessas disciplinas concluíam o ensino superior. Essa formação integral prevista pelo manual encontrava-se alinhada ao propósito de manutenção dos ideais e valores católicos nos territórios recém-colonizados, e esse controle ideológico visava garantir a permanência do modelo produtivo feudal. O que estava em jogo era a permanência de uma ideologia e de um modo de produção ameaçado por interesses antagônicos na disputa pelo poder, e essa permanência implicava controle ideológico da sociedade como um todo. A estratégia adotada pela igreja teve como foco o controle sobre o trabalho do professor e a exigência de uma formação intelectual e técnica ampla. Para isso, o manual estabelecia que:

Com grande antecedência proveja os professores de cada faculdade, observando os que em cada disciplina parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários².

Para garantir essa formação erudita, o manual determinava que essa formação fosse feita em academias privadas sob a coordenação do Reitor, autoridade imediata da companhia de Jesus.

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício.

Identificamos nessa formulação uma preocupação com a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprios e específicos à profissão docente, assim como uma evolução de sentido do mestre-escola que nessa perspectiva passa a contar um conjunto de normas e de valores que devem pautar o exercício da profissão. Logo, verificamos que a proposta jesuítica se constitui como um fator determinante para a progressão do estatuto social e econômico do professor, por meio da construção de diretrizes para a formação desse professor, assim como o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, com o manual didático e, por fim, o início da criação de instituições específicas para a formação de professores, as academias privadas.

Do ponto de vista do contexto sócio-histórico e ideológico, a inauguração da formação teórica e prática do professor se constituiu como estratégia fundamental para enfrentar o avanço dos ideais protestantes e o projeto da burguesia mercantil de instituir o capital como modelo de produtivo. Daí a figura do mestre-escola e do professor-sacerdote serem insuficientes para atender aos anseios do modelo medieval proposto pelos jesuítas.

A chegada ao poder do Marquês de Pombal e a Reforma de 1772 são um marco na história da profissão docente no Brasil. Com a Reforma Pombalina e a consequente expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses, a coordenação das atividades escolares sai das mãos da Igreja e passa a ser de competência do Estado Português. Segundo Villela (2010, p. 97) “a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio de professores régios”. Essa mesma autora afirma que a substituição de uma educação que se faz por impregnação cultural por um complexo sistema de educação estatal durará os primeiros três séculos da era moderna para se consolidar. Sendo assim, durante esse tempo, coexistiram dispersas formas de ensino e aprendizagem e, somente no início do século XIX, “que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária” (VILLELA, 2010, p. 99). Nesse percurso, cabe enfatizar que o processo de estatização do ensino formal alinha-se ao processo de profissionalização docente. Ao serem contratados pelo Estado, é assegurado a esse “corpo de docentes” um estatuto socioprofissional à medida que estes se tornam funcionários. Para os docentes, a funcionarização legitima o anseio dos professores de se constituírem num corpo administrativo autônomo e, para o Estado, a possibilidade de garantir o controle da instituição escolar, conforme explica Villela (2010, p. 126):

Há todo um redirecionamento de prioridades que irá variar de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. Em meados do século XIX, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos.

Para ministrar as aulas foram contratados professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia, assim como foram também contratados mestres de ler, de escrever, e de contar. Esses professores eram contratados por aprovação em exames públicos que avaliavam a experiência do professor como regente, assim como sua moralidade. Ao serem aprovados, eles recebiam privilégios de nobreza, portanto, uma forma de o Estado exercer um controle efetivo sobre o ensino através da submissão do professor ao modelo estatal de educação. No entanto, de acordo com Villela (2010, p. 101), “a adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se de um lado estão submetidos a um controle ideológico, de outro, encontram meios próprios de se organizar como categoria profissional”.

A promulgação do Ato Adicional em 1834 instituiu a descentralização administrativa da formação de professores, deixando para as províncias a organização dos sistemas de ensino. Esse fato impulsionou a criação de escolas normais que surgem num contexto de instabilidade causado pelo desgaste entre propostas liberais e a adoção de práticas conservadoras na educação. Nesse conflito, prevaleceu a ideia de que era necessário instruir os homens para a construção de uma identidade nacional, por meio da unificação de padrões sociais, assim como essa instrução deveria se constituir como uma arma contra a criminalidade. Nesse sentido, as escolas normais nascem com a incumbência de formar “aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELA, 2010, p. 104). Essa foi a primeira ação política rumo à profissionalização da atividade docente que se caracterizou por um processo marcado por avanços e retrocessos.

As primeiras escolas normais foram criadas logo após o Ato Adicional 1834 e os critérios para a admissão dos alunos eram a moralidade e os bons costumes, que deveriam ser comprovados por atestados emitidos por autoridades do local de residência desses alunos e posteriormente analisados pelos presidentes da província. Já em relação ao conhecimento desses alunos, era exigida somente uma avaliação de verificação de leitura e escrita. Desde o princípio, a história da profissionalização docente é marcada por um processo de negligência com a formação.

As décadas de 1850 e 1860 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais. Os governos provinciais oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la. (VILLELA, 2010, p. 114-115)

Mesmo com todos os desafios impostos, as escolas normais nessa época formaram os primeiros professores do ensino primário, estes substituíram definitivamente o “velho” mestre-escola. Verificamos, nessa conjuntura, que, ao passar para a tutela do Estado, a escola e o professor ganham novas dimensões e

“com o afastamento do magistério da imagem do velho mestre-escola, sem formação específica, e adentrando no mundo das profissões normatizadas pelo Estado” (MELO, 2011, p. 141).

O advento da Escola Normal como primeira instituição de formação de professores é marcado por uma história de precariedade e limitações orçamentárias significativas que impediram a progressão quantitativa e qualitativa de formação de professores, com isso impossibilitando a expansão do ensino primário. Para instruir essa nova classe de trabalhadores, o Estado adotou uma perspectiva pedagógica de formação de professores que articulava “um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador – instruir, nessa concepção, significava “moldar”, “conscientizar”, “conformar” o cidadão para o exercício da cidadania (VILLELA, 2010. p. 116). De acordo com essa autora, esse período é assinalado por um esforço em melhor definir os princípios da formação docente, com significativas discussões acerca de currículo e tempo de formação, e necessidade de formação prática em escolas anexas. Corroborando com essa posição, Almeida afirma que:

O ingresso no século XX despertou entre os liberais republicanos a ideia da educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades. A formação de professores competentes e versados nas inovações educacionais ganhou força, assim como a aspiração de se criar um curso que atendesse a essa necessidade. (ALMEIDA, 2004, p. 76)

A expansão das escolas normais foi sem dúvida um passo decisivo para a progressão da profissionalização do trabalho docente e abriu possibilidades para uma tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional. A constituição de uma identidade profissional possibilitou aos professores se reconhecerem como grupo.

Surge, então, a proposta de uma formação específica originada na reivindicação dos professores de melhorar seu estatuto profissional e no interesse do Estado em deter um mecanismo de controle. As escolas normais serão responsáveis pela produção e reprodução de um corpo de saberes e pela constituição de um sistema de normas balizadoras da profissão docente e se inscreverem na gênese contemporânea da história dessa profissão. (MELO, 2011, p.136)

Essa política de institucionalização representou uma preocupação constante do Estado com o acesso ao cargo de professor, pois era necessário formar um quadro submisso que o ajudasse a constituir e difundir um projeto de sociedade coeso. É possível notar que, ao mesmo tempo em que o Estado investiu na progressão socioprofissional do professor, ele também criou formas de recrutamento e controle do exercício da profissão como estratégia para mantê-lo subordinado e trabalhar em prol dos projetos de Estado.

O período republicano inaugura uma nova perspectiva para o professor, reforçando algumas representações e possibilitando a criação de identidades profissionais para a categoria. Alinhado ao discurso de necessidade de progresso econômico e desenvolvimento social, o Estado coloca o professor como peça chave para a concretização desse projeto, logo, sua imagem se constrói como “regenerador da sociedade”, ou de forma mais popular, como “salvador da pátria”.

A Carta Magna de 1891 estabeleceu que educação primária e profissional ficariam sob a responsabilidade dos estados, e a educação secundária e superior sob a responsabilidade da União. Essa nova configuração exigiu dois modelos contrapostos que deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. O primeiro chamado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” e, o segundo, chamado de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”, conforme explica Saviani (2011, p. 8-9):

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Outro acontecimento de fundamental importância na constituição da identidade do professor nesse período foi o processo de feminização do magistério, decorrente da expansão quantitativa da demanda no campo educacional no século XIX. De acordo com Almeida (2004, p. 61), os ideais republicanos cultivaram a “crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara ama e educa”, colocando nas “mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes”. Essa autora defende que a inserção feminina no magistério foi motivada pelo projeto liberal republicano de universalizar a escolaridade e, por isso, conjugou-se a ideia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos. Durante o período republicano, o magistério representou para as mulheres a única oportunidade de ter uma carreira, pelo fato de não terem amplo acesso a outras profissões. No entanto, isso só foi possível por causa dos atributos femininos, tidos como “naturais”, de missão, vocação e cuidadora do lar, inculcados pela Igreja Católica como destinação natural.

A urbanização que atraiu as mulheres para fora das fronteiras do mundo privado também exigiria delas os comportamentos morais que a sociedade burguesa esperava que desempenhassem, como o cuidado com a família, a educação dos filhos, o apoio ao marido, enfim, que acatassem o papel do anjo tutelar tão privilegiado nos romances da época. (ALMEIDA, 2004, p. 78)

Nesse sentido, a instrução da mulher deveria ocorrer em função do bem-estar do lar, dos filhos e do marido e, como consequência dessa primeira condição, do desenvolvimento social.

Após o período republicano, essa identidade feminina construída a partir de papéis familiares e da capacidade reprodutiva passa a ser questionada pelas mulheres que reivindicam a possibilidade de se instituírem como protagonistas nas esferas políticas do país. Elas defendiam que poderiam desempenhar tanto a função materna como a função social, com protagonismo, mesmo com a resistência da Igreja e da oposição masculina. Nesse caminho, começaram a ocupar

cada vez mais as cadeiras do magistério lecionando em classes do primário. No Estado Novo, “as mulheres, que já eram maioria no magistério, detinham, do ponto de vista social, uma imagem assexuada, ao incorporar a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria” (ALMEIDA, 2004, p. 81). Na tese defendida por essa autora, o magistério foi a porta de entrada para a luta e visibilidade das mulheres no século XX, tendo em vista que nessa profissão elas teriam a possibilidade de aliar as funções maternas com as funções de educar e instruir crianças. Aos poucos, o trabalho feminino foi se desvinculando dos sentidos de vocação, missão e sacerdócio e foi se tornando uma presença indispensável para o progresso econômico do país. Isso ocorreu graças às contribuições do movimento feminista nos anos 1960 e 1970 que investiu grande esforço no sentido de desconstrução imagética de papéis diferenciados para homens e mulheres.

Com o fim da Ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, ganha espaço o fenômeno de sindicalização docente iniciado com as associações (não sindicais) de docentes criadas a partir dos anos 1930, que foram fundamentais no âmbito da redemocratização da sociedade assim como das reivindicações de classe. As associações e sindicatos docentes nascem com a missão “de articular estratégias de luta em torno das quais se dão as tentativas de definir e redefinir a identidade profissional no âmbito do movimento docente, contribuindo assim para forjar a sua imagem social” (VINCETINI, 2005, p. 338). Nesse sentido, Melo (2011) afirma que os discursos sobre vocação, feminização, missão, domesticidade, sacerdócio atribuídos ao professor provocaram efeitos de sentidos de apagamento da imagem desse profissional como trabalhador. Isso acarretou na dificuldade em construir uma identidade como classe de trabalhadores, com os mesmos direitos e princípios de outros trabalhadores.

O que se depreende dessas décadas de atuação político-sindical do professorado, agora agrupado com outros funcionários educacionais sobre a égide de ‘trabalhadores em Educação’, é que a opção pela sindicalização, como opção por uma identidade de classe, parece ser uma das imagens majoritárias da docência na atualidade. (FERREIRA, 2006, p. 231)

Nesse movimento de construção de uma identidade profissional, atrelada à ideia de trabalhador, a maior parte das pautas de reivindicação ficaram circunscritas ao âmbito econômico, principalmente defesa salarial e melhoria da carreira. A defesa dessa identidade proletária pelas organizações sindicais se estabelece de maneira paradoxal entre os professores, tendo em vista que estes evidenciam uma contradição entre lutas educacionais e lutas sindicais, ou seja, o fato de elas possuírem naturezas diferentes não admitem a mesma abordagem, e reduzir as lutas educacionais a essa condição seria mais uma forma de desvalorização e desprestígio social dos professores. A identidade proletária é uma imagem de professor defendida pelos sindicatos que lançam desafios a serem superados pela categoria.

Ora, aqui há uma situação paradoxal, porque a introdução de maior regulação no trabalho docente, ou seja, de proletarização, tem sido justificada como uma manifestação de processo de profissionalização técnica, por parte das organizações (Estado, empregadores). Esse paradoxo apresenta-se como um desafio para a atuação das

associações docentes: como desenvolver noções de profissionalidade e qualificação diferenciadas das noções institucionais? (FERREIRA, 2006, p. 238)

O fato de a educação estar durante séculos sob a égide da Igreja, assim como o fato de os primeiros professores reconhecidos pelo Estado terem sido formados por ela, contribuíram para a construção de uma identidade docente alicerçada nos sentidos de missão, vocação e sacerdócio. Essas imagens são reforçadas não só pelos discursos que circulam nos meios de comunicação, mas principalmente pelo Estado neoliberal, como uma forma de silenciar a insatisfação do professor com o projeto em curso de desqualificação e precarização do trabalho docente instituído por esse Estado.

Com as reformas educacionais promovidas na década de 1990 motivadas pela mundialização do capital, que propôs um novo modelo de reestruturação produtiva, a identidade do professor será novamente abalada diante das novas competências profissionais estabelecidas pelo Estado. Essas reformas foram abalizadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica ao delegar maior autonomia às escolas. Essa descentralização acarretou novas responsabilidades para as instituições escolares e, com isso, o professor teve que se encarregar de um número maior de ocupações. Sendo assim, ele passou a se responsabilizar pela

gestão econômica, busca de recursos econômicos, planejamento de uma política educativa própria por meio de projetos pedagógicos de escolas e de sala de aula, publicidade da escola, dinamização cultural da comunidade, atenção para novos conteúdos culturais e para problemas sociais. (SANTOMÉ, 2001, p. 21)

Por outro lado, para garantir a redução nos custos com atendimento e redefinir gastos, ao mesmo tempo garantindo o controle das políticas, o Estado investiu na padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos. É possível observar essa padronização “por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2007, p. 366). De acordo com essa autora, esse novo modelo regulatório cria o paradoxo de ao mesmo tempo em que outorga autonomia aos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Isso porque, no modelo toyotista de produção, aposta-se na inserção engajada do trabalhador a partir de um projeto de captura integral de sua subjetividade. No que concerne à identidade docente, essa autonomia provoca uma reconfiguração na relação do professor com o saber, pois

os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2007, p. 368)

Nessa nova configuração, ganha espaço o atributo ao professor como um profissional de educação, identificação que é incorporada e materializada nos documentos oficiais de educação. Esse discurso está ancorado na defesa “da profissionalização ajustada às novas exigências do mercado de trabalho, como

também num cenário de precarização e pauperização crescentes do trabalhador” (MELO, 2011, p. 145).

Seguindo o modelo toyotista de produção, que tem como base a organização do trabalho descentralizado e flexível, o discurso de profissionalização do professor reproduz e reforça as contradições inerentes ao modo de produção capitalista na medida em que tira do Estado a responsabilidade pela formação docente, atribuindo ao profissional a responsabilidade pelo seu processo de profissionalização. Consoante a essa posição, Antunes e Alves (2004, p. 345) afirmam que “com o toyotismo, tende a ocorrer uma racionalização do trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”.

Esse discurso produz o efeito de sentido de “autonomia” do professor em relação à execução do seu trabalho, no entanto, o Estado constrói outras formas veladas de controle sobre o trabalho docente. Para Melo (2011, p. 146),

a reestruturação do trabalho docente apresenta semelhanças com a reestruturação do trabalho em geral, pois são cobradas dos professores competências semelhantes às aquelas exigidas aos demais trabalhadores, mas essas semelhanças não determinam imediatamente uma identificação entre professores e trabalhadores em geral, pois contemporaneamente ganha força o discurso do profissionalismo centrado numa perspectiva individualista, norteadado pelo discurso neoliberal.

Adentrando mais especificamente ao trabalho docente, surgem algumas questões, a saber: como se organiza o trabalho do professor nessa nova configuração produtiva, quais competências são definidas para esse profissional, como o professor resiste ou se adequa a esse modelo produtivo referenciado pelo projeto neoliberal. Considerando que esse projeto está alinhado ao discurso mercadológico, a educação acaba sendo reduzida a um bem de consumo a mais e o professor é tido como um aliado fundamental, seja reforçando ou resistindo a esse projeto.

A partir dessas condições de produção sobre a constituição da identidade docente e suas lutas pelo reconhecimento dessa profissão como categoria de trabalhador, entendemos que essa diversidade de imagens e sentidos sobre professor produz implicações que limitam as possibilidades de fortalecimento de uma identidade docente e, por conseguinte, a valorização dessa categoria profissional.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A constituição da identidade docente é marcada por uma história de contradições e conflitos desde o seu surgimento como ofício. O processo de profissionalização do trabalho docente incorporou discursos cujos efeitos de sentidos foram, consideravelmente, danosos para o estabelecimento de uma identidade fortalecedora.

Desde o momento que a profissão foi concebida como ofício na Grécia, o mestre-escola e o educador-pedagogo se destacaram como pessoas de baixo

prestígio social e econômico. Essa foi uma organização profissional que estabeleceu sentidos para a docência de cuidar e educar, assim como uma ausência de formação específica para atuar como professor.

Na Idade Média, quando a Igreja assume o controle político e econômico, o professor passa a desempenhar um papel fundamental na consolidação dos ideologia cristã para o funcionamento do modo de produção feudal. Com isso, a Igreja passa a se preocupar com a formação desse professor que agora precisa ter uma formação ampla para executar esse projeto de sociedade. Para isso, o feudalismo instituiu a figura do professor-sacerdote que deveria ter boa conduta moral, conhecer e estudar as obras cristãs e ter uma ampla formação intelectual. É nessa época que verificamos a primeira forma de institucionalização de um corpo de saberes técnicos para o exercício da atividade docente, por meio do *Ratio Studiorum*. A associação da imagem do professor ao sacerdócio estabeleceu sentidos de docência com o amor, vocação e dom.

Esses discursos corroboraram para o processo de feminização do magistério evidenciado na Idade Moderna, mais especificamente no Brasil república. Os sentidos de cuidar, educar, vocação e dom foram fundamentais para o projeto liberal de educação, na medida em que era preciso inserir as mulheres em uma atividade produtiva que viabilizasse a reprodução do capital. Essa foi uma estratégia do Estado para tornar o magistério uma profissão de baixa remuneração e, ao mesmo tempo, manter o controle sobre a educação dos seus cidadãos.

É importante observar que o Estado, ao conceder aos professores um estatuto profissional com a criação das escolas normais, trabalhou no sentido de desvalorizar socioeconomicamente essa categoria profissional. Atualmente, a ideologia neoliberal propaga um discurso de professor competente, polivalente, flexível, o que acaba deslocando do Estado para o professor a reponsabilidade por desenvolver esses atributos. A existência dessas múltiplas identidades que compõem a imagem docente é um fenômeno que provoca conflitos e dificuldade de consolidação de uma identidade profissional. Com isso, o efeito causado é a acomodação, conformação, passividade por parte dos professores, haja vista esse estranhamento da sua atividade profissional. Já o Estado se utiliza de todos esses sentidos que constituem a identidade docente para consolidar seu projeto de precarização, desvalorização e desprestígio do trabalho docente. Sentidos já enraizados na memória social e que comprometem drasticamente a possibilidade de luta e transformação dessa realidade.

The constitution of the teaching identity as a discursive effect: images and meanings

ABSTRACT

In this paper, we propose to reflect on a very relevant theme in the field of research in the educational area: the construction of the teaching identity. Our objective is to analyze how the discourses about teachers influenced the construction of a professional identity of qualification and/or disqualification of the teaching work. The choice for this theme occurs at a time when the teaching profession undergoes a process of disqualification and precariousness of work, evidenced by low wages and social disprestige, therefore, being a phenomenon that deserves to be studied. Adopting the perspective of historical and dialectical materialism in the study of the process of professionalization of the teaching profession, we seek to recover through the conditions of production of the discourses that sustained and still sustain images and meanings about the teacher and teaching profession, as these discourses produce effects of qualification and/or disqualification of the teacher identity. Discourses that (re) produce images and meanings of teacher as master-school, counselor, educator, priest, caregiver, mediator, collaborator, facilitator, etc. In order to carry out this study, we conducted a detailed bibliographic survey of theorists and researchers who study questions about education and teaching work, such as Nóvoa (1997), Vilela (2010), Brandão (1989) and Melo (2011). Based on the analyses and reflections carried out, we revealed that the constitution of the teaching identity was marked by a history of contradictions and conflicts since its emergence as a craft. The process of professionalization of teaching work-incorporated discourses whose effects of meanings were considerably harmful for the consolidation of a prestigious professional identity. Therefore, any question aimed at raising the socio-professional status of the teaching category must necessarily undergo a profound reflection of the identity of this professional class.

KEYWORDS: Identity. Teacher. Discourse.

NOTAS

¹ Nesse contexto destaca-se como sistema de ensino a *paideia*, palavra empregada com o sentido de formação harmônica do homem para a vida na *polis*. A base filosófica da *paideia* era o desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência. Esse ensino começava de fato após os sete anos, antes disso a criança era educada pela família e pelos escravos domésticos. Os escravos e os trabalhadores manuais eram excluídos desse saber da *paideia*, essa educação era restrita aos homens livres e aos senhores.

² Documento disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Jesuítas na educação brasileira**: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. Cederj, v. 17, ed. 3, fev. 2017.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio-ago. 2006.

MELLO, K. **Discurso, consenso e conflito**: a re(significação) da profissão docente no Brasil. Maceió: Edufal, 2011.

MENDONÇA, A. W. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005.

NÓVOA, A. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). **Análise Psicológica**, 3 (V): 413-440, 1987.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

SÁ, R. A. A influência da ideologia católica no estado feudal português: a manutenção das condições materiais de produção feudais e suas consequências (superestruturais) para a cultura e para a educação. **Educar**, n. 12, p. 97-105, 1996.

SANTOMÉ, J. T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun. 2011.

TOYSHIMA, A. M. S. **O ideário educacional jesuítico: explorando o Ratio Studiorum**. 49 f. Trabalho de conclusão de curso de pedagogia. Universidade estadual de Maringá, 2011.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VINCETINI, P. P. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido: 26 fev. 2019

Aprovado: 23 jun. 2020

DOI: 10.3895/rl.v22n39.9683

Como citar: SANTOS, Roseana Santana. A constituição de identidades como efeito discursivo: um olhar sobre a identidade docente. *R. Letras*, Curitiba, v. 22, n. 39 p. 01-22, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

