

TRABALHO DOCENTE E TECNICISMO: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO ESTADO DE SÃO PAULO (1960-1980)

SANTOS, Elza Pino dos - FEUSP

BUENO, Belmira Oliveira - FEUSP

GT: Sociologia da Educação /n.14

Agência Financiadora:. FAPESP

Este texto tem como objeto de estudo o trabalho docente de professoras primárias que atuaram durante os anos 1960-1980, período caracterizado como tecnicista.¹ Por tecnicismo entende-se aqui a pedagogia que a literatura indica como tendo sido imposta ao sistema educacional a partir de 1969, como fruto de uma sucessão de acontecimentos que já vinha ocorrendo pelo menos desde 1964, e que teria desencadeado um processo de proletarização da atividade docente. Isso se daria em razão de ter-se procurado retirar do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar os seus meios de ensino, ou seja, o mestre perderia o controle sobre o processo de trabalho, devendo submeter-se rigorosamente a determinações de especialistas e a materiais de ensino elaborados por outros profissionais. (Saviani, 1999; Kuenzer e Machado, 1984, entre outros)

A pesquisa baseou-se em dados empíricos, principalmente depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas gravadas, realizadas com professoras que exerceram o magistério primário no referido período. Ao todo trabalhou-se com doze depoimentos. Levou-se também em conta materiais de ensino produzidos pelas próprias mestras - tais como diários e semanários que algumas haviam guardado - bem como a legislação pertinente ao tema. Para as entrevistas procurou-se contar com professoras que iniciaram sua carreira em diferentes momentos do período focalizado e que estivessem geograficamente distribuídas no interior do estado e na região metropolitana de São Paulo. Assim, a mais antiga docente iniciou a sua carreira em meados da década de 50, enquanto que a mais jovem, no início dos anos 70. Embora a maioria tenha atuado tanto no interior como na grande São Paulo, nove fizeram sua carreira na região metropolitana. Em todos os casos solicitou-se que elas fornecessem informações

¹ Optamos por designar as mestras a que este estudo se refere simplesmente de professoras primárias por razões de simplificação terminológica, mas, também, por fidelidade a seu uso mais corrente. As mudanças de nomenclatura decorrentes da Reforma 5692/71 - tais como professor I, II e III - que estiveram vigentes por 25 anos, não foram capazes de eliminar essa designação do vocabulário daqueles que lidam com o magistério, sejam eles os próprios profissionais ou os seus estudiosos.

peçoais e prosseguissem contando como foi a escolha, o ingresso e a continuidade na carreira do magistério, relacionando essa história com a sua vida pessoal. Procurou-se intervir apenas nas passagens que exigiam maiores esclarecimentos.

As análises buscaram oferecer uma caracterização da atividade docente tal como foi exercida pelas professoras, observando processos de adequação e/ou resistência ao tecnicismo. Ao mesmo tempo, tenta-se verificar em que medida tais processos estão relacionados com a natureza específica do trabalho docente e de que modo se acham associados a outros fatores, como, por exemplo, as condições oferecidas para o desempenho da atividade ocupacional e o significado que o trabalho tinha para as próprias mestras. Assim, conceitos como os de profissão, profissionalização, profissionalismo e proletarização ganharam importância, e juntamente com a categoria *tempo*, tomada da obra de Agnes Heller (1991), guiaram as análises realizadas. Também contribuiu para esse exame a idéia de que a atuação docente envolve saberes adquiridos em vários âmbitos e está relacionada com o próprio ser do professor, utilizada por muitos autores, entre os quais Nóvoa (1996). O conceito de apropriação, desenvolvido por Chartier (1990), foi também utilizado, favorecendo as interpretações relativas às formas de aceitação e uso de novos conhecimentos.

Tempos de mudanças, desafios à escola

O início dos anos 1960 encontra uma situação já em curso, na qual se buscava uma redefinição dos valores e objetivos educacionais. O país procurava seguir o caminho do desenvolvimento pela industrialização e a escola era vista como um fator de sustentação e aceleração desse processo. A nossa educação ainda era profundamente elitista, e os antigos professores cumpriam aquilo que até então deles se esperava. Contudo, as novas demandas que surgiam, tanto por parte da população quanto por parte do próprio país, davam motivos para o questionamento das práticas seletivas da educação formal então vigentes. Por parte da população havia o desejo de mais e mais se beneficiar dos recursos educativos e integrar-se ao novo momento do país, que crescia e se industrializava; por parte do governo e seus dirigentes, a aspiração de desenvolver o país tendo a educação como um fator crucial de melhoramento de nossas forças produtivas.

Tais demandas, embora aparentemente vindo na educação um sentido utilitarista, exigiam mudanças relativas à possibilidade de democratização da escola; esta idéia, entretanto, não só estava excluída do ideário dos professores públicos como era dificultada pela própria organização do sistema público escolar. Tudo isto tornava necessário um grande movimento relativo a uma redefinição dos valores educacionais. Embora o movimento da Escola Nova rondasse os nossos educadores desde os anos 20, parecia ser agora, finalmente, o momento ideal para que suas idéias e, particularmente, o pensamento filosófico de John Dewey se impusessem. Mas também era um momento conveniente para a ainda maior penetração do planejamento, da simplificação da ciência, da sua transformação em técnicas, da racionalidade formal, enfim, do tecnicismo.

Em relação ao *status* docente, convém observar que as antigas professoras, embora retirassem parte de seu prestígio da cultura geral de que eram portadoras, não desfrutavam de um estatuto propriamente profissional, no sentido atual, em que a base científica, ou pelo menos o discurso científico, é de grande importância (Larson, 1991 e Diniz, 2001). A idéia dominante ainda era a do magistério como sacerdócio, e o respeito e a consideração que as professoras da rede pública ainda usufruíam pareciam se relacionar com a seletividade do sistema e com todos os símbolos que marcavam sua distinção.

Os novos tempos, porém, já estavam modificando esse prestígio, pois críticas à má formação propiciada sobretudo pela presença das escolas particulares já se faziam presentes (Mitrulis, 1993, p. 109). Esses novos tempos firmavam novos valores e exigiam outros saberes. A ciência tornava-se cada vez mais valorizada. Muitos dos novos educadores, diante das dificuldades que a rede educacional enfrentava, não só abraçavam esses valores - os quais pareciam poder resolver muitos de nossos problemas - como souberam perceber o potencial estratégico da ciência para a valorização do campo educacional. Acontece, porém, que isso ensejou distintas concepções a respeito da utilização da ciência e das técnicas (Cunha, 1999), umas marcadas por proposições fortemente racionalizadoras, enquanto outras se afastavam dessa posição.

Anísio Teixeira, portador de uma das versões do pragmatismo deweyano, nunca se deixou confundir com a mentalidade tecnicista (Cunha, 1999). Embora defensor da idéia de que educação deveria ser um campo aberto à investigação científica, preferia enfatizar que a educação se define como uma arte prática. Fazendo comparações com a arte de curar, da medicina, dizia:

Ora, o mesmo é o que há de ocorrer no domínio da educação – da arte de educar. Neste, o campo precípua ou específico – *atelier*, laboratório ou oficina – é a sala de aulas, onde oficiam os mestres, eles próprios também investigadores, desde o jardim de infância até a universidade. São as escolas o campo de ação dos educadores, como os hospitais e as clínicas são o dos médicos. (Teixeira, 1969, p.51)

Observa-se aí que o educador valorizava a autonomia dos professores, eles próprios também vistos como investigadores, cuja concepção esteve na base da própria criação e implementação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional do INEP. A. Teixeira entendia que os Centros tinham “certa originalidade”, por terem sido organizados “num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa (...)”. E acrescentava: “Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros, os trabalhadores das ciências especiais, fontes de uma possível ‘ciência da educação’ e os trabalhadores de educação, ou seja, os dessa possível ‘ciência’ aplicada da educação” (p. 55). O que se percebe é que embora essa concepção não fosse desprovida de riscos no que se refere à autonomia das professoras, a ciência, ainda que relevante, desempenha um papel coadjuvante na atividade docente. Aí, parecia se tratar de valorizar o professor e defender o próprio campo e seus profissionais do uso indevido de saberes oriundos de outras esferas, sem desprezar a utilização da ciência em benefício da educação. Além disso, o que A. Teixeira desejava era incluir a realidade do aluno e a prática educativa como objetos de conhecimento, mais do que apenas elementos a serem considerados em propostas administrativas ou políticas. Em outras palavras, em seu projeto o professor teria papel preponderante, não como mero aplicador de métodos pretensamente eficientes, mas como articulador de conhecimentos e “cientista da prática”. Entretanto, não foi isso o que prevaleceu. As propostas de reforma que vieram a ser implementadas na rede pública paulista ao longo dos anos 60 e 70, e especialmente os programas de formação docente, acabaram por fazer vingar uma versão nitidamente tecnicista, no âmbito da qual os professores viram-se grandemente expropriados de seus saberes e experiências.

Antes de avançar nessa análise, é oportuno retomar alguns aspectos do projeto de A. Teixeira para examinar comparativamente a questão da profissionalização docente. No que se refere ao caráter científico que o educador pretendia dar à educação e pelo fato de vir de instâncias superiores, parece que o mesmo guarda alguma semelhança com o processo descrito por Larson (1991) sobre a profissionalização dos professores nos Estados Unidos. Segundo essa autora, esse processo se deu de forma

peculiar, pois não foi nem "espontâneo" nem "dirigido"². Nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século XIX, já havia um quadro de professores do ensino primário majoritariamente feminino. A profissionalização, no entanto, veio "de cima" em decorrência do ingresso de homens no sistema escolar. Estes tinham em vista fazer carreira e avançar na escala administrativa, afastando-se da "companhia estigmatizante do corpo docente feminino". (p. 171)

Ainda segundo Larson, o psicólogo Charles Judd, que substituiu Dewey na Universidade de Chicago em 1909, foi o grande responsável pela organização de uma carreira profissional que, por ser comparável ao direito e à medicina, se tornou atrativa para homens brancos. Judd lançou mão da institucionalização de um programa de estudos de pós-graduação para formação de professores de educação e administradores do aparato escolar, afastado das escolas que formavam as professoras. Sua idéia era desenvolver um programa cujos resultados gerassem cursos especializados e legitimassem a sua inserção na universidade. À comunidade acadêmica dirigia-se um discurso relativo à utilização da ciência para legitimar o estudo universitário. Ao "corpo docente subordinado", somente se solicitava que fornecesse dados. O discurso científico produzido foi intencionalmente separado da práxis escolar e nela introduzido a partir de uma "definição abstrata e mistificante dos objetivos e métodos do ensino".

O que se destaca aí é a utilização da ciência, mas é curioso que tal processo seja entendido por essa autora como profissionalização dos professores, uma vez que de acordo com ela própria o corpo docente feminino era estigmatizado e o que atraía os homens não era a ocupação em si, mas a possibilidade de "avançar pela escala administrativa". Parece, então, que para Larson há uma identificação entre a afirmação de um campo de conhecimento e os profissionais, admitindo-se entre esses uma grande hierarquização de conhecimentos e *status*. Ou seja, o campo ficaria preservado da interferência de leigos em toda a sua extensão e postos ocupacionais, mas dentro dele o posto de base seria importante apenas como entrada para se chegar a outros postos – isso em caso de haver exigência de experiência nos postos iniciais para se chegar aos demais, como ocorre entre nós. Resta saber se as professoras, dentro dessa lógica, teriam conservado alguma autonomia ou teriam sido levadas a se submeter a padronizações impostas por superiores. Neste caso, ao invés de profissionalização

² A este respeito cabe observar que essa autora denomina de processos espontâneos aqueles que ocorreram com a maioria das profissões nos países anglo-saxões, em que líderes profissionais dirigiram

haveria uma proletarização. Entende-se, assim, porque o processo de maior controle, de tecnização e intensificação do ato docente tem sido identificado erroneamente com um crescente profissionalismo, tal como observado por M. Apple (1995, p. 42).

Respostas da rede de ensino em São Paulo: programas de formação e tecnicismo

Conforme se pode ler em Mitrulis (1993), desde os anos 50, os cursos Normais, anteriormente tidos como modelos de excelência, estavam se expandindo. Setores conservadores apontavam essa expansão como um dos responsáveis pela queda do nível de ensino primário, que também se expandia. Depois de alguns anos de discussões a esse respeito, a Lei 7378 de 31/10/62 determinava a realização de Concurso de Títulos e Provas. Essa Lei também dispensava a realização de vestibulares para o Curso Normal e não mais considerava as notas nele obtidas para o ingresso no Magistério. O que passa a contar são os cursos de Férias, os de Especialização e o de Pedagogia. Já havia, inclusive, um órgão destinado à promoção de cursos intensivos e de férias, entre outros eventos - o Serviço de Expansão Cultural (SEC) - que se vincula a partir de 1960 ao PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) e se torna difusor de suas idéias.

Pouco antes, já havia sido instituído um Boletim de Merecimento, em que a competência do professor passa a ser medida pelos *procedimentos de ensino*. Nos Grupos Escolares estes seriam examinadas pelo diretor e, nas Escolas Isoladas, pelo inspetor. “O entendimento subjacente a esta definição de competência profissional é o da correspondência direta entre o modo de agir pedagogicamente fundamentado, vale dizer, com base na moderna pedagogia, e a obtenção de resultados mais efetivos do ensino” (p. 113). Contudo, mesmo por parte de diretores e inspetores, havia muitas resistências quanto à introdução desse movimento renovador.

O PABAE sempre foi tido como tecnicista por sua ênfase no uso de tecnologia, recomendando idéias do movimento escolanovista de forma empobrecida e reduzidas a métodos. Além disso, observando-se os Cursos de Férias que eram promovidos pelo SEC desde 1951, pode-se perceber uma preocupação com aspectos metodológicos do ensino, mas não com a formação mais ampla do professorado, pois não havia, por exemplo, cursos de história da educação brasileira, sociologia, filosofia etc. nem outros

projetos de reforma; e de dirigidos os processos típicos da Europa continental, em que o Estado é que toma a dianteira.

mais propriamente pedagógicos, que poderiam tanto promover um entendimento maior do próprio trabalho quanto afetar a socialização profissional dos professores.

O período entre 1960 e o início de 61 é o momento áureo do SEC, quando se investe na formação de especialistas em educação, principalmente por meio do PABAE, mas também por meio do CRPE e do próprio INEP, além da Universidade de Indiana, nos EUA.

As idéias divulgadas pelo PABAE, e pela Universidade de Indiana, eram fundadas no ideário da Escola Nova (...). [Mas as] idéias de educação renovada de Dewey, com ênfase tanto em crescimento individual como em progresso social, (...), largamente difundidas por Anísio Teixeira, ficavam esmaecidas na opção por uma análise do fenômeno educativo marcadamente psicológica e na apresentação de soluções técnicas.(p. 154).

A avaliação que se fez da efetividade desse trabalho foi negativa. Mitrulis comenta que o SEC atribuiu esse fato “ao contato rápido com as novas idéias e práticas que tinha como efeito a desestruturação dos Professores, convencidos que eram de que anos de experiência docente não constituía garantia contra a fragilidade de práticas pedagógicas ultrapassadas”. Essa avaliação parece bastante pertinente, mas Mitrulis considera que isso era uma desatenção “aos fatores de ordem institucional, Programas Escolares, Sistema de Promoção de alunos, Carreira do Magistério e Estrutura de Controle e Assessoria do Sistema de Ensino Primário” (p. 156). No entanto, cabe ressaltar que o que parecia não ser levado em conta eram os saberes dos antigos professores e a contribuição que poderiam dar com seus anos de experiência.

Em 63 aprovou-se a criação do SOP (Serviço de Orientação Pedagógica), com objetivos semelhantes aos do SEC. Aquele Serviço desenvolvia seu trabalho na mesma linha de implantação de métodos oriundos das idéias da Escola Nova, introduzindo “uma racionalidade desconhecida dos profissionais do Ensino Primário, em que o processo educativo se apresentava como decorrente de um conjunto de tomadas de decisões em etapas específicas porém interligadas, como as de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação” (Mitrulis, op. cit., p. 161). A utilização do método analítico era central nesse projeto, no entanto, como muitos alunos “fracos” não conseguiam aprender por seu meio, recorria-se ao Serviço de Saúde e Higiene Mental. Isso aponta para uma crença: se alguns alunos não aprendiam, o problema estava neles e não no método!

Entre 1967 e 70, na gestão Ulhôa Cintra, ocorre uma grande mudança nesse quadro. Há grandes investimentos em construções escolares e providências importantes

foram tomadas: mudança na seriação do ensino primário; reorganização do currículo e dos programas; e reformulação da orientação pedagógica. A ênfase recaía na diminuição dos índices de evasão e repetência, para o que se fazia importante o incentivo às iniciativas renovadoras no plano pedagógico. Isto, porém, foi feito com economia de orientações metodológicas, num claro confronto com as administrações anteriores. Um depoimento colhido por Mitrulis dá uma idéia sobre esse contexto:

Nas reuniões que eram feitas para a elaboração do programa os participantes de formação superior criticavam a metodologia deweyana do PABAE: a confusão de passos lógicos com psicológicos; o método científico, mecanicamente entendido; a minúcia metodológica. Havia um ataque frontal à ideologia do PABAE que o Professor primário não tinha condições de entender, só os que possuíam formação universitária. Nas reuniões da Comissão, separavam-se as pessoas de ensino superior das que não tinham. Foi nesse momento que muitos sentiram a necessidade de retornar à escola e de fazer o curso superior. (p. 187)

A esse respeito Mitrulis conclui que a necessidade de formação superior “não resultava de uma mera sofisticação técnica, mas decorria da complexidade e da amplitude das reformas pretendidas, em seus aspectos filosófico e político” (p.187). Se essa parecia ser uma necessidade dos integrantes da Comissão de Reformulação do Currículo e Programas, organizada em 1967, teriam os professores da rede procurado os cursos superiores pelas mesmas razões?

Ponderando todo o processo desde o início dos anos sessenta, há que se notar uma inversão das prioridades, pois a questão relevante – favorecer o acesso e permanência dos alunos na escola – era fundamentalmente política e, ainda que a solução do problema pudesse passar pela busca de outros saberes, não podia se reduzir à imposição de novas técnicas. Ou seja, questionou-se não a natureza elitista de nosso ensino, mas simplesmente a metodologia antiquada dos professores.

Do ponto de vista que interessa para a discussão do processo de profissionalização/proletarização dos professores, vale notar que no âmbito dessas várias propostas o controle do trabalho ainda estaria na mão dos mestres; pois, embora uma nova concepção de educação estivesse sendo imposta e os meios de execução do trabalho assumissem uma grande importância, era a professora quem deveria determinar os porquês de suas atividades, mesmo que a princípio com novas receitas, agora “científicas”. Na administração Ulhôa Cintra encontram-se outras atitudes, porém, dificilmente teria havido uma adesão imediata dos professores aos novos valores, de vez

que passaram anos ouvindo que o problema estava no método de trabalho que utilizavam.

De qualquer maneira, mais conhecimentos se mostravam necessários e a professora teria de buscá-los preferencialmente em um curso superior, que acenava com novas promessas. Este seria também um relevante passo para se obter o *status* profissional e recuperar a suposta perda de conhecimentos em razão da queda de qualidade de ensino dos cursos Normais, assimilar outros, tornar a professora menos vulnerável a investidas tecnicistas e, quem sabe, favorecer a conquista do respeito que ela merece.

No entanto, o que se viu na década de 1970 foi a manutenção dessa formação em nível de 2º grau, justamente no momento em que as exigências em termos de conteúdo para os diversos níveis de ensino foram abertamente rebaixadas. Quanto a essa década, o que se quer ressaltar aqui é a mentalidade tecnocrática que se fortalece no período (Saviani, 1999; Kuenzer e Machado, 1984; entre outros). Cumpre também chamar a atenção para os dois Estatutos do Magistério paulista então instituídos, nos quais repercussões daquela mentalidade podem ser percebidas.³

Assim, a oficialização do rebaixamento na formação dos professores torna-se compreensível, pois já se preparava uma nova organização do trabalho que facilitaria e baratearia a atividade docente: livros didáticos sendo produzidos em massa com todos os passos necessários ao trabalho; a hierarquia na unidade escolar sendo sofisticada com a presença de especialistas, estes, sim, com formação superior. Tudo isso racionalizaria o trabalho e supriria as deficiências da mestra, ao mesmo tempo em que lhe exigiria menos esforços. A docente estava claramente sendo submetida a um processo de proletarização e isso já se refletia nos salários: “O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes” (Cunha, cit. por Ferreira Jr., 1998, p. 133).

É a partir dos anos 1950 e 60 que as ciências da educação assumem relevância e se tornam um instrumento favorável aos novos educadores nas disputas que travavam com os antigos, conforme constatado por Mitrulis (op. cit.), quando se dá uma certa “revolução” na educação, tratando-se de substituir os saberes da experiência pelos da ciência. Conforme R.Lugli (2002), que estende essa idéia para todo o Brasil, isso se

³ Para maiores detalhes a este respeito, consultar Santos (2003) especialmente às p. 65-71.

assemelha ao curso da história da “profissão” docente europeia, tal como entendida por Nóvoa (1996). São as ciências da educação se sobrepondo aos saberes da prática. Parece, no entanto, que no caso brasileiro a própria configuração social estava exigindo mudanças.

Aqui se quer ressaltar que no plano político se procurou utilizar a organização burocrática para submeter os professores às novas exigências. Em um primeiro momento, os diretores e inspetores fizeram com que essa organização da unidade escolar pouco servisse à implantação de novas idéias. Em nível de sistema, a organização estabelecida também não era capaz de afetar fortemente as docentes. No entanto, na década de 70 continuou-se a acreditar nessa estrutura como meio de inserir as professoras na lógica que se propunha, pois a organização do sistema se complexificou e o curso superior tornou-se oficialmente necessário para os cargos de “especialistas”, sem que se exigisse o mesmo para as professoras das séries iniciais. Assim, as ciências da educação foram usadas não só para desvalorizar os saberes da prática, mas também para desvalorizar as próprias professoras.

Na base do sistema, as professoras

De acordo com os depoimentos colhidos, as inovações originadas na década de 1960 foram as que mais marcantes, e o que ocorreu foi uma acomodação em que as exigências formais foram cumpridas sem que tivessem real importância para a realização do trabalho. Métodos antigos e novos passaram a conviver de acordo com as adequações realizadas pelas próprias professoras. No fim, o que se teve foi uma situação em que se exigiu mais delas e, pela redução salarial, ofereceu-se menores condições para o exercício do profissionalismo e para a busca de maiores conhecimentos. Isso certamente contribuiu para que muitas tivessem a necessidade de dobrar o seu turno de trabalho, o que foi possível dentro da própria rede pública estadual com a Lei Complementar nº 201/78. No fim, o que se buscou foram formas alternativas de viabilizar a ação educativa.

Formalmente, os saberes passaram a ser dados pelas ciências, o que decerto poderia se somar a outros saberes; mas, em um primeiro momento de atuação dos órgãos da rede, não se pretendendo oferecer às professoras o entendimento dessas ciências, estas foram simplificadas, como se assim sua capacidade de discernimento pudesse ser dispensada. Na prática as novidades foram sentidas e vividas de diferentes modos pelas professoras. Com base nos depoimentos, pode-se dizer que elas foram:

- rejeitadas por aquelas que não haviam tomado conhecimento teórico de suas fundamentações ou que, mesmo tendo tomado conhecimento, não sentiram necessidade de alterar suas práticas;
- apropriadas por muitas que já estavam predispostas a isso em razão de já terem mantido contato com as novas teorias, por força de sua formação no Normal ou curso de Aperfeiçoamento, ou por as terem buscado em outros cursos, inclusive o superior, em razão de pretenderem aperfeiçoar suas práticas;
- aceitas em razão de um acompanhamento mais próximo que possibilitou um entendimento das idéias envolvidas e o estabelecimento de sentidos para as novas práticas ou em razão de uma ausência de convicções sobre os antigos saberes e de fascinação pelo caráter científico dos novos conhecimentos, o que, embora tenha resultado em uma constante busca de aprendizados em cursos/treinamentos, não foi suficiente para que a mestra revelasse segurança sobre seus paradigmas científicos nem sobre os saberes construídos por ela mesma.

No que respeita ao tipo de trabalho executado pelas mestras, a que conclusões se pôde chegar? Em primeiro lugar, pareceu evidente que existe no ensino uma natureza específica que impede de se falar da ocupação docente como trabalho proletário. Ao menos no ensino presencial, há a necessidade de aceitação e de algum entendimento sobre o processo de trabalho, sob o risco de inviabilizá-lo. Isto parece óbvio e apenas confirma o que Saviani (1984) e Paro (1988) já disseram a respeito da impossibilidade de generalização do modo de produção capitalista no interior da escola. Parece, então, que a noção de trabalho não material é a porta de entrada para responder à questão sobre o que “está no coração do ensino”, levantada por Ozga e Lawn (1991), como forma de procurar perceber se existe na educação formal “alguma concepção relativamente integrada da tarefa que sobrevive aos cambiantes processos de trabalho do ensino” (p. 146).

As professoras, como executoras de um trabalho não material, em maior ou menor grau sentem-se responsáveis pela educação de seus alunos e lançam mão de conhecimentos diversos, adquiridos não só na escola mas em diferentes âmbitos de sua vida pessoal e profissional. A interpretação e tratamento dos diversos fenômenos educativos, bem como a relação da mestra com seus alunos, ainda que possam ser guiados por um paradigma científico, ou que tenham de obedecer a especificações de

superiores hierárquicos, depende da subjetividade e da forma como os saberes são articulados pela docente.

Ainda assim foi possível observar que formalmente houve uma proletarização, com a tentativa de submeter os professores ao processo de trabalho, o que justificaria o maior achatamento salarial, uma vez que se exigiria menos dos professores. Toda uma estrutura nesse sentido foi montada e uma das conseqüências disso foi o fracionamento da categoria docente, como se novas profissões tivessem sido criadas, tanto no interior da escola como em outros âmbitos da rede estadual, em prejuízo do *status* e do respeito que se deve à ocupação principal⁴. Os depoimentos mostraram, também, que a criação dos cargos de especialistas foi algo positivo, quando eram ocupados por pessoas que antes de tudo se viam como professores e, com isso, impunham sua legitimidade diante das demais; não em razão de possuir formação acima da exigida para as professoras primárias, mas por meio de sua competência, da capacidade de entender os problemas práticos e por não pretender impor determinados modos de trabalho. Ou seja, em razão de não atender à lógica administrativa, visto saber que não é apenas a boa vontade nem a execução mecânica das atividades que garantem a “produtividade”. Em outros casos, o máximo que se conseguiu foi atrapalhar, e não melhorar o rendimento, como é regra naquela lógica.

Quanto a aspectos relacionados ao preenchimento de “formulários, relatórios e gráficos”, apontados por alguns autores como formas de controle do trabalho docente, não houve manifestações espontâneas das professoras entrevistadas. Ao serem questionadas a respeito, elas apenas confirmaram que tomavam muito tempo. Com relação ao planejamento pedagógico, o que houve é que oficialmente essa atividade mudou de forma em diferentes momentos: a princípio as professoras guiavam-se pelos programas escolares; depois, tiveram elas próprias de conceber uma intenção para o trabalho; finalmente, ficaram dispensadas dessa tarefa por poderem apresentar o planejamento a partir da cópia dos livros didáticos.

Constituiria isso um sinal de perda do controle sobre o processo de trabalho, ou seja, alguma forma de proletarização? Comparando-se o primeiro momento com o último, evidentemente, não. Se se comparar os aspectos formais dos dois últimos, talvez. No entanto, não havia razões para se atender àquela lógica de trabalho que julgava necessária a objetivação do ensino e não há sinais de que no período estudado

⁴ Como exemplo, pode-se mencionar a criação de cargos como os de coordenador pedagógico e de supervisor, este em substituição ao de inspetor escolar. No entanto, é como se fossem novas profissões.

esse segundo momento tenha de fato existido, pois, como disse um orientador do SOP, alguém criava alguma coisa e os outros copiavam. Assim, enquanto escolha de recursos a serem utilizados no trabalho, a intencionalidade, ainda que nem sempre explicitada e objetivada, sempre existiu, do primeiro ao último momento.

Deve-se observar também que nem tudo no período foi tecnicismo, pois houve a ação de educadores em diversos níveis, das universidades às unidades escolares do então 1º grau, passando pelos cursos Normais, ou de Magistério, que procuraram incentivar a profissionalização docente. Desse modo, muitas mestras se apropriaram de várias inovações/conhecimentos e os utilizaram conforme se mostravam pertinentes. Nesse sentido, mesmo ressalvada a impossibilidade de a atividade docente tornar-se realmente um trabalho proletário, tanto para as professoras quanto para as que se apropriaram das inovações, não cabe falar em proletarização, já que este implica em perda de saberes e não em substituição de uns saberes por outros e, menos ainda, em maior acúmulo de saberes.

No entanto, esta questão está em grande parte relacionada com o nível de formação possibilitada pelo curso Normal, o que não permite fazer generalizações a partir das experiências específicas dessas docentes, de vez que não se dispõe de dados para tal. O que parece importante destacar é que, embora os conhecimentos das ciências da educação, em si mesmos, não impliquem em perdas de outros saberes, deve-se admitir que quando se substituem conhecimentos gerais e específicos por técnicas daí derivadas pode haver não a simples substituição de uns saberes por outros, mas perdas. Então, é necessário considerar que, em casos de professoras que já receberam uma formação mais deficiente, só não houve perdas se as mestras continuaram investindo na própria formação em outros âmbitos fora do curso Normal.

Assim, se se pode afirmar que muitas das professoras entrevistadas atuavam como profissionais, de forma intensa e não alienada, o que era favorecido em razão da disponibilidade para continuarem estudando, se aperfeiçoando e se dedicando de forma integral ao trabalho, ou, como no caso de duas professoras, exigindo uma extensão do tempo dedicado ao trabalho que ultrapassava os limites humanos de abnegação e fazia uma delas “bater um pouquinho de papo” para relaxar durante as aulas e a outra, em sala de aula, “deixar passar muita coisa, o que prejudicava os alunos”, foi possível perceber a paulatina entrada de uma racionalidade que, independentemente do nível de formação das mestras, visava a facilitar o trabalho, oferecendo menos tempo de

dedicação direta a ele em atividades extra-classe e, conseqüentemente, a possibilidade de dispor dele em maior quantidade de trabalho diretamente “produtivo”.

Ou seja, não foram diretamente as ciências da educação que levaram a uma maior racionalização das atividades. Também, não foi a organização hierárquica em si, com os seus “especialistas”, visto que, no sentido de buscar controlar as atividades das mestras e se impor pela maior formação “científica”, essa se revelou inócua. Tampouco foi a entrada de materiais como os livros didáticos com “manual do professor”, visto que esses praticamente não foram citados e parecem ter sido utilizados independentemente de suas intenções. A organização em nível de sistema, com a constituição de órgãos destinados a “pensar pelo professor”, certamente não favoreceu a maior independência das escolas, mas também não se mostrou impeditiva da realização de trabalho autônomo, conforme ficou bastante evidenciado no relato de uma das professoras entrevistadas.

Desse modo, o que em muitos casos exigiu a entrada de uma nova racionalidade foram as reais possibilidades de dedicação ao trabalho, determinadas por uma certa assimilação do “espírito” tecnicista, não necessariamente ligado àqueles conhecimentos das ciências da educação, mas também, e talvez principalmente, pelas condições de vida das professoras. Esses fatores, independentemente dos diferentes níveis de formação das mestras, fizeram a categoria ocupacional do magistério paulatinamente desprezar ações para as quais não encontravam explicações objetivas. Viu-se que a correção de lições em casa passou a ser considerada sem função, já que não teria nenhum valor se não fosse feita na frente dos alunos, mas seria melhor ainda que os próprios alunos a fizessem, pois, ao menos aparentemente, não os prejudicaria e ainda facilitaria o trabalho da professora. Além disso, a especialização em algumas disciplinas, ainda que provisória e viabilizada pela distribuição dos conteúdos de uma determinada série pelos professores das diversas classes dessa mesma série, prática largamente utilizada hoje em dia, também tem origem nesse período e também é vista como facilitadora do trabalho e inofensiva aos alunos.

Não se pode afirmar que a introdução dessas práticas tenham sido prejudiciais, nem aos saberes docentes e nem aos alunos. Porém cabe observar que aqueles antigos procedimentos pareciam estar ligados não apenas à necessidade de verificação da aprendizagem, mas também a um comprometimento da professora com seus alunos, a um cuidado em que um próximo e real acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos podia favorecer a eles um amparo, uma maior segurança e orientação no

caminhar pelos conhecimentos escolares, além de estimular a realização das atividades que lhes eram atribuídas e de potencializar o estabelecimento de relações afetivas, tanto pela constância da mesma professora em sala de aula quanto pela atenção dada a cada um pelas correções e observações feitas em seus cadernos. No que se refere às observações desta pesquisa, o que se pode dizer é que justamente a Psicologia, e também a Sociologia - mas não as que se poderiam considerar ciências da educação, conforme observações de Anísio Teixeira -, dada a sua disseminação em vários âmbitos sociais passam a ser referenciais que substituíram saberes relacionados às práticas de “cuidado”.

Dessa forma, se se confirmar a importância, que parece evidente para todos os alunos que se encontram na fase infantil, ou até em outras fases, de um amparo e acompanhamento mais próximo, o abandono das antigas práticas pode ter implicado tanto em um prejuízo à educação desses quanto em perda dos saberes que lhes eram implícitos. Portanto, além de incluir a idéia de cuidado nos cursos de formação de professores, conforme sugerido por M. Carvalho (2000), seria preciso encontrar, ou redescobrir, maneiras que possam melhor traduzi-lo.

Assim, ainda que o caráter não manual do ensino, que estabelece limites para a pedagogia tecnicista, e a inclusão de novos conhecimentos não autorizem a idéia de que as atividades docentes estavam se transformando em trabalho proletário, ter-se-ia de admitir a possibilidade de perda de saberes não apenas em razão do rebaixamento do ensino na formação do magistério, mas também pelo abandono de saberes que não haviam sido transformados em conhecimentos científicos.

Referências bibliográficas

APPLE, M. *Trabalho Docente e Textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

BUENO, B.; SANTOS, E. História do magistério e organização do trabalho docente. *Anais do 4º Simpósio de Pesquisa da FEUSP (1997)*, série Estudos e Documentos, vol. 40, São Paulo, 1998, p. 53-62.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1990.

CUNHA, M. V. Três versões do Pragmatismo Deweyano no Brasil dos Anos Cinquenta. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, no. 2, jul./dez. 1999, p. 39-55.

DINIZ, M. *Os Donos do Saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

FERREIRA Jr. Amarílio. *Sindicalismo e Proletarização: A saga dos professores brasileiros*. São Paulo, FFLCH, 1998 (tese de doutorado).

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Trad. J.F. Yvars e E.P. Nadal. 3ª ed., Barcelona: Península, 1991.

KUENZER, A.; MACHADO, L. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, Coleção Espaço, p. 29-52, 1984.

LARSON, M. S. El poder de los expertos: ciencia y educacion de masas como fundamentos de una ideologia. *Revista de Educación*, nº 285, Madrid, 1988, pp. 151-189.

LUGLI, R. G. *O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2002 (tese de doutorado).

MITRULIS, E. *Os últimos baluartes - Uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1993 (tese de doutorado).

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R.; GEBRAN, R. (Orgs.). *Formação de Professores*, São Paulo: UNESO, 1996, p. 17-36.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, no.4. Porto Alegre, 1991, p. 140-158.

PARO, V. H. *Administração Escolar: Uma Introdução Crítica*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, E. P. *Professoras em tempos de mudanças. Trabalho docente na rede pública de educação do estado de São Paulo (1960-1980)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003 (dissertação de mestrado).

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª. ed. , Campinas: Autores Associados, 1999.

TEXEIRA, A. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.