

Uma reflexão sobre a profissionalização do professor leigo entre as décadas de 1970 e 1990 a partir Projeto Logos II

A reflection on the professionalization of the lay teacher between the 1970s and 1990s from Projeto Logos II

¹ Cristiane Talita Gromann de Gouveia thalita_hehe@hotmail.com

² Sérgio Candido de Gouveia Neto sergio.gouveia@unir.br

1 Instituto Federal de Rondônia - Campus de Vilhena

2 Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena

Resumo

A partir da pesquisa de mestrado de um dos autores, que abordou a implantação, pelos militares, do Projeto Logos II em Rondônia nas décadas de 1970 e 1990, notamos uma semelhança entre a professora-cursista do Logos II e a professora da idade da vocação, conforme descrito por Tardif (2013). O Projeto Logos II foi um programa de formação/habilitação de professores em nível de magistério para a atuação nos quatro primeiros anos da escolaridade. Era um curso a distância (regime modular) e foi desenvolvido em diversos entes da federação. Nesse sentido, este artigo tem a seguinte questão norteadora: os planos do governo para as(os) professoras(es) leigos apontavam, no tempo da Ditadura Militar, para uma profissionalização docente ou se estagnavam na ocupação? O artigo aborda uma reflexão sobre a questão da profissionalização do professor nesse período, traçando um paralelo com a ideia da professora da idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII (TARDIF, 2013), e, para tanto, utilizamos como, pano de fundo, informações colhidas na pesquisa sobre o Projeto Logos II. Ao traçar esse paralelo, notamos que, na idade da vocação, o trabalho docente era uma missão de Deus e o professor exercia, assim, a atividade para um "bem maior". Já no tempo do professor leigo, a docência era vista como uma forma de sobrevivência (ganhar a vida). Assim, a carreira docente, na época do professor leigo, não chegou a alcançar o status de profissão, mas também não estagnou na ocupação. O ofício era visto como uma semiprofissão, uma vez que só comportava algumas características consideradas ideais para o profissionalismo.

Palavras-chave

Magistério. Regime Militar. História da Educação. Docência.

Como você deve citar?

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de. Uma reflexão sobre a profissionalização do professor leigo entre as décadas de 1970 e 1990 a partir projeto logos II. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 44, p.109-120, dezembro 2020.

Abstract

From the master's research of one of the authors, who addressed the deployment, by the military, of the Projeto Logos II in Rondônia in the 1970s and 1990s, we noticed a similarity between the Logos II teacher-teacher and the teacher of the vocational age, as described by Tardif (2013). The Projeto Logos II was a training / qualification program for teachers at the teaching level to work in the first four years of schooling. It was a distance learning course (modular regime) and was developed in several entities of the federation. In this sense, this article has the following guiding question: did the government's plans for lay teachers point, during the Military Dictatorship, to a teaching professionalization or did they stagnate in the occupation? The article addresses a reflection on the issue of teacher professionalization in this period, drawing a parallel with the idea of the teacher of the age of vocation that predominates from the 16th to the 18th century (TARDIF, 2013), and, for this, we use the information gathered in the research on the Projeto Logos II as background. When drawing this parallel, we note that, in the age of vocation, teaching was a mission of God and the teacher thus exercised the activity for a "greater good". In the time of the lay teacher, teaching was seen as a way of survival (earning a living). Thus, the teaching career, at the time of the lay professor, did not reach the status of profession, but neither did it stagnated in the occupation. The craft was seen as a semi-profession, since it only contained some characteristics considered ideal for professionalism.

Keywords

Teaching profession. Military regime. History of Education. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo teve como base a pesquisa de mestrado desenvolvida por um dos autores³. A dissertação teve como objetivo geral elaborar uma interpretação histórica a partir da implantação do Projeto-piloto do Projeto Logos II⁴, no Estado de Rondônia, bem como analisar as mudanças na sua organização político-pedagógica, ao longo do tempo. Com relação à profissão docente, observou-se que, a situação de trabalho do professor leigo naquela época era precária e, aparentemente as políticas educacionais não acenavam para uma melhoria da situação.

A partir da leitura do texto "*A profissionalização dos ensinados passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás*" de Maurice Tardif (2013), percebemos uma semelhança entre a professora da idade da vocação que predomina no século XVI ao XVIII, com a situação da professora leiga no Regime Militar no século XX, pois tanto no primeiro período quanto no segundo, as professoras eram contratadas sem a exigência de uma titulação, desenvolvendo seu trabalho sem a estrutura e as condições materiais mínimas e necessárias. De acordo com Tardif (2013), na idade da vocação, ensinar era uma missão, um ato de professar sua fé, principalmente sobre um viés religioso e por isso não era considerado uma profissão e sim uma ocupação.

Nessa perspectiva, a questão norteadora deste artigo é: os planos do governo para as (os) professoras (es) leigos apontavam, no tempo da Ditadura Militar, para uma profissionalização docente ou houve uma estagnação na ocupação? Portanto, este trabalho visa fazer uma análise histórica e a partir dela trazer uma reflexão da carreira docente e da profissionalização desses trabalhadores nas décadas de 1970 e 1990 do século XX, fazendo um paralelo com a professora da idade da vocação, conforme descrito por Tardif (2013).

Dessa forma, o artigo aqui delineado inicialmente traz os percursos metodológicos que tornou essa reflexão possível. Logo após, trata do período da vocação e do professor leigo, que se encontram em períodos distintos, mas que apontam para algumas similaridades. Na sequência, abordaremos alguns conceitos de profissionalização e como a carreira docente estava sendo tratada no tempo da Ditadura Militar, tentando responder à questão norteadora deste artigo, e, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

2 MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E DE ANÁLISE

A análise foi realizada a partir de fontes constituídas principalmente por documentos oriundos da dissertação de mestrado de um dos autores, tais como documentos sobre o Projeto-piloto do Logos II, legislações (federal, estadual, decreto, pareceres, instruções normativas, etc.), módulos para os alunos do Logos II, documentos do Centro Tecnológico de Brasília (CETEB)⁵ sobre o referido projeto. Além disso, foram utilizados textos que analisam a questão do professor leigo nas décadas de 1970 a 1980. Nesses documentos, procurou-se por indícios, vestígios ou rastros de como estava sendo tratada a carreira docente e a profissionalização do magistério, no que se refere aos que atuavam nessa ocupação, com o objetivo de elaborar uma análise histórica (GINZBURG, 1989).

3 A pesquisa de mestrado intitula-se "*O Projeto Logos II em Rondônia: A implantação do Projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica*", defendida em janeiro de 2016, sob orientação da Professora Dr.^a Arlete de Jesus Brito, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro.

4 O Projeto Logos II foi implantado também em outros estados do Brasil, nas décadas de 1970 e 1990 e tinha como intuito a formação de professores leigos em regime emergencial, com habilitação em segundo grau para exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau (BRASIL, 1975).

5 O CETEB foi criado em 1968 e está atuando, ainda, nos dias atuais (2017). Era a empresa responsável pela elaboração dos módulos do Projeto Logos II.

Sobre elaborar uma história, concordamos com Gatti Júnior (2009, p. 241), quando ele afirma: “[...] Que não existe uma forma exclusiva de se compreender a realidade, nem muito menos um único ‘motor’ que determine o desenvolvimento histórico”. O que temos é uma prática vinculada aos estudos empíricos

[...] nas quais a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas uma forma de acesso, ou seja, um recurso que contribui para a formulação de perguntas iniciais e de algumas categorias de análise (acesso) com a finalidade do estabelecimento do diálogo com as fontes de pesquisa, iniciando o processo de objetivação científica (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 241).

Ainda nessa direção, o autor complementa que “não se considera que o historiador produza “a história”, mas uma possibilidade interpretativa que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade” (GATTI JÚNIOR, 2009, p. 243).

Foi realizada também uma triangulação dos dados encontrados para verificar se havia contradições nos textos lidos. Houve um tempo em que se acreditava em tudo e outro em que reinava o ceticismo, mas “o verdadeiro progresso veio no dia em que a dúvida se tornou, [...] ‘examinadora’; em que regras [objetivas] em outros termos foram pouco a pouco elaboradas, as quais, entre a mentira e a verdade, permitem uma triagem” (BLOCH, 2001, p. 90). No que se refere às fontes que foram analisadas, esse autor afirma que

[...] fora dos livres jogos de fantasia, uma afirmação não tem o direito de ser produzida senão sob a condição de poder ser verificada e cabe ao historiador, no caso de usar um documento, indicar, o mais brevemente, sua proveniência, ou seja, o meio de encontrá-lo equivale, se mais, a se submeter a uma regra universal (BLOCH, 2001, p.94).

Assim, nas fontes que apresentavam contradições, foram verificadas as origens daquelas informações, o que permitiu uma crítica mais apurada de sua veracidade.

3 IDADE DA VOCAÇÃO E O PROFESSOR LEIGO

A história dos professores leigos atuando na educação é bastante antiga, e se inicia por volta do século XVI, com a idade da vocação (TARDIF, 2013). O termo leigo surgiu na religião “significando aquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada nas ordens sacras” (AMARAL, 1991, p.43). Sendo assim, o leigo seria um sacerdote desqualificado, que não tem acesso ao saber e ao poder hierárquico.

Na cultura brasileira, ser leigo no assunto significa não saber absolutamente nada do assunto (BRANDÃO, 1986). Isso significaria que o professor, considerado leigo, seria um desqualificado no sentido pejorativo do termo e/ou era um ignorante em seu ofício? Ao examinar a situação do professor leigo durante o regime militar, sugerem-se exatamente esses dois pontos de vista: que esse profissional desconhece ou é ignorante naquilo que faz. Não é só questão de não dominar alguma técnica ou conhecimento, mas é “expressar e destacar, que o professor leigo é menos apto para conduzir o processo de aprendizagem do que um docente habilitado” (AMARAL, 1991, p.44).

Na idade da vocação, o ensino estava sob a responsabilidade das comunidades religiosas e, assim, ensinar era um ato de professar a fé. A docência era uma ocupação de tempo integral, na qual homens e mulheres consagravam a sua vida, expressando sua fé, tornando-a pública, “por sua conduta como moral do professor” (TARDIF, 2013, p. 554). Nesse cenário religioso, ensinar era uma vocação, isto é, os sujeitos eram convocados a cumprir uma importante missão. Para essa ocupação, destacavam-se principalmente o sexo feminino e o trabalho voltado ao ensino primário. As professoras “ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam” (TARDIF, 2013, p. 555). Ainda na década de 1960, um discurso muito parecido com o citado por Tardif (2013) permanecia

no Brasil: "os dois destinos mais naturais da mulher eram o casamento ou o professorado" (CAMPOS, 1990, apud EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA, 2014, p. 232).

Esse aspecto do sexo feminino no ensino primário predominou também nas décadas de 1970 e 1980, como podemos observar no quadro 01. No ensino como vocação, "a mulher que se dedica [va] ao ensino está [ria] a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus" (TARDIF, 2013, p. 555). Assim, seu trabalho consistia em praticamente disciplinar, controlar, monitorar e guiar as crianças. As instruções como ler, escrever e contar estariam submetidas à moralização, isto é, à religião.

A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As 'virtudes femininas tradicionais' eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir... (TARDIF, 2013, p. 555).

Quadro 01 – Resumo das características dos professores leigos: de 1975 a 1980

✓ Sexo feminino: 93,6% (característico dessa profissão).
✓ Média de idade: 35 anos (variando de idades de 19 a 60 anos).
✓ Escolaridade: 80% só possuíam a 4ª série do 1º grau.
✓ Anos de magistério: 7,5 em média.
✓ Classe em que leciona: 30% na 1ª série (O grande número delas se envolve com as aulas nas escolas chamadas multisseriadas, que absorvem juntamente alunos de várias séries escolares e de diferentes faixas etárias).
✓ Dependências administrativas: 68,5% com contrato de trabalho provisório.
✓ Residência: 70% vivem na zona rural. (Relativamente distante da sede onde situa o Núcleo Pedagógico).
✓ Casados: 70%.
✓ Não têm dependentes: 8% (Isso significa que a maioria dos cursistas pertence a famílias numerosas e compartilha a carga da do trabalho docente com a de manutenção de dependentes que, nesse caso, costuma agregar filhos e outros familiares idosos, nas condições já conhecidas de precária sobrevivência).

Fonte: Elaborado pelos autores por meio dos dados do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) (1984, p.21).

Os aspectos como falta de titulação e o ensino aprendido na prática muito se assemelham à professora leiga do período militar, pois essa trabalhadora era colocada em sala de aula sem preparo algum para a docência, tendo que lidar com as diversas situações para ensinar, conseguindo entrar em cursos de habilitação somente depois de já atuar em sala de aula. Outro aspecto muito ressaltado consistia nas qualidades maternas da docente, as quais eram contratadas e tidas como boas profissionais por receberem os alunos com sorriso, atenção e amor (ROSEMBERG; AMADO, 1992).

As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deveriam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos (TARDIF, 2013, p. 555).

Ao analisar o material didático voltado para a habilitação do professor leigo no Projeto Logos II, percebe-se que essa característica persistia, pois, nos módulos direcionados para a didática da matemática, os docentes eram instruídos a:

A) Desenvolver na criança hábitos corretos em relação ao seu próprio corpo (sentar de maneira correta, andar com postura favorável e outros);

- B) Desenvolver atividades necessárias para a movimentação da criança (jogos ao ar livre, de repouso e ritmados, etc.);
- C) Desenvolver a coordenação motora (desenho, pintura, recorte, ...);
- D) Desenvolver a habilidade de movimentar os olhos seguindo direções (CETEB, 1981)).

Entretanto o que caracterizava um professor ser leigo, no período militar? A lei que norteava a Educação no tempo da Ditadura Militar era a Lei nº 5.692, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 11 de agosto de 1971. De acordo com essa legislação, para o professor atuar nas salas de aulas de 1ª a 4ª série do 1º grau, era necessário que tivesse no mínimo, o magistério em nível de 2º grau (BRASIL, 1971, Art.º30). O docente que não atendesse essa disposição não estaria legalmente habilitado para lecionar. No entanto, essa mesma lei defendia variações dentro de um mesmo sistema. Em suas disposições transitórias, constava que, na falta real de professores legalmente habilitados, poderia, a título precário e em caráter suplementar, "lecionar no ensino do 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluídos a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos" (BRASIL, 1971, Art. 77, Alínea "a").

Tendo como base a LDB de 1971, o professor leigo seria aquele que não possuía a habilitação necessária condizente com a série que lecionava e nem estava sendo preparado em um curso intensivo para a regularização de sua ocupação. É claro que outros parâmetros deveriam ser levados em conta na caracterização desse docente, pois somente o desenvolvimento de uma possível competência técnica do professor, não era satisfatório para a uma garantia da qualidade desse profissional (WARDE, 1986). Warde (1986) sugeriu que, para uma melhor caracterização docente, além do aspecto legal, se examinasse a qualidade do trabalho docente, "a ponto de se poder detectar o que substantivamente diferencia a prática do professor qualificado daquele não-qualificado" [sic]. Barreto (1991, p.14) vem complementar a proposta de Warde (1986), alegando que "[...] é evidente que a simples posse de um diploma de habilitação de Magistério não representa garantia da qualidade no exercício do papel do educador. A habilitação há de ser de fato, não apenas formal".

A identidade do professor leigo também estava muito ligada à figura do professor rural⁶. Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) compreendidos entre os anos de 1977 e 1987, mostraram que a maioria dos professores leigos estava lotada nas escolas rurais. Em 1980, dos 884.257 professores que atuavam no Brasil, 226.247 eram leigos e 70% estavam na zona rural (CENAFOR, 1984).

No Logos II, havia professores que atuavam na cidade e outros na zona rural. Segundo os depoentes que cursaram esse projeto (GROMANN DE GOUVEIA, 2016) e o próprio CETEB, o professor da zona rural tinha mais dificuldades para aprender do que o da zona urbana. Havia, ainda, um certo preconceito entre o professor que fazia o magistério presencial, do professor que cursava o Logos II no supletivo, e a categorização dos professores habilitados sobre os professores não titulados, porque devido à má remuneração, os docentes leigos atuavam em outros ofícios para complementar a renda, o que os levavam a encarar diariamente brincadeiras hostis, como, por exemplo: "só falta chamar o pipoqueiro da região para dar aula" (ZIBAS, 1991, apud, EVANGELISTA; GROMANN DE GOUVEIA, 2014, p. 235).

Essas hierarquias internas de trabalho no ensino, começaram a se estabelecer na idade da vocação, como, por exemplo, a

[...] dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras (TARDIF, 2013, p.555-6).

6 Porém, esclarece-se que esse ator não era exclusivo do meio rural, pois também era encontrado nas periferias dos grandes centros e nos pequenos núcleos urbanos, mas sua incidência se encontrava principalmente na zona rural (AMARAL, 1991).

Como apontado acima, percebe-se que essas classificações prevaleceram no tempo da ditadura militar. As semelhanças encontradas, entre o professor da idade da vocação e o professor leigo estavam também nas condições de vida e trabalho.

Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importava as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções [...], as professoras religiosas trabalhavam de graça, [...] o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. (TARDIF, 2013, p. 555).

A docência no tempo da Ditadura Militar não era muito diferente, pois essa ocupação era encontrada em uma situação que não havia estabilidade no emprego e nem um plano de jornada de trabalho (Quadro 02). Na maioria das vezes, os professores tinham que percorrer longas distâncias para chegar à escola e lidar com as dificuldades apresentadas, como, por exemplo, as salas multisseriadas.

Quadro 02 – Síntese do perfil do Professor Leigo

✓ Na grande maioria, o leigo é uma mulher pobre que vive em regiões longínquas no interior dos estados.
✓ Os professores leigos não dominam competentemente os conteúdos que ensinam nem seus aspectos metodológicos fundamentais.
✓ As salas multisseriadas representam um nível de exigência complexo para a precária formação de professor leigo, obrigando-o, mesmo sem condições, a ministrar aulas para 1ª, 2ª e 3ª séries.
✓ As salas de aula, muitas vezes localizadas nas próprias casas dos professores, não oferecem as mínimas condições para o trabalho docente: falta quadro de giz, apagador, cadeira, mesa, banco, iluminação, ventilação, água, sanitário e material escolar (livro, caderno, borracha, régua, lápis e caneta).
✓ A professora acaba assumindo o papel de merendeira, faxineira, enfermeira, além do papel docente, pela precariedade geral oriunda da pobreza da situação.
✓ A dupla e a tripla jornada de trabalho são frequentes: a professora trabalha em casa, na roça e na escola.
✓ Muitas vezes, os professores percorrem, andando, distâncias enormes para lecionar, assim como seus alunos (escolas rurais, de fronteira e das periferias urbanas).
✓ Constitui regra a baixa remuneração oferecida pelos estados a esses professores, bem como os frequentes atrasos nos pagamentos.
✓ Os professores estão submetidos a mecanismos clientelísticos ficando na dependência dos políticos locais, muitas vezes, retirados da função e/ou transferidos de local de forma arbitrária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Fusari (1990, p.37-8).

Baseados nos apontamentos citados acima, concordamos com Tardif (2013), quando defende que, por mais que as bases sociais e religiosas da idade da vocação tenham desaparecido com a modernidade, alguns impactos relacionados ao ensino e à forma de trabalho perduraram (condições de trabalho difícil, pouca valorização social, salários ruins e etc.). No tocante à forma de trabalho do professor leigo no tempo da Ditadura Militar, com enfoque na reflexão da profissionalização docente, será observada mais atentamente no item abaixo.

Para tentar resolver o problema da falta de professores habilitados, nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, foram criados diversos programas de habilitação de professores leigos (Quadro 03), que surgiram como um mecanismo legitimador do estado na busca de respaldo da população, pois "o interesse era atingir significativos contingentes da sociedade de preferência as camadas menos prestigiadas economicamente e mais carentes socialmente. Para isso, a educação era o 'lugar ideal' para tal ação, e o professor 'leigo', um ótimo motivo" (RAMALHO, 1985 apud ANDRADE, 1995, p. 25). Os programas de habilitação de professores proporcionavam uma formação aligeirada, nas modalidades não presenciais, aliando teoria e prática.

Quadro 03 – Programas de Habilitação de Professores Leigos

Nome do Programa	Região de desenvolvimento	Responsável pela implantação
Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP)	Quase todas as unidades federadas ⁷	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
Projeto LOGOS II	19 unidades federadas ⁸	MEC/ Secretarias de Educação e Cultura
Cursos pedagógicos parcelados	Piauí, Mato Grosso e outras ⁹	Secretarias Estaduais de Educação e Cultura
Habilitação de Professores Leigos	Amazonas e Sergipe	Secretarias Estaduais de Educação e Cultura
Projeto HAPRONT	Paraná, Alagoas e Espírito Santo	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná / MEC
Cursos Ajuri	Amazonas	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto SACI	Rio Grande	Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos-SP
Treinamento de Professores Leigos	do Norte	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte
Projeto HAPROL	Bahia	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
Capacitação e Habilitação de Professores Leigos	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão
Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos	Pernambuco	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto de Atualização - Treinamento em Serviço		
Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único	Santa Catarina	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto Titulação do Prof. Leigo	Rio Grande do Sul	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto TERRA	Mato Grosso do Sul	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Projeto Lume	Goiás	Secretaria Estadual de Educação e Cultura

Fonte: Evangelista; Gromann de Gouveia (2014).

4 PROFSSIONALIZAÇÃO NO TEMPO DO PROFESSOR LEIGO

Temos a visão de que a profissão é simplesmente um “tipo de trabalho que as pessoas fazem para ganhar vida” (FREIDSON, 1998, p.192). Todavia, ao analisarmos a fundo as distintas ocupações, percebe-se que há uma variação de poder e de prestígios entre elas. Para Eliot Freidson (1998), a definição de profissão seria dada como um conjunto limitado de ocupações com atributos “ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns” (p. 51). Sendo assim, o profissionalismo seria visto como a forma específica de organizar uma ocupação, mas nem sempre essa organização leva a uma profissionalização. Para alcançar o *status* de profissão, é necessário atender a alguns critérios,

7 Não encontramos pesquisas que tratam especificamente do PAMP e os trabalhos que citam esse programa não discriminam em quais cidades foram desenvolvidos.

8 Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, , Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, Sergipe, Território Federal Roraima e Território Federal de Rondônia (CETEB, 1987).

9 Não encontramos nenhuma pesquisa que traz especificamente as cidades em que foram desenvolvidos os “Cursos pedagógicos parcelados”.

como: um corpo de conhecimentos e competências esotéricos¹⁰, capacidade de controlar o próprio trabalho (autonomia profissional), entre outros. Porém, não existe um consenso, nas literaturas, sobre que ocupações e tipos de ocupação que englobam a palavra "profissão" (FREIDSON, 1998).

Existem várias formas de dispor os traços ou características que supostamente reunidos seriam determinantes de uma profissão. Consideramos o quadro de Hoyle apud Contreras (2002) mais esclarecedor:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio das experiências seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em código ético.
8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas relativas à sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao estado.
10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração. (HOYLE apud CONTRERAS, 2002, p. 57).

Aplicando essas definições às diferentes ocupações, poder-se-ia obter a classificação de um profissional. Pode-se observar que, mesmo atualmente, a carreira docente não comporta todos esses traços, e ao empregar essas características ao trabalho docente temos uma semiprofissão ou subprofissão, pois estes não possuem autonomia perante o estado. Além disso, não são operantes de um conhecimento específico e não regulamentam a própria prática e código profissional (CONTRERAS, 2002).

No tempo da Ditadura Militar, atender as regras da profissionalização era bem mais complexo que atualmente, principalmente em relação ao docente não habilitado, pois a profissão exigia uma formação, um saber elaborado e complexo, não ligado somente à experimentação. Contudo, os professores leigos eram contratados sem nenhuma formação para a atividade que praticavam, ou seja, o educador aprendia fazendo, como o trabalho de um artesão. Somente depois que estavam atuando em sala de aula é que começavam a participar de programas de habilitação, para alcançar a titulação exigida por lei. Aliás, além da formação inadequada e dos salários indignos, não existiam estruturas de carreira do magistério que incentivassem o aperfeiçoamento profissional da categoria e nem políticas que favorecessem um melhor desempenho dos educadores.

Os programas de habilitação criados naquela época nasciam da representação da mentalidade inerente do governo. Em 1976, a administração do país era excessivamente centralizada, isto é, "as normas e orientações partiam do centro" (CETEB, 1984, p. 14). Acentuava-se, no período, uma disposição para um planejamento integrado, chamado de sistêmico e, sendo assim, as coordenadas de todas as atividades reuniam-se especificamente em Brasília e "sua execução era deixada a cargo dos Estados, que gozavam de maior ou menor flexibilidade, dependendo da natureza do programa" (CETEB, 1984, p. 14). Além do mais, todos os recursos públicos eram retidos no centro e, dessa forma, a implementação dos projetos dependiam da autorização do Governo Federal e sua predisposição para a concessão de verbas específicas.

10 Entendemos esse termo como conhecimento reservado a poucos, que não é para qualquer um conhecer.

Em relação aos sistemas educativos, as normas também partiam do centro, assim existiam corpos administrativos de controle sobre os saberes e as práticas dos professores. Devido à necessidade emergencial desse profissional, era a administração central que decidia a quantidade e formas de contratação dessa ocupação. Segundo Contreras (2002, p.63), esse viés da carreira docente foi historicamente construído, pois, "a formação dos docentes não surge como um controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo estado".

No que se refere à contratação, as ordens também partiam do centro. O recrutamento e a seleção das professoras, em sua maioria, eram dados por indicações políticas, em forma de nomeações e/ ou contratos temporários. Esses fatores impediam o desenvolvimento das práticas pedagógicas mais consistentes e de melhor qualidade no âmbito das escolas (FUSARI, 1990, p.25). Assim, a ocupação docente, nesse tempo, não comportava a característica de profissão, que seria a autonomia perante o estado.

Nota-se, pelo quadro 02, que a situação do professor leigo era lamentável. No entanto, mesmo após concluírem o magistério nos programas de habilitação, sua situação em relação à valorização de seu trabalho não mudava muito, até mesmo quanto à remuneração, pois os recém-habilitados permaneciam recebendo salários equivalentes ou poucos superiores àqueles que recebiam antes da habilitação (MARTINS apud AMARAL, 1991). Portanto, percebemos que só a formação também não levava a uma profissionalização.

É importante ressaltar que valorização docente é diferente de profissionalização docente. A valorização se reporta a melhores condições de trabalho, de salários, etc., enquanto a profissionalização se pauta na cultura, organização, melhor atuação do ofício em questão. Mas, por conseguinte, no processo de profissionalização, têm-se ações de valorização de qualquer ocupação.

Os programas de habilitação, em especial o Projeto Logos II, não traziam a reflexão sobre a carreira do magistério e seus aspectos relacionados à profissionalização e à valorização docente – necessário para a manutenção do sistema educacional – sendo que esses projetos eram bastante centrados no conteúdo. As consequências desses atos eram que, sem a reflexão sobre a carreira docente, os programas acabavam por promover, de forma indireta, "a renovação do pessoal formado para outras áreas profissionais ou outros níveis de ensino" (FUSARI, 1990, p.59) que ofertassem uma melhor remuneração ou *status* social aos que obtinham o diploma de 2º grau. Em virtude dos fatores expostos, quanto mais alunos os projetos formavam, menos professores habilitados permaneciam no sistema educacional, especialmente na área rural (FUSARI, 1990).

Em muitas regiões, grande parte dos alunos diplomados nesses cursos se dirigiram a novas profissões que não a subprofissão de professor. Os problemas estruturais que retiravam dos magistérios seus recursos humanos eram tão fortes e graves que era muito difícil solucioná-los. Mas na tentativa de responder a essa situação, embora ciente da incapacidade para resolvê-la, os programas se propunham a ser mais leves e flexíveis, por meio das certificações parceladas, na intenção de diminuir o índice de evasão e agregar com "maior velocidade a base daqueles que, eventualmente, se dedicariam à carreira do magistério" (FUSARI, 1990, p.57).

Contudo, não era a escolaridade que era ofertada pelos cursos de 2º grau de habilitação ao magistério que garantiria a "permanência na carreira do magistério do professor formado, em substituição do leigo" (FUSARI, 1990, p.36). Fazia-se necessário uma profissionalização do magistério primário, com um estatuto que desenvolvesse parâmetros mínimos como: condições de trabalho, salários adequados e uma estrutura de carreira.

A situação do trabalho docente era tão inóspita que acabava interferindo na decisão do professor recém-formado continuar lecionando, pois, muitas vezes, ele buscava outras ocupações como: "secretária, comerciária, bancária, atendente e até mesmo doméstica e babá" (CETEB, 1984, p.37). Estas eram as demonstrações de um amplo problema social que tornava a carreira do magistério desestimulante. Sempre havia "a tentação de abandonar o sistema, após a melhoria do nível de capacitação" (CETEB, 1984, p.37).

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar um paralelo entre a idade da vocação e o tempo do professor leigo na Ditadura Militar, perceberam-se algumas semelhanças, como a falta de formação, a falta de estrutura para lecionar e desvalorização docente. A partir de então, começou-se a ter alguns questionamentos sobre se a carreira docente poderia estar estagnada na ocupação sem um avanço para uma profissionalização. No entanto, percebeu-se que houve algumas alterações na forma como era vista a carreira docente.

Na idade da vocação, o professor via o trabalho docente como uma missão de Deus. Assim, ele exercia a vocação para um "bem maior", aceitando sem reclamar as condições impostas, como a falta de remuneração, achando que tal condição era o correto e "merecido". Já na época do professor leigo, a docência era vista como uma forma de sobrevivência (ganhar a vida), perdendo um pouco, assim, esse caráter missionário. Nesse tempo, o professor já reclamava de suas condições de trabalho e, por mais que fosse mal remunerado, não aceitava trabalhar sem remuneração.

As políticas educacionais voltadas para esse profissional não davam espaço e muito menos estimulavam esse trabalhador a refletir sobre a sua carreira profissional e a consequência disso é que, depois de formados para exercer o magistério, esses professores migravam para outras atividades com melhores salários e mais *status*.

Entretanto, a carreira docente não estagnou na ocupação como na idade da vocação, uma vez que houve essa consciência de que o trabalho docente não seria mais como uma missão e sim como uma forma de "ganhar a vida", pagar as contas, etc. Por mais que não conseguissem, exigiam-se condições de trabalho dignas e remunerações condizentes com sua atuação. Assim, a carreira docente do professor leigo, não chegou a alcançar o *status* de profissão, mas também não estagnou na ocupação. Esse ofício era visto como uma semiprofissão, uma vez que só comportava algumas características consideradas ideais para o profissionalismo.

Contudo, Contreras (2002), vem nos chamar a atenção para outras questões que vão muito além sobre a ocupação docente ter se profissionalizado ou não, e até que ponto isso seria interessante para o ensino: "o problema não é só qual a possibilidade de a ocupação docente transformar-se em uma profissão, e sim mais precisamente se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino" (CONTRERAS, 2002, p.58-9).

Exigir certos traços, considerados como profissionais, dos docentes seria uma estratégia discutível, uma vez que a conquista desse *status* não levaria a uma capacidade de concretizar uma forma de luta social distinta da de qualquer outra ocupação. Esse título de profissional constituiria um pretexto ideológico que não induziria a condições de trabalho melhores (CONTRERAS, 2002).

Por fim, a questão da profissionalização docente é um problema que continua até hoje. O docente não é um profissional liberal que vive nas dependências, em sua maioria, do estado. Além disso, não há um órgão de classe que defenda os seus direitos, ou que julga os seus pares. Em relação ao conhecimento, a reforma do Ensino Médio de 2017 aponta para uma precarização da profissão docente, ao

considerar que pessoas com notório saber possam dar aulas de conteúdos relacionados à sua área. Ora, em outras áreas com a questão da profissionalização resolvida, tais como medicina ou direito, não basta o notório saber, é preciso a formação.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M.T.M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA et al. **Professor Leigo**: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 37-83.
- ANDRADE, J.P. **Projeto Logos II na Paraíba: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, 1995.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRANDÃO, C. R. Os Professores Leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 13-16, out./dez. 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos II**, Brasília, 1975.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692imprensa.htm. Acesso em: 16 abr. 2014.
- CENAFOR. **Sobre a questão do professor Leigo**, 1 v. São Paulo: COPAT, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiência. Brasília: CETEB, 1984.
- CETEB. **Logos II**: Didática da matemática. Módulo um. Brasília: CETEB, 1981.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- EVANGELISTA, C. J. GROMANN DE GOUVEIA, C. T. A formação de Professores Leigos: Um olhar para os periódicos. In: **Pesquisas Históricas em Jornais e Revistas**: Produções do HIFEM. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v. 1, p. 217-242.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, profecia e política. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- FUSARI, J. C. et al. **O professor de 1º grau**: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.
- GATTI JÚNIOR, D. G.; A história e a historiografia das instituições escolares. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTEDBR. Campinas, SP. Autores Associados: HISTEDBR, 2009. p. 239-258.
- GROMANN DE GOUVEIA, C. T. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. 2016. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (80) p. 62-74, fev. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/321.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, v.34, n.123, p.551-571, abr.-jun.2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 mar. 2015.

WARDER, M. J. O Professor Leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 1-8, out./dez. 1986.