

**Ser Professora:  
feminização e desvalorização do magistério**

*Helenice Maia*

helemaia@uol.com.br – Estácio de Sá

**Resumo**

Este estudo discute os resultados de duas pesquisas realizadas num intervalo de dez anos. A primeira, conduzida por Silva (1995), buscava conhecer a identidade de professores do 1º Grau; a segunda, empreendida por Alves-Mazzotti et al. (2005), procurava indícios das representações de ser professor produzidas por professores do ensino fundamental. Embora os dois trabalhos tenham sido publicados com uma década de diferença, os resultados encontrados são muito semelhantes e indicam que: a formação não contempla a realidade escolar cotidiana; a insatisfação com a carreira se relaciona diretamente com a sensação de abandono, o acúmulo de tarefas e a precarização do trabalho docente; e os alunos são a principal razão da escolha e permanência dos professores no magistério. Em ambas as pesquisas é possível verificar que o processo ensino-aprendizagem está calcado no binômio amor-dedicação. As duas palavras se tornam marcas identitárias relacionadas ao feminino e, por extensão, ao magistério, onde a vocação e o dom para exercer a profissão vêm da formação moral e intelectual recebida em casa. A professora atua na escola como atua em sua casa, não havendo necessidade de formação específica, sendo suficiente gostar de criança. O trânsito lar-escola dificulta o reconhecimento da atividade como profissão e desvaloriza o trabalho feminino: trabalho doméstico e trabalho na escola se misturam e provocam a cristalização do cuidado como competência feminina e para a qual não é necessária qualificação profissional. A atitude maternal e o sentimento de amor evidenciam uma construção histórica do universo feminino e uma desvalorização do magistério.

**Palavras-chave:** Feminização. Magistério. Desvalorização.

**Being a female teacher:  
Feminilization and depreciation of teaching**

**Abstract**

This study is a discussion of two surveys carried out ten years apart. The first, conducted by Silva (1995), attempted to investigate the identity of elementary school teachers; the second, conducted by Alves-Mazzotti et al. (2005), looked for evidence of the representations of being a teacher held by elementary school teachers. Although the results of the two were published a decade apart, their findings are very similar and reveal that: teacher training does not contemplate the day-to-day school reality; dissatisfaction

with the career is directly related to teachers' sensation of being left to their own devices, task buildup and the precarious nature of teacher work; the fact that students are the main reason for the decision to become teachers and to remain on the job. Both surveys reveal that the teaching/learning process is based on the love-dedication word pair. Both words become identity markers related to the feminine and, by extension, to the teaching profession, where the vocation and the talent to exercise the profession derive from the moral and intellectual education received at home. The teacher acts at school as she acts in her home, not needing specific training, it being enough that she likes children. The home-school transit make it difficult to acknowledge teaching as a profession and undervalues women's work: house work and work at the school blend with each other and crystallize care-giving as a feminine attribute for which professional qualification is not necessary. A maternal attitude and a feeling of love are evidence of a historical construction of the feminine universe and a depreciation of the teaching profession.

**Key words:** Teaching profession. Depreciation. Feminilization.

### *Introdução*

A preocupação com a identidade da professora<sup>1</sup> das séries iniciais não é recente. Já nos anos oitenta a natureza e a especificidade do trabalho docente eram colocadas em foco por autores como Apple (1987), Arroyo (1985) e Frigotto (1989), por exemplo. No entanto, os estudos que abordam o tema apontam, como estopim dessas discussões, as mudanças tecno-socioeconômicas ocorridas no final dos anos noventa que afetaram profundamente as relações sociais e os processos identitários. Grandes e bruscas transformações geram incertezas e angústias diante da velocidade com que o mundo se modifica, fazendo com que o homem experimente “uma condição de perplexidade diante de inúmeros dilemas nos mais diversos campos do saber e do viver” (SILVA, 2001, p. 1).

Não podia ser diferente com as professoras, que tiveram seu trabalho afetado “pela globalização da economia, sobretudo do capital financeiro, o desemprego estrutural gerado pelo domínio das novas tecnologias, a imposição do modelo neoliberal como única via politicosocial, a busca de competitividade justificando a exclusão e a desigualdade” (MIRANDA, 2008, p. 2). A nomeada crise da modernidade<sup>2</sup> contribuiu

---

<sup>1</sup> Como estamos referindo aos docentes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental e este universo é majoritariamente feminino, usaremos o substantivo professora.

<sup>2</sup> “Duas crises ocorreram em dois momentos distintos da história social da modernidade. O primeiro teve origem no período em torno da virada deste século, entre 1890 e 1920; e o segundo, atual, pode ter sua origem localizada em alguma data entre 1968 e 1973. Esses dois momentos históricos coincidiram com fases críticas do pensamento sociológico, críticas no duplo sentido de terem sido extremamente

para fomentar a crise de identidade das professoras, uma vez que ideologias, práticas e padrões que envolvem a construção psicossocial das identidades passaram a ser questionados no final do século XX, gerando crises de identidade e de papéis sociais. Na perspectiva psicossocial, a construção da identidade se inscreve no interjogo de reconhecimento que emana das relações sociais. Os indivíduos se definem a partir de como se reconhecem nos papéis que desempenham e de como são reconhecidos pelos outros. Assim, as professoras “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções” (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 2). Para Nóvoa (1999), a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. De seu ponto de vista, os estudos sobre trabalho docente devem levar em conta diferentes aspectos da história do professor e considerar os saberes construídos pelos professores. Portanto, compreender a identidade das professoras é compreender dois aspectos fundamentais e intimamente a ela relacionados: a formação e o trabalho docente.

### *Formação e trabalho docente*

Propulsora da construção da identidade profissional docente, a formação inicial das professoras é entendida como prioridade na educação brasileira. Entretanto, esta formação é insuficiente e distanciada da realidade da sala de aula, o que é registrado por inúmeros autores. Nunes e Linhares (2001), por exemplo, ao discutirem a profissão docente afirmam que é necessária uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. De acordo com essas autoras, no período compreendido entre 1980 e 1990, o foco dos trabalhos internacionais sobre a temática se dirigia ao movimento da profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores, visando garantir a legitimidade da profissão. Nessa mesma época, no Brasil, a prática docente era enfatizada, buscando-se resgatar o papel do professor e ressaltar a importância da formação (desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente). As discussões que se fazem em torno das necessidades formativas, desenvolvimento e saberes profissionais, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia — que forma a

---

férteis e, ao mesmo tempo, porque em cada um deles o projeto sociológico esteve à beira de um colapso. Foram igualmente momentos de grandes transformações de uma formação social, ou de ‘crises da modernidade’; quer dizer, as reformulações intelectuais foram maneiras de refletir e agir criticamente sobre essas transformações” (WAGNER, 2008, p. 2).

especialista em nível superior — ou do Curso Normal — que forma a professora polivalente em nível médio — enfocam ora as disciplinas e os conteúdos a serem ensinados, ora as competências a serem desenvolvidas para que elas executem suas funções. Se, por um lado, as políticas públicas prevêm a implantação da escola única de formação, de outro, o movimento de entidades representativas de profissionais da educação defende a formação baseada na necessidade de um núcleo comum nacional, o que foi contemplado nas Diretrizes Curriculares. No entanto, as duas possibilidades comprometem a formação do profissional e descaracterizam os docentes e o seu trabalho (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). O questionamento feito por Lessard (2006) sobre a contribuição significativa que a universidade pode dar à formação de professores aptos a aprenderem com sua prática parece ainda não ter resposta positiva.

Apontada como obstáculo para o exercício da docência, a distância entre teoria e prática é um fator identificado nesses dois níveis de ensino, conforme registra Mello (2000, p. 2):

No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso do especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática; em ambos os casos, a "prática de ensino" também é abstrata, pois é desvinculada do processo de apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Nesta direção, Therrien (1993 *apud* NUNES; LINHARES, 2001) considera que há uma dissociação entre formação e prática cotidiana. A formação não enfatiza a questão dos saberes que são mobilizados na prática, os saberes da experiência, que são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original, que é central na competência profissional.

Se a formação inicial deixa a desejar a partir do momento em que o que se aprende parece estar apartado da realidade vivida no cotidiano das instituições escolares, agravando o mal estar docente<sup>3</sup>, a formação continuada também parece não dar conta das necessidades dos profissionais de educação.

Entendida como um processo que “se efetiva desde a formação inicial e se estende por

---

<sup>3</sup> Criado por Esteves (1999), o termo mal estar docente “é considerado um relevante problema atual dos trabalhadores da educação, relacionando-se ao seu ambiente profissional: violência nas salas de aula, esgotamento físico, deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais” (ARAÚJO, 2005, p. 8).

toda a vida profissional do professor” (RIBAS, 1999, p. 52), a educação continuada deve ter por base as seguintes premissas: o *locus* de formação continuada é a própria escola; valorização do saber docente; e reflexão centrada no ciclo de vida profissional dos professores (CANDAUI, 1997). Seu objetivo é proporcionar aos professores em serviço novos conhecimentos que impulsionarão novas formas de pensar e agir. Entretanto, como Gatti (2003) registra, esta é uma visão limitada e que promove a ineficácia de diversos programas e cursos, pois estes nem sempre consideram que os conhecimentos podem ser incorporados ou não, em função de complexos processos cognitivos, sócio-afetivos e culturais.

Este tipo de formação tem enfrentado inúmeras dificuldades para sua implantação/implementação, que vão desde a resistência dos professores em assumir novas propostas curriculares devido às suas concepções prévias ou representações de currículo e de escola; sua própria formação e experiências profissionais vividas; até a seleção e organização de conteúdos que desafiam a cultura escolar estabelecida e as condições de trabalho dos docentes (SANTOS, 2002). O Programa de Educação Continuada, desenvolvido em São Paulo (MAIA, 1999), o Projeto Vale Saber, no Paraná (RIBAS, 2000), o Projeto Sócio-Educacional Integrado, em Belém, o Projeto Oficinas Pedagógicas, em Manaus, e o Projeto Ensinar a Ensinar, em Porto Velho (MAIA, 2001/2002), entre outros projetos de formação continuada, apresentaram essas e outras dificuldades, tais como dispersão de material didático-pedagógico produzido; baixa frequência dos professores e demais elementos da equipe técnico-pedagógica das escolas nas atividades formativas; falta de transporte para os locais onde são realizadas as capacitações; extensa jornada de trabalho realizada em finais de semana; e poucos recursos disponibilizados para o desenvolvimento dos projetos. Isto chegou a comprometer a sustentabilidade desses programas, que tinham entre seus objetivos a atualização dos conhecimentos dos professores e a geração de mudanças em sua prática docente cotidiana. As capacitações oferecidas pelas Secretarias Municipal e Estadual do Rio de Janeiro também são alvo de crítica por parte dos professores que apontam a baixa qualidade das atividades propostas, o pouco comprometimento dos formadores e a falta de continuidade dos programas como aspectos que contribuem para o fracasso da iniciativa.

Desse quadro, o que se pode depreender é que formação inicial e continuada são ainda deficitárias e distanciadas da realidade do cotidiano escolar, contribuindo para a desvalorização do magistério e perda de prestígio social das professoras de educação básica.

Com relação ao trabalho docente, é consenso entre diferentes autores (*cf.* ACÁCCIO, 2005; CORTESÃO, 2002; FONSECA, 1997; JESUS, 1998; LOPES, 2002; MARI;

SAMPAIO, 2004; NÓVOA, 1991; NUNES, 1999; NUNES; LINHARES, 2001; OLIVEIRA, 2004; TARDIF; LESSARD, 2007, entre outros), que o dia a dia das escolas e sua complexidade fornecem material relevante para compreender a realidade vivida pelas professoras, seus saberes e fazeres. Independente da abordagem, o objeto do trabalho docente são os alunos, seres humanos, com suas características individuais, histórias de vida, ritmos, interesses e necessidades. O trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba não apenas a prática pedagógica, mas também a estrutura organizacional, pressupostos, valores, condições de trabalho, opções didáticas, métodos, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço, não sendo nem “simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (TARDIF, 2001, p. 121).

Dadas as efetivas condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico — instalações adequadas; acervo de livros e obras de referência; multimídia; equipe técnica para supervisão; disponibilidade de materiais didáticos; atividades escolares de ensino e aprendizagem; currículos; jornada de trabalho; salários compatíveis; plano de carreira — e tendo a co-responsabilidade como fator preponderante para a formação dos alunos, os professores contribuem com seus valores, suas competências e seus saberes para essa tarefa.

Os saberes docentes têm sido foco de estudo por representarem a possibilidade de compreender os elementos que estruturam o trabalho docente, visto que este requer do professor um fazer que atenda à diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar articulada e simultaneamente. Relacionada à formação docente, estes estudos estiveram centrados em aspectos bem definidos, a partir da segunda metade do século XX. Na década de 1960, enfatizava-se o conhecimento da disciplina; em 1970, aspectos didático-metodológicos; em 1980, dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica; em 1990, compreensão da prática docente e dos saberes dos professores; novos conceitos para compreensão do trabalho docente; separação entre formação e prática cotidiana que enfatizam a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Autores como Tardif e Lessard (2006) consideram que os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituindo, por sua vez, novo paradigma na formação de professores. O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer, pois o conhecimento profissional é construído durante o desenvolvimento da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que norteia a prática educativa (SILVA, 1995). Tardif (2002) considera que o saber docente tem caráter polissêmico, devido à sua pluralidade e heterogeneidade. Para esse

autor, as profissões diferem de acordo com a natureza do conhecimento profissional<sup>4</sup>, sendo objetivo do movimento pela profissionalização docente construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Gauthier (1998, *apud* NUNES; LINHARES, 2001) considera que as ciências da educação produzem saberes que não condizem com a prática dos professores e define três categorias relacionadas às profissões: (1) ofícios sem saberes (falta de sistematização de um saber próprio do docente); (2) saberes sem ofício (formalização do ensino, reduzindo sua complexidade e reflexão; saberes que não condizem com a realidade e não contribuem para o fortalecimento da profissionalização docente); (3) ofícios feitos de saberes (abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática, envolvendo o saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, da experiência e da ação pedagógica). O professor passa a ser visto como um profissional, “aquele que, munido de saberes e confrontando uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (NUNES; LINHARES, 2001, p. 27). O saber é, portanto, resultado de uma produção social. Gauthier (*op. cit*) sugere pesquisas sobre o saber da ação pedagógica que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores.

A ênfase nos saberes docentes proporcionou discussões sobre sua relação com o trabalho e a identidade da profissão docente.

Autores como Freire (1987), Tardif (2002) e Guimarães (2004) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes. Embora a profissão docente seja vista como “algo que exige conhecimentos e competências particulares adquiridos graças a rigorosos estudos sistemáticos” (MACIEL, 2005, p. 3), o que diferentes pesquisas têm apontado é a precarização, a desqualificação e a desprofissionalização do trabalho docente.

Ao registrar sua preocupação com a profissão docente, Accácio (2005) mostra que desde os primeiros professores brasileiros no século XVI, o professor das séries iniciais é o profissional mais desprestigiado, seja pela desvalorização monetária do seu trabalho, seja pela indigência de locais onde o desenvolve, seja pelo abandono a que são deixados pelas autoridades.

---

<sup>4</sup> Tardif (2002) entende que a natureza do conhecimento profissional possui as seguintes características: (1) é especializado e formalizado; (2) é adquirido na universidade; (3) é pragmático; (4) é destinado a um grupo; (5) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; (6) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; (7) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; e (8) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

As condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino são evidências da precarização do trabalho escolar. Para mostrá-las, Marin e Sampaio (2004) retroagem às décadas de 1970, para explicar como o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino repercutiram no funcionamento das escolas, e às de 80 e 90, para registrar que organismos internacionais de financiamento interferiram na escolarização e formação de professores e no redirecionamento curricular. Para as autoras, três aspectos devem ser levados em conta, quando se pretende estudar o tema: formação dos professores, salário e condições de trabalho.

Romanowski (2007) ao relacionar formação e profissionalização docente, afirma que o quadro de carência de qualificação docente continua e que o de precariedade da formação sofreu poucas alterações, o que estimula a proliferação de programas de educação continuada com a intenção de melhorar a atuação dos professores. A autora considera que a desvalorização e a descaracterização profissional têm sido questões destacadas no debate nacional sobre trabalho docente há muito tempo.

Mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores<sup>5</sup>. Oliveira (2004) discute como tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente à luz das teses da desprofissionalização (perda da autoridade e da jurisdição exclusiva sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimentos) e proletarização (perda de controle do professor de seu processo de trabalho). Conforme a autora argumenta, as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar e provocado a reestruturação do trabalho pedagógico, o que pode alterar sua natureza e definição. Como trabalho docente não é definido apenas como atividades desenvolvidas em sala de aula, muda o enfoque desse trabalho. A autora busca Enguita (1991 *apud* OLIVEIRA, 2004) para explicar que profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento e formação, mas “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais

---

<sup>5</sup> Ao analisar a produção científica sobre estresse de professores no período entre 1987 e 2002, Witter (2003) verificou que este está relacionado a variáveis do meio acadêmico, de fora da escola e do professor e que o impacto desta associação influi na saúde do professor, no seu desempenho e na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Para a autora, “Quando a escola é motivo de constante frustração para o docente as conseqüências tendem a serem negativas. Ocorrendo a frustração, a impossibilidade de atingir metas ou objetivos pessoais, gera-se o estresse e outros comportamentos negativos como a agressão, a fuga, a esquiva (faltas, absenteísmo, doença), persistência em respostas inoperantes, desvio de atenção e de compromisso, negação do fato, mudanças constantes de plano de ação e de estratégia, falta de adesão ao projeto pedagógico, crítica pela crítica, oposição descabida etc.” (p. 35).

de produção e de processo de trabalho”. Considera, ainda, que as diferentes funções da escola pública fazem com que o professor responda às novas exigências pedagógicas e administrativas que estão para além de sua formação e que contribuem para um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar não é mais importante. Nesse contexto se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

As reformas educacionais que preconizaram a expansão da educação básica provocaram a reestruturação do trabalho docente e, conseqüentemente, o aumento de sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso não apenas dos alunos, mas do próprio processo de ensino. A formação e a qualificação dos professores é, então, novamente colocada no foco das questões educacionais, deixando à mostra que a formação não possibilita a familiaridade com os conteúdos a serem ensinados, assim como também não capacita os professores para lidar com as dificuldades dos alunos. A formação está longe da realidade enfrentada pelos docentes, a carga horária exaustiva, o tamanho das turmas, a alta rotatividade dos professores nas escolas, a intinerância e o salário incompatível com a função desempenhada são fatores que contribuem para a desvalorização do trabalho docente.

Ao discutir os rumos da atuação/formação do professor, Hagemeyer (2004) considera que é necessário identificar dimensões e aspectos evidenciados pela prática pedagógica cotidiana, levando em conta as exigências de mudanças expressas nas reformas e propostas educacionais oficiais, pois a profissão docente se depara com um processo de valorização/desvalorização. Tal processo evidencia uma crise na natureza da profissão docente que pode ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores. Hagemeyer (*op. cit*) afirma que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias atuais, pois foi retirada do professor a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico.

### *Feminização<sup>6</sup> e desvalorização do magistério*

Ao pesquisar sobre a remuneração do professor, Gatti (2000) mostrou que a precariedade do trabalho docente gera reflexos negativos para o exercício da profissão, promovendo a desvalorização do professor como formador. A autora elenca aspectos que evidenciam a precarização e desvalorização do trabalho docente, tais como: aumento da evasão e

---

<sup>6</sup> Consideramos, como Vianna (2002), que a feminização do magistério não está apenas relacionada à maioria dos docentes serem mulheres, mas aos significados femininos nas atividades docentes, independentemente de quem as realiza. De acordo com a autora, o magistério é uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social.

diminuição da procura pela formação em Magistério, Licenciaturas e cursos de Pedagogia; o aumento do grau de frustração dos professores, afetando o clima e as expectativas depositadas no seu exercício profissional; baixa auto-estima do professor, interferindo na sua relação com os alunos e comunidade.

Os diversos papéis assumidos pelos professores e as inúmeras tarefas que lhes atribuem não retiram o aluno do centro de sua atividade. Para Tardif (2005), apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Esse autor considera que o espaço da sala de aula se assemelha a um território inviolável de autonomia do professor e é ali que ele atua de diferentes maneiras. Os resultados apresentados no estudo conduzido por Gatti (2000) vão ao encontro daqueles discutidos por Tardif. A pesquisadora verificou que a maioria dos professores acredita que o que há de mais gratificante em sua profissão são as atividades realizadas na sala de aula e as relações afetivas que se estabelecem no trabalho. É o que também identificou Fernandes e Silva (2008) ao entrevistar professores com mais de 20 anos de carreira: a afetividade existente entre eles e os alunos e a paixão pelo que fazem constituem duas razões suficientes para o exercício do magistério.

É a “lógica do amor” identificada por Lopes (2008) ao discutir profissão e profissionalidade docente. Esta autora considera que à identidade se associam valorizações pessoais e sociais. Partindo desta premissa, explica a “nova” profissionalidade dos docentes portugueses configurada na lógica do amor, presente nas diversas relações que se estabelecem no espaço escolar e baseada no reconhecimento mútuo, na antropologia social e solidária da pessoa. Tal lógica substitui a lógica do controle, calcada na despersonalização. O deslocamento entre estas duas lógicas expõe o “amor às crianças” e o “saber cuidar de crianças” como duas dimensões essenciais do trabalho docente, relacionadas à maternidade.

No Brasil, a lógica do amor também se faz presente. De acordo com Souza (2008, p. 3) “o magistério para crianças, por ser uma atividade que muito se aproxima das funções maternas, carrega a mesma carga emocional que envolve essa tarefa. Encontra-se na mulher o endereço considerado mais adequado às habilidades que lhe são peculiares e que lhe favorecem melhor desempenho nesse setor, desde o século XIX”.

Relacionada ao feminino, é possível identificar na literatura brasileira sobre a formação de professores referências à dedicação às crianças e, conseqüentemente, ao magistério, uma vez que é um ofício que cai “muito bem para as mulheres em função da suposta capacidade do gênero feminino tem de doar-se sem esperar grandes recompensas” (BERALDO, 2001, p. 21).

No primeiro curso Normal no Império, as qualidades desejadas para o exercício do magistério se referiam à domesticidade e à extensão da maternidade, sendo cada aluno

ou aluna visto como um filho ou uma filha. “Às mulheres, por sua constituição natural, cabia socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Como o ensino primário era entendido como extensão da formação moral e intelectual recebida em casa, foi fácil admitir que a educação das crianças estaria melhor cuidada nas mãos de uma mulher, a professora” (SCHAFFRATH, 2000, p. 4).

Tais qualidades eram imprescindíveis na virada do século e ser professora não deveria interferir no verdadeiro destino das mulheres: ser mãe e dona de casa. A vocação para a maternidade é transferida para o magistério e as professoras deveriam atuar nas escolas como atuavam em seus lares, sendo aquelas extensão destes, o que evidencia um trânsito entre o *habitus* doméstico e o *habitus* escolar. Rocha (2000) considera que ainda nos dias atuais para ser professora é necessário “uma abnegação maternal para além da competência profissional”, o que tornam o amor e a dedicação muito mais importantes do que a formação, bastando ter vocação para exercer o magistério. Esta é a operação de transformar necessidade em virtude, como apontado por Pierre Bourdieu (1983), o que parece cristalizar a desvalorização profissional, pois agir como mãe e gostar de criança é suficiente para escolher a profissão docente.

Admitido pelas mulheres, o trânsito lar-escola dificulta o reconhecimento da atividade como profissão e desvaloriza o trabalho feminino. Bandeira e Mendes (2008, p. 3) evidenciam a desvalorização profissional ao analisar estudos desenvolvidos nos anos 60 sobre profissão docente e registrar que “a presença feminina era uma característica marcante no exercício do magistério primário, o que por sua vez desencadeava para uma relativa desvalorização profissional, visto que a mulher tinha um papel subserviente numa cultura essencialmente masculina”.

Ao comparar o trabalho doméstico e o trabalho na creche, Cota (2007) constata que as professoras deste nível de ensino misturam seus papéis e constroem uma identidade profissional que reforça o cuidar como competência feminina e para a qual não é necessária qualificação profissional. A autora registra que a atitude maternal revelada na defesa da paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas evidencia uma construção histórica do universo feminino.

Ao colocar em foco a mulher e o ofício de professor, Lellis (2008, p. 1) enfatiza que como o trabalho desempenhado nas primeiras séries do Ensino Fundamental é realizado majoritariamente por mulheres, este possui especificidades femininas em termos de atitudes e comportamentos. Para a autora, “a cultura da sala de aula das séries iniciais – cultura essencialmente feminina – é dotada de uma sensibilidade ao imprevisto e se expressa pela prática do zelo, do cuidado exercido pela professora junto a seus alunos”.

Em pesquisa realizada recentemente em São Paulo, Valle (2006, p. 4) verificou que a

motivação de professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o ingresso no magistério permanecia “no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana” e dentre estas motivações sobressaíam vocação e dom. A pesquisadora explica que ser motivada ao exercício do magistério por gostar de crianças, ter dom para ensinar e ter brincado de ser professora quando pequena pode provocar frustrações pessoais e sentimentos de desilusão, pois a desvalorização profissional, o não reconhecimento social e os limites impostos pela profissão são intensos.

A desvalorização docente se confunde com a desqualificação profissional. A história da educação escolar no Brasil mostra que no final dos anos 20 a escola é um privilégio das elites e mantém uma tradição jesuítica de ensino. É a partir da década de 30, com a proliferação das indústrias, que a demanda por escola se intensifica e o ensino primário expande. Estes fatores dão brechas para o crescimento educacional atropelado e improvisado, que se efetivaria quantitativamente e qualitativamente de forma insatisfatória no desenrolar da história da educação brasileira. Tal condição é também identificada nos cursos de formação de professores uma vez que a multiplicação destes cursos acabou por produzir um professorado desqualificado “predominantemente feminino e oriundo cada vez mais das classes populares” (*idem*).

Em pesquisa conduzida por Siqueira e Ferreira (2003), a desqualificação do magistério é identificada no cotidiano escolar por professoras que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental. As autoras explicam que a “desqualificação aparece não apenas nos aspectos relacionados ao sistema educacional, como baixos salários e condições precárias de trabalho”. As professoras se queixam “de algo que atravessa os vários setores da vida social, incluindo os alunos e suas famílias. Não se sentem respeitadas e valorizadas pelo/no que fazem”.

A desvalorização e desqualificação aparecem tanto nos estudos conduzidos por Silva (1995) quanto nos de Alves-Mazzotti *et. al.* (2005), realizados num intervalo de dez anos. Despertam o interesse por apresentar resultados muito semelhantes e indicar que o processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental está calcado no binômio amor-dedicação, evidenciando a feminização do magistério.

### *Identidade de professores das primeiras séries*

Em sua pesquisa de livre docência, Silva (1995) buscou conhecer a identidade do professor de escolas públicas que estavam descontentes com seus modos de ser e existir em sociedade. Duas manifestações de professoras, captadas durante curso de atualização por ele conduzido chamam a atenção:

*Olha que draga eu estou! Vocês querem saber bem a verdade? A verdade é que eu estou me sentindo uma draga – feia, desengonçada e triste. Não tenho tempo nem dinheiro pra nada. Fui morrendo ao longo dos meus anos de magistério. Perdi até a minha vaidade pessoal: eu queria fazer o pé, fazer a mão numa manicure, queria ir à cabeleireira regularmente, comprar umas roupas mais atuais. A grana simplesmente não dá! Olhem aqui pra mim, gente! Vejam a draga velha, a velha professora, que estremece e range todas as suas juntas mal oleadas, enferrujadas.*

*Me sinto embrutecida e atrofiada nos meus gestos e nas minhas expressões. Faz tempo que não escrevo, a não ser o preenchimento chocho dos títulos (sempre os mesmos) da matéria nos diários de classe ou a transcrição dos conceitos naquelas tripinhas bimensais. Acho que a escola liquidou comigo. A escola e as aulas fazem a gente parar no tempo... Eu perdi muito do reboledo que tinha na infância e na juventude. Sofro, juro, duas vezes por recordar essa perda. Aqui entre nós, me sinto como se fosse um livro didático ultrapassado, roto e amarelado.*

As duas metonímias expostas, “professora é como se fosse uma draga velha” e professora é como se fosse “um livro ultrapassado, roto e amarelado”, expõem representações sobre as condições de vida e de trabalho dos professores e que afetam sua própria identidade. Conforme explica o autor, o desenvolvimento e a afirmação da identidade dependem da apropriação das experiências vivenciadas na dinâmica da escola, do pertencer ao grupo social chamado “professorado” e do participar em interações socializadoras com outros professores.

Na primeira fase de sua pesquisa, para buscar indícios da identidade docente, Silva observou aulas ministradas por diferentes professores em turmas de 1ª a 8ª séries, com a intenção de verificar os procedimentos pedagógicos utilizados. O resultado encontrado foi que não havia variação metodológica e os docentes não se reconheciam na dinâmica de suas próprias aulas, que eram estranhas e alheias a eles. As aulas pareciam voltar-se contra os próprios professores na forma de uma atividade estafante e alienante, uma vez que valorizavam apenas os conteúdos para efeito de ensino.

Para entender as razões pelas quais os professores buscavam os cursos de Pedagogia, na segunda fase da pesquisa desenvolvida por Silva (1995), uma análise documental sobre estes cursos oferecidos pela UNICAMP revelou que por quarenta anos a identidade do professor continuava em crise, mesmo tendo havido uma recuperação dos direitos perdidos de vida e de trabalho pelos professores nos anos oitenta. Além disso, constatou-se que sentimentos afetivos orientavam a busca por esta graduação. Aqui, os trabalhos produzidos por Mello (1982) e Almeida (1986) foram trazidos para mostrar não apenas

que o magistério é uma carreira feminina, mas também que as professoras negam o núcleo de sua identidade através de um processo de esquiva, isto é, assumiam comportamentos que envolviam abandono ou evitamento de situações por elas consideradas aversivas. Para ser professora basta doar-se, compreender, amar e dar atenção aos alunos e para isto não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Há predominância da face da professora “boazinha”, que une amor, dedicação e vocação e os atributos diferenciadores da identidade de um professor – ensinar, produzir conhecimentos, etc. – são enfraquecidos, negados ou escamoteados pelas próprias professoras.

No restante de sua pesquisa, Silva revela que a imagem que as professoras têm de si é negativa, surgida da própria experiência do magistério, e que se sentem infelizes, insatisfeitas e não realizadas na profissão que escolheram. O gosto pelo ensino e pela convivência com crianças, freqüentemente identificado na fala dos docentes se fundem com os “cuidados” familiares e domésticos; a preocupação com a família ofusca as atividades de estudo, dando a impressão que o ato de ensinar não envolve necessariamente o ato de estudar; o papel de mãe parece ser mais forte do que o papel de professora, reforçando o estereótipo do magistério como carreira feminina em que não se faz muita distinção entre filhos e alunos, entre atividades docentes e atividades maternas. Sentimentos de tristeza e a difícil relação com colegas foram enfatizados pelos professores e evidenciam que as marcas de consciência social e de classe ficam apagadas e que as relações afetivas são reforçadas. A imagem que os professores têm de si está ancorada na dedicação extraída da própria experiência no magistério, apesar dos baixos salários, da falta de material, da desvalorização profissional. O autor conclui que as professoras possuem mentalidade conservadora; são mais mãe/dona de casa/esposa do que professora; e entendem que possuem missão abnegada. Estes fatores contribuem para a degradação de sua identidade, perda de autonomia e esfacelamento do trabalho docente.

### *Ser professor*

Ao buscar indícios da representação social da identidade profissional docente, Alves-Mazzotti et al. (2004) aplicou um teste de associação de palavras com justificativa a 123 professores da rede pública e que lecionavam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. A análise dos núcleos centrais dessas representações indicou que estes professores ressaltavam a idéia de dedicação, quando abordavam o tema ser professor na atualidade, conforme ilustram as falas apresentadas a seguir:

*É porque o trabalho do professor de 1ª a 4ª série realmente é muito diferente do trabalho do professor de 5ª a 8ª, porque tem um vínculo maior com o aluno, tem uma troca maior, passa mais tempo com o aluno. Então esta dedicação é maior, é uma troca maior, é uma coisa mais... Você participa mais do contexto individual de cada aluno, essa troca é muito maior, porque você conhece cada aluno. Assim a família o que faz depois dali e o professor de 5ª a 8ª já não tem essa sensibilidade de estar conhecendo mais profundo cada criança.*

*Eu acho que é esse sentido mesmo de afetividade, porque é uma dedicação intensa, não é dedicação só profissional. Mas você se envolve mesmo com aquelas crianças, elas se modificam e você se modifica também. Até a personalidade mesmo, a maneira de ver a vida, a identidade dele vai se construindo e a tua mesmo vai se modificando.*

Interessada em compreender que aspectos contribuam para o processo de produção deste sentido, a autora realizou entrevistas abertas e em profundidade com 32 professoras que atuavam no mesmo nível de ensino (ALVES-MAZZOTTI *et. al.*, 2005). O roteiro da entrevista focalizava trajetórias profissionais, inserções sociais, grupos de referência, professores e autores que marcaram a formação profissional assim como as práticas docentes dos professores entrevistados. As respostas às perguntas da entrevista foram submetidas à análise de conteúdo, momento em que foi possível verificar como se objetivavam e onde ancoravam os sentidos de dedicação e quais suas possíveis fontes. Os resultados encontrados são muito semelhantes aos de Silva (1995). As professoras entrevistadas consideram que ser professor hoje é um grande desafio e que requer dedicação para a realização de suas tarefas que são muitas. Apontam a contínua e progressiva desvalorização da carreira, evidenciada pela falta de respeito que sofrem tanto pelos alunos e seus familiares, quanto pela própria Secretaria de Educação. Justificam a necessidade de dedicar-se às mudanças ocorridas na família e na sociedade, à clientela da escola pública, marcada por carências de toda espécie e à precariedade dos recursos didático-pedagógicos. Entendem que precisam se colocar como verdadeiras mães das crianças porque elas nada têm, principalmente amor e carinho. Revelam que sua formação em nada contribuiu para o exercício do magistério, pois a realidade da escola é distanciada do que se aprende e se discute nos cursos de formação. Alves-Mazzotti *et. al.* (2005) conclui sua pesquisa revelando que quanto à objetivação, as professoras ao enfatizarem a afetividade, ampliarem a carência dos alunos e negar a formação, naturalizam a dedicação. Acentuando-a, distorcem a idéia do que é ser professor, suprimem seu papel de agente favorecedor da construção de conhecimentos e o suplementam ao assumir o papel de mãe. As professoras ancoram, portanto, o sentido de dedicação no feminino, na maternidade, o que caracteriza seu trabalho como sublime.

### *Concluindo*

O que chama a atenção nas duas pesquisas apresentadas é que as tarefas didático-pedagógicas parecem se perder diante da excessiva ênfase dada à afetividade na relação professor-aluno. Tal ênfase vem contribuindo significativamente para uma espécie de corrosão da aprendizagem dos alunos nas escolas, pois amor, carinho, compreensão são palavras carregadas de afetividade e vêm se tornando fator preponderante no exercício do magistério.

As professoras, ao assumirem diferentes funções — mãe, pai, psicólogo, assistente social, terapeuta, burocrata, entre outras — constataam a precarização da função docente, principalmente no que se refere ao ato de ensinar. Para ser professora basta se dedicar e, como afirmam Elmenoufi e Mourão (2007, p. 1), esta maneira de pensar “está relacionada a processos que se referem ao magistério como vocação, ou seja, ligada à idéia de que para exercer certas profissões é fundamental ter aptidões inatas”, o que desfocaliza a formação e o conhecimento requeridos para o exercício da profissão.

Acredito que este é o momento de nossos estudos contribuírem para o entendimento de que a amorosidade na relação professor-aluno supera as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, melhora o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, reduz o fracasso escolar, mas não pode colocar a função da escola e a função docente em xeque. As professoras se preocupam com a formação de seus alunos e reconhecem que a relação professor-aluno deve estar permeada por afetividade. Entretanto, permitem que um equívoco se instale quando a afetividade na relação professor-aluno é exacerbada em detrimento da transmissão de conteúdos e da mediação do conhecimento, comprometendo a aprendizagem. Mais ainda, quando se reconhecem no papel como são reconhecidos pelos outros e que põe em evidência a sensibilidade, o dom e a paciência. Consideradas características femininas e aliadas a uma formação historicamente apontada como pouco exigente (WERLE, 2005) resta superar as dificuldades do cotidiano escolar. Para isto, não há necessidade de formação e preparação profissional. As professoras consideram que o professor dedicado e que se doa, não precisa ensinar, cabendo a ele amar, compreender e dar carinho. O trabalho é executado com maestria por aqueles que privilegiam a afetividade na relação professor-aluno sendo um valor maior atribuído à afetividade e não ao campo de estudo ou aos conteúdos que devem ser desenvolvidos por parte dos alunos, o que contamina a percepção que os professores têm do seu trabalho docente. Ao exacerbar a afetividade, coloca-se em evidência a maternidade, o papel de mãe, e conseqüentemente a desvalorização do magistério como profissão que necessita formação especializada.

## Referências

- ACCÁCIO, I. O. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. *Revista Educação em Questão*, v. 23, n. 9, p. 79-101, maio/ago 2005.
- ALMEIDA, G. de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. et. al. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A gênese das diferenças entre as identidades dos professores de 1º e 2º segmento do ensino fundamental*. Relatório Técnico CNPq. 2005.
- APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- ARAÚJO, T. A. et. al. Mal estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 19, n. 1, p. 6-21, jan/jul. 2005.
- ARROYO, M. G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese Professor Titular. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985.
- BANDEIRA, H. M. M.; MENDES, B. M. M. *Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico*. Disponível em: [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT1/profissao\\_organizacao.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT1/profissao_organizacao.pdf). Acesso em: 07/03/2008.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- COTA, T. C. M. *A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professoras de creche*. Disponível em arquivo <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DE MASI, D. *Competência criativa: o desafio da educação no novo milênio*. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: 11/03/2008.
- ELMENOUI, M. M. B.; MOURÃO, A. R. B. A profissão docente: a representação social da docência na Escola Municipal Francisco Guedes de Queiroz. In: Simpósio Internacional de Iniciação Científica, 15º, USP/CNPq, 2007. Disponível em: [www.usp.br](http://www.usp.br).
- ESTEVE, J. M. *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FERNANDES E SILVA, K. M. *Lecionar: um ato de amor ou somente o exercício de uma profissão?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Santos, 2008.

- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 31/05/2008.
- GATTI, B. *A formação de professores e sua carreira: problemas e movimentos de renovação*, Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, São Paulo, 2003.
- GUIMARÃES, O. M. de S. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFPE, 2004.
- HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, n. 24, p. 67-87, Editora UFPR, 2004.
- JESUS, S. N. de. *Bem estar dos professores*. Portugal: Porto, 1998.
- LELLIS, I. A mulher e o ofício de professor. *Revista Nós da Escola*, n.18, 2008. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 15/10/2008.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan/abr 2006.
- LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt>. Acesso em: 28/05/2008.
- MAIA, H. et. al. *Avaliação do Processo de Implementação e do Impacto das Ações do Projeto de Educação Continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. Relatório Técnico, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação do Programa de Educação para a Amazônia*. Parceria Secretarias Municipais de Educação, Universidades Federais, ONGs, United Way International. Relatório Técnico, jul. 2001/mar. 2002.
- MACIEL, E. A precarização do trabalho docente. ANPEd. GT Trabalho e educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28/05/2008.
- MARIN, A. J.; SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/09/2005.

- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13/03/2008.
- MIRANDA, M. S. de. *Docência e devir: com a palavra a professora...* Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13/06/2008.
- NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, M. *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, 1999.
- NUNES, C.; LINHARES, R. *Trajetórias de professores*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27/08/2005.
- RIBAS, M. H. A formação contínua no Paraná: os efeitos produzidos por programas desenvolvidos na gestão 1995-1998. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SANTOS, L. L. de C. P. Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. p.139-150, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, E. T. da. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus, 1995.
- SILVA, M. S. P. da. *As inquietações da modernidade*. Disponível em: <http://www.cefetrn.br>. Acesso em: 25/05/2008.
- SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 13/06/2008.
- SOUZA, L. M. As mulheres no magistério. Disponível em: arquivo <http://www.unimep.br>. Acesso em: 16/02/2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação docente*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. LESSARD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, 2006. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/32>. Acesso em: 25/05/2008.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. São Paulo: Edusf, 2002. p.39-67.

WAGNER, P. *A crise da modernidade*. A sociologia política no contexto histórico. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em: 24/06/2008.

WELER, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 609-634, set/dez 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05/09/2008.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, v. 7, n.1, p. 33-46, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Acesso em: 15/10/2008.

Apresentado ao Conselho Editorial em 12/11/2008 e aprovado em 24/01/2009