



2076 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 01 - História da Educação

ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL ? LEI 2338/1954: tensionamentos na profissionalização da docência e valorização do magistério gaúcho
Taís Pereira Flôres - PPGEDU/UFRGS
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL – LEI 2338/1954 tensionamentos na profissionalização da docência e valorização do magistério gaúcho

A profissionalização da docência, elemento integrante da busca por racionalização e modernização da escola e sociedade, é entendida como um processo sócio-histórico que tem por eixo a busca por um *status* de profissionalidade ao Magistério. Dessa forma, o presente trabalho busca pontuar a Lei 2338/1954, primeiro Estatuto exclusivo ao Magistério Estadual do Rio Grande do Sul, como importante momento na profissionalização do magistério gaúcho. Analisa-se a partir das discussões de P. Bourdieu sobre o Estado, bem como a perspectiva de E. P. Thompson sobre a Lei e suas ferramentas de legitimação simbólica. Como resultados do trabalho, aponta-se que, mesmo com os avanços na profissionalização da docência materializados no Estatuto, a permanência no decorrer do texto de elementos que remetem à docência como ação vocacionada, hierarquização entre os âmbitos público e privado, vinculação entre magistério e gênero feminino, bem como o controle estatal da experiência docente opõem-se à profissionalização da categoria docente, atuando de forma contrária à valorização social do magistério.

ESTATUTO - MAGISTÉRIO - PROFISSIONALIZAÇÃO.

ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL – LEI 2338/1954 tensionamentos na profissionalização da docência e valorização do magistério gaúcho

Resumo: A profissionalização da docência, elemento integrante da busca por racionalização e modernização da escola e sociedade, é entendida como um processo sócio-histórico que tem por eixo a busca por um *status* de profissionalidade ao Magistério. Dessa forma, o presente trabalho busca pontuar a Lei 2338/1954, primeiro Estatuto exclusivo ao Magistério Estadual do Rio Grande do Sul, como importante momento na profissionalização do magistério gaúcho. Analisa-se a partir das discussões de P. Bourdieu sobre o Estado, bem como a perspectiva de E. P. Thompson sobre a Lei e suas ferramentas de legitimação simbólica. Como resultados do trabalho, aponta-se que, mesmo com os avanços na profissionalização da docência materializados no Estatuto, a permanência no decorrer do texto de elementos que remetem à docência como ação vocacionada, hierarquização entre os âmbitos público e privado, vinculação entre magistério e gênero feminino, bem como o controle estatal da experiência docente opõem-se à profissionalização da categoria docente, atuando de forma contrária à valorização social do magistério.

ESTATUTO - MAGISTÉRIO - PROFISSIONALIZAÇÃO.

1. Introdução

No dia 25 de janeiro de 1954 foi promulgado, por João Caruso (Presidente de Assembleia Legislativa e no exercício do cargo de Governador no momento, em substituição a Ernesto Dornelles), o Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul – Lei nº 2338. No presente trabalho, é proposto apresentar pontos de tensionamento presentes no texto legal do primeiro Estatuto destinado exclusivamente ao magistério estadual, objetivando agregar elementos à compreensão sobre o processo de profissionalização da docência e valorização do magistério no Estado do Rio Grande do Sul.

Nas proposições de discussão que se implicam no presente trabalho, cabe compreender com maior detalhamento as proposições de modernização do âmbito da educação, perspectiva que compunha o projeto de desenvolvimento econômico e social do país no período estudado. O projeto de modernização da sociedade implicava diretamente na educação das massas: de acordo com as proposições das frações dominantes da sociedade, para que houvesse maior qualificação da força de trabalho (temática associada ao desenvolvimento econômico) era necessária a elevação do nível educacional da população através da instituição escolar (Faria Filho, 2000, p. 137). Entretanto, para que a educação ofertada nas escolas cumprisse suas atribuições, seria necessária a formatação da própria instituição escolar e de seus agentes à lógica moderna¹. A centralidade da racionalidade foi imposta à educação na busca pela realização de sua então compreendida tarefa – de modernizar e racionalizar a sociedade – através de suas práticas, a partir de ações que buscavam maximizar a especialização, impessoalidade, hierarquia e responsabilização em prol da (compreensão tida sobre a) eficiência (Dale, 1988, p. 25). Entende-se também que tal racionalidade vinculava-se à proposta de formação do sujeito enquanto cidadão estatal, distinguindo-se da formação para a religiosidade (Cambi, 1999).

Acerca dos docentes sul-rio-grandenses, a busca pela profissionalização do magistério compôs o movimento de modernização escolar proposto. A profissionalização da docência² é compreendida como processo sócio-histórico e aqui proposta a partir das pesquisas desenvolvidas por António Nóvoa (1987; 1992, 1999). O autor português afirma (Nóvoa, 1987, p. 416-417) que o processo de profissionalização da docência implica-se a partir de um eixo central, duas dimensões e quatro etapas: na centralidade, a profissionalização da docência remete à evolução do estatuto social e econômico, balizando as relações entre o professorado e os diferentes grupos sociais. O movimento de profissionalização implica na construção de um corpo de conhecimentos e técnicas específicas da docência, bem como a organização de um conjunto de normas e valores que pautam o exercício da docência e a experiência do professorado. Esse processo, ainda, pauta-se nas seguintes etapas: o magistério como ocupação principal, o estabelecimento de suporte legal para a atividade docente (concedido

através de licença do Estado para ensinar), a criação de instituições específicas para a formação do docente e a formação de associações profissionais de professores.

As quatro etapas descritas por Nóvoa são entendidas a partir da centralidade do Estado – compreende-se que a docência é uma atividade cuja profissionalização se dá através do Estado, em decorrência do projeto republicano e moderno de sociedade proposto (Nóvoa, 1992, p. 2), diferindo da perspectiva que compreendia o docente como agente vocacionado. Em consonância, Ludke e Boing (2004, p. 1173) afirmam que “a estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional”. Entende-se que, já no período histórico estudado, os professores incorporaram categorias do Estado, já que a formação docente, os modos de ensinar, os conteúdos desenvolvidos na prática docente são propostos e legitimados no âmbito do Estado, independentemente do espaço de atuação do docente – seja na esfera pública ou particular (Nóvoa, 1987, p. 427). Ainda, evidencia-se que o percurso de profissionalização implica em um movimento coletivo, da categoria docente, em busca da mobilidade social (Xavier, 2014, p. 840).

Compreende-se ainda que os movimentos em busca pela profissionalização implicam em uma

marca de todo trabalho que tem como meta atingir o status de outras profissões [...]. Obter status profissional e reconhecimento, ou seja, obter os padrões dessas posições, significa estar bem colocado numa classificação das profissões, ter prestígio público e, por último, pertencer a uma profissão masculinizada. (Hypolito et al, 2005, p. 50)

No caso do Rio Grande do Sul, a profissionalização da docência é um processo que pode ser observado desde a Primeira República (Corsetti, 2008; Tâmbara, 2002), apresentando intensificação em torno das décadas de 1940 e 1960. Como exemplos da referida intensificação, são mencionadas a Lei 7640/1938, que organizava e regulamentava a carreira do magistério estadual e a criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional em 1943 (Quadros, 2006, p. 90; p. 127); ainda, a Lei 2338 (Estatuto do Magistério) implicou em significativo momento da profissionalização da docência no Rio Grande do Sul, já que criou o quadro funcional de professores estaduais. Afirma-se, entretanto, que o processo de profissionalização da docência não é linear: por exemplo, Bóris Fausto (2000, p. 378) apresenta que desde o Estado Novo e de acordo com o projeto de Modernização Conservadora existia a preocupação com o estabelecimento de critérios para ingresso no serviço público; todavia, conforme apresentado por Guacira Lopes Louro (1986, p. 28), mesmo com as leis regulamentadoras da carreira docente, até a década de 50 ainda consistia em prática do governo sul-rio-grandense a contratação de professoras leigas.

2. Constructos teóricos e crítica da fonte historiográfica

Colocar sob análise sócio-histórica uma lei implica em compreender, como categorias analíticas, o Estado e a Legislação. Dessa forma, o trabalho desenvolvido tem suas discussões ancoradas nas concepções de Estado, de Pierre Bourdieu e Legislação, de acordo com E. P. Thompson.

O Estado é apresentado por Bourdieu como um “ponto de vista dos pontos de vista em um plano mais elevado” (Bourdieu, 2014, p. 31), ou ainda, aprofundando a discussão weberiana, como “o monopólio da violência física e simbólica”; [podendo-se] até mesmo dizer ‘monopólio da violência simbólica legítima’” (Bourdieu, 2014, p. 30). O Estado apresenta-se, dessa forma, como um lugar neutro. Todavia, o processo de construção e imposição do Estado se deu de forma arbitrária e, como aponta o autor em suas discussões sobre violência simbólica, “uma coisa muito arbitrária é esquecida como tal” (Bourdieu, 2014, p. 173). Apropria-se aqui da ideia de reconstrução da gênese do estado, tendo em vista que contradições existentes na origem das situações postas em análise são importantes para compreender contradições no desenvolvimento das próprias situações analisadas (Bourdieu, 1997, p. 98). Bourdieu (2014, p. 175) caracteriza, utilizando uma metáfora explicativa, o Estado como o “banco central de capital simbólico”: a partir (e através) do Estado que se instituem, tanto material quanto simbolicamente, elementos que estruturam os indivíduos e a vida social, como a organização do tempo coletivo, a legitimidade do diploma escolar, a identificação dos indivíduos através de documentos oficiais e, ainda, a realidade apresentada e construída a partir das estatísticas. As decisões feitas e consolidadas a partir do Estado (através de seus mecanismos de violência simbólica legitimada), consolidam-se no indivíduo em estruturas mentais (Bourdieu, 2014, p. 171).

Compreende-se que, através da estrutura do Estado, diversos são os fatores que entram na disputa. Projetos de sociedade conflituam-se na tentativa de, através desse lugar detentor de violência simbólica legítima, garantir sua hegemonia ou restringir avanços de projetos e ideários divergentes. A Legislação é entendida como uma das ferramentas inseridas no bojo do Estado que detém grande potencial de imposição simbólica.

Edward Palmer Thompson, em seus constructos teóricos, entende a lei como mecanismo componente da experiência³ humana em sociedade. Para que se compreenda a operação da ferramenta estatal *Lei* é necessário entendê-la não somente como a Lei operada através de instituições e pessoas, mas também a percebendo “como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais” (Thompson, 1997, p. 351). Ainda, é necessário percebê-la em sua materialidade, com regras e procedimentos singulares.

Thompson (1997, p. 352-353) apresenta a necessidade de compreender a lei não como *tradução* das relações de classe que estão em disputa no texto e na prática legal, mas como parte de sua mediação. Tal forma de propor a análise da lei implica em não apontar somente a subordinação dessa ferramenta às exigências de grupos com interesses sócio-econômicos, visto que os avanços das classes dominantes não se efetivam de forma irrestrita também pelos limites impostos pela própria forma e ideologia da lei (Thompson, 1997, p. 353-354).

Pontua-se a compreensão de Thompson da lei como ideologia. Essa perspectiva da legislação opera no mascaramento das relações de dominação de classe mas, mais do que isso, através da utilização da instância da lei pelos dominados (Thompson, 1997, p. 351), o que corrobora sua legitimidade. Essa inserção é ideológica e parte da mistificação da lei, tendo em vista que “é inerente ao caráter específico da lei, como corpo de regras e procedimentos, que aplique critérios lógicos referidos a padrões de universalidade e igualdade” (Thompson, 1997, p. 353). A efetivação da mistificação do acesso universal à instância legal se dá também porque a efetivação da Lei implica, historicamente, em acessos parciais a diferentes estratos da população. A ideologia da lei como instância de acesso universal, acrescida do entendimento de regras sociais endossadas pelas coletividades, constituem mecanismos de afirmação e legitimação da Lei como estrutura mental. Entende-se que, através das estruturas mentais que legitimam a instância legal, a lei cria e consolida categorias que interagem com a experiência dos indivíduos no espaço social (Thompson, 1997, p. 358). Fundamental apontar que, para o autor, “as regras e categorias jurídicas [...] contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens” (Thompson, 1997, p. 358).

Cabe afirmar a preocupação do autor com a permanência de pesquisas históricas tomando a Lei como objeto de estudos, tendo em vista que negar o espaço da lei “significa lançar fora toda uma herança de luta *pela* lei, e dentro das formas da lei, cuja continuidade jamais poderia se interromper sem lançar homens e mulheres num perigo imediato” (Thompson, 1997, p. 358, grifo do autor).

A realização da crítica ao texto legal origina-se do pensamento reflexivo que toma a lei como categoria de análise, constituindo as proposições teóricas de E. P. Thompson em lentes para compreensão. Para analisar a lei em questão parte-se do princípio, buscando alinhamento com as proposições de Thompson, de que o texto legal em si não é tradutor das relações ali expressas. Portanto, não se acredita que o texto legal expresse exclusivamente o posicionamento das camadas dominantes da sociedade, nem mesmo que aquilo que está previsto em lei é prática indistinta entre todos aqueles sob sua regência. Se faz necessária uma confiança-desconfiante em relação ao que é lido, buscando

compreender o modo como as proposições constituíram-se e disputaram no espaço social, adquirindo peso simbólico de lei. A Lei sul-riograndense n. 2338 de 1954 é tomada como fonte neste recorte de pesquisa por compreender que essa lei cristaliza um estado das correlações de força, condensando e materializando encontros entre projetos de sociedade em disputa. Também, por perceber a legislação trabalhista como uma forma de proteção aos trabalhadores.

Localizada em meio à produção técnica de catalogação de fontes historiográficas para o desenvolvimento de pesquisa⁴ do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil, especificamente na pasta virtual destinada a materiais referentes ao Rio Grande do Sul no Repositório Digital⁵ de fontes, a materialização da lei analisada corresponde a uma digitalização do Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul publicado no dia 26 de janeiro de 1954. No arquivo digitalizado, não aparecem outros atos estatais. O Estatuto é apresentado em seis páginas com disposição do texto em duas colunas e, na parte superior das páginas, consta um cabeçalho informando o documento (DOE) e a data de sua publicação – de acordo com a diagramação do Diário Oficial do Estado usual no período.

O referido texto legal apresenta 195 artigos. Inicia com as *Disposições Preliminares* e é encerrado com as *Disposições Gerais e Transitórias*, ao longo de seu desenvolvimento, apresenta o *Título I – Do provimento e da vacância*, *Título II – Direitos e vantagens* e o *Título III – Deveres e responsabilidades*. Cada Título compreende, respectivamente, catorze, quinze e quatro Capítulos, sendo que o Capítulo X do Título II traz, ainda, oito seções, especificando questões concernentes aos diferentes tipos de Licenças previstos aos docentes.

Os Artigos 1º a 9º compõem as *Disposições Preliminares*, demarcando que o presente documento legisla sobre cargos do Magistério e professores a serviço do Estado, organizando a categoria profissional em cargos e classes, bem como apontando critérios prévios para ingresso no Magistério Estadual (nacionalidade, inspeção médica, ingresso via concurso e conduta moral). O *Título I – Do provimento e da vacância dos cargos do magistério* apresenta dez Capítulos, contendo os Artigos 10 a 69. Ao longo desses artigos, são apontadas etapas organizativas do ingresso, posse e exercício, possibilidades de provimento dos cargos de magistério, trajetórias possíveis e previstas na carreira, bem como as possibilidades de vacância do cargo.

O *Título II – Direitos e Vantagens* traz quinze Capítulos, incluindo oito seções no Capítulo X, dedicado às Licenças. Descreve, em seu conteúdo, as questões referentes à remuneração (vencimentos e adicionais) destinada aos professores e os parâmetros trabalhistas que os protegem, incluindo as condições de aposentadoria. Sete diferentes tipos de licenças são previstas aos docentes estaduais; são previstas também as possibilidades de vitaliciedade e estabilidade, de disponibilidade (em caso de extinção de cargo sem aproveitamento), formação de associações em prol da categoria, de acumulação de cargo e de petição.

O *Título III – Dos deveres e das responsabilidades* apresenta quatro Capítulos: *Dos deveres*, *Das responsabilidades*, *Das penalidades* e *Das distinções e louvores*. O Capítulo I apresenta 22 deveres e 13 proibições implicadas aos professores. O Capítulo II regulamenta, em três Artigos, as responsabilidades do professor – nesse caso, aquelas concernentes à Fazenda Estadual e ao cumprimento de obrigações previstas. O Capítulo III apresenta as penalidades cabíveis aos professores, suas possíveis causas, consequências e procedimentos. O Capítulo IV apresenta possibilidades formais de reconhecimento por “serviços relevantes à causa do ensino e da educação” ou por destaque a partir de “trabalhos importantes”. As *Disposições Finais e Transitórias*, apresentadas em doze Artigos, encerram o documento apontando elementos não contemplados pelo desenvolvimento do texto em sua estrutura ou reafirmando informações anteriormente apresentadas. Nesse trecho aparece, por exemplo, a formalização do Dia do Professor, comemorado em 15 de Outubro (Art. 183) e a vinculação com o Estatuto do Funcionário Civil (Lei n. 1761/52) para resolução de casos não previstos no documento posto em análise.

3. Lei 2338/1954 – apontamentos acerca da profissionalização da docência

Não há dúvidas de que a promulgação do Estatuto destinado exclusivamente ao magistério implicou em importante etapa no movimento de profissionalização dos docentes gaúchos. A regulamentação da carreira docente estadual através de lei com peso estatutário implicou em uma formalização dos pontos em disputa referentes à profissionalização do magistério. Pacheco (1993, p. 38), em seus estudos acerca do Centro de Professores Primários do Rio Grande do Sul, aponta que o referido estatuto representou um *grande avanço*, já que criava um quadro profissional dentro do Estado destinado ao enquadramento dos docentes. O autor apresenta um conjunto de reivindicações do corpo docente estadual que foram conquistadas e materializadas no Estatuto em questão, como a própria elaboração do Estatuto, a promoção quinquenal e aposentadoria especial. Afirma-se também que a elaboração, discussão e promulgação do Estatuto do Magistério contou com o peso simbólico atribuído à Deputada Suely de Oliveira (PTB – 1951-1974), professora primária eleita Deputada Estadual, autodenominada porta-voz das reivindicações do Magistério e primeira deputada mulher eleita no Rio Grande do Sul⁶. O projeto de Lei que se tornaria o Estatuto do Magistério analisado foi apresentado pela Deputada Suely em 15 de outubro de 1951, durante seu primeiro ano de mandato.

Para além de sua própria materialização, o Estatuto apresenta pontos significativamente atrelados à profissionalização. A regulação e formalização dos procedimentos para concurso através de prova de títulos (forma prevista de ingresso no magistério estadual, apresentado nos artigos 8º e 22 a 27) demarca a imposição da formação específica ao candidato a professor. A indicação de avaliação do funcionário em estágio probatório (apresentada especialmente entre os artigos 15 a 17), a especificação das possibilidades de trajetórias na carreira docente (como transferências e remoções, explicitados nos artigos 42 a 44 e 54 a 62, respectivamente), a apresentação dos direitos trabalhistas consolidados (ao longo do Título II, artigos 70 a 161, como remuneração e licenças) são marcas atreladas à modernidade, racionalidade e busca por aspectos entendidos como profissionais na experiência docente.

Contudo, o texto da Lei 2338 materializa também pontos de tensionamento no processo de profissionalização do magistério. Elenca-se inicialmente a permanência do entendimento da docência como ação vocacionada, que parte da lógica missionarista a qual os professores estavam submetidos e entendida por Nóvoa (1987) como anterior ao processo de profissionalização da docência. O “*devotamento ao ensino*”, cujo termo destacado apresenta vinculação com o âmbito religioso, é apresentado, no Art. 15 inciso IV, como requisito para a boa avaliação do trabalho docente ingressante e em estágio probatório – cabe pontuar que avaliação negativa nos primeiros 730 dias implicava na exoneração do funcionário.

As interseções entre os âmbitos de vida pública e privada dos docentes endossam o argumento de contradições apresentadas no texto frente a profissionalização e racionalização da categoria docente. No texto analisado, a imposição de normas frente a vida privada dos professores estaduais é anunciada logo nas Disposições Preliminares: no Art. 9º, onde explicita-se: “A boa conduta pública e privada é condição essencial para o ingresso e permanência no magistério estadual” (grifo acrescido). De forma a detalhar o trecho apontado do Art. 9º, afirma-se, no Art. 12 inciso V que, a “boa conduta pública e privada” é considerada condição para o provimento em cargo do magistério. No já mencionado Art. 15, que lista os requisitos para aprovação em estágio probatório, o primeiro inciso assinada a necessidade de verificar a idoneidade moral do novo funcionário. A regulação da experiência do professor nos espaços privados se dá, também, em momentos em que o docente não está presente no espaço de atuação: o Art. 103, referente ao gozo de férias, pontua que o docente deveria comunicar o diretor da instituição de ensino ao qual era vinculado onde se encontraria durante o período de férias. Os deveres do professor, apresentados no Título III, Capítulo I, Art. 165 também apresentam pontos de regulação do âmbito da vida privada:

Art. 163 – São deveres do professor:

[...]

XVII – providenciar para que esteja sempre em dia, no assentamento individual, sua declaração de família;

XVIII – promover e manter em dia a declaração de pessoas da família a quem couberem benefícios no Instituto de Previdência do Estado;

XIX – amparar a família, tendo em vista os princípios legais, e instituindo ainda, pensão que lhe garanta bem estar futuro [...].

Os incisos acima são mencionados para destacar o peso de *dever* sobre as condutas particulares do professor estadual frente aos deveres como profissional. A cisão entre o público e privado é explicitamente proposta no Estatuto no Art. 164, inciso III: é proibido ao professor tratar de interesses particulares durante o expediente. Entretanto, o mesmo texto que propõe racionalidade e profissionalidade é aquele que afirma e legitima a intersecção, no âmbito do Estado, entre o público e o privado.

Como desdobre das intersecções entre a vida pública e privada, a correlação entre o espaço privado, o gênero feminino e o magistério influi significativamente na contramão do processo de profissionalização. Referente aos processos de vinculação do magistério ao gênero feminino, pontuam-se benefícios e licenças atribuídas a professoras quando em cumprimento de funções de mãe e esposa. A nomeação de um professor a um cargo do magistério deveria ser pautado pela classificação por entrâncias⁷, tomando como princípio a nomeação do ingressante em instituições escolares de primeira entrância; todavia, poderiam haver exceções no caso de professoras casadas – essas poderiam ser nomeadas para qualquer instituição escolar, para que lecionassem na localidade de residência de seu marido. De forma semelhante, a remoção (mudança de ambiente de atuação) de docentes deveria ocorrer na mesma entrância em que o professor já se encontrava – com exceção das professoras casadas, que poderiam ser removidas em qualquer período do ano, para qualquer entrância e sem necessidade outros critérios, a fim de acompanhar o marido caso esse viesse a fixar residência em outra localidade. Compreende-se que, concordando com Moreira (2012, p. 3226), benefícios e vantagens para mulheres reafirmam o estereótipo de fragilidade e fraqueza, corroborando com a discriminação de gênero.

O processo de apresentação das Licenças, entendidas como direito trabalhista consolidado no Estatuto, demarca a diferenciação entre licenças femininas e licenças “neutras”: o Art. 114, que enuncia as licenças previstas, prevê que

Art. 114 – O professor poderá ser licenciado:

I – para tratamento de saúde;

II – quando acidentado no exercício de suas atribuições;

III – no caso previsto pela seção III deste Capítulo;

IV – quando acometido das doenças especificadas no artigo 131;

V – para concorrer a cargo eletivo, nos termos do artigo 126;

VI – por motivo de doença em pessoa da família;

VII – no caso provido na seção V deste Capítulo;

VIII – quando convocado para o serviço militar;

IX – para tratar de interesses particulares;

X – a título de prêmio, de confirmidade com o artigo 140. [grifos acrescentados]

Somente os incisos III e VII não explicitam a temática da licença que está sendo mencionada. A seção III, mencionada no inciso III, refere-se à licença à gestante; a seção V, mencionada no inciso VIII, refere-se à licença à professora casada. Nos dois casos de omissão no ordenamento das licenças, o direito não explicitado vincula-se a trajetórias de professoras mulheres. A não-afirmação de categorias femininas, no texto legal, faz com que emergjam questões de análise: na sociedade androcêntrica (Moreira, 2012), as categorias feminilizadas devem subsumir. O masculino é proposto como neutro e universal.

Afirma-se então que, frente as licenças atribuídas aos docentes estaduais, dois tipos de licenças são vinculadas exclusivamente às mulheres – implicando, inclusive, na construção textual, já que as licenças à gestante e à professora casada foram escritas com flexão de gênero no feminino. A licença à gestante, compreendida como proteção à maternidade (de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943) e apresentada no Título II, Capítulo X, Seção III era auferida por três meses e a partir do momento que, dado avançado estágio da gravidez, ficaria a saúde da docente comprometida em virtude do trabalho. É reconhecida e afirmada a importância da licença-maternidade na história das mulheres das sociedades ocidentais; entretanto, não há menção a licença paternidade aos professores homens. Na Seção V do Capítulo X, o Art. 135 apresenta a licença à professora casada, dando direito à licença sem vencimentos para a professora que acompanhe o cônjuge transferido para fora do estado ou país. A Licença destinada à professora casada aparece como vantagem sobre, por exemplo, a professora que solicita Licença para tratar de interesses particulares (Artigos 138 e 139), já que essa pode ter sua licença negada enquanto aquela não. Assume-se que, a partir da compreensão originada do texto analisado, o papel social da mulher mantinha-se firmemente atrelado às funções de mãe e esposa, sendo esses inclusive sobrepostos ao papel da mulher como agente social, profissional e trabalhadora. Interessa observar que o mesmo tipo de situação não era previsto aos professores homens.

Vinculando-se às discussões sobre a desprofissionalização, proletarização e desqualificação do trabalho docente, o controle instituído sobre a experiência docente em seu fazer aparece de forma transversal ao longo do texto. Desde a afirmação sobre o imperativo de disciplina e assiduidade presentes no Art. 15 como requisito a efetivação do docente após estágio obrigatório, a classificação de escolas e professores em entrâncias de acordo com os artigos 63 a 67, a proibição da associação de professores em sindicatos (Art. 157), os deveres de obediência até as proibições e possíveis punições, implicava em um deslocamento na possibilidade de agência do professor. Sob essa perspectiva, a obediência é temática que se faz necessária discussão: em diferentes pontos, a obrigatoriedade da obediência e cumprimento da lei (artigo 163, inciso I), a explicitação de deveres e proibições, seguidos das punições em caso de não cumprimento das regras estabelecidas (Título III) denota importante peso na função (e conseqüente constituição) do profissional docente. A obediência assume diferentes contornos no discurso presente no Estatuto: obediência à hierarquia, obediência e louvor à pátria, o exemplo da obediência bem como seu ensino eram deveres impostos aos docentes. A necessidade da incorporação da obediência emerge, na experiência desses agentes, na busca pela manutenção do emprego; entende-se que era proposto ao professor que se moldasse pela obediência, para então moldar pela e para a obediência. Compreende-se, aqui, a obediência como a incorporação das estruturas estatais de controle do indivíduo.

4. Considerações finais

A elaboração e promulgação do primeiro Estatuto destinado exclusivamente ao magistério estadual gaúcho é parte importante da história da profissionalização da docência no Rio Grande do Sul. Em consonância com o período de busca por implementação da modernização e racionalidade, processo que operava a nível nacional e estadual, o documento direciona a categoria docente ao enquadramento em noções de profissionalidade, nas atribuições designadas aos funcionários estatais da educação. O Estatuto cria o quadro único dos professores, regulamenta a carreira do magistério, consolida direitos trabalhistas, racionaliza procedimentos burocráticos, afirma possibilidades e limites na

experiência dos professores. Mais do que isso, a Lei 2338 produz e estabelece possibilidades na construção da realidade a partir de categorias legitimadas frente ao trabalho docente e à experiência dos professores enquanto agentes estatais e enquanto indivíduos, da mesma forma que corrobora com a construção das identidades dos agentes em questão (Thompson, 1997). Também proporciona a construção de constructos mentais, dada a potência dos textos oriundos do Estado, dotados de poder simbólico legitimado (Bourdieu, 2014).

Na lógica instituída pela sociedade moderna, a busca pelo desenvolvimento (econômico e social) faz com que se estabeleça como destino a realização plena dos elementos componentes da modernidade – e a racionalidade, bem como a profissionalização das categorias de trabalhadores apresentam-se como pontos essenciais. Entende-se que o movimento que intenciona a profissionalização implica na pretensão por uma valorização do *status* da categoria (Nóvoa, 1987; Hypolito et al, 2005). Dessa forma, a busca pela melhoria do *status* social através da profissionalização encontra nos movimentos contrários à profissionalização subsídios que contradizem o processo intentado de valorização da categoria docente. Sob essa mesma lógica, compreende-se que alguns dos elementos que implicam no distanciamento da profissionalidade encontram-se aproximados das vivências privadas – religiosa e/ou doméstica. Cabe apontar que, na sociedade androcêntrica, o espaço doméstico é atribuído como essencialmente feminino e que o atravessamento do âmbito privado no espaço do trabalho interfere negativamente na construção do valor social do magistério (Moreira, 2012); portanto, a dimensão do feminino, historicamente relacionado à docência⁸, faz retroceder a busca por valorização da categoria.

O manutenção da formação docente vinculada à religiosidade (através do aparecimento, logo no início do texto, do termo *devotamento*), as intersecções entre espaços público e privado e, mais do que isso, a intrínseca relação entre o espaço privado e o gênero feminino, bem como o controle sobre os docentes são, na sociedade moderna, elementos que contradizem o movimento de busca por profissionalização. Todavia, esses quatro eixos vinculados a recuos na profissionalização são construídos, afirmados e legitimados através do texto legal. Ainda, entendendo que, a partir da concepção de que a profissionalização implica em um *movimento coletivo* (Hypolito et al, 2005), as vantagens estabelecidas a indivíduos de forma pontual (como no caso das professoras casadas) fragilizam a potência da coletividade na busca pela profissionalização e correlata valorização do magistério.

Compreende-se que, a partir dos pontos levantados no decorrer do texto, a incorporação legitimada a partir do Estado de elementos desvalorativos da profissão docente corrobora com práticas desvalorativas do magistério – mesmo que originalmente inseridas em proposições de profissionalização e valorização da categoria.

Notas

1. Compreende-se que as discussões frente às práticas entendidas como modernas no interior da escola encontram-se elaboradas em um vasto conjunto de produções teóricas. Cf. Pallares-Burke (2001); Souza (2006); Varela, Alvarez-Uria (1992).
2. Assume-se que não há consenso acerca do entendimento de profissionalização da docência. Cf. Ludke, Boing, 2004; Enguita, 1991; Tumolo, Fontana, 2008; Apple, Teitelbaum, 1991.
3. Para Thompson (2009, p. 15-16), “[a experiência] compreende resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.
4. A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970
5. Disponível online em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>
6. A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, no ano de 2007, elaborou um documento referente à Deputada Suely de Oliveira. No documento constam um perfil biográfico da Deputada, onze depoimentos acerca da atuação política de Suely e um conjunto de discursos proferidos pela Deputada no plenário da Assembleia Legislativa.
7. A classificação por entrâncias é apresentada no Capítulo XII do Título I. No texto do Estatuto, é pontuado que as instituições escolares eram classificadas em entrâncias de acordo com sua localização no território do estado gaúcho.
8. Os processos de feminização e feminilização do magistério já foram amplamente estudados na história da educação do Brasil. Flavia Werle (2005) apresenta uma síntese das referidas discussões, argumentos e autores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CORSETTI, B. Uma história sobre trajetórias profissionais dos professores públicos do Rio Grande do Sul (1889-1930). *História & Perspectivas*. Uberlândia, n. 38, p. 79-98, jan-jun 2008.
- DALE, R. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-38, 1988.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8a. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- HYPOLITO, A. M. Et al. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31; n. 1, p. 45-56, jan/abr 2005.
- LOURO, G. L. *Cadernos Educação e Realidade nº 1: História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul* Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1986.
- LOURO, G. L. **Prendas e Antiprendas**: Uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul (tese). Campinas: Unicamp, 1986.

LUDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez 2004.

MOREIRA, R. C. C. Mulheres, Educação e Maternagem. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". João Pessoa, PB. Anais (on-line). 2012. Disponível on-line: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.17.pdf

NÓVOA, A. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1987. Disponível online em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. IN: _____ (org.). *Profissão Professor*. 2a. ed. Porto: Editora do Porto. 1999

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN: _____ (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível online em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>.

PACHECO, Eliezer M. **Sindicato e projeto pedagógico**: A organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991 (dissertação). Porto Alegre: UFRGS, 1993.

PERES, E. T. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida** discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959) (tese). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (tese). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 2338, de 25 de janeiro de 1954: Estatuto do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível online em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

TAMBARA, E. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul-Rio-Grandense de Instrução Pública – 1880-1935. IN: *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

THOMPSON, E. P. **Senhores e Caçadores**: a origem da Lei Negra. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out/dez 2014.

Textos mencionados em notas de fim:

APPLE, M; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Educação das massas: uma "sombra" no século das luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 53-66.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. ; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-83.

SUELY de Oliveira: perfil biográfico, depoimentos e discursos (1915-1994). Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998.

THOMPSON, E.P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros* 2009.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*, .29 n.102 Campinas jan./abr. 2008, p. 1-11. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005.